

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTOÇÕES DE SUBJETIVAÇÃO:
Relação entre Escolas e Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil

Tese

Doutoranda: Magale de Camargo Machado
Orientadora: Dra. Margarete Axt

Porto Alegre
2012.

Magale de Camargo Machado

ENTOAÇÕES DE SUBJETIVAÇÃO:

Relação entre Escolas e Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt

**Porto Alegre
2012**

CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Magale de Camargo

ENTOAÇÕES DE SUBJETIVAÇÃO: Relação entre Escolas e Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil / Magale de Camargo Machado. -- 2012. 275 f.

Orientadora: Margarete Axt.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Reflexões sobre a contemporaneidade e implicações na subjetivação dos adolescentes. 2. Linguagem e Subjetividade. 3. Da lógica Unária ao Trinitário. 4. O uso das tecnologias. 5. Trajetos de subjetivação e de pertencimento à cidade. I. Axt, Margarete, orient. II. Título.

Magale de Camargo Machado

Entoções de subjetivação: Relação entre Escolas e Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2012.

Prof^a. Dr^a. Margarete Axt – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Carime Rossi Elias

(Professora visitante – Universidade Federal de Goiás)

Prof^a. Dr^a. Maria Glória Corrêa Di Fanti

(Professora visitante – Pontífica Universidade Católica de Porto Alegre)

Prof^a. Dr^a. Simone Moschen Rickes

(Professora da FACED - Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Para Fernando e Isadora todo o meu amor e reconhecimento do amor, do cuidado, da atenção e da dedicação que vocês me fizeram sentir, durante a trajetória desta pesquisa.

Um agradecimento especial a minha querida e amada filha Isadora que me deu força e alegria em todos os momentos de elaboração desta tese e por me fazer perceber que ela faz entoar a confiança em mim, que eu sentia dos meus pais desde criança, e que me faz sentir o mesmo com relação a ela.

A felicidade de ter tido Fernando Hartmann, meu esposo e pesquisador, ao meu lado durante a caminhada de construção desta pesquisa e ter sido o primeiro leitor dos meus escritos.

Ao concluir esta pesquisa, desejo agradecer:

À profa. Margarete Axt, eu não tenho palavras para dizer do carinho, atenção e dedicação que ela me permitiu vivenciar nesse percurso de formação como pesquisadora.

Às profas. Carime Rossi Elias, Maria da Glória Di Fanti e Simone Rickes pela dedicação com que vocês leram minha pesquisa de mestrado e agora de doutorado e pela riqueza dos apontamentos realizados.

Ao prof. Dany-Robert Dufour que aceitou me orientar no período de doutorado sanduíche na Universidade Paris VIII – Saint Denis, França.

Aos professores do PPGEDu com os quais tive o prazer de estudar durante o curso do mestrado nas disciplinas realizadas.

Aos funcionários do PPGEDu que me auxiliaram, esclarecendo dúvidas e que me acolheram em momentos tão decisivos como marcação da defesa da dissertação entre outros momentos.

Ao grupo de pesquisa do Lelic, que me ajudaram como interlocutoras constantes para a elaboração do texto da pesquisa.

Ao Wagner Coriolano de Abreu, pela atenciosa revisão de língua portuguesa e composição escrita.

Às minhas colegas professoras, psicólogas, pedagogas que apostaram e as que continuam investindo no PIEP até hoje, como possibilidades de intervenção no universo escolar, me oportunizando ter a felicidade de conhecer, acompanhar o desejo, o cuidado e a responsabilidade com que manifestavam ao falar das suas caminhadas.

Às equipes diretivas das escolas com as quais interagi na construção das condições de possibilidade da pesquisa, conjuntamente com o PIEP.

Aos colegas da Secretaria de Educação e da Secretaria de Saúde de Novo Hamburgo que, muitas vezes, foram interlocutores confiantes no trabalho que derivou esta pesquisa e por suportarem meus momentos de ausência em função da construção da mesma.

Aos colegas do CAPSi pela dedicação constante no trabalho, pelo cuidado com os adolescentes que sempre me ajudou a não cessar de aprender e pensar que esta pesquisa valia a pena de ser construída.

Aos adolescentes que participaram desta pesquisa, que confiaram na proposta de trabalho e me ensinaram sobre as possibilidades da interação e constituição das personagens em ambiente virtual.

Aos professores, supervisores, orientadores e estagiários de psicologia e todos aqueles que ainda hoje manifestam sua aposta e investimento na metodologia de intervenção que se faz presente nesta pesquisa.

Ao meu pai Hélio Machado e minha mãe Celina de Camargo pela confiança, carinho, proteção e cuidados realizados comigo e com a minha filha Isadora Machado Hartmann, em todos os momentos, mesmo estando longe.

A minha sogra Waldívia Hartmann e às minhas cunhadas Beatriz Hartmann e Cinara Hartmann por todo carinho, cuidado e disposição nos momentos que acompanharam a minha filha, Isadora Machado Hartmann, nos momentos em que eu e seu pai não pudemos estar por motivo de uma contínua caminhada que a pesquisa nos lança.

A minha irmã Verlaine de Camargo Machado e a minha sobrinha Juliana Nascimento dos Santos por fazerem companhia, pelas caronas, cuidado e carinho para com a Isadora, principalmente no período em que eu estive em Paris para fazer o doutorado sanduíche.

A todos aqueles amigos e colegas que em algum ou outro momento puderam compartilhar comigo minhas elaborações na pesquisa e me fizeram acreditar, criticar e apostar na elaboração da mesma.

O dia em que eu fui bobo-da-corte (sic)

Eu era o bobo-da-corte no século XV, mas contar as mesmas piadas, fazer malabarismo e me vestir de mulher não tinha mais graça.

Então eu levei um chute tão forte que caí em 2010.

Agora eu vendo bolsas do lixo e danço como o Michael Jackson para ganhar esmola.

Uma vez uma velinha achou que eu era metade alienígena, metade sopa e metade macaco. Eu disse que não existem 3 metades mas ela me acertou com a bolsa tão forte que matou duas de minhas "três metades".

Eu saí procurando um bife para colocar no olho roxo. Achei um cara usando um cinto de carne crua. Fui pedir um bife mas ele colocou cachaça em todos eles, mordeu um (ele devia estar bêbado) e disse:

-Ti cutuca mi cutuca ti cutuca mi cutuca mi...

Eu me afastei.

Vi um cara dando drogas a uma menina. Então eu me joguei na direção dele mas caí no arroio.

Vinte minutos depois, eu escalei de volta mas fui atropelado por uma ambulância (irônico, não?).

O motorista se desculpou e me levou para o hospital, onde fiquei assistindo TV, ganhei uma toalha e um bife cru para colocar no olho roxo.

Três horas depois, me mandaram para um manicômio. Eu iria fugir pelo buraco da fechadura mas a chave estava lá. Eu abri a porta e fiquei livre!

Um policial pensou que eu fosse um ladrão e traficante. Esperei três horas para ir no julgamento.

Quando entrei o juiz estava bêbado e disse:

-Dulpado. Ah! É sulpado!

Fiquei três dias em cana (não é mole não!).

Então decidi casar, mas quando um cara me ouviu pensando alto ele me arrastou para a igreja e disse:

-Eu aceito!

Eu dei um soco nele, ele tinha guarda-costas.

Acordei na lata de lixo onde pousei quando cheguei nesse ano.

Então decidi não falar com ninguém.

Pablo.

Resumo

A pesquisa tem a sua origem no desenvolvimento do PIEP (Projeto Interdisciplinar entre Psicologia, Informática Educativa e Pedagogia), que ocorre em escolas municipais de ensino fundamental, e na sua articulação com a Oficina de Escrita Criativa, que é um projeto desenvolvido no CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil). Ambos os projetos colocam em evidência a articulação intersetorial, em meio às políticas públicas de inclusão da rede municipal de ensino e de saúde mental da cidade de Novo Hamburgo. A interrogação que orientou a investigação se coloca nos seguintes termos: Quais são as possibilidades de subjetivação que a rede pública pode disponibilizar, através das escolas e dos CAPSis, com seus projetos intersetoriais e interdisciplinares, para adolescentes em situações de exclusão na/da escola, do social, da família, do mercado? O quadro teórico principal é a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, filosofia de Dany-Robert Dufour, juntamente com a metodologia de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e cognição, LELIC – UFRGS, coordenado por Margarete Axt. Ao lado deste marco referencial, recorreremos também aos trabalhos de Bernardo Stiegler sobre filosofia contemporânea, Winnicott sobre o objeto transicional e Marília Amorim sobre metodologia de pesquisa. A metodologia construída é de implicação primando por uma posição ética de acolhimento e de alteridade na relação com o Outro. Houve a imersão no campo, principalmente com a participação no espaço de formação dos coordenadores dos grupos do PIEP e nos encontros semanais da Oficina de Escrita Criativa. Compomos um material para ser analisados com os enunciados dos coordenadores do PIEP e produções escritas de adolescentes dos dois projetos. O conceito de entoação da obra de Bakhtin (DVDA) auxiliou na tradução sobre a maneira pela qual selecionamos e analisamos as vozes dos sujeitos da pesquisa, permeando as demais instâncias de análises. São vozes que portam outras vozes e produzem o que Bakhtin (DVDA) chamou de “efeito coral”. Isso vem a marcar a condição social de um processo coletivo pelo que se deram as entoações analisadas na pesquisa. Concluímos que as entoações, ao mesmo tempo em que mostram as tonalidades e marcam as valorações de um determinado grupo, também criam possibilidades de subjetivação, sendo o efeito da relação do singular com o coletivo. Construir espaços propícios para possibilidades de entoação, como ocorre no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, abrem possibilidades de subjetivação que vêm a auxiliar os adolescentes nos processos de inserção no grupo, na cidade, na cultura.

PALAVRAS CHAVES: Adolescentes, subjetivação, terceiro, entoação e inserção social.

Résumé

La recherche a son origine dans le développement du PIEP (Projet interdisciplinaire de psychologie, informatique dans l'enseignement et la pédagogie), qui se produit dans les écoles primaires et dans leur relation avec l'atelier d'écriture créative, qui est un projet développé en CATTP (Centre d'accueil thérapeutique à temps partiel pour enfants et adolescents). Les deux projets soulignent la coordination intersectorielle, au milieu de la politique publique d'intégration de l'enseignement dans l'éducation et la santé mentale de la ville de Novo Hamburgo. La question qui a guidé la recherche est la suivante: Quelles sont les possibilités de la subjectivité que le espace public peut offrir, à travers des écoles et des CATTP avec ses projets intersectoriels et interdisciplinaires pour les adolescents en situation d'exclusion de l'école, de la société, du marché de la famille? Le principal cadre théorique est la philosophie du langage de Mikhaïl Bakhtine, la philosophie de Dany-Robert Dufour, ainsi que la méthodologie du Laboratoire de recherche sur l'interaction de langage et de la cognition, LELIC - UFRGS, coordonné par Margarete Axt. A côté de ce cadre de référence, nous utilisons également le travail de Bernard Stiegler sur la philosophie contemporaine, Winnicott sur l'objet transitionnel et Amorim Marília sur la méthodologie pour les chercheurs. La méthodologie de la recherche est construite avec l'intention de maintenir une position éthique d'acceptation et d'altérité par rapport à l'Autre. Il y avait une immersion dans le domaine de l'éducation et de la santé mentale en particulier avec la participation dans la formation continuée des coordonnateurs du PIEP et des réunions hebdomadaires de l'atelier d'écriture créative. Nous composons un matériau à analyser avec les énoncés des coordonnateurs du PIEP et productions écrites des adolescents de ces deux projets. Le concept de l'intonation de l'œuvre de Bakhtine (DVDA) a aidé à la traduction sur la façon dont nous sélectionnons et nous analysons les voix des sujets de recherche, qui imprègne les autres instances de l'analyse. Ce sont des voix qui portent d'autres voix que produisent ce que Bakhtine (DVDA) a appelé «l'effet de chœur». C'est pour marquer le statut social d'un processus collectif par lequel ils ont donné les intonations analysés dans cette recherche. Nous concluons que l'intonation en même temps, montrant les nuances qui font les évaluations d'un groupe particulier, ils créent aussi des possibilités de la subjectivité, et l'effet du singulier au collectif. Construire des espaces favorables pour les intonation, comme dans PIEP et Atelier d'Écriture Créative, ouvre des possibilités de subjectivation qui sont pour aider les adolescents dans les processus d'insertion dans la cité et dans la culture.

MOTS-CLÉS: Les adolescents, la subjectivité, le tiers, l'intonation et l'inclusion sociale.

SUMÁRIO

1.1 O CONTEXTO DO PIEP	14
1.2 COMO SE DA O PIEP?.....	19
1.3 O QUE É O SUS?	21
1.4 O CONTEXTO DO CAPSi SACA AÍ!	25
1.5 O CAPSi SACA AÍ!: OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA	27
1.6 HISTÓRIA DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO EM NOVO HAMBURGO, UM BREVE ESCRITO	30
1.7 REFLEXÕES SOBRE A CONTEMPORANEIDADE E IMPLICAÇÕES NA SUBJETIVAÇÃO DOS ADOLESCENTES.....	33
1.8 QUESTÕES NORTEADORAS.....	39
1.9 OBJETIVOS:	41
2 DO EU-TU PARA EU-TU-ELE (DO DOIS PARA TRÊS).....	47
2.1 O TERCEIRO EM BAKHTIN	49
2.2 O TERCEIRO EM DUFOUR.....	52
3 LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE	56
4 DA LÓGICA UNÁRIA AO TRINITÁRIO	67
4.1 O UNÁRIO E A DÍADE <i>EU E TU</i>	71
4.2 A PROPÓSITO DO ELE	75
4.3 O TERCEIRO (O <i>ELE</i>) E A METÁFORA	77
4.4 AS INTERFACES DO ELE COMENDO O MODO INTEGRADOR DO TRINITÁRIO.....	80
4.5 O SABER NARRATIVO.....	84
5 O USO DAS TECNOLOGIAS	90
5.1 O USO DAS TECNOLOGIAS E A SUA RELAÇÃO COM A MEMÓRIA: POR UMA VISÃO CRÍTICA.....	91
5.2 AS TECNOLOGIAS E A SUA UTILIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO CULTURAL DO HOMEM.....	96
5.3 A SUPREMACIA DAS TECNOLOGIAS.....	101
5.4 OBJETO TRANSICIONAL	104
5.5 O PHARMAKON	109
6 ARTICULAÇÃO ENTRE O PEQUENO E O GRANDE SUJEITO EM DUFOUR: COLETIVIDADE E SINGULARIDADE NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	111
7 METODOLOGIA.....	130
8 INTRODUÇÃO PARA AS ANÁLISES: ENTOAÇÃO EM BAKHTIN.....	145
8.1 A ENTOAÇÃO DA RESPONSABILIDADE NAS FALAS DOS COORDENADORES DO PIEP	152
8.1.1 <i>A diferenciação de lugares entre adultos e adolescentes: desdobramentos da entoação da responsabilidade</i>	161
8.1.2 <i>A entoação da responsabilidade sob o prisma do cuidado</i>	164
8.2 O ESPAÇO POTENCIAL SE CONSTITUINDO NOS ENUNCIADOS DAS COORDENADORAS DO PIEP	175
8.3 TRAJETOS DE SUBJETIVAÇÃO NA ESCRITA DE UM ADOLESCENTE	190
8.3.1 <i>O dia em que eu fui bobo da corte</i>	194
8.3.2 <i>O eu e as personagens</i>	197
8.3.3 <i>Eu-tu e as personagens</i>	199
8.3.4 <i>Ti cutuca mi cutuca ti cutuca mi cutuca mi</i>	201
8.3.5 <i>Por um fio entre eu-tu/ele</i>	202
8.3.6 <i>Um é igual a três</i>	204
8.4 TRAJETOS DE SUBJETIVAÇÃO E DE PERTENCIMENTO À CIDADE	210
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
BIBLIOGRAFIA	233
ANEXO A – CONVERSA COM A ESCOLA PARTICIPANTE DO PIEP I	236
ANEXO B – CONVERSA COM A ESCOLA PARTICIPANTE DO PIEP II.....	249

ANEXO C – VIDA LOKA – PARTE II	260
ANEXO D – TEXTOS ESCRITOS POR ADOLESCENTES PARTICIPANTES DO PIEP	265
ANEXO E – PRODUÇÃO ESCRITA EM PÁGINA DA INTERNET POR DOIS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA.....	271

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA, RESGATE HISTÓRICO E VIAS DE DEFINIÇÃO DO PIEP E DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

O horizonte comum do qual depende um enunciado pode se expandir tanto no espaço como no tempo: o “presumido” pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou épocas inteiras.¹

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul, na rede pública municipal, numa relação intersetorial entre a Secretaria de Educação – SMED e a Secretaria de Saúde – SMS. A intersetorialidade está representada pelo Projeto Interdisciplinar entre Psicologia, Informática Educativa e Pedagogia - PIEP, desenvolvido em dez escolas da rede e na relação com o Centro Psicossocial Infanto Juvenil – CAPSi, que tem como parte da sua programação a Oficina de Escrita Criativa.

O PIEP foi criado por mim, em 2001, numa política de inclusão escolar, com objetivo de abrir espaço de fala, escuta e criação, visando à construção de processos de socialização de crianças e adolescentes nas escolas públicas municipais. A oficina de Escrita Criativa também foi uma iniciativa que tive quando passei a integrar a equipe do CAPSi em 2006. A partir daí, estabelecemos uma parceria entre CAPSi, Secretaria de Educação e Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).

As escolas que trabalham com o PIEP fazem parte de uma rede de 76 escolas municipais, sendo 21 Escolas de Educação Infantil e 58 Escolas de Ensino Fundamental, atendendo em torno de 27.053 alunos no ano letivo de 2010.

A cidade possui um CAPSi - Centro de Atenção Psicossocial – que atende crianças e adolescentes de sete a dezoito anos, de acordo com os parâmetros populacionais de 257.746 habitantes². O CAPSi está vinculado a uma rede de três CAPS II para adultos, em diferentes regiões da cidade e um CAPS AD, de álcool e drogas, que compõem o Departamento de Saúde Mental (DSM), da cidade. A política pública dos CAPSs está orientada pela política do Sistema Único de Saúde – SUS.

¹ Bakhtin (DVDA, p. 6). Esta referência é dada com uma sigla que será explicada a seguir.

² Esses dados são apresentados com base no ano de 2009.

Passaremos a desenvolver cada um dos pontos em subtítulos que vêm a seguir, procurando situar os leitores sobre a existência do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa, inseridos em políticas públicas de Educação e Saúde, seguindo princípios de inclusão. Vamos começar pelas definições do PIEP e, para contextualizar a oficina, vamos partir de uma definição do SUS, de CAPS, para chegarmos ao CAPSi Saca aí³!, espaço institucional da Oficina de Escrita Criativa.

1.1 O contexto do PIEP

O PIEP teve o seu início em 2001, na gestão municipal da SMED, e está inserido no Setor de Assistência Psicossocial. Em gestões anteriores, esteve ligado a diferentes setores. O primeiro era chamado Setor de Acompanhamento da Aprendizagem, estando entre os projetos especiais⁴ em 2004. Depois compunha o Setor de Equipes Interdisciplinares que assessoravam as escolas da rede, desde a psicologia, a pedagogia, a psicopedagogia. Também está vinculado ao Estágio Profissional de Psicologia, da Secretaria de Educação, em parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS e com a Universidade Feevale/FEEVALE.

Este projeto surgiu num contexto de assessoria e acompanhamento às escolas municipais de Novo Hamburgo, frente a uma demanda da política da inclusão escolar. Esta demanda encontrou acolhida na rede da educação municipal, que tem um histórico de investimento em projetos esportivos, de belas artes, entre outros, com atendimento aos alunos no contraturno escolar. Ou seja, antes da definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, que nomeia a política de inclusão para cada município, a educação municipal da cidade já apresentava a preocupação como o processo de inserção social de seus alunos.

³ O nome “CAPSi Saca aí!” é uma particularidade desse CAPSi. Foi um nome escolhido por seus usuários no momento da fundação do serviço. Este nome foi pensado por adolescentes que participam do CAPSi e foi o mais votado pelos demais usuários, seus responsáveis e equipe de trabalho.

⁴ Os projetos especiais são projetos desenvolvidos conforme as necessidades e possibilidades (recursos humanos e condições físicas) de cada escola; não têm uma abrangência em todas as escolas da rede e ocorrem na sua maioria em horário contrário ao turno de estudo do aluno. São os seguintes: “Canto Coral, Xadrez, Basquete, Saúde Bucal, Oficina da Fala e da Criatividade, Motrivivência, Teatro, PIEP, entre outros”.

Como exemplo, consideramos os vários projetos existentes, nas décadas de 1980/1990, com o propósito de ampliar as oportunidades de inserção escolar e social dos alunos da rede municipal. A preocupação com a inserção social dos alunos fazia parte do discurso institucional, vindo a se desdobrar numa demanda da política de inclusão nas escolas municipais, diante de uma determinação da política pública. A Lei nº 8.394/96, Artigo 59, refere que o sistema de ensino deve assegurar a educação para todos educandos, buscando diferentes dispositivos como vem a seguir nos respectivos incisos:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica, nº 2, de Julho de 2001, nós encontramos o artigo:

Art. 17 – Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilidade e adaptação do currículo [...].

Diante das experiências educacionais em Novo Hamburgo, a consideração das diferenças era imprescindível para os sujeitos com necessidades educacionais especiais. A proposta de inclusão vai tomando uma proporção maior mediante a constatação das vivências e de intervenções que convocam uma nova organização da escola, ao acolher os diferentes sujeitos na condição de aluno.

As escolas do município organizam procedimentos como: diminuição do número de alunos em sala de aula, adaptações curriculares, professora - auxiliar em sala, estudo e formação continuada em serviço para o corpo docente. São dispositivos que possibilitam intervenções mais particularizadas para com crianças, adolescentes/alunos e com os profissionais. Isso se dá na combinação com diferentes espaços de estudo, discussão, trocas de

experiências, reflexão que estão dentro de diferentes dispositivos para a formação continuada em serviço.

Consideramos que a sensibilidade com relação às heterogeneidades ultrapassa a fronteira situada pela classificação de aluno com necessidades educacionais especiais, permitindo a apreciação ou o reconhecimento da singularidade de todos. Para tornar possível um trabalho orientado pela premissa da lei, se faz necessária a construção de propostas de trabalho educacional que contemplem uma coletividade na reunião das heterogeneidades, contribuindo para intervir com os alunos em geral. Dentro disso, o município busca desenvolver uma relação com as determinações legais, sentindo-se provocado a trabalhar com a diversidade.

O PIEP teve a sua origem a partir de um trabalho institucional que compreendeu a busca pelo estudo, discussão, troca de experiências e compartilhamento de preocupações entre os professores e profissionais da escola. Trabalhamos com a metodologia de grupos operativos,⁵ de 1998 a 2000, com as equipes de trabalho, envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas municipais. Foi uma iniciativa da Secretaria de Educação, como uma intervenção frente à demanda expressa pelas escolas e a comunidade, pela política de inclusão.

No avançar da proposta, um ponto que persistiu foi o questionamento sobre como intervir, considerando a diferença entre os sujeitos como parte de um processo coletivo inerente ao ambiente escolar. Cada vez mais, ficava difícil o trabalho educacional com uma padronização, que contemplasse todos os alunos ou seguisse critério da normatização das subjetividades. Foi um momento em que os projetos existentes como as Artes (música, artes plásticas), Psicomotricidade, entre outros, foram se voltando para o atendimento de alunos

⁵ Seguiu-se a metodologia de grupos operativos, originária da construção teórica de Pichon-Rivière, compreendendo a dinâmica de trabalho em grupos, com encontros sistemáticos, nos quais os profissionais se reuniam com o propósito em comum de desenvolver reflexão sobre suas angústias, interrogações, trocas de experiências e os fazeres na educação em escolas de ensino fundamental. Buscávamos com este trabalho um espaço em que pudesse decorrer também um processo de escuta destes e entre estes profissionais pelo qual pudesse fluir a construção, inovação, reflexão, estudo, conforme as questões que permeavam a rede de ensino, bem como a particularidade de cada escola e de cada profissional, com a sua respectiva comunidade. Para o acontecimento deste trabalho, foram organizados cinco grupos de coordenadores pedagógicos e cinco grupos de diretores das escolas municipais. Os grupos contavam com a coordenação realizada por profissionais da orientação educacional, da assistência social e da psicologia.

que necessitavam de intervenções mais particularizadas, para além do que estava sendo possível em sala de aula.

O PIEP não visa abranger a rede municipal inteira. Pretende construir um foco de intervenção, que solidifique uma proposta viável e possibilitadora de experiências construtivas para a inserção dos alunos, considerando as suas diferenças no campo educacional. A ideia de trabalho se consolida no tom de uma criação, contando com o uso das novas tecnologias da informática a ser analisado e investigado como recurso para intervir nos processos de criar, imaginar, simbolizar, conhecer, socializar, construir/reconhecer a coletividade e a itinerância em espaços públicos.

Cabe salientar que a intervenção, em uma perspectiva de consideração das diferenças, fluiu como uma criação ou a construção de mais um espaço de trabalho diante da demanda, no contexto que foi apresentado. Podemos pensar que o encontro da psicologia, da pedagogia e da informática educativa no PIEP possui uma relação com o histórico da Informática, e uma perspectiva de assessoria às escolas da rede, no que se refere à interdisciplinaridade.

Ressaltamos o movimento da escola na estruturação do PIEP, dentro da ideia de criar espaço para intervir de forma mais particularizada, com crianças e adolescentes, num trabalho que vai além do currículo formal. Essa se coloca como uma das vias de contribuir com o processo de inserção na escola, no que tange ao lugar do aluno e da própria escola na consolidação do seu trabalho.

Inicialmente, nos ocupamos de articular condições para o início do PIEP. O lugar que hoje é o de pesquisadora do PPGEdu, da UFRGS, tem origem no lugar ocupado pela anteriormente psicóloga responsável do projeto e supervisora local do estágio profissional de Psicologia⁶, na SMED. A articulação se deu em conjunto com as estagiárias de Psicologia, equipes diretivas e professores dos espaços informatizados e com o CEPIC/NTE⁷ Vale dos Sinos. A partir de 2003, também houve um trabalho de construção do lugar de pesquisadora,

⁶ O estágio profissional de Psicologia ocorre na SMED, desde 1998, em parceria com a UNISINOS e mais tarde se estendeu para FEEVALE. É um trabalho muito importante, de ampliação de interlocução e de assessoria para as escolas da rede, que também oferece um espaço profícuo para a aprendizagem de estudantes do curso de Psicologia. A proposta do estágio é orientada pela interdisciplinaridade, realizando o encontro com o campo pedagógico.

⁷ Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática/ Núcleo de Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul Vale dos Sinos.

considerando que houve a concordância e o apoio do grupo de profissionais envolvidos/participantes do processo, e dos representantes da Secretaria de Educação, desde aquele momento.

A presente pesquisa de doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), está vinculada à linha de pesquisa “Educação: Arte Linguagem Tecnologia”. Segue a temática “Estudos em Linguagem, Interação e Cognição”, sob orientação da Dra. Margarete Axt. Linguagem, interação e cognição constituem focos temáticos para problematizar a Educação em rede, na perspectiva das tecnologias digitais e da linguagem, privilegiando a produção de sentido, a autoria coletiva, a multiplicidade e a coexistência do heterogêneo.

O grupo de pesquisa do *Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição* (LELIC), coordenado pela Dra. Margarete Axt, também contextualiza esta investigação, no PPGEDU. Os estudos e pesquisas no LELIC estão guiados por duas correntes teóricas: a filosofia de diferença, de Gilles Deleuze, e a filosofia da linguagem, de Mikhail Bakhtin, sendo esta última a minha referência.

No LELIC, a pesquisa está ligada ao projeto integrado interdisciplinar PROVIA (Programa Interinstitucional Comunidades Virtuais de Aprendizagem), proposta de cooperação interinstitucional e transdisciplinar. A pesquisa se sustenta em uma abordagem de responsabilidade ético-social, acerca de ações sintonizadas com as acelerações e complexidade do social. Problematiza também processos de investigação do virtual, da criação e da autoria, em diferentes campos empíricos, implicando seus respectivos saberes instituídos, bem como a produção de modos de subjetivação. Também está integrada ao Projeto Civitas, cujo objetivo é analisar modos de subjetivação-objetivação emergentes em redes (tecnológicas) de convivência e formação. Em particular, as redes que agenciam processos de criação-invenção, considerando o seguinte eixo de problematização: a ampliação do acesso às tecnologias digitais, promovida pelas políticas públicas no âmbito escolar e imbricada com a geração, concomitante e articulada, de Metodologias de Formação Continuada em Serviço (nas modalidades Presencial e à Distância) e de Metodologias de Intervenção na Educação Básica.

1.2 Como se dá o PIEP?

O PIEP preserva uma plasticidade de se construir em cada escola e a cada ano letivo, com a possibilidade de acolher as necessidades e demandas dos alunos e da escola. Esta é uma discussão que acontece a cada início de ano letivo. No ano de 2009, a demanda foi predominantemente para trabalhar com adolescentes, tendo sido o interesse de sete escolas. Uma escola trabalhou com um grupo de pais e um grupo de crianças, e duas escolas com grupo de pré-adolescentes.

Na manifestação das escolas, pelo desejo de trabalhar com adolescentes, os educadores referiram uma realidade com relação ao uso de drogas, testemunhas/proximidade do tráfico de drogas, envolvimento com atos como pequenos furtos, situações de violência doméstica, fragilidade na presença de adultos responsáveis por eles, não saber como lidar com a sexualidade, bem como a expressão de sofrimento frente a essa realidade. Os profissionais que tomavam voz traziam uma percepção do interesse dos adolescentes em conversar e dialogar. Demonstraram o desejo de constituir um espaço diferenciado para a fala dos adolescentes, visto que, ainda era percebida uma abordagem muito moralizante e coercitiva em sala de aula, expressa na grande queixa dos professores e dos alunos. Além disso, manifestavam as suas preocupações em como intervir e a demanda pelo espaço de formação continuada que o projeto oferece.

É um trabalho com crianças e adolescentes, de acolhimento às diferenças, destacando como cada um se coloca nos processos de aprendizagem, socialização e interação com o outro. Tem como objetivo oferecer um espaço de escuta propiciando a abertura para a fala, expressão e reflexão de si mesmo e do outro. A direção do trabalho também está orientada pela interdisciplinariedade entre a psicologia, a informática educativa e a pedagogia, como referido acima. O projeto consiste num trabalho em pequenos grupos de alunos, que ocorre no laboratório de informática educativa – LIE, de cada escola. A coordenação dos grupos se dá pelas orientadoras educacionais, pelas professoras dos LIEs, de cada escola, conjuntamente com as estagiárias do curso de Psicologia.

Os grupos de alunos compreendem a participação de oito a doze crianças ou adolescentes, com encontros semanais de aproximadamente uma hora de duração. No início e

no encerramento da cada encontro, há um espaço para o diálogo com os alunos. A partir disso, se produzem temas e são desenvolvidos trabalhos no computador e fora dele, como desenhos e textos escritos, entre outros. São usados programas que favorecem o desenvolvimento dos objetivos dos encontros por meio de trabalhos criativos.

Na construção desta pesquisa, demos início de maneira mais sistematizada à vivência de interação em rede, para a qual, muitas vezes, passamos a endereçar o diálogo, interação e escuta entre os participantes. A via das produções/criações segue a manifestação e a produção de questões, dúvidas, temáticas trazidas pelos próprios adolescentes. Vimos aí uma forma de imersão, num discurso que passa a se construir em todos os encontros e na sequência dos mesmos, onde são realizadas as intervenções das coordenadoras. No ano de 2009, começamos a realizar um estudo e discussão com os coordenadores para o lançamento de intervenções, que implicavam a navegação na internet, bem como pensar a possibilidade de saídas e itinerâncias pelo bairro, pela cidade, entre outras possibilidades.

Em cada início de ano, ocorrem mudanças nos grupos com relação aos participantes e, por vezes, na equipe de coordenação dos grupos. Mediante a retomada e construção dos grupos de trabalho, ocorre uma contratação com todos os participantes que implica as seguintes regras:

- o respeito pela produção/criação e fala de cada um no grupo;
- sigilo por parte dos coordenadores;
- contratação do horário e dia da semana para os encontros; a importância da justificativa de cada um, em caso de falta⁸;
- explicitação dos objetivos dos grupos, no sentido de buscar a consolidação de um espaço de abertura para a fala, para a criação, buscando com que os participantes possam se sentir seguros entre os colegas e com as coordenadoras dos grupos.

Os alunos que ingressam no grupo, muitas vezes, vêm com uma sequência de intervenções mais particularizadas,⁹ realizadas pelos professores, coordenadores pedagógicos

⁸ As coordenadoras dizem que essa combinação fluiu de um movimento dos próprios alunos participantes, que sempre procuram avisar a falta com antecedência. Também trabalhamos com a ideia de marcar a importância da participação, bem como do lugar de cada um no grupo.

⁹ As escolas já vêm buscando um acompanhamento mais aproximado, com estes alunos, contato com os familiares, discussões entre os profissionais da escola, buscando maior conhecimento, se interrogando sobre como trabalhar com as situações com que se vêm envolvidas no seu cotidiano.

ou por profissionais que assessoram a escola. Também ocorrem movimentos de busca dos próprios alunos, que chegam com solicitações de entrada no PIEP.

Ocorrem encontros com/entre os pais e com/entre os professores para construir uma rede, entre a escola, a família e a criança. Este enfoque preserva o projeto de uma prática individualizada e concentrada na criança ou adolescente, pois envolve diretamente os atores na consideração dos diferentes modos de aprender e de se socializar. Percebemos receptividade por parte dos alunos, dos professores e dos pais. Os pais têm manifestado sistematicamente satisfação quanto à iniciativa da escola em trabalhar com seus filhos.

Na prática do PIEP, estamos diante da escuta e intervenção de educadores frente à adolescência e infância, mantendo a preocupação com a constituição de um espaço de criação, que visa à inclusão escolar e social. Para isso, mantemos reuniões mensais a fim de dar um suporte para os profissionais que desejam trabalhar com o projeto. Consolidamos um espaço de formação continuada em serviço, que conta com o suporte de profissionais da Secretaria de Educação, do Núcleo de Tecnologia da Educação – NTE, e desta pesquisadora, partindo do CAPSi.

As falas dos profissionais sobre suas questões, dúvidas e vivências no PIEP, o estudo teórico, a construção de um ambiente virtual dos professores, cujo endereço é [HTTP://piep.pbworks.com/](http://piep.pbworks.com/), tomam a preponderância nos encontros. Não podemos deixar de pensar que, de um lado, temos a presença de práticas de socialização, ao "modo clássico", sendo mantida pelo encontro presencial, ou seja, face a face, com os alunos participantes, assim como com os professores. De outro, está presente a especificidade gerada pelas tecnologias da informação: a presença da interface gráfica como mediador do encontro social.

1.3 O que é o SUS?

O SUS é um conjunto de ações e serviços de Saúde, prestado por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da administração direta e indireta, e das fundações mantidas pelo poder público. É um sistema formado por várias instituições dos três níveis de governo - federal, estadual e municipal - e complementado pelo setor privado contratado e

conveniada. O SUS tem como principais objetivos a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes de saúde, a formulação da política de saúde nos campos econômico e social e a assistência às pessoas por ações de promoção, proteção e de recuperação da saúde, com a realização integrada de ações preventivas e assistenciais.

Os princípios básicos do SUS são: universalidade, integralidade, descentralização, racionalidade, resolutividade, participação democrática, equidade, intersetorialidade. Segundo Ceccim (2007, p.46), “o Brasil inventou um referencial teórico, a Saúde Coletiva, para absorver a cidadania em compromisso científico e acadêmico; desenvolveu o controle social em saúde para gerar uma prática de abertura e efetuação política pelo compromisso legal, moral e ético com a cidadania”.

Neste sentido, cabe um breve apanhado de como se configura a rede de atenção à saúde mental, na atual proposta política brasileira, em consonância com a reforma psiquiátrica, na qual também encontramos uma política de inclusão. Começamos pela atenção básica, depois passaremos pelos Centros de Atenção Psicossocial¹⁰ visto que são os pontos da rede mais importantes para o contexto dessa pesquisa. .

A atenção básica à saúde é um conjunto de ações, de caráter individual ou coletivo, situadas no primeiro nível de atenção dos Sistemas de Saúde, voltadas para a promoção da saúde, a prevenção de agravos, o tratamento e a reabilitação. Cada município deve prestar atenção à própria população. São ações e serviços de baixo custo e de baixa complexidade que o cidadão tem de ter acesso, próximo de sua residência. A Política Nacional de Saúde Mental propõe que as práticas de saúde mental na atenção básica, saúde da família, devam ser substitutivas ao modelo tradicional e não medicalizantes ou produtoras da psiquiatrização e psicologização do sujeito e de suas necessidades. Por isso, é necessária a articulação da rede de cuidados, tendo como objetivo a integralidade do sujeito, constituindo um processo de trabalho voltado para as necessidades singulares e sociais e não somente para as demandas de cuidados.

Considera-se que a atenção básica é a porta de entrada preferencial de todo o Sistema de Saúde, inclusive no que diz respeito às necessidades de saúde mental dos usuários. Visa-se

¹⁰ Os dados foram retirados do portal disponível na internet do Ministério da Saúde do Brasil e da Legislação em Saúde Mental 1990-2004.

resgatar a singularidade de cada usuário, investindo no seu comprometimento com o tratamento, apostando em seu protagonismo, tentando romper com a lógica de que a doença é sua identidade e de que a medicação é a ‘única’ responsável pelas melhoras. Importa investir nas potencialidades do usuário, auxiliar na formação de laços sociais e apostar na força do território, como alternativa para a reabilitação social. Dessa forma, encontramos hoje uma convergência de princípios entre a saúde mental e a atenção básica.

A mudança do modelo de atenção à saúde mental, dentro do SUS, é direcionada para a ampliação e qualificação do cuidado nos serviços comunitários, com base no território. Trata-se de mudança na concepção e na forma de como deve se dar o cuidado: o mais próximo da rede familiar, social e cultural do paciente, para que seja possível a retomada de sua história de vida e de seu processo de adoecimento. Aliado a isto se adota a concepção de que a produção de saúde é também produção de sujeitos. Os saberes e práticas, não somente técnicos, devem se articular à construção de um processo de valorização da subjetividade, onde os serviços de saúde possam se tornar mais acolhedores, com possibilidades de criação de vínculos.

Nos ambulatório com equipe de Saúde Mental, a equipe especializada tem como um dos objetivos racionalizar os encaminhamentos para os serviços de maior complexidade, reduzindo a procura direta aos atendimentos de urgência e hospitalares. Composta por médico psiquiatra, psicólogo e assistente social, estes serviços devem contar com pelo menos dois profissionais de nível superior, que estejam capacitados para o trabalho em saúde mental. A atenção aos usuários nestas unidades de saúde deverá incluir as seguintes atividades, desenvolvidas pela equipe multiprofissional: atendimento individual (consulta de acolhimento, psicoterapia, dentre outros); atendimento grupal (grupo operativo, terapêutico, atividades socioterápicas, de orientação, atividades de sala de espera e atividades educativas em saúde. Por profissional de nível médio poderão ser realizados grupos de orientação e de sala de espera; visitas domiciliares por profissional de nível superior ou médio; atividades comunitárias por profissional de nível superior ou médio, especialmente na área de referência do serviço de saúde.

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), entre todos os dispositivos de atenção à saúde mental, têm valor estratégico para a Reforma Psiquiátrica Brasileira. O CAPS foi criado

para ser um serviço substitutivo ao hospital psiquiátrico e para promover a construção de uma rede efetiva de cuidados em saúde mental nos diferentes territórios brasileiros. Sua principal função é se constituir como um lugar de referência e tratamento para pessoas que sofrem de transtornos mentais, cuja severidade e/ou persistência demandem sua inclusão num dispositivo de cuidado intensivo. É o surgimento destes serviços que passa a demonstrar a possibilidade de organização de uma rede substitutiva ao Hospital Psiquiátrico no país.

É função dos CAPS prestar atendimento clínico em regime de atenção diária, evitando assim as internações em hospitais psiquiátricos; promover a inserção social das pessoas com transtornos mentais através de ações intersetoriais; regular a porta de entrada da rede de assistência em saúde mental na sua área de atuação e dar suporte e atenção à saúde mental na rede básica. É função dos CAPS, portanto, e por excelência, organizar a rede de atenção às pessoas com transtornos mentais nos municípios. Os CAPS são os articuladores estratégicos desta rede e da política de saúde mental num determinado território. São serviços de saúde municipais, abertos, comunitários, que oferecem atendimento diário às pessoas com transtornos mentais severos e persistentes, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social destas pessoas através do acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários. Os projetos desses serviços, muitas vezes, ultrapassam a própria estrutura física, em busca da rede de suporte social, potencializadora de suas ações, preocupando-se com o sujeito e a singularidade, sua história, sua cultura e sua vida cotidiana.

A organização da rede de atenção deve contemplar a descentralização e hierarquização, com referência e contra-referência em todo o Sistema de Saúde, desde a atenção básica até a internação hospitalar, esta, como último recurso. Contempla, ainda, a articulação com as demais políticas públicas e redes sociais, dando ênfase na reabilitação e reinserção social dos usuários, sempre considerando a oferta de cuidados às pessoas.

A rede de atenção à saúde mental se dá neste limite entre o individual e o coletivo. Foi nesta experiência-limite que o movimento da reforma psiquiátrica fez a sua aposta; e neste âmbito é que os serviços substitutivos devem afinar os seus dispositivos de intervenção. Conforme Benilton Bezerra Jr. (2007), “se falamos de uma experiência clínica no limite entre o individual e o coletivo, e se afirmamos que estes termos se distinguem, mas não se separam,

é porque outra relação de inseparabilidade se coloca: aquela entre clínica e política”. Desde Freud (1987a), em textos da *Psicopatologia da vida cotidiana*, sabemos que não há separação entre a clínica singular e a clínica do social. Quando escutamos um sujeito escutamos a cidade à qual ele pertence e vice-versa. A presente abordagem da reforma psiquiátrica visa ampliar o debate sobre rede, política de inclusão nas diferentes interfaces técnicas e interinstitucionais, escuta da singularidade e da socialização dos diferentes sujeitos envolvidos, destacando em nosso caso, na presente proposta de pesquisa, os adolescentes.

1.4 O contexto do CAPSi Saca aí!

Vamos mencionar uma breve introdução do histórico do CAPS Infanto Juvenil da cidade de Novo Hamburgo, pois encontramos uma nascente em comum com a origem do PIEP. O CAPSi foi criado em janeiro de 2006. Antes de ser um CAPSi, funcionava numa estrutura de atenção em saúde mental, ambulatorial, com uma equipe multiprofissional com vistas à interdisciplinaridade, que se chamava Serviço de Atendimento à Criança e ao Adolescente – SACA. Este foi fundado em 2001, por uma psicóloga e uma assistente social que até então integravam a equipe de assessoria de SMED, no trabalho de intervenção institucional frente à demanda por uma política de inclusão escolar. Entendemos que o SACA também foi um dos desdobramentos deste trabalho de intervenção institucional na SMED, no qual se tornava cada vez mais emergente este serviço, integrando eixo da Saúde com a ideia de uma parceria com a Educação. Ao tomarmos o histórico do CAPSi, desde o SACA, vimos que tem o mesmo tempo do PIEP, sendo que os dois surgem no reconhecimento de demandas existentes a partir da Secretaria de Educação.

A partir de 2001, o SACA, cada vez mais, foi se consolidando como um nome, como um significante, com a possibilidade de diferentes desdobramentos de sentidos, na rede de atenção à infância e adolescência na cidade. No momento da inauguração do CAPSi, houve um trabalho de escolha de um nome para o mesmo, contamos com a sugestão e votação dos próprios usuários pelo nome de “CAPSi Saca aí!”.

O CAPSi compreende um trabalho de saúde mental infanto-juvenil, que prima pela atenção, cuidado, tratamento e socialização, em situações de sofrimento intenso, situações de risco social que envolve as condições de organização e funcionamento psíquico de crianças e de adolescentes. O CAPSi está referido à política pública de saúde mental dos CAPSs, ligada à infância e à adolescência, fazendo uma passagem do modelo hospitalocêntrico e manicomial para outro de base territorial e comunitária, como vimos acima.

Na nossa experiência, um dos efeitos desta proposta tem sido a realização de discussões importantes com novas proposições para as disciplinas das ciências humanas e médicas. Temos a impressão que as disciplinas passam por certos reposicionamentos. Mas também podemos pensar que o foco não é só a disciplina: encontramos o apontamento para novos encontros entre as áreas de intervenção (inter) (trans) disciplinares e intersetoriais. A evidência do encontro, a constituição de espaços de vida, a consideração do coletivo, a territorialização se colocam como uma esfera para todas as disciplinas e setores, perpassando e transcendendo a particularidade de cada uma delas.

Temos a impressão que o foco da disciplina da instrumentalidade nos desafia a revisitar, a refletir e analisar nossas práticas, colocando novos focos: a politização, o encontro, os sujeitos que se situam em determinados campos de intervenção, apontando também para os processos de singularização, subjetivação e socialização com base territorial.

Desta forma, nos interrogamos por que viés está se construindo este trabalho, que a cada dia nos desafia a sermos criativos com novas possibilidades de intervenção na saúde mental dos adolescentes, que participam desta proposta de pesquisa. Faz parte do cotidiano do CAPSi Saca aí! a busca por um trabalho em rede, colocando em pauta as orientações da política pública do SUS, bem como as necessidades vivenciadas na suas atividades. Nesta articulação, nos deparamos com o diálogo entre políticas educacionais, sociais e de saúde que contribuem para pensar no presente projeto, no encontro entre o PIEP e a Oficina de Escrita Criativa. Temos aí assim uma das vias de articulação entre o CAPSi Saca aí! com a educação por meio das políticas que também se efetivam nas escolas que se localizam por diferentes bairros/territórios da cidade, contribuindo para o processo de reinserção social das crianças e dos adolescentes.

O CAPSi Saca aí! se mantém com uma equipe multiprofissional, composta por cinco psicólogos, duas educadoras, uma terapeuta ocupacional, uma psiquiatra, uma assistente social, três profissionais com funções administrativas, estagiários acadêmicos, voluntários e residentes em formação no curso de Saúde Coletiva, da UFRGS. São possíveis e necessárias outras áreas como Fonoaudiologia, Artes Plásticas, Educação Física, entre outras, que no momento a equipe não dispõe. Entre estes diferentes campos de atividade busca-se um trabalho interdisciplinar.

Existe uma organização diária com diferentes espaços de intervenção como: oficinas terapêuticas; espaços de convivência; acolhimento e atendimentos individuais com as crianças, adolescentes e familiares; reuniões de equipe diárias e semanais. Além disso, no trabalho de articulação com a rede de atenção à infância e à adolescência (escolas, unidades básicas de saúde e centro de referência em assistência social) acontecem reuniões sistemáticas, mensais e outros encontros, que são marcados conforme demandas que emergem na prática do trabalho. À estes encontros é dado o nome de reuniões de micro rede.

Cada sujeito que chega ao CAPSi é acolhido individualmente e vai construindo sua inserção, a partir de um trabalho da demanda apresentada por ele, pela família e muitas vezes pela rede de atenção, no encontro com a equipe e não raro com os demais usuários. Constrói-se um projeto de acompanhamento, de cuidado e de tratamento, dentre o qual se lança mão dos dispositivos de intervenções, acima mencionado. A chegada dos adolescentes no CAPSi se dá por meio de encaminhamentos de diferentes setores da rede de atenção à infância e à adolescência da cidade como as escolas, a promotoria da infância e adolescência, pelos conselhos tutelares, unidades básicas de saúde, entre outros.

1.5 O CAPSi Saca aí!: Oficina de Escrita Criativa

A oficina de escrita criativa acontece numa parceria entre o CAPSi e a Secretaria de Educação - SMED. A coordenação foi composta, até o final de 2011, com o trabalho de uma psicóloga e uma estagirária de pedagogia, vindas do CAPSi. Contou também com uma professora de Letras, vinda da SMED, e uma pedagoga, que está vinculada ao Núcleo de

Tecnologias da Educação – NTE, na cidade de Novo Hamburgo a SMED. Caracteriza-se, assim, a intersetorialidade e interdisciplinaridade, buscando o encontro de diferentes áreas, campos de saberes para compor vias de elaboração da vivência, bem como de intervenções a serem realizadas.

A oficina de escrita criativa tem como objetivo: compor um encontro que permita a experiência de abertura ao espaço de fantasia, um espaço imaginário devido à ambiência ritualizada e segura que nela se instaura, com adolescentes carentes de ponto de vista do imaginário e simbólico. Sua função educativa e terapêutica também está apoiada na capacidade de brincar¹¹, fantasiar, dialogar e escrever, podendo: arriscar, fazer ensaios, se enganar, cometer equívocos, começar alguma coisa, apagar, rasurar, fazer aparecer, fazer desaparecer, destruir, esconder, fazer furo, entre outras possibilidades.

Isso requer uma relação de confiança entre cada membro do grupo. É uma das razões pela qual existe pouca modificação do grupo no curso do ano. Contamos também com a regularidade, no tempo e no espaço, e a busca pela participação de todos visando à produção de (alguma coisa) visível para todos. A oficina tem uma dinâmica de encontros semanais, com duração de uma hora e meia, ocorre num laboratório de informática do NTE, considerando que o ato da escrita se dá com a utilização dos computadores e vem acontecendo há quatro anos.

Os sujeitos participantes da oficina se situam entre os onze e dezesseis anos. Alguns estão numa posição pré-adolescente, num posicionamento intermediário entre o infantil e a adolescência, mas todos vêm manifestando interesses e desejos que se encaminham para a adolescência. Estes adolescentes, em tratamento no CAPSi, têm em comum uma participação em escolas municipais da cidade, sendo mais um fator na composição da intervenção em rede, como já foi mencionado.

No primeiro ano de 2006 e no segundo ano de 2007, na oficina, trabalhamos com a proposta da escrita se dar a partir de narrativas de contos e histórias já conhecidas, como maneira de provocar a produção criativa dos participantes encadeada a elementos já inscritos culturalmente. Passávamos pela leitura em grupo destas histórias e depois para discussão e

¹¹Consideramos o brincar desde o termo francês *jouer*, traduzido para o brincar, tocar (instrumento musical); jogar, representar, bancar mencionado no plano que regulamenta o trabalho desenvolvido na Escola Experimental de Bonneuil, fundada na França, por Maud Mannonni, em 1969.

proposta de escrita individual ou em grupo (escrita coletiva). Fazíamos a escolha por histórias que fossem de interesse, pudessem tratar questões de vida que tinham a ver com dúvidas, satisfações, inquietações e curiosidades manifestadas pelos adolescentes durante os encontros.

No terceiro ano, em 2008, trabalhamos com a perspectiva de passeios e saídas pela cidade, da mesma forma buscamos a indicação de lugares, espaços que contemplassem o desejo dos participantes. O primeiro trajeto organizado foi uma visita à casa de cada um dos adolescentes. Realizávamos estas vivências num encontro, e no outro escrevíamos sobre vivências da semana anterior. As diferentes propostas foram muito ricas e os resultados no sentido de contemplar os objetivos do trabalho foram se concretizando.

A continuidade deste processo é sempre um desafio, no sentido de manter uma posição desejante dos sujeitos envolvidos. Para isso, é necessária uma posição criativa não somente dos adolescentes, mas também dos profissionais que coordenam a oficina. Isso faz com que os propósitos da oficina estejam em constante avaliação, de maneira que as propostas estejam orientadas por temas, abordagens sustentadas numa escuta dos sujeitos participantes.

No quarto ano, em 2009, associado à ideia de sair e transitar pela cidade, surgiu a intenção de constituir um ambiente *on-line* para as escritas dos participantes a partir das suas vivências. O ambiente se assemelha a um blog, trata-se de uma plataforma gratuita, chamada pp. Foi considerado o grande interesse dos adolescentes da oficina pelas pesquisas na internet, sempre que tinham oportunidade. Além disso, estava presente a busca pelo uso da internet para o alcance dos objetivos da oficina e para ampliar a análise do seu uso, como possibilidade de abertura para a cidade, como espaço amplo propício para as produções criativas. Passou a ser uma questão para os coordenadores, buscava-se a análise do uso da internet, como sendo semelhante ou não às saídas pela cidade como potencial de abertura e de alteridade para as vivências destes adolescentes.

Neste ano, foi dado início à maior aproximação das direções de trabalho da oficina e dos grupos do PIEP. Enfatizamos o uso das novas tecnologias da informação na oficina e passamos a dialogar com a conceituação de oficina com os professores do PIEP.

Nas vivências com o uso da internet foi notório o interesse dos adolescentes por uma espécie de navegação e exploração de conexões que são possíveis de serem realizadas, tentando encontrar o que pode lhes interessar. Perguntamo-nos sobre o que buscam nestas “pesquisas”, e se seria possível fazer uma aproximação do interesse dos adolescentes como sendo semelhante ao prazer que sentem quando bate o sinal na escola para irem para o pátio, onde têm um espaço aberto para brincar, correr, conversar, ou mesmo, quando podem ir para um sítio, ou um parque, ou uma praça pública, ou viajar por diferentes espaços que possibilitam a realização de novos e diferentes trajetos e itinerários.

Outro elemento que se fez presente foi a busca por vídeos produtores de imagens, sons, música, cenas e jogos. Por horas, uma das coordenadoras passou a se questionar sobre uma possível relação com a busca semelhante ao que é encontrado na televisão e jogos de repetição. Questionou-se o uso das tecnologias televisivas, excessivamente voltadas para o olhar imagens, assistir propagandas e comerciais, por imporem a lógica da produção econômica, seguindo o modelo dominante na contemporaneidade, o capitalismo.

1.6 História da informática na educação em Novo Hamburgo, um breve escrito

O CEPIC/NTE é o espaço onde ocorrem os encontros da oficina de escrita e os encontros mensais com os profissionais do PIEP. Ambos os projetos, desde o seu início, estiveram em consonância com o NTE, contando com a sua assessoria e suporte ao que confere a informática educativa. Os passos seguidos, as mudanças ocorridas, sempre foram discutidos com a coordenação do NTE, e hoje contamos com uma profissional, pedagoga da equipe do CEPIC/NTE, que acompanha todo o trabalho da oficina e do PIEP. Este é mais um dos fatores que marca a intersetorialidade e a interdisciplinaridade que faz parte da construção das condições de possibilidade do contexto deste projeto.

O CEPIC/NTE Vale dos Sinos é o setor responsável pelo trabalho da informática educativa existente na Rede de Escolas Municipais de Novo Hamburgo. Este setor se consolida numa parceria entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria do Estado do Rio Grande

do Sul. É desenvolvido um trabalho extensivo ao Vale dos Sinos, que compreende as escolas municipais e estaduais, no que se refere à assessoria ao trabalho da informática educativa.

O CEPIC foi fundado em 1985. Nesse período, foi realizado um trabalho de formação continuada com dezesseis professores, com trezentos e sessenta horas de duração. Este programa foi desenvolvido pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho do CEPIC com alunos era realizado na Secretaria de Educação, que ficava no centro da cidade. Os alunos se deslocavam dos seus bairros e eram atendidos em turnos opostos ao turno de aula, em sessões de quarenta e cinco minutos, duas vezes por semana, com dois alunos por computador.

Entre 1986 e 1987, o número de professores com formação de trezentas horas de curso aproximadamente foi ampliado para setenta e dois. A formação englobava fundamentação teórica, programação e prática docente. Foram criados sub-centros nas escolas, duplicando o número de vagas para o atendimento aos alunos. A primeira escola a ter sub-centro foi da zona rural do município, em Lomba Grande, em 1987. De 1987 a 1996, foram criados dezoito sub-centros. O trabalho teve como objetivos: facilitar o acesso dos alunos; buscar aproximação com a realidade do aluno; buscar a integração do professor e a do aluno; planejar em conjunto; trabalhar com o computador como recurso didático para a construção de novos conceitos.

De 1996 a 1998, foi criada uma comissão para a elaboração do Projeto Estadual de Informática na Educação (com representação de participantes do CEPIC), para adesão ao Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). A partir disso, se deu a implantação do NTE Vale dos Sinos, firmando a parceria entre o Estado do Rio Grande do Sul e a Prefeitura de Novo Hamburgo. O CEPIC/NTE tem como proposta:

- capacitar, acompanhar e avaliar a implantação e o desenvolvimento do trabalho nos espaços informatizados nas escolas, bem como dar suporte técnico a 81 escolas das redes estadual e municipal de 16 municípios da região;
- capacitar os coordenadores dos espaços informatizados para atuar como disseminadores da proposta pedagógica, dando ênfase aos Projetos de Aprendizagem, tornando-os técnicos de suporte do espaço informatizado;

- oferecer subsídios para desenvolver autonomia na utilização pedagógica efetiva dos recursos tecnológicos;
- acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nos espaços informatizados;
- promover momentos de estudo, troca e reflexão sobre o trabalho desenvolvido;
- oferecer formação continuada;
- oferecer suporte técnico;
- oferecer orientação sobre informática educativa a todas as escolas da rede pública da área de abrangência da 2ª CRE (Coordenadoria Regional do Estado), com os recursos disponíveis no CEPIC/NTE Vale dos Sinos;
- capacitar os professores das redes públicas quanto ao trabalho com informática educativa;
- sensibilizar a comunidade escolar quanto ao trabalho com informática educativa;
- buscar constante atualização;
- divulgar o trabalho desenvolvido nos espaços informatizados;
- participar de eventos na área.

O CEPIC/NTE, para o andamento dos cursos de capacitação que atendem todas as escolas vinculadas a este NTE, se embasou nos seguintes referenciais teóricos: Seymour Papert, Paulo Freire, Jean Piaget, L.S.Vygotsky, Emília Ferreiro, Pierre Levy, Nilbo Nogueira e José Armando Valente, entre outros.

O atendimento aos alunos de cada escola é realizado em período de aula, com acompanhamento do professor da sala de aula, juntamente com o professor responsável pelo Laboratório de Informática Educativa (LIE), tendo como objetivo que todos os alunos da escola participem. As atividades oferecidas aos alunos são planejadas de forma integrada ao trabalho da sala de aula.

Por meio deste projeto, trinta e seis escolas municipais de Novo Hamburgo foram contempladas com laboratórios de oito a dezesseis máquinas, em diferentes etapas de instalação de 1999 a 2004. A Prefeitura Municipal, através de investimento próprio com verbas provenientes de projetos federais, e das Associações de Pais e Professores das escolas municipais, contribuiu para atualização dos equipamentos e aquisição de novos laboratórios, a partir de 2004. Atualmente, todas as escolas municipais da cidade possuem LIEs atualizados.

O contexto que trabalhamos até aqui acolhe as mais diferentes demandas de intervenção frente às questões humanas, ligadas à saúde mental, à educação e à informática educativa, referentes às crianças, aos adolescentes, aos pais e aos profissionais. Encontramos um cruzamento intersetorial, interdisciplinar e de diferentes discursos ligados a políticas e conhecimentos já constituídos, no contexto da pesquisa. Em meio a isso, realizamos um recorte com análise do contexto social marcado por uma supremacia da lógica do mercado e utilização das tecnologias da informação, trazendo algumas reflexões sobre a adolescência. Delimitamos, assim, uma problemática trabalhada nesta pesquisa.

1.7 Reflexões sobre a contemporaneidade e implicações na subjetivação dos adolescentes

Dufour (2005), no seu livro “A arte de reduzir as cabeças”, trabalha em torno de problemáticas que partem dos acontecimentos: domínio do mercado, dificuldades de subjetivação e de socialização, toxicomania, multiplicação de passagens ao ato, explosão da delinquência, novas violências e novas formas sacrificiais, entre outros. Ele coloca que estamos longe de referir estes acontecimentos como acidentes, artefatos ou epifenômenos mais ou menos construídos pelas mídias, pois eles devem ser tratados como fazendo parte de uma crise que afeta principalmente a população mais exposta que são os adolescentes.

O autor faz esta análise como sendo uma realidade contemporânea, que se relaciona às nossas preocupações educacionais. São frequentes as demandas para tratarmos de situação de violência, uso/tráfico de drogas, abandono, maus tratos, abrigamentos em instituições substitutivas das famílias e exclusão escolar. Todas estas situações dizem de processos vividos pelos adolescentes, na realidade brasileira, que ainda têm suas particularidades em cada região.

Seguindo o raciocínio de Dufour (2005), estas dificuldades estão relacionadas às novas condições de subjetivação, que se encontram numa relação estreita com as democracias. Estas condições também estão submetidas à historicidade; atravessamos um limite importante, no qual as instituições educacionais, políticas, da justiça, da saúde física e mental também sentem as transformações. O sujeito se coloca muito sensível a este cenário, sob maneiras diferentes do que era em gerações anteriores.

Dufour dá destaque às transformações e coloca em questão a emergência de um novo sujeito, visto que chegamos numa época em que as forças, nas quais a modernidade clássica se sustentava, se dissolveram. Isso nos ajuda a situar a emergência que sentimos dos estudos sobre os modos de subjetivação. Somamos aí o “desaparecimento das vanguardas, o progresso da democracia, o desenvolvimento do individualismo, a diminuição do papel do Estado, a supremacia progressiva da mercadoria” (Dufour, 2005, p. 25).

A mercadoria, hoje, se sobrepõe a qualquer outra consideração, dando destaque ao dinheiro. Isso traz à luz os aspectos mercadológicos e econômicos interferindo diretamente na sucessiva transformação cultural, que gera um funcionamento social, que chamamos de pós-modernidade.

Encontramos vários traços, trazidos por Dufour (2005), que indicam as mutações da modernidade e o advento da pós-modernidade, que também têm relação com o neoliberalismo. São eles: um processo de massificação dos modos de vida, associado à individualização e exibição das aparências; a ampliação da vida; a demanda insaciável de que estejamos sempre bem, com saúde ininterrupta; as variadas interrogações sobre a identidade sexual; as indagações sobre identidade humana; a hesitação diante do conflito; a desinstitucionalização da família, o não se deixar afetar pelo político, a publicização do espaço privado e a privatização do domínio público.

Dentre estes traços, destacamos o que Dufour (2005, p. 25) refere como sendo o “achatamento da história na imediatez dos acontecimentos e na instantaneidade informacional, o importante lugar ocupado pelas tecnologias muito poderosas e com frequência incontroladas”. Este ponto vem a introduzir uma especificidade com relação à problemática desta pesquisa, uma vez que parte de um contexto de utilização das tecnologias da informação, para a construção de espaços de produção de autoria para adolescentes, em ambiente escolar e de saúde. Vemo-nos diretamente implicados para o estudo e análise desta marca da pós-modernidade.

Percebemos o poder das tecnologias desde o grande interesse da maioria dos adolescentes pela sua utilização. O uso descontrolado das tecnologias é um dos pontos de análise para a informática educativa, assim como o excesso de controle no uso das

tecnologias, que vem a ser uma contraposição radical ao uso mais ordinário e cotidiano que os participantes realizam. Parece imprescindível que nos perguntemos sobre como pensamos, compreendemos e lidamos com este poder e controle/descontrole no contexto da educação e saúde para com adolescentes. O achatamento da história na imediatez dos acontecimentos também é um ponto que toma preponderância, como uma das linhas que se cruzam na formulação do problema. O achatamento da história pode vir a ser tensionado com o que trabalhamos com a emergência do aqui e agora, dentro de um limite de espaço e de tempo, colocando em questão o cronotopo teorizado por Bakhtin sobre os processos de subjetivação, heterogeneização e produção de sentidos e de atividades.

Nós chamaremos cronotopos, o que se traduz, literalmente, por ‘tempo-espaço’: a correlação essencial espaço-temporal, tal como ela é assimilada pela literatura. O termo é próprio aos matemáticos, ele foi introduzido e adaptado sobre a base da teoria da relatividade de Einstein. (...) Nós contamos de introduzi-lo na história literária quase (mas não absolutamente) como uma metáfora. O que conta para nós é que ele exprime a indissolubilidade do espaço e do tempo (este como quarta dimensão do espaço). (BAKHTIN ap HARTMANN, 2007, p.78) (BAKHTIN, 2003, p. 237, tradução nossa)

O cronotopo nos auxilia a pensar o espaço na relação com uma pequena temporalidade do aqui e agora, assim como na relação da grande temporalidade. Esta remete a um tempo mais distante, no qual encontramos a construção e a circunscrição cultural em nossas produções. Este ponto de tensionamento entre a pequena temporalidade e grande temporalidade tem um destaque na problematização dos processos de subjetivação dos adolescentes no contexto desta investigação.

Os questionamentos sobre a atualidade e sobre o uso das tecnologias, e os decorrentes processos de subjetivação, nos levam a pensar nas correspondências destes fatores aos modos de individuação que foram iniciados há muito tempo por nossas sociedades modernas e agora pós-modernas. A individuação foi tomada como aquela que promove uma emancipação para o homem e tem como aspecto positivo o fato de que dá origem a novas formas de satisfação e de gozo, que são permitidas pelos avanços da autonomização do sujeito. Contudo, encontramos uma realidade em que a individualização não deixa de engendrar novas formas

de sofrimentos que nos colocam a problematizar, buscar compreender e analisar os novos modos de subjetivação.

A autonomia visa a uma emancipação que, por vezes, nem todos os sujeitos conseguem corresponder imediatamente. A filosofia, por exemplo, indicaria que a autonomia não é um processo simples ou fácil e “só pode ser obra de toda uma vida” (Dufour, 2005, p. 26). Parece-nos que um dos momentos da vida mais sensíveis a isso é a adolescência, a juventude, uma vez que nestas o sujeito está mais exposto a esta visada de autonomia e ao mesmo tempo fragilizado, visto que eles se encontram num momento ainda um tanto dependentes das gerações anteriores. Para Dufour (2001, p. 26), isso “cria um contexto novo e difícil para todos os processos educativos”.

O tema da autonomização merece destaque em nossa discussão, uma vez que trata de processos educativos e criativos, que têm uma visada emancipatória dos adolescentes. Além disso, na educação e na saúde pública, são muitas as situações de adolescentes que trazem a temática da emancipação e autonomia acompanhadas por uma dimensão de abandono, produzindo situações de vulnerabilidade. Isso dificulta a possibilidade de encontrar um lugar para si na escola e em outros espaços, numa posição enunciativa, com condições de autoria e cidadania. Muitos deles colocam em risco as suas próprias vidas. As razões desta realidade parecem ter relação com a fragilidade, em laços que aparecem na escola, mas também está para além desta, como as relações familiares, a sustentação de uma inserção na lógica do mercado, entre outros que aqui foram descritos.

São inúmeras as situações de abandono de adolescentes que se veem diante de uma demanda social de autonomia, para dar conta de si por si mesmo. São adolescentes que se encontram permeados por uma solidão ao se verem imersos numa ausência de sustentação simbólica. Sabemos que isso não é algo simples ao considerarmos que a adolescência é um nome dado para um tempo de crise e de construção que inscreve o sujeito na temporalidade (há um antes e um depois) e o coloca em prova a sua relação com Outro¹²:

¹² Trata-se de pensar o Outro, com letra maiúscula, da maneira como é o nomeado na psicanálise Lacaniana. Além disso, é um conceito trabalhado por Dufour (2005). “Este Outro se confunde, com a ordem da linguagem. É na linguagem que se distinguem os sexos, as gerações [...]” (Chemama, 2007, p. 282-283). É no Outro da linguagem que o sujeito busca palavras, significantes para se situar, de maneira que sempre retorna, porque, ao mesmo tempo, nenhum significante basta para defini-lo.

Do Outro sexo, mas também ao Outro da diferença social, da diferença de raça, da diferença da língua, da diferença de cultura. O corpo mesmo advém outro e o adolescente terá que subjetivar sua posição sexuada de homem ou de mulher" (Lerude, 2007, p. 80, tradução nossa).

Dentro desta discussão, encontramos um núcleo na construção da problemática desta pesquisa que está relacionado aos processos de exclusão e inclusão de adolescentes na educação e na sociedade. Perguntamo-nos sobre quais relações entre uma espécie de sentimento de não pertencimento, a determinados espaços e condições sociais, que garantem condições de cidadania, com novos fenômenos de subjetivação. Também nos interrogamos se estes novos fenômenos de subjetivação remetem a pensar na dessimbolização¹³. Consideramos que os participantes do PIEP e da Oficina da Escrita Criativa são sujeitos sensíveis a esta problemática. Dentro disso, destacamos os adolescentes como sujeitos da pesquisa, que requerem um olhar considerado aqui de investimento. Acreditamos que esta é uma problemática atual que está circunscrita em nossa época.

As escolas e o Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi), neste caso, são instituições que procuram operar no processo de suporte para a emancipação de adolescentes, num sistema de articulação em rede com a família, projetos sociais, espaços para escuta, para a enunciação e criação, encontrando assim possibilidades para educar e tratar para a vida. Estes espaços com as suas especificidades se ocupam de um processo de inserção na cultura, na produção de conhecimentos de si e dos outros, espaço para o reconhecimento das realizações, criações e produção de sentidos destes adolescentes.

Este é um grande desafio e inspirou uma pergunta importante para a presente pesquisa: A rede pública pode disponibilizar possibilidades de subjetivação, através das escolas e dos

¹³ Entendemos a dessimbolização como efeito do processo pelo qual o humano passa a desinvestir dos processos de simbolização. Dufour (2008) propõe que pensemos o simbólico fora de uma posição estruturalista, que o situa como instância eterna, presente em toda a parte. O simbólico “coloca em jogo um enodamento específico, enodamento histórico, entre a linguagem, o político e o religioso” (Dufour in Lebrun, 2008, p.102). Para o autor, estamos diante do desligamento simbólico do que mantinha interligadas as instâncias da linguagem, política e religião e a isso ele associa a morte do sujeito moderno. Entendemos que a subjetivação perpassa as condições de uma ficção de unidade produzida no enodamento das três instâncias acima referidas. Desta forma, Dufour (2008) coloca que estamos para além de mudanças de subjetivação, estamos diante da dessimbolização, diante da qual estamos nos perguntando sobre os modos de subjetivação hoje. Nas palavras do autor: “o problema para seres não acabados, como nós, é efetivamente, que isoladamente não nos consistimos naquilo que somos. É preciso se ligar a uma ficção qualquer, pois se fôssemos consistentes, nós mesmos, como os animais, não teríamos necessidade de nos ligarmos a esta ficção...” (Dufour in Lebrun, 2008, p. 126).

CAPSis, com seus projetos intersetoriais e interdisciplinares, para adolescentes em situações de exclusão na escola, no social, na família, no mercado?

As escolas e os CAPSis, com toda a sua potência socializadora e de produção cultural, carregam consigo uma arquitetura da história da formação epistemológica e técnica de profissionais que prima pela formação de individualidades. Também nos questionamos em que medida esta arquitetura é interessante para o ser humano ou deixa de ser. Como nos mostra Dufour (2005), temos avanços enquanto humanidade, ao mesmo tempo, em que se apresentam sintomas relacionados a isso, assim como a necessidade de se pensar outra prerrogativa ontológica, que nos permita avançar na complexidade desde as prerrogativas da singularidade a serem permeadas pelas linhas de uma socialização, de uma coletividade e de pertencimento, às condições de cidadania, levando às últimas consequências o fato de que “o homem é uma substância que não tira sua existência de si mesma, mas de outro ser” (Dufour, 2005, p. 27).

Buscamos uma superação do processo de sobrecarregar o sujeito situado na lógica, em que precisa ser analisado, estudado, definido, diagnosticado por meio de um processo pelo qual a saúde, a filosofia, a pedagogia, entre outras áreas, se fazem presentes na educação. Frente à problemática social e técnica, em nossas abordagens com os adolescentes, ao nos questionarmos sobre suas condições de subjetivação, no cenário social, político e econômico atual, partimos do pressuposto de que os adolescentes que se colocam mais sensíveis à problemática e aos novos processos de subjetivação, não são os únicos protagonistas ou responsáveis. Buscamos as redes nas quais estes adolescentes estão vinculados, e muitas vezes, não encontramos recursos de sustentação e suporte simbólico para novos processos de socialização, educação para um novo momento de vida que se coloca. Encontramos a busca pela construção de intervenções que procuram auxiliar a entrada deste sujeito numa pequena rede – familiar, escolar, projetos públicos de atenção à adolescência, entre outras.

A presente pesquisa, através do PIEP, que faz parte do contexto escolar e da Oficina de Escrita Criativa, no contexto do CAPSi, sendo uma interface entre a Educação e Saúde, é permeada pelo uso das novas tecnologias com o suporte da informática educativa. Percebemos que toma uma dimensão de amplitude e de abertura para que o sujeito possa construir um lugar que lhe possibilite se colocar numa melhor condição de enunciação, ao

produzir a narrativa de suas vivências e saberes. Supomos que esta escuta vem a contribuir para os processos de subjetivação para adolescentes em espaços escolares e sociais.

Interrogamo-nos, ao buscarmos a fala e a escuta que nos ressalta a dimensão do social, se estamos às voltas da construção de uma coletividade. Em que medida a rede¹⁴, como uma lógica, pode nos auxiliar a pensar esta coletividade? Quando remontamos às redes estamos tentando instaurar um espaço público? Podemos pensar na internet, na sua condição de rede, como espaço coletivo, sendo este um argumento para a educação se colocar a contribuir no seu uso e construção para os processos de subjetivação e produção de cidadania?

Esta pergunta coloca um ponto mais específico que diz de um prisma sobre o qual vamos desdobrar a relação de utilização da internet nos contextos do PIEP e da Oficina Criativa. Na ocasião da pesquisa de mestrado, cujo título é: “A constituição da personagem em ambiente virtual: Possibilidades da Informática Educativa”, analisamos processos de produção das diferenças no encontro com o outro em ambientes virtuais. Pensamos que nesta tese estamos dando uma continuidade para a pesquisa¹⁵ iniciada no mestrado. Nesta também vamos focar as possibilidades do uso da internet nos processos de subjetivação, numa política de inclusão e nas interrogações sobre as possibilidades da construção de uma coletividade e/ ou espaço de pertencimento e de reconhecimento para adolescentes.

1.8 Questões norteadoras

Consideramos que a formulação do problema, desta pesquisa, remete a seguinte interrogação central: Quais são as possibilidades de subjetivação que a rede pública pode disponibilizar, através das escolas e dos CAPSis, com seus projetos intersetoriais e interdisciplinares, para adolescentes em situações de exclusão na/da escola, do social, da família, do mercado?

¹⁴Destacamos aqui um sentido de rede trazido por Axt (2008, p. 91): “Quando se fala no conceito de rede, pensa-se antes nas *redes relacionais de convivência*, que podem ser tanto à *distância*, quanto *presenciais*”.

¹⁵ A continuação da pesquisa foi indicada pelos pesquisadores que compuseram a banca de avaliação na apresentação acadêmica da dissertação, na UFRGS, em 2006. Esta prerrogativa continuou fazendo questão para esta pesquisadora, diante das inquietações produzidas ao estar na fronteira entre as Escolas, por meio do PIEP, em articulação com o CAPSi, fazendo com que construíssemos esta investigação ao nível de doutorado.

Também trabalhamos com questões mais específicas, tais como:

- 1) Que possibilidades de articulação entre Escolas Públicas e CAPSis são encontradas para oferecer atenção aos adolescentes com demandas especiais de socialização?
- 2) O que as enunciações dos participantes do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa (profissionais e adolescentes) podem trazer como subsídio para pensar a política de inclusão na saúde mental e educação pública para adolescentes com demandas especiais de socialização?
- 3) Que dispositivos podem ser criados nas instituições da rede pública, a fim de auxiliar na constituição de um espaço de socialização e educação para adolescentes com demandas especiais?
- 4) Como a produção enunciativa dos adolescentes, em meios aos recursos digitais na internet, em condições de publicação e interação, pode abrir possibilidades de subjetivação que afastem os processos de exclusão e de dessimbolização?¹⁶

¹⁶ Consideramos que o uso das novas tecnologias pode tanto destruir como construir uma ficção de unidade que possibilite o pertencimento à cidade. A nossa proposta aqui é questionar sobre condições de possibilidades de construção desta ficção que proporcionaria o afastamento do processo de exclusão. Para Dufour in Lebrun (2008, p. 124), “nunca deixamos de desarticular as instâncias terceiras que construímos; a humanidade nunca deixou de destruí-las para reconstruí-las”.

1.9 Objetivos:

O objetivo geral é verificar as condições para a emergência e a visibilidade das possibilidades de subjetivação, de modo a delinear a construção de um espaço de socialização na articulação entre as instituições públicas de assistência à educação e à saúde mental.

Os objetivos específicos são:

- 1) Interrogar as condições de possibilidades de articulação entre Escolas Públicas e o CAPSi, visando à atenção aos adolescentes com demandas especiais de socialização;
- 2) Analisar enunciações dos participantes (profissionais e adolescentes) do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa em busca de subsídios para pensar a política de inclusão na saúde mental e educação pública para adolescentes com demandas especiais de socialização;
- 3) Interrogar e analisar manifestações de subjetivação na produção enunciativa dos profissionais e dos adolescentes com demandas especiais de socialização nos espaços do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa no CAPSi;
- 4) Estudar as instituições (escolas e CAPSis) da rede pública sobre o oferecimento de dispositivos que possam auxiliar na constituição do pertencimento à cidade;
- 5) Interrogar manifestações de subjetivação na escrita, na interação e na produção enunciativa dos adolescentes participantes do PIEP, e da Oficina de Escrita, em meio aos recursos digitais no uso da internet.

Para desenvolvermos os pontos de orientações iniciais da pesquisa que situamos até aqui, o contexto, a reflexão e elaboração da problemática, os objetivos e as questões

norteadoras, partimos da perspectiva da escuta e estudos dos diferentes enunciados¹⁷ dos diferentes sujeitos com os quais fomos interagindo na pesquisa. Esta escuta se deu em busca das aberturas para as possibilidades de subjetivação de adolescentes com demandas especiais de socialização que participam do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa.

Para isso, também encontramos a necessidade de examinar as possibilidades de articulação em rede entre Escolas e Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSi), com vistas à construção de um suporte simbólico para que pudéssemos estudar as novas possibilidades de subjetivação na adolescência. Consideramos o entrelaçamento entre o político, o ético e o estético que veio auxiliar para a elaboração da pesquisa bem como considerar o sujeito se constituindo, ou seja, se subjetivando numa extensão entre a singularidade e um posicionamento de pertencimento à cidade e à cultura. Este entrelaçamento foi analisado por meio das possibilidades enunciativas proporcionadas pela participação dos sujeitos (adolescentes e profissionais), no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, ambos os projetos que compuseram o contexto da pesquisa.

Construir a pesquisa, a partir deste enfoque, exigiu do pesquisador a recorrência a variadas áreas que não apenas do seu próprio campo de conhecimento de formação e conhecimento, a psicologia. De acordo com a especificidade da materialidade que foi estudada, recorremos a disciplinas afins ao foco de estudo, como filosofia da linguagem, linguística da enunciação, informática educativa, filosofia contemporânea, com uma análise do social e do homem na contemporaneidade, e psicanálise, com base em alguns conceitos específicos.

Atualmente, qualquer proposta de análise das relações humanas solicita um conjunto de recursos, sendo que uma única disciplina se encontra impossibilitada de provê-los. Além disso, se faz necessário considerar as ocorrências das manifestações histórico-sociais,

¹⁷ O enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados, é também uma unidade da comunicação verbal e “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (Bakhtin, 2000, p. 293). “O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado ou pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existiria, algo novo e irreprodutível, algo que está relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.) Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que já é concluído e sua visão do mundo, etc.)”. (ibidem, p. 348)

econômicas, tecnológicas e culturais visando a análise coerente com a instabilidade de uma época que se escreve em um cenário de profundas modificações subjetivas.

Buscamos nas teorias da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e da filosofia da educação de Dany-Robert Dufour o suporte teórico principal para a pesquisa. Encontramos um suporte para as formulações teóricas dos autores principais elaborações pontuais de Margarete Axt, Bernardo Stiegler, D.W. Winnicott, Martine Lerude, entre outros. Os pressupostos conceituais chave são o terceiro, a lógica trinitária, o mundo da cultura, o Outro, a adolescência, a subjetivação, a linguagem, a responsabilidade, a simbolização, o objeto transicional e a entoação. Consideramos que estes conceitos permeiam o todo da pesquisa, auxiliando-nos no seu desenvolvimento.

O entendimento por subjetivação percorre o todo do texto da pesquisa, contudo partimos de uma base em três pressupostos conceituais. O primeiro deles é o estilo, na teoria de Bakhtin, definido como sendo “a expressão individual que se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo” (TEIXIERA, 2009, p. 114-115), que contribuiu para eliminar a falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade. O segundo ponto é a noção de que a subjetivação se trata de uma produção que coloca em questão a constituição do *eu*, mas que ultrapassa os seus limites. Em alguns momentos estabelecemos uma aproximação com o conceito de personalização trazido por Bakhtin (2000, p. 411): “processo de reificação e processo de personalização [...]. O limite não é o *eu*, porém o *eu* em correlação com outras pessoas, ou seja, *eu* e o *outro*, *eu* e *tu*”. Além disso, acrescentamos a tríade (*eu-tu/ele*)*ele*, no que se refere à relação com o Outro, no prisma da lógica trinitária

Nestas palavras, estamos apresentando um mapa inicial do texto da pesquisa que será consolidado com na sequência de nove capítulos principais que possuem subdivisões com a intenção de tornar mais clara a construção e manifestação das ideias que serão apresentadas, em cada um deles. Do capítulo dois ao capítulo sete, vamos trazer reflexões e formulações teóricas que vieram a contribuir para o andamento da pesquisa. Estes capítulos também servirão como suporte teórico para as análises. Vamos fazer uma breve apresentação de cada um deles como meio de convidar, você, leitor para acompanhar esta trajetória.

No capítulo dois serão apresentados embasamentos teóricos sobre o terceiro, que é um conceito que vem compor o eixo central na pesquisa. O terceiro será apresentado como sendo o terceiro destinatário no diálogo e na interação verbal segundo Bakhtin (2003). O terceiro também será trazido na sua proximidade com o conceito de grande Outro, oriundo da teoria lacaniana, lembrado por Dufour (2005). O terceiro e o grande Outro têm em comum a relação com a linguagem, com o espaço de abertura para a cultura. A cidade no sentido de polis, na origem grega, também remete a um lugar terceiro, trazendo o sentido político. Será expresso o reconhecimento da importância da relação com o Outro, incluindo o terceiro participante nesta relação, como sendo uma construção que faz parte da história desta pesquisa. Por isso, fizemos a opção pelo título: “Do eu-tu para o eu-tu/ele (do dois para o três)”.

No ponto três, que chamamos de “Linguagem e subjetividade” com base na teoria de Benveniste (1975), buscamos um breve estudo sobre a linguagem que vem a dar condições para que o homem se constitua como sujeito na linguagem e pela linguagem. Este estudo auxilia a pensar na relação entre a constituição, como sujeito, e os modos de subjetivação, sendo esta manifestada na linguagem.

No assunto seguinte, denominado “A lógica unária”, desenvolvemos um entendimento da lógica unária em combinação com a lógica trinitária, com base em Dufour (2000). Os inúmeros parágrafos escritos nesta parte do texto auxiliam a traduzir a complexidade e a importância destas lógicas para a subjetivação do homem, demarcando um lugar único que se inscreve coletivamente, na cultura. Esta lógica vem a contemplar uma condição enunciativa permeada por uma condição que ultrapassa a lógica binária que situaria a avaliação da condição do homem pelo verdadeiro e falso, certo ou errado, causa e consequência.

No capítulo seis, cujo título principal é “O uso das tecnologias”, apresentamos um estudo crítico sobre o desenvolvimento e a utilização das tecnologias na contemporaneidade e as suas implicações na subjetivação humana. Chegamos a duas interfaces com relação ao uso das tecnologias. De um lado, a sua utilização em prol de um sistema regulador e de controle a favor do modelo do liberalismo, de consumo e de automatização¹⁸. De outro lado, vimos que é possível construir um movimento de resistência, na medida que tomamos uma visão crítica e

¹⁸ Tomamos aqui a automatização numa aproximação com o sentido de mecânico trazido por Bakhtin (2003, p. XXXIII): “Chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.”

criamos espaços que visem à criação, invenção, construção de crítica, meios de proteção e de cuidado em prol das produções singulares vinculadas à relação com o Outro.

A seguir dos capítulos de referência teórica, desenvolvemos a metodologia de base qualitativa, com suporte na teoria de Bakhtin, no estudo de Marília Amorim e de Axt. Os três autores nos remetem a pensar na relação/interação do pesquisador com os sujeitos participantes. Esta relação não possui um objetivo final na ideia de neutralidade ou de uma pureza na posição do pesquisador, mas sim a tomada de uma boa distância, que permite uma posição de busca pelo Outro, produtora de alteridade, de diferença e de heterogeneidade, ao se deparar com os enunciados dos sujeitos da pesquisa. Esta posição de distância é permeada pela empatia¹⁹ e exotopia²⁰ no acolhimento e na abertura ao diálogo, no contexto da pesquisa. Buscamos uma ética de cuidado e de respeito ao livre arbítrio dos sujeitos que se pronunciaram e se fizeram presentes neste texto.

A partir disso, procuramos compor o material para as análises com a seleção de textos originais escritos pelos adolescentes e transcrições de entrevistas dialogadas com os profissionais que trabalham com o PEIP. Procuramos organizar este material de maneira que viesse a contribuir para uma posição de alteridade do pesquisador e que os enunciados selecionados pudessem ser representativos das questões que fomos escutando no percurso de inserção no campo da pesquisa. Um fio condutor para este trabalho é uma observação de que o objeto de pesquisa nas ciências humanas é o ser “expressivo e falante”. Segundo Bakhtin “esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (2003, p. 395).

A constituição do lugar de pesquisadora foi uma questão importante e foi trabalhada no decorrer da pesquisa visto que este lugar se desdobra de uma inserção inicialmente como psicóloga na equipe do CAPSi e no PIEP (tendo sido a criadora dos dois projetos, oficina e PIEP). Este ponto veio a interferir no processo de construção da metodologia a ser trabalhada, colocando em evidência a adequação de uma pesquisa implicada, que contempla a

¹⁹ “O ato ético da *empatia* é a chave ofertada generosamente por Bakhtin para que o *um* tenha acesso ao lugar do outro, com toda a *arquitetônica do outro*[...]” (AXT, 2003, p. 52)

²⁰ “O *um* voltar ao seu lugar, enriquecido pela empatia (parcial) com o *outro*, afastar-se do centro de valores outro, num retornar ao centro de valores próprio, eis um movimento *exotópico* (*para fora do lugar*) de distanciamento do *outro*, com potência para produzir um ato estético de acabamento desse *outro*.” (ibidem)

possibilidade de intervenção do pesquisador, salvaguardado de recursos para tomada de uma boa distância. Isso também levou à emergência de conceitos trabalhados com relação à necessidade do haver o estranhamento ao que é familiar na pesquisa, distanciando as evidências e abrindo espaço para a tradução da assimetria e para o aparecimento do inusitado.

Na medida em que o contexto da pesquisa lança para uma diversidade dos sujeitos envolvidos, para diferentes posições ocupadas pela pesquisadora até construir esta última posição, as vozes escutadas foram muitas. A multiplicidade de vozes levou à necessidade de um investimento na metodologia e em formulações teóricas que pudessem auxiliar na tradução e elaboração destas particularidades da pesquisa. O conceito de entoação de Bakhtin (DVDA²¹) veio a auxiliar, constituindo uma instância conceitual apresentada no oitavo capítulo: “Introdução para a análise: entoação em Bakhtin”. A entoação atravessa as diferentes instâncias de análise que são quatro e seguem títulos que foram escolhidos nomeando as entoações encontradas nas instâncias de análises: A entoação da responsabilidade nos enunciados dos coordenadores; O espaço potencial se constituindo nos enunciados dos coordenadores do PIEP; Trajetos de subjetivação na escrita de um adolescente; Trajetos de subjetivação e de pertencimento à cidade.

As entoações presumidas nas produções enunciativas dos adultos e profissionais e adolescentes participantes da pesquisa possibilitaram o acesso às produções coletivas e sociais. Uma particularidade que passou a ser cada vez mais evidente no percurso de elaboração da tese traduz-se na seguinte afirmativa: As entoações, ao mesmo tempo, que mostram as tonalidades que marcam a organização e valorações de um determinado grupo, elas também criam possibilidades de subjetivação, sendo o efeito da relação do singular com o coletivo.

²¹ Esta sigla está relacionada ao texto de Bakhtin. M. *Discurso na vida e discurso na arte*, publicado originalmente em 1926. É um texto traduzido por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, tomando como base a tradução inglesa de L.R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. Esta tradução em português é utilizada como referência, é não comercializada, destinada ao uso exclusivo didático e acadêmico. Também encontramos este texto na seguinte obra francesa: TODOROV, Tzvetan. *Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981. O texto compõe a obra como um capítulo com o título: *Le discours dans la vie et le discours dans la poésie*. Trabalharemos com a sigla DVDA para as citações do texto que se constitui da página 1 a 16.

Construir espaços propícios para possibilidades de entoação, de cantar juntos, como ocorre no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, abrem possibilidades de subjetivação que virão auxiliar os adolescentes nos processos de inserção no grupo, na cidade, na cultura.

2 DO EU-TU PARA EU-TU-ELE (DO DOIS PARA TRÊS)

*Quando nos olhamos, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos.*²²

Na pesquisa de Mestrado, trabalhamos com a constituição da personagem, da persona na interação de crianças e adolescentes em ambientes virtuais utilizados no contexto do PIEP. Vimos que a constituição da personagem se produz em interação e coexistência com o outro. Baseamo-nos no excedente de visão estética de Bakhtin (2000). Vimos que no excedente de visão estética o sujeito se vê sendo visto pelo outro de uma forma singular. Aos poucos fomos encontrando em nossas análises o fato de que o sujeito, ao criar as suas personagens, inventava e utilizava diferentes máscaras²³, que no sentido grego fazia ressoar e amplificar a sua voz. Podemos dizer que ao criar personagens o homem cria e inventa a si mesmo.

Trabalhamos com um sujeito não acabado, determinado sempre em aberto podendo se fazer na interação com o Outro. Encontramos assim a vida do sujeito e a abertura para a produção de sentidos para a sua existência. Essas análises foram realizadas em enunciados de adolescentes em ambiente virtual. Constatamos que o sujeito se constitui na linguagem e, nesta maneira de operar, também está relacionado à abertura para a produção de sentido da existência humana, assim como da linguagem.

²² Bakhtin (2003, p. 21)

²³ Associamos as máscaras aos diferentes papéis que assumimos nas diferentes situações e relações que estabelecemos em nossas vidas.

Naquele momento adentramos mais profundamente na análise do *outro* na relação *eu-outro*, podendo se desdobrar em *eu-tu*. Analisamos a produção da diferença na relação entre semelhantes, em vias de relações menos hierarquizadas e mais horizontalizadas. Aos poucos passamos a nos interrogar novamente diante destas relações e percebemos que era necessário avançar no estudo da relação com o Outro, indo para além da relação com os semelhantes que se pressupõe uma relação dual, que pode ser expressa também na díade *eu-tu*. Isso vem como uma continuidade da pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, em que analisamos os diálogos de interação entre os adolescentes sob a perspectiva da constituição da personagem.

A pesquisa de mestrado, cujo título é “*A constituição da personagem em ambiente virtual: Possibilidades da Informática Educativa*” veio a dar suporte para que trabalhássemos com a constituição das personagens como estando ligada às possibilidades de subjetivação. Passamos a nos interrogar sobre as possibilidades de subjetivação dos adolescentes no PIEP e incluímos a Oficina de Escrita Criativa que estava seguindo a metodologia muito próxima a do PIEP para suas intervenções no contexto da saúde mental infanto juvenil, estabelecendo assim uma parceria entre educação e saúde. Ao lado disso, se tornou enfática a necessidade de buscarmos maiores desdobramentos conceituais sobre o Outro.

Neste momento, vimos a importância de entrarmos na complexidade da relação com o Outro a fim de podermos entender melhor por onde estariam se dando os processos de subjetivação dos adolescentes na contemporaneidade. Chegamos assim à necessidade de se pensar na relação dual com o outro semelhante e poder incluir aí a relação com o terceiro, estando aí uma abertura para se pensar a relação com o Outro²⁴. A princípio partimos de algo muito simples, pois o encontro a três é o que faz ir além de dois e acaba colocando uma impossibilidade de se fechar a simetria entre dois.

No percurso de estudo da teoria de Bakhtin, a relação com o outro está colocada em diferentes desdobramentos sobre o prisma da alteridade. Retomamos a epígrafe deste capítulo:

²⁴ Encontramos na teoria laciana o conceito de “grande Outro”, que implica a dimensão de abertura do que se constitui como coletivo, cultura e linguagem constituinte do sujeito. Este “espaço de abertura” apresenta grande importância para o singular, pois diz de uma instância terceira, que podemos entender como faltante e que permite a inserção do sujeito a partir de um processo de permanente constituição/criação no mundo. Também podemos entender como um espaço de abertura que permite a entrada do sujeito na cultura e até mesmo pensar que este espaço permite a emergência sujeito. Voltaremos a este conceito a seguir.

“Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos” (Bakhtin, 2000, p. 43). Nela, Bakhtin permite pensar o encontro, entre dois seres humanos, que pode ser associado ao se fazer frente, um ao “outro semelhante”. No seguinte fragmento da mesma frase: “dois mundos se refletem nas pupilas dos nossos olhos” (ibidem), encontramos uma das brechas que o autor nos leva a questionar se se trata somente de um encontro entre dois, com o outro semelhante. Entendemos que as diferenças de olhares, de visões, trazem à tona a dissimetria no encontro e filia este olhar ao mundo. Na expressão: “dois mundos que se refletem nas pupilas”, ao mesmo tempo em que faz menção a dois mundos ligados às diferentes formas como cada um de nós vê o mundo que também é outro. Assim, o autor filia este olhar ao mundo, dá a ideia de uma amplitude, da existência de algo mais distante. São dobras da linguagem, no texto, que deixam possibilidades de reflexões.

O outro é um dos pontos nodais na teoria de Bakhtin. Por horas ficamos com a nítida impressão de que se trata do outro próximo, imediatamente presente, seja fisicamente ou ao nível do pensamento interior. Em outras circunstâncias encontramos uma dimensão do outro como aquele que possibilita ou permite a tomada de distância. Dentro disso, encontramos a seguinte pergunta: Que outro, terceiro, é este ao qual Bakhtin se refere?

2.1 O Terceiro em Bakhtin

No seu texto “O Problema do Texto na Lingüística, na Filologia e em Outras Ciências Humanas” (2003), um dos eixos que podemos trabalhar é a relação entre compreensão, enunciado e responsabilidade, na interação dialógica. Sobre a compreensão, encontramos a seguinte afirmativa: “A própria compreensão integra o sistema dialógico, como elemento dialógico [...]. O entendedor se torna inevitavelmente um terceiro no diálogo” (Bakhtin, 2003, p.332). Nesta citação, o autor traz a existência de um terceiro, que faz pensar que não se trata do outro numa relação de dois, ou talvez dual.

Outra abordagem é que o enunciado tem sempre um destinatário que pode ter diferentes naturezas, ou seja, pode ser “de índole variada, graus variados de proximidade, de

concretude, de compreensibilidade” (Bakhtin, 2003, p. 333). O destinatário produz uma compreensão responsiva que é sempre buscada, imaginada e antecipada pelo autor do discurso, compondo assim a responsabilidade. O destinatário pode ser um segundo, sendo tomado numa relação de proximidade. Mas também pode estar relacionado a um terceiro destinatário. Este pode estar presente num dos desdobramentos da complexidade do lugar do outro que estamos nos interrogando. Vejamos como Bakhtin menciona este terceiro:

[...] o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. “Um destinatário como escapatória.” Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, este superdestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.). (Bakhtin, 2003, p. 333)

Percebemos que se trata de um lugar terceiro, que pode se desdobrar em diferentes possibilidades para se constituir e se manifestar. Vejamos a seguinte observação de Bakhtin (2003, p. 321): “A compreensão já é um importante momento (a compreensão nunca é uma tautologia ou uma dublagem, pois aí há sempre dois e um potencial terceiro)”. Isso nos faz pensar que os “dois outros”, num processo de compreensão, se fazem presentes de forma personificada, seja com uma presença física ou em pensamento para a consolidação da sua imagem e lugar simbólico, numa relação de tempo e espaço de maior proximidade. Estes dois também portam em si a possibilidade de produzir o terceiro, que está para além de ambos, mas também está em cada um, enquanto potencial.

O terceiro, ao estar além de cada um vem a representar uma possibilidade de exterioridade, tomada de distância e abertura. Bakhtin (2003, p. 333) faz um alerta ao autor que nunca se deixe levar por si mesmo em sua obra, feita “de discurso a mercê plena e definitiva dos destinatários presentes ou próximos (porque até os descendentes mais próximos podem equivocar-se)” Nesse sentido, Bakhtin enfatiza a importância desta instância terceira

para o processo de compreensão responsiva como sendo indispensável para a produção de sentidos.

Para Bakhtin (2003), o terceiro não é de ordem mística ou metafísica. O terceiro é produzido na enunciação, na mesma medida é o elemento constitutivo do enunciado, sendo a sua fonte. Aqui chegamos à relação do terceiro com a responsabilidade por meio da palavra, que “sempre quer ser ouvida”. Isso faz com que a palavra no seu “micromundo” esteja sempre em busca de uma compreensão responsiva, não se limitando a uma compreensão imediata, impelida a ir sempre mais à frente, infinitamente.

Podemos pensar numa relação do lugar do terceiro apresentado por Bakhtin com o Outro como é concebido na psicanálise lacaniana. Trata-se do “grande Outro”²⁵, que implica na dimensão de abertura do que se constitui como coletivo, cultura e linguagem constituinte do sujeito. Este “espaço de abertura” apresenta grande importância para o singular, pois diz de uma instância terceira, que podemos entender como faltante e que permite a inserção do sujeito a partir de um processo de permanente constituição/criação no mundo.

Essa noção de ‘grande Outro’ é concebida como um espaço aberto (...) que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo; trata-se de uma realidade discursiva (...); o conjunto dos termos que constitui esse espaço remete sempre a outros e eles participam da dimensão simbólica margeada pela do imaginário. A instância imaginária do eu se forja em função do que faz falta no Outro”. (KAUFMANN, 1996, p. 385)

O terceiro em Bakhtin e Outro na teoria psicanalítica remetem ao espaço de abertura que permite a entrada do sujeito na cultura, que também permite a emergência do sujeito. Neste sentido é uma dimensão que propicia a alteridade necessária para as possibilidades de subjetivação para o homem em geral. Destacamos a importância da alteridade para os adolescentes que se deparam com muitos confrontos e dissimetrias na relação com o Outro.

²⁵ Mencionamos o Outro, aqui dada a sua proximidade conceitual, assim como é um conceito também utilizado na teoria de Dufour, em diferentes obras, na sua relação com o terceiro.

Para o adolescente, não há Outro que possa lhe dizer qual é seu lugar no mundo, o que ele deve fazer para ser um homem ou uma mulher, nem qual é o bom gozo. Ele deverá se autorizar num mundo sem garantia: autorizar-se a falar em nome próprio. (LERUDE, 2009, p. 29)

O que está em jogo na adolescência é poder se tornar autor de sua própria fala com as palavras que são as palavras do Outro. (LERUDE, 2009, p. 20)

Os adolescentes encontram-se num momento que é importante constituir um lugar para si numa dimensão mais ampla na sociedade e isso implica poder responder mais por si, pela sua própria visão perante o Outro. A alteridade vem a auxiliá-lo a se constituir considerando este espaço terceiro e de abertura. Ela vem a contribuir para entrada do Outro marcando também a ausência no Outro. Dá-se uma báscula entre a presença e ausência propícia para as possibilidades de simbolização, maior flexibilidade para lidar com os confrontos, conflitos, dissimetrias ao se relacionar com as ideias, pensamentos, visões e desejo particulares²⁶.

2.2 O Terceiro em Dufour

No livro “A arte de reduzir as cabeças” (2005), encontramos desdobramentos teóricos importantes para pensarmos no terceiro, a fim de estabelecermos um diálogo entre as teorias de Bakhtin e Dufour. Dufour (2005), ao trazer uma reflexão filosófica sobre a subjetividade e uma visão de homem, refere que toda ontologia é política e esta é a visada da filosofia inspirada em Aristóteles. Ele considera que, quando são discutidas as organizações das comunidades, das cidades e dos estados, são tratadas as formas dos “homens terem acesso à verdade do ser e assim subtraí-los ao simples domínio de suas paixões imediatas” (Dufour, 2005, p. 28).

²⁶ Com relação ao termo particular seguimos a colocação de Chemama: (2002, p. 339) “O Particular é sempre fixado em um discurso”. Para o autor, o coletivo se situa na ordem do discurso e da linguagem, perpassando tempos e espaços, demarcando o social.

A ontologia está diretamente relacionada à política e à articulação do homem com a linguagem, que por sua vez também está vinculada com a dimensão da cultura, do social e podemos referir aqui na relação com o outro²⁷, nos aproximando da linguagem de Bakhtin. Nas palavras de Dufour, “a política se apresenta como estrutura propriamente fundamental da metafísica ocidental, enquanto ela ocupa o limiar em que se completa a articulação entre o ser vivo e o logos” (Agamben, 1995, p. 16 in Dufour, 2005, p. 28).

Nesse sentido, o homem nunca é “puro”, possui um duplê político, que vem a ser uma espécie de tradução do homem. A esse duplê político Dufour (íbidem) nomeia como sendo o “terceiro” ou “Um”. Os sujeitos falantes, simbolizáveis como Eu e Tu, nunca pararam de construir terceiros, os eles eminentes, deuses em relação aos quais eles podiam se autorizar a ser. O terceiro, o centro dos sistemas simbólico-políticos, tem, portanto, em todos os casos, figura de ficção, de ficção sustentada pelo conjunto de falantes. É por isso que não se pode separar o político de certo número de mitos, de narrativas e de criações artísticas destinadas a sustentar essa ficção.

O terceiro, ou o Outro, lança o humano para uma relação além da díade eu e tu. O lugar de terceiro ao longo dos tempos foi sendo constituído pelos deuses gregos, o Deus cristão, o rei, o imperador, o governo, a igreja. O terceiro é a tentativa de constituir o enlace de uma coletividade e, assim, também está relacionado ao fazer Um.

O terceiro, com um suporte conceitual da linguística da enunciação²⁸, de Benveniste (1995), também toma a forma do Ele, terceiro pronome pessoal. O Ele remete à instância terceira, estando diretamente relacionado às criações que o homem tem feito ao longo da história e que chamamos de Deus, de lei, de estado e mesmo de cidade. O Ele é também de quem e do que se fala, estando para além da relação *eu-tu*, mas sustentando esta relação justamente para que ela não reste puramente dual.

²⁷ Mencionamos outro com letra minúscula dada a sua referência à filosofia da linguagem em Bakhtin, apesar da proximidade com o grande Outro, mencionado anteriormente.

²⁸ A linguística da enunciação é também um fio teórico que encontramos na obra de Dufour (2000), sem deixar de estar presente em outras de suas obras.

Conforme Dufour (2000, 2005) deve-se fazer a existência do terceiro remontar ao nascedouro do Direito, no momento mesmo da constituição do espaço político, quando um terceiro entre outros possíveis é construído e colocado em cena por um grupo de sujeitos falantes. Nessa perspectiva, as sociedades sempre foram políticas, no sentido de que sempre se deram um terceiro, ao qual se referenciar. Entretanto, nem sempre foram conscientes desse processo.

Para que ele viesse à consciência foi preciso esperar o “milagre grego” dos séculos V e IV antes de nossa era. Enquanto antes os homens inventavam, sem saber, terceiros dos quais tiravam seu ser, a Grécia filosófica mudou a distribuição das cartas: a deliberação, relacionando-se à organização da Cidade, interveio na escolha, na forma e na organização do terceiro. O termo “política” remete a esse sentido: a polis, a cidade grega, é o terceiro que a sociedade grega se deu ao longo dos séculos V e IV antes da era cristã; e o politikos é a ciência que tem como objeto o estudo dessa cidade. O termo permaneceu - seja qual for o terceiro que as sociedades se deram - mas evidentemente vale para todas as ocorrências.

Nas primeiras comunidades humanas, o que servia como limite ao homem para colocar a vida da comunidade acima das vontades pessoais, singulares? Em uma determinada época, o que sustentava a vida em comum era a religião, a crença em algo superior ao poder da natureza ou que se confundia com esse poder. Os deuses e a natureza se confundiam, assim como acontece em várias tribos indígenas na Amazônia. Nas primeiras formas de comunidades, a religião servia como um terceiro na relação do homem com seu semelhante na comunidade. Dentro de uma comunidade era necessário o pertencimento a uma religião. A religião servia como ordenadora da comunidade, através de sacrifícios e oferendas.

As cidades apareceram na nossa história para os homens se protegerem da natureza e de outros homens, também para dividir esforços e riquezas. Vivemos em comunidades tentando nos proteger contra a natureza e ajustar as relações mútuas. Na cidade cristã, o Estado é um microcosmo pensável segundo um macrocosmo organizado e causado por um deus único. No estado moderno, Deus não funda mais a ordem política: “A ordem do Estado e o Estado como ordem” procedem de uma causa não mais divina, mas humana. No estado de direito, o terceiro passa a ser a lei. Hoje o terceiro está sendo pensado como podendo ser o

mercado, procura e oferta. Conhecemos bem os vários desdobramentos que vivenciamos com relação aos adolescentes em situações de consumo de objetos, de drogas, como eles entram nesta lógica.

É importante esta relação entre o terceiro e a pólis, a cidade no sentido grego. Isso abre possibilidades para pensarmos na cidadania como uma das possibilidades de subjetivação dos adolescentes estando relacionada ao pertencimento à cidade, à pólis e à política. Além disso, esta abordagem pode vir a contribuir para uma das vias de resistência dos adolescentes ao se subjetivarem, podendo operar como produtores de alteridade na relação com social.

A resistência estaria direcionada à maneira por onde buscamos hoje uma unidade aberta e inconclusa na cultura, com a nova versão de terceiro, o mercado. Este último situado ao modelo de oferta, demanda e consumo, pode vir a simplificar as vias de trocas simbólicas, reduzindo as possibilidades de subjetivação. Não nos subjetivamos somente para o bem. O nosso estudo, buscando as complexidades dos processos de subjetivação, é acompanhado pelo desejo de manter vivo o homem com ricas e complexas possibilidades de metaforização, imaginação e simbolização.

3 LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE

*Où maintenant? Quand maintenant? Qui maintenant? Sans me le demander. Dire je. Sans le penser. Appeler ça des questions, des hypothèses?*²⁹

A linguagem é facilmente tomada na condição restrita de instrumento de comunicação. Consideramos necessário problematizar a tomada da linguagem de forma restrita a uma condição instrumental, sem considerar as possibilidades de subjetivação que nela se constituem. Referir a linguagem como instrumento “deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem” (Benveniste, 1995, p. 285). Esta maneira de conceber a linguagem foi trazida como meio de diferenciação da via pela qual estamos trabalhando com a linguagem, em nível conceitual e de análise no texto da pesquisa, ao procurarmos nos distanciar de uma simplificação da própria condição do homem.

Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Incliamo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (Benveniste, 1995, p. 285)

As características complexas da linguagem é que dão condições para que o homem se constitua como sujeito na linguagem e pela linguagem. Incluimos nesta complexidade, o seu funcionamento imaginativo e simbólico associado à sua organização articulada. Sendo esta última que vem a reiterar a suspeita da assimilação da linguagem como um instrumento, “(...) que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem” (Benveniste, 1995, p. 285).

²⁹ Beckett (2004, p. 7)

É neste horizonte que estamos trabalhando com a ideia de possibilidades de subjetivação como aberturas para produção de atos, em que a subjetividade possa se dar e se reinventar. Aqui a subjetividade se constitui não de forma acabada e definitiva. “A subjetividade de que estamos tratando aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (Benveniste, 1995, p. 286). Buscamos o estudo da linguagem e da subjetividade de uma maneira que explicita o quanto ambas então amarradas uma à outra. É também nesta direção que buscamos o estudo sobre a linguagem nesta pesquisa.

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática. Polaridade, aliás, muito simples em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição “interior/exterior”, e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure-se um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem. (BENVENISTE, 1995, p. 286)

A polaridade das pessoas *eu* e *tu* distancia das antinomias do “*eu*” e do “outro” que vem a ser uma microestrutura que coloca também em relação de continuidade o indivíduo e a sociedade. Vamos ver que o *eu* tem a possibilidade de fazer um contorno sobre si mesmo operando a lógica unária na dualidade *eu-tu*³⁰. Não entendemos que exista aí uma hierarquia e sim uma relação mútua e reversível entre as pessoas *eu* e *tu* como condição enunciativa do eu. “É numa realidade dialética que englobe os dois termos e os define pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade” (BENVENISTE, 1995, p. 287).

A linguagem está diretamente atrelada aos pronomes pessoais, que vêm a ser o ponto de apoio para a expressão da subjetividade. Os termos, *eu* e *tu*, são considerados como formas

³⁰ Trabalharemos novamente com a díade *eu-tu* nos desdobramentos da lógica unária e a seguir a lógica trinitária.

linguísticas que indicam a “pessoa”³¹. Uma vez que a linguagem se realiza na língua, é inconcebível uma língua sem pessoa³². A linguagem está organizada de uma maneira que permite a cada locutor apropriar-se da língua, se designando como *eu* em relação aos outros, pronomes. Dentro disso, podemos nos interrogar sobre como se conceitua o *eu*, ou a que ele se refere, já que os pronomes pessoais se diferem à classificação de todos os outros signos linguísticos.

A que, então, se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. (BENVENISTE, 1995, p. 288)

Encontramos assim uma subjetividade se dando no uso da língua³³, neste sentido temos a subjetivação, ou seja, a subjetividade em ação. Podemos nos referir a (subjetiv(a)ção)³⁴, que pode se desdobrar em ação de subjetivar. Pressupomos o trabalho com a subjetiv(a)ção, sendo o domínio da subjetividade e a expressão de temporalidade, que ao ter o suporte linguístico auxilia na manifestação da subjetividade. Em todas as línguas observa-se a organização linguística com relação à noção de tempo. Esta noção pode ser marcada por maneiras diferentes (palavras, advérbios, etc.) na estrutura formal da língua. O importante a destacar é que a língua sempre diferencia de alguma maneira ou outra os tempos, passado,

³¹ Benveniste, 1995, p. 287.

³² Salvo algumas circunstâncias em que os pronomes pessoais são omitidos e substituídos pelo emprego de expressões ou forma especiais por convenção de polidez. Este é o caso de algumas sociedades no extremo oriente e acaba produzindo o efeito de reforçar o valor das formas evitadas. Esta ideia é trabalhada por Benveniste (1995, p. 287)

³³ [...] *a língua só se constitui como tal (como vetor de um sistema simbólico que permite a gênese social e individual dos sujeitos) integrando-lhe alguma coisa que está radicalmente fora da língua. Quero dizer que é integrado e gerindo a relação vida-morte, de ordem onto, filo e morfológica, que o sistema simbólico se constitui como tal.* (DUFOUR, 2000, p. 325)

³⁴ O ‘a’ encontra-se entre parêntese para se reunir tanto ao v compondo a palavra subjetiva, quanto se reunir à sílaba seguinte compondo a palavra ação, auxiliando no deslizamento do sentido de ação de se subjetivar.

presente e futuro. Isso se dá fazendo uma referência ao presente que é “o tempo em que se fala”³⁵, pois não há outra forma de acessar “o tempo em que *se está*”³⁶.

Sempre, porém, a linha de participação é uma referência ao “presente”. Ora, esse “presente”, por sua vez, tem como referência temporal um dado linguístico: a coincidência do acontecimento descrito com a instância de discurso que o descreve. A marca temporal do presente só pode ser interior ao discurso. (BENVENISTE, 1995, p. 289)

Podemos considerar que a linguagem oferece formas vazias e a partir delas cada falante ao produzir o seu discurso vai se apropriando, referindo-se e constituindo-se a si mesmo como *eu* sempre em relação ao outro, *tu*. A subjetivação na linguagem cria nela mesma, e até mesmo para além dela, a categoria de pessoa. Isso decorre em efeitos variados sobre a própria estrutura das línguas, no que se refere à organização das formas ou relações de significação. Conforme esta organização, podem ocorrer efeitos da mudança de perspectiva que a subjetividade pode introduzir. Encontramos uma distinção na natureza da subjetividade, quando consideramos os efeitos de sentido originados pela mudança das pessoas em determinados verbos e palavras. Para isso, Benveniste (1995) refere os verbos que indicam um ato individual que compreende o social, como por exemplo: jurar, prometer, garantir etc. Estes verbos lançam a perspectiva da terceira pessoa que, conforme Benveniste (1995, p. 292), “é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação”.

Quando é possível perceber a oposição entre as pessoas nos verbos acima referidos, se dá a diferença entre a “enunciação subjetiva”³⁷, estando relacionada à polaridade *eu* e *tu* e uma “enunciação não subjetiva”³⁸ na qual surge a terceira pessoa, o *ele*. O *ele* vem a dar espaço pra a oposição dirigida ao *eu* do locutor que ao enunciar situa a não pessoa. Contudo, o valor do *ele* só é possível se fizer parte de um discurso enunciado por um *eu*.

³⁵ Benveniste, 1995, p. 289.

³⁶ Ibid.

³⁷ Id., 292

³⁸ Ibid.

Ora, *je jure* é uma forma de valor singular, por colocar sobre aquele que se enuncia *eu* a realidade de um juramento. Essa enunciação é um *cumprimento*: “jurar” consiste precisamente na enunciação *eu juro*, pela qual o *Ego* está preso. A enunciação *je jure* é o próprio ato que me compromete, não a descrição do ato que eu cumpro. (...) As consequências (sociais, jurídicas etc.) do meu juramento, da minha promessa se desenrolam a partir da instância de discurso que contém *je jure, je promets*. A enunciação identifica-se com o próprio ato. Essa condição, porém, não se dá no sentido do verbo: é a “subjetividade” do discurso que a torna possível. (BENVENISTE, 1995, p. 292).

É interessante observar que a terceira pessoa, o *ele*, se dá em meio à subjetividade do discurso³⁹, que vem a ser manifestada pelo pronome eu, seja explícito ou implícito, no caso de ter outra forma de expressão no seu lugar. É possível ver a diferença do efeito de sentido produzido num enunciado com o suporte linguístico da primeira pessoa e o enunciado que não apresenta tal manifestação da subjetividade. “Se substituirmos *je jure* [= eu juro] por *il jure* [= ele jura], vemos que “*je jure* é um compromisso, *il jure* é apenas uma descrição no mesmo plano de *il court, il fume* [= “ele corre, ele fuma”]” (BENVENISTE, 1995, p. 292). Podemos ver que o valor do verbo se torna diferente se ele vem tomado por uma *pessoa*, um sujeito, ou esteja posto fora da *pessoa*, ou sem um sujeito.

Podemos pensar num primeiro momento que a *pessoa* dá condições para a *não pessoa* e não está errado pensar assim, mas devemos avançar nesta reflexão. Benveniste (1995) nos leva a entender que o discurso dá condições para o surgimento do eu, da pessoa, bem como para a terceira pessoa, o *ele*, que por sua vez vai nos lançar para a *não pessoa*. O autor vai nos situar, assim, à luz do discurso, sendo ele a língua assumida pelo homem na sua condição de falante, tornando possível a comunicação linguística.

Benveniste (1995) também faz uma análise da função da linguagem na descoberta freudiana. Isso nos interessa aqui porque vem a ser mais um dos desdobramentos para

³⁹ Entendemos que o discurso é a língua sendo assumida pelo homem na sua condição de sujeito falante em interação com o outro, fazendo com que ocorra a comunicação. Ele está diretamente relacionado à língua, porta mensagens e instrumento de ação. “O discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. [...] A instância do discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as aparentes. (Benveniste, 1995, p. 289) Vale acrescentar que na instância do discurso em que o “*eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1995, p. 288).

pensarmos sobre a linguagem e processos de subjetivação. Como é bem conhecido, a subjetividade na sua relação com a atividade do *eu*, numa complexidade não distante da relação com o inconsciente, é algo presente na obra freudiana, ou seja, não ficando distante da subjetividade humana.

“o analista opera sobre o que o sujeito lhe diz. Considera-o nos discursos que este lhe dirige, examina-o no seu comportamento locutório, “fabulador”, e através desses discursos se configura lentamente para ele outro discurso que ele terá o encargo de explicitar, o do complexo sepultado no inconsciente. (...) Assim, do paciente ao analista e do analista ao paciente o processo inteiro opera-se por intermédio da linguagem. (BENVENISTE, 1995, p. 82)

A linguagem, enquanto meio para subjetividade humana e para os processos de simbolização, possui grande importância para a técnica psicanalítica. Benveniste é um autor sensível a isso. Quando analisa a linguagem com relação à descoberta freudiana ele chega a quão é fundamental a linguagem para a psicanálise e coloca como questão: “qual é essa ‘linguagem’ que age tanto que exprime? É idêntica à que se emprega fora da análise?” (BENVENISTE, 1995, p. 83) Para desenvolver uma ideia a partir destas interrogações, fazendo a relação entre a linguagem e o método analítico, o autor faz a seguinte colocação:

Os seus meios são os da palavra na medida em que essa confere às funções do indivíduo um sentido; o seu domínio é o discurso concreto enquanto realidade transindividual do sujeito; as suas operações são as da história, na medida em que essa constitui a emergência da verdade no real. (LACAN, ap. BENVENISTE, 1995, p. 83)

A palavra⁴⁰ utilizada para falar sobre si produz um discurso e está respaldada pelas implicações da linguagem. Mas também encontramos uma dobra em que a linguagem se

⁴⁰Seguramente na prática cotidiana, o vaivém da palavra sugere uma troca, portanto uma ‘coisa’ que trocaríamos, e parece, pois, assumir uma função instrumental ou veicular que estamos prontos a hipostasiar num “objeto”. Ainda uma vez, porém, esse papel volta à palavra. (Benveniste, 1995, p. 285) Além disso, é importante considerar que “as configurações da palavra são cada vez únicas, embora se realizem no interior – e por intermédio – da linguagem” (BENVENISTE, 1995, p. 54).

coloca na materialidade da palavra, que por sua vez é um veículo pelo qual se expressa a subjetividade que dá condições para a relação existente entre o analista e o sujeito em análise. Assim, encontramos uma relação entre palavra, discurso e linguagem a que podemos também acrescentar a língua.

A linguagem, assim, é utilizada aqui como palavra, convertida nessa expressão da subjetividade iminente e evasiva que constitui a condição do diálogo. A língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele. Ora a língua é uma estrutura socializada, que a palavra sujeita a fins individuais e intersubjetivos, juntando-lhe assim comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação. Neste sentido, as configurações da palavra são cada vez únicas, embora se realizem no interior – e por intermédio – da linguagem. (BENVENISTE, 1995, p. 84)

Podemos dizer que a relação daquele que fala e o que escuta em análise não deve se restringir a uma ilusão da relação *eu* e *tu*, da mesma maneira como pode ocorrer no uso da linguagem fora da análise. Não se restringir a relação *eu* e *tu*, vem a ser um princípio para a intervenção psicanalítica que opera com a não correspondência do olhar no ponto que pode se prestar à alienação, ou de uma cumplicidade entre *eu* e *tu* como pode ocorrer numa relação de amizade, ou num outro tipo de comunicação verbal. Isso requer uma verdadeira arte por parte daquele que escuta e principalmente que lhe esteja muito clara a complexidade da produção discursiva e suas implicações com as condições de subjetivação.

Podemos trazer aqui uma questão do uso do divã na sessão de análise. O divã é utilizado como um dispositivo da intervenção psicanalítica que tem como um dos objetivos preservar de uma relação direta do olhar entre aquele que fala e o que escuta, ou ainda, faz com este olhar imediato, ortopédico da imagem, caia por terra. É entendido, na psicanálise, que a busca pelo outro no discurso do falante precisa ir gradativamente se descolando da figura do analista. A do olhar ao utilizar o divã também possui uma relação de não responder de forma direta a demanda pelo outro, dirigida à figura do analista. Uma forma de colocar esta questão vem a ser uma maneira de interrupção ao que pode se prestar ao ponto de

correspondência e de ortopedia do olhar, visto que isso viria a compor um fechamento para a produção de sentido do dizer.

Tal proposição da intervenção psicanalítica requer atenção especial a fim de não ferir uma relação que busca com que o sujeito se ligue ao outro, mas possa preservar o seu desejo, sua individualidade e que possa se subjetivar aos seus próprios olhos. Na filosofia da linguagem de Bakhtin, faríamos uma relação que a palavra na análise se dá num trabalho para que ela volte para o próprio sujeito compondo o terceiro momento da atividade estética⁴¹, sem a qual a relação com o outro não seria tão importante para o homem.

Benveniste (1995) considera que a antinomia entre discurso e língua para o analista se estabelece num outro plano. O analista precisa estar atento ao conteúdo do discurso, mas acima de tudo para as rupturas do discurso. Nestas rupturas vêm a se produzir novas histórias, novos discursos. E isso faz com que, no trabalho de análise, se produza além do “simbolismo inerente à linguagem”⁴², um simbolismo específico que muitas vezes não está consciente para aquele que fala. Nesta produção algo fica escondido tanto no que enuncia como naquilo que omite. E é no desvendamento destes pontos cegos que o sujeito vai fazendo seu percurso em análise. Neste mesmo ponto podemos considerar que o discurso vem a ser “(...) intermediário de outra ‘linguagem’ que tem as suas regras, os seus símbolos e a sua ‘sintaxe’ próprios e que remete às estruturas profundas do psiquismo” (BENVENISTE, 1995, p. 85)⁴³.

A psicanálise “lançou luzes decisivas sobre a atividade verbal tal como se revela nas suas fraquezas, nos seus aspectos de jogo, na sua livre divagação quando se suspende o poder de censura” (BENVENISTE, 1995, p. 85). Na psicanálise as falhas na atividade verbal, chamadas de lapsos, atos falhos, tão conhecidos por nós, são considerados como manifestações do inconsciente. Diante disso, estando à luz da psicanálise, levamos em conta a

⁴¹ Na atividade estética de Bakhtin (2003) está implicada a relação com o outro e possui três tempos, o primeiro deles é a aproximação ao território do outro, o segundo é se colocar no lugar do outro o máximo possível e, já que permanecer nele seria pouco interessante, passa para o terceiro tempo em que retorna para si mesmo a fim de construir sua própria visão e o ato de contemplação.

⁴² A forma de apresentar esta questão é colocada por Benveniste (1995, p. 84)

⁴³ Referimos a expressão utilizada “estruturas profundas do psiquismo” como podendo ser desdobradas na maneira como Ivan Correia trabalhou no curso sobre Topologia Lacaniana, em 2008, na Associação Clínica Freudiana, São Leopoldo, RS, Brasil. Para este autor a profundidade do psiquismo e do inconsciente está na superfície, na superfície da linguagem. Como forma de sustentação para esta afirmativa ele trabalha com a lógica para poder trabalhar com as diferentes e singulares lógicas do discurso produzidas pelo sujeito em análise.

seguinte afirmação: “Toda a força anárquica que refreia ou sublima a linguagem normalizada, tem a sua origem no inconsciente” (BENVENISTE, 1995, p. 85).

A esta abordagem da relação entre linguagem e psicanálise encontramos também uma profunda afinidade entre as particularidades da linguagem e a natureza das associações que se estabelecem na construção dos sonhos. Nesta encontramos as diferentes combinações entre as contradições e o inesperado que fica, muitas vezes, reprimido enquanto instância de desejo não realizado. Essa complexidade vem a compor a lógica do sonho:

A maneira como o sonho exprime as categorias da oposição e da contradição é particularmente chocante: não as exprime, parece ignorar o *não*. Prima em reunir os contrários e representá-los num só objeto (BENVENISTE, 1995, p. 85).

Encontramos uma estreita relação entre a lógica do sonho e a lógica da linguagem. E ainda encontramos o desdobramento linguagem e língua. A língua possui uma dissimetria inerente à natureza do signo linguístico. Isso faz com que toda a língua apresente suas anomalias e ilogismos, enquanto instituição coletiva e tradicional.

Não é menos verdade que a língua é um sistema, que obedece a um plano, e que é articulada por um conjunto de relações susceptíveis de certa formalização. O trabalho lento mas incessante que se opera no interior de uma língua não se opera ao acaso; tem por objeto as relações ou as oposições que são ou não são necessárias, de modo a renovar ou a multiplicar as distinções úteis a todos os níveis de expressão. A organização da língua não escapa a esse caráter sistemático. (...) Aqui, porém, cada língua é específica e configura o mundo à sua própria maneira. (BENVENISTE, 1995, p. 88)

Valemo-nos de um percurso realizado por Benveniste (1995) nos textos freudianos que o levou a um ponto importante com relação à linguagem e ao simbolismo. Este vem a ser

uma “(...) propriedade fundamental da linguagem, que consiste em implicar em que ‘algo’ corresponde àquilo que se enuncia – algo e não ‘nada’” (BENVENISTE, 1995, p. 92).

O simbolismo vem a ser uma problemática que acompanha a teorização psicanalítica. Benveniste (1995, p. 92) afirma: “Ora, a linguagem é apenas simbolismo”. Para este autor os caminhos percorridos na psicanálise sobre o simbolismo do inconsciente também são esclarecedores dos caminhos pelos quais se dá o simbolismo da linguagem. Contudo, conforme Benveniste (1995), preservam-se diferenças, a prerrogativa de que a linguagem é simbólica é uma propriedade mais evidente.

Para este autor a linguagem se realiza na língua e isso dá uma particularidade para o simbolismo linguístico. O homem apreende a língua de maneira coextensiva a sua apropriação do mundo. É por esta apreensão que ele se faz ‘um’ sujeito, ou ainda constitui uma unidade de si, sempre aberta e não concluída. Os símbolos produzidos na apreensão da língua têm na sua origem relação com coisas e as experiências que delas provém.

Temos assim um simbolismo que se constitui em signos diversos, que tem combinações em sistemas formais tão numerosos e diferentes assim como são as diferentes línguas. Já o inconsciente freudiano possui características específicas, a sintaxe que encadeia os símbolos produzidos na tensão entre consciente e inconsciente não obedecem à mesma lógica da língua na sua institucionalização. No que se refere às produções, que estão para além de um sujeito senhor de si, operam segundo uma lógica que é singular. Contudo, preservemos o fato de a sua singularidade estar sempre atrelada às produções coletivas.

Essa simbólica, diz Freud, “não é específica do sonho”; encontramos-a em toda a imagística inconsciente, em que todas as representações coletivas, principalmente populares: no folclore, nos mitos, nas lendas, nos ditados, nos provérbios, nos trocadilhos correntes; ela é, mesmo, mais completa aí que no sonho. (BENVENISTE, 1995, p. 93)

A aproximação da linguagem com algumas prerrogativas psicanalíticas vem ao encontro do jogo de tensão entre o que é da ordem do singular e o que é da ordem do mundo da cultura. Uma das maneiras de colocar esta questão está presente na afirmativa de Benveniste (1995, p. 93) de que a simbólica do inconsciente é ao mesmo tempo “infra e supralinguística”. *Infralinguística* quer dizer que utiliza os signos que não se decompõem e que compreendem infinitas variantes individuais, sendo susceptíveis de se produzirem recorrendo ao domínio comum da cultura ou à experiência pessoal. Já a *supralinguística* utiliza signos muito condensados, que estariam mais atrelados a grandes unidades do discurso que a unidades mínimas na língua.

Fazer esta incursão pela linguística da enunciação de Benveniste (1995) e a importância da linguagem para a psicanálise, segundo o mesmo autor, também auxilia a potencializar a relação entre subjetivação e linguagem que se colocam nos atos de falar, de escrever, de se comunicar e de interagir.

Este ponto de amarra auxilia na investigação em torno das possibilidades de subjetivação dos adolescentes no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa que possuem a linguagem como um dos suportes centrais para dar direção às intervenções neles realizadas. Além disso, encontramos na linguagem outro ponto em que se dá uma amarração entre a singularidade e a socialização nas produções dos adolescentes.

Conseguimos nos aproximar, através da teoria de Benveniste (1995), da relação existente entre unidades mínimas da língua, por onde se coloca a singularidade daquele que a utiliza e alguns processos pelos quais a subjetivação se manifesta no discurso. Essa relação entre o que é particular de cada um ao utilizar a língua, e a sua manifestação que toma uma forma social é tratado por Benveniste (1995, p. 93) da seguinte maneira: “trata-se dos processos estilísticos do discurso”. O estilo podendo ser entendido, segundo uma visão bakhtiniana, como “a expressão individual que se constrói a partir de uma orientação social de carácter apreciativo” (TEIXEIRA, 2009, p. 114-115), que vem a contribuir para eliminar a falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade.

4 DA LÓGICA UNÁRIA AO TRINITÁRIO

Isso decorre de uma certa lógica: o “Eu” para designar o “Tu”, o “Tu” para designar o “Eu” e o “Ele” para desaparecer.⁴⁴

A lógica unária⁴⁵ é uma maneira de lidar com o problema genético da vida e morte⁴⁶, mas este problema não possui uma única maneira imutável para ser gerenciado. Ele possui três respostas⁴⁷ possíveis do ponto de vista simbólico, que são elas: “1) sob o modo reversível ou *unário*; 2) sob o modo diferencial ou *binário*; 3) sob o modo integrador ou *trinitário* (ibidem). Retornaremos, no decorrer deste capítulo, a estes três modos que podem ser, dependendo da situação, “exclusivos entre si, concomitantes ou concorrentes” (DUFOUR, 2000, p. 325).

Gestionar o problema genético vida e morte é ponto central para a vida do homem e se coloca de uma maneira intensa na adolescência. Dado o momento de mudança, de passagem que o adolescente se encontra, da infância para a vida adulta, ele passa por momentos delicados, frágeis, em que esta problemática é colocada em evidência. A adolescência passa por um “momento pontual do vazio do Outro, que implica numa rearticulação dos significantes que ocuparam lugar dominante. A questão da morte é articulada com outros significantes e não mais ignorada, mas fundadora” (LERUDE, 2009, p. 27-28:).

São frequentes as crises, a instabilidade, o se colocar em risco na adolescência. Os adolescentes, colocam em prova a sua própria morte e vida, para, a partir daí,

⁴⁴ (Edmond Jabès, *Le livre du dialogue*, ap Dufour, 2000, p. 89)

⁴⁵ Dufour (2000)

⁴⁶ Dufour (2000, p. 325) utiliza a nomeção vida-morte para este problema.

⁴⁷ Dufour (ibidem) dá exemplo e faz uma análise mais detalhada sobre a combinação entre a lógica unária e a trinitária como sendo frequentemente associadas entre si e por vezes em oposição ao binário na cultura ocidental. São possíveis outras combinações como no Oriente o unário parece estar com maior afinidade com o binário.

encontrar/construir uma resposta particular frente à cultura. Nesse sentido, o estudo da lógica unária é importante para a investigação das possibilidades de subjetivação de adolescentes, por ser uma das respostas possíveis frente à problemática vida e morte.

Estes modos de responder simbolicamente frente ao problema genético vida-morte se desdobram no que também estamos referindo como lógicas: unária, binária⁴⁸ e trinitária. Pensamos que no desenvolvimento teórico de cada uma delas vamos percebendo suas exclusividades, concomitâncias e concorrências (sendo que estamos partindo neste momento da lógica unária).

Segundo Dufour (2000), um enunciado é unário quando o predicado da frase retoma novamente o sujeito da frase. Vejamos a ilustração de um enunciado unário no dizer bíblico: “*Eu sou aquele que sou*”⁴⁹. Encontramos nesse enunciado um desdobramento de retorno para si mesmo. Trata-se de uma lógica em que *eu* fala é o sujeito da frase e faz um retorno para si enquanto objeto: “O enunciado *unário* é muito facilmente observável: ele dá a escutar, de modo geral, algo como uma “gagueira” (“...sou...sou”). (DUFOUR, 2000, p. 35)

Para fazer esta análise, Dufour (2000) se apoia essencialmente em estudos da linguagem e da enunciação. Nas ciências modernas, ele menciona a linguística da enunciação (de Benveniste), a análise do relato (de Lévi-Strauss) e a psicanálise (de Lacan), que exprimem “três dos estados fundamentais da língua – enunciação, inconsciente, relato” (Dufour, 2000, p.36). E nestes três referenciais está contido o traço *unário*.

Benveniste (sistematizando uma proposição de Jakobson) definiu o sujeito falante por esta fórmula: “é *eu* quem diz *eu*”. Lacan forma, sobre

⁴⁸ Não adentraremos neste conceito de forma mais aprofundada. Contudo, cabe ressaltar, aqui, um ponto fundamental para a construção da lógica binária colocado por Dufour (2000, p. 327): “há quase três milênios existe uma recusa da aceitação na morte, ligada à promoção da ideia binária e apresentando-se como uma alternativa às formações trinitárias”.

⁴⁹ Exemplo dado por Dufour (2000, p.35).

o significante, a proposição seguinte: “O significante é o que representa o sujeito para outro significante”. Levi-Strauss, de maneira mais ou menos confessada, define o relato por si mesmo. E, de fato, os axiomas referentes aos objetos da linguística da enunciação, da psicanálise e da análise do relato dão a ouvir a “gagueira” característica (“*eu...eu*”, “significante... significante”, “versão... versão”...). (DUFOUR, 2000, p. 36)

Precisamos destacar que esta forma de ‘gagueira’, acima referida, não se trata de uma tautologia e nem mesmo de algo isolado. Dufour (2000) faz a crítica de que alguns teóricos fizeram da gagueira uma proposição fundamental, mas ela não é suficiente para adentrarmos na complexidade da lógica unária e, neste ponto, o autor traz a noção de *dobra*⁵⁰. Dufour (2000, ps. 36,37) coloca: “Logo, era melhor resolver levar muito a sério essa “gagueira” e tentar defini-la: esses enunciados de base, identicamente estruturados, contém uma dobradura interna”.

Isso quer dizer que estes enunciados são produzidos com a operação de uma divisão interna, ou seja, eles produzem e são produzidos por uma dobra. Estes enunciados são nomeados de maneira variada como: “enunciado reflexivo, enunciado auto-referencial, ou sui-referencial, recursivo...” (DUFOUR, 2000, p. 37).

Cabe destacar que essa dobra tem sua origem na ordem geral do *Dois*⁵¹, mas não pertence a lógica binária. Esta maneira de conceber a dobra não está relacionada a uma operação dialética, explicativa ou causal. Trata-se de relacionar a dobra à produção de um

⁵⁰ Com relação à fonte do conceito de *dobra*, temos uma aproximação entre o binário e unário, que podemos pensar como sendo necessária, mas que foi se perdendo com a predominância da binariedade em nossa época. Vejamos: Leibniz, inventor do cálculo binário, é também inventor da “dobra”, isto é, do cálculo “unário” (Dufour, 2000, p. 39, in nota). Tal informação sobre o conceito de dobra faz parte da história da filosofia e está referenciada ao livro de Gilles Deleuze (*Le Pli, Leibniz et le Baroque*, Paris, Minuit, 1988, ap. Dufour ibidem)

⁵¹ Dufour, 2000, p. 37.

mesmo estilo “*estilo implicado (de plicare, dobrar)*”⁵² que permite uma unidade conceitual nos campos que estamos nos apoiando aqui.

Quando uma proposição se resolve por si, ela se torna inapreensível: perdemos ali o sentido do encadeamento causal e – *casus belli* filosófico e mental – falta a explicação. Em lugar da explicação, encontramos uma implicação, uma dobra do pensamento que nunca deixa de suscitar o espanto e a desorientação: o pensamento parece reservar-se no momento em que se exprime. A resposta que utiliza este modo faltoso com referência à lógica clássica tem, com efeito, o caráter singular de apresentar-se o tão logo dissipada a aparência de explicação –, seja como um não senso, seja como um enigma, isto é, como uma nova questão (...). E, de fato, esse modo de pensar não binário é muito curioso. (DUFOUR, 2000, p. 38)

A reversibilidade do *eu* para o *eu* que é expressa no enunciado *eu é eu*, por exemplo, parece perfeita, mas não é suficiente para definir o *eu*. O saber sobre quem é o *eu* continua em aberto e nele encontramos suas dissimetrias, não coincidências, ou as coincidências dos opostos – *a clareza se torna obscura*⁵³, no pensamento. Nesse sentido, a lógica unária não pode ser definida pela lógica binária que é responsável pela organização do pensamento lógico e pelas dualidades que produzem um discurso articulado. A lógica unária “(...) simplesmente desconhece o mais evidente, o tempo e o espaço lineares, à falta dos quais estamos perdidos: ela confunde o antes e o depois, mistura o lá e o cá” (DUFOUR, 2000, p. 38).

A dobra que ocorre no unário dá lugar para uma instância de não saber, ao excluir a explicação da ordem binária a substituindo pela implicação. “O pensamento *unário* é parcialmente ligado ao *não-saber*” (DUFOUR, 2000, p. 39). Temos assim um dos pontos que coloca a importância da lógica unária para o humano, aparecendo mais uma vez a sua relação com o inconsciente.

⁵² Nomeação dada por Dufour (2000, p. 39).

⁵³ Dufour, 2000, p. 38.

A coisa *unária* merece, de fato, uma atenção tão constante quanto aquela que sempre foi suscitada pela lógica binária, é necessário, em outras palavras, construir a “lógica” do *unário*, simplesmente porque ele “estrutura” nosso uso cotidiano da linguagem, o qual repousa nessas expressões reflexivas geradoras de mal-entendidos, paradoxos, lapsos, raptos no tempo e no espaço, relatos involuídos sobre si mesmos, conscientes ou inconscientes como no sonho: o “*eu*”, nota Benveniste, como expressão reflexiva, não obedece à condição de verdade (que se enuncia no registro binário sim/não); “a maneira como o *sonho*” indica Freud em *Die Traumdeutung*, “exprime as categorias da oposição e da contradição é surpreendente: ele não as exprime, parece ignorar o ‘não’” [...]. (DUFOUR, 2000, p. 39)

É importante observar que a operação autoreferencial do unário vai ser de “maneira oblíqua, pela colocação em correspondência das práticas em que se manifesta” (Dufour 2000, p. 40). Isso quer dizer que para que ele se dê é necessária reunião de elementos existentes em campos distintos. O campo do unário também se dá numa relação com outros campos, numa correspondência às práticas. Uma destas práticas está relacionada à escrita. Dufour (2000, p. 40) coloca que a literatura e a arte em geral estiveram atreladas ao unário, compondo uma realidade artística, antes que ele fosse apreendido como objeto de conhecimento.

Ao enunciar *eu* temos como efeito a definição instantânea de “[...] um *aqui* e um *agora*, isto é, a marcação de um ponto no tempo e no espaço a partir do qual pode ser falado o mundo” (Dufour, 2000, p. 55). Temos assim o *eu* diretamente relacionado à presença, que para assim se constituir precisa estar inserido numa relação para além de si mesmo, ou seja, o *eu* precisa estar em correlação com instâncias de exterioridade.

4.1 O unário e a díade *eu* e *tu*

Para que se dêem as operações do *eu* como fazendo uma dobra sobre si (autoreferencial); perpassando o *não saber*, a sua obliquidade aos campos com os quais se correlaciona, demarcados por tempo e espaço e a marcação de presença consideramos que o

eu entra numa relação de alternância no diálogo. A presença do *eu* se dá diante de um *tu*, que está na posição do outro. Podemos dizer o que nos vem à cabeça, “– afirmar a impossibilidade de dizer *eu*, falar de religião, de história do discurso, do Outro, d’*ele* etc -; desde que *eu* o enuncie para um “tu” (um leitor, também)” (Dufour, 2000, p. 69). Todo discurso requer as garantias de um interlocutor que se presta ao endereçamento do dizer.

Trata-se do fato de que o *tu* está prestes a trocar com a posição do *eu*. Isso se dá espontaneamente, mesmo que não esteja dado o sentido e a compreensão do diálogo, conscientemente, ou que seja baseado na contradição ou contestação. Aquele para o qual o *eu* fala, o *tu*, também está dentro deste sistema. No momento que o locutor cessa de dizer *eu*, torna-se *tu*.

O *tu* define aquele que acaba de falar ou aquele que vai falar. “O homem, como falante, quaisquer que sejam os céus e os tempos, jamais fará outra coisa que não passar a vida indo de uma posição à outra, jamais sairá do espaço dual da fala” (Dufour, 2000, p. 55). Estamos, assim, diante da díade *eu-tu* que dá as garantias da presença do *eu* e copresença dos dois interlocutores indispensável para a troca de mensagens.

“*Eu*” ama “tu”, que o retribui, até no ódio – eis porque o *amor* está inscrito como necessidade no espaço de interlocução; *eu* amo aquele que me faz estar presente; o amor, que continua a interessar os humanos, é a expressão mesma dessa troca. (DUFOUR, 2000, p. 55)

Dufour (2000), baseado em Benveniste, refere a *eu* e *tu* como sendo “dois signos vazios”⁵⁴, que estão à disposição e é suficiente que alguém fale para que estas “conchas vazias”⁵⁵ sejam preenchidas de sentido. A comunicação entre *eu* e *tu* faz parte da comunicação intersubjetiva e não está necessariamente atrelada à realidade manifesta no mundo da cultura como sendo da ordem do que já foi vivido. “Do mesmo modo, a concha vazia dos índices é uma espécie de autenticação e de atualização de nossa capacidade de simbolização” (DUFOUR, 2000, p. 74).

⁵⁴ Dufour 2000, p.74.

⁵⁵ Ibidem.

A díade *eu* e *tu* oferece a condição do homem marcar um lugar e um tempo dando condição de se fazer presente, produzindo um jogo de vai e vem da palavra, entre *eu* e *tu*, na comunicação. Este jogo também está relacionado à troca de posição da condição enunciativa que compõe a inscrição de um sistema que está ligado ao simbólico. Temos assim a possibilidade de troca de dizer *eu* com uma forma de “gozo próprio”, definido pela “partilha”⁵⁶. O gozo diz do direito de falar, já que “falar é usar “*eu*”, e usar “*eu*” é reconhecer-se mutuamente o direito à fala, a propósito do qual, evidentemente, ninguém pede contas” (DUFOUR, 2000, p.77). Instalamo-nos assim numa dívida que jamais terá fim, pagamo-la falando. Esta é uma saída da forma unária que é gerida pela díade *eu* e *tu*.

Tarefa impossível, é claro. Se o outro soubesse por que ele fala, *eu* saberia também. Mas o outro é como *eu*: ele pergunta isso a *seu* interlocutor, no caso a mim, que estou na mesma posição dele. Quando passamos nosso tempo reconhecendo-nos mutuamente o direito ao uso do “*eu*”, passamos nosso tempo reconhecendo-nos o uso de uma concha vazia, reconhecendo-nos nosso estado de perturbação. Esta perturbação brutal, violenta, inerente ao uso das formas unárias precipita corpo e língua um sobre o outro. E é porque passamos nosso tempo com “isso” que não é possível distinguir os dois sentidos do termo que, além disso, a própria língua agrega em uma só palavra: *nosso gozo* próprio, como *direito*, está ligado, intimamente ligado a um gozo que implica a *perdição do sentido*, isto é, a perturbação e a violência dos processos de corporificação. (DUFOUR, 2000, p. 77-78)

A díade “*eu*” e “*tu*” não é da ordem da comodidade, pois nela está presente a perturbação, a rivalidade e a concorrência que constituem uma espécie de ruídos e de obstáculos produzidos pelo outro, próprio na interação e na comunicação. Esses obstáculos evidenciam a força dos pronomes ao trazerem a abertura para a produção de sentidos na enunciação, mas também uma fragilidade que faz com que facilmente estas conchas se esvaziem de sentido. Temos assim a dobra entre a eficácia da díade em dar condições para a produção do unário, unidade, identidade, atividade estética, integração imaginária entre palavra e corpo, e a ineficácia que faz com que isso se esvazie e escape.

⁵⁶ Termos usados por Dufour (2000, p. 77).

Seja porque o outro falte, seja porque ele não sustente *meu* proferimento e então o sujeito se reencontra na situação que Artaud passou a vida a explorar: por um lado, palavras vazias – “esta casca de palavras que tombam” – e, por outro, um corpo como punhado de órgãos – “o limbo de um pesadelo de ossos e de músculos”, “um congelamento da medula, uma ausência de fogo mental, uma falta de circulação da vida”. (DUFOUR, 2000, p. 79)

Temos assim uma oposição entre a primeira pessoa-*eu* e a segunda pessoa não-*eu*⁵⁷, o *tu*. Esta díade é marcada por correlação espacial que vem a colocar em jogo também a subjetividade. Benveniste (1995) estabelece uma distinção entre *eu* e *tu*, na qual ele situa o *eu* como sendo interior ao enunciado e exterior ao *tu*, de uma maneira que preserva a condição humana do diálogo. “Quando saio de “mim” para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um “tu” que é fora de mim, a única ‘pessoa imaginável’” (BENVENISTE, 1995, p. 255).

O fato de que esta relação é espacial e remete ao tempo e espaço atuais no discurso que possuem a seguinte definição: “o presente nada mais é que o tempo em que “*eu*” fala a “*tu*”” (DUFOUR, 2000, ps. 86,87), pois sempre que falamos estamos no presente. Não podemos esquecer que quando “o outro diz “*eu*” não se trata (ou não se trata mais) de mim” (DUFOUR, 2000, p. 75). Temos a fugacidade do *eu* enquanto instância, instantânea e unificadora. O “*eu*” ao realizar a díade com o *tu* encontra ali suas possibilidades bem como *seu* desvanecer.

Graças a este dispositivo, a loucura unária do “*eu*”, aquela que porta *meu* corpo na língua inscrevendo-o como corpo falante, essa forma loucura que desemboca no mundo antes de todo controle e vota, assim, o “*eu*” a perder-se incessantemente na medida mesma em que se encontra, essa loucura se disciplina e entra no discurso. (DUFOUR, 2000, p. 70)

Há um vai e vem permanente do *eu* entre o perder-se e constituir-se um/uma imagem, pessoa, persona, personalidade, identidade. Destacamos até aqui a alternância da díade *eu* e *tu*, para se produzir a lógica unária. Contudo, estamos vendo que para se dar a relação *eu* e *tu*

⁵⁷ As expressões: pessoa-*eu* e a pessoa não-*eu* são assim nomeadas por Benveniste (1995, p. 255)

em recortes de tempo e espaço, que requer uma dimensão espacial e temporal para além da díade. É quando nos deparamos com a entrada do terceiro que vem a compor o desdobramento necessário para operar a lógica trinitária.

4.2 A propósito do ele

Vamos nos referir a mais um termo no conjunto dos pronomes que compõem a lógica trinitária na enunciação, trata-se do pronome “ele”. Estamos vendo que “*Quando um sujeito fala, ele diz “eu” a um “tu”, vamos agora abordar que esta dualidade está a “propósito d’“ele”*”. (Dufour, 2000, p.69). Temos assim um terceiro elemento que está em relação ao *eu* e *tu*. Esta é uma condição enunciativa que diz de um sistema específico dos pronomes pessoais. Estes são colocados em jogo no ato de falar e permite um ordenamento do discurso. Este ordenamento pelo sistema dos pronomes também permite a universalidade da língua combinada com as particularidades no interior da língua.

O prisma formado pelo conjunto “*eu*”, “*tu*”, e “*ele*” funciona, de certa maneira, como um dispositivo no interior da língua, que inscreve sempre em *seus* lugares os alocutários. Surge, assim, como uma espécie de língua prévia, uma língua de acesso à língua, *uma língua na língua*. Não que ela seja dada de saída ao sujeito *infans*; pelo contrário, ela requer uma espécie de aprendizado: Jakobson indica que o sistema dos pronomes pessoais é a última aquisição importante da criança, como se toda a maturação estivesse voltada para o estabelecimento explícito desse dispositivo implícito. (DUFOUR, 2000, p. 69)

Na díade *eu* e *tu* encontramos uma relação inclusiva, que faz parte da constituição de um campo de presença (do *eu*) e copresença (em alternância entre *eu* e *tu*). O “*ele*” como terceiro elemento introduz uma “radical heterogeneidade”⁵⁸ na relação. “O “*ele*” se manifesta numa outra relação, uma relação *disjuntiva* que evoca não mais a conexão, o *e* da relação de *oposição* entre o “*eu*” e “*tu*”, mas a disjunção, o *ou* da oposição inscrita entre presença *ou* ausência”. (DUFOUR, 2000, p. 91)

⁵⁸ Expressão de Dufour (2000, p. 90)

A alocação que se produz na díade *eu-tu*, estabelecendo uma temporalidade relacionada ao *aqui e agora*, é necessária para a dimensão do presente e parece perfeita fechando-se entre si. Contudo, temos a insuficiência da relação *eu e tu para* sustentação da presença. O que acontece quando o *eu* se desvanece? Como se desdobra a ausência que foi expulsa pelos dois protagonistas no campo da presença?

A relação *eu e tu* tem em si a sua força na unaridade, mas também a fraqueza e a esvanecência do *eu* no unário. Podemos pensar que a presença para o sujeito só pode se dar pela referência à ausência, ou seja, para se dar a presença há uma expulsão da ausência. Esta, por sua vez, toma um lugar no valor de pronome. Consideramos que a comunicação que se dá pelo fato de que *eu* diz alguma coisa para *tu*, “se institui por uma *ex- comunicação* marcada, demarcada, construída no valor “ele””. (DUFOUR, 2000, p. 91)

No plano do discurso, o terceiro pronome significa a ausência e se torna condição da presença para os outros. Neste ponto perpassamos uma nova combinação que pode ser vista na condição de uma díade, “*(eu-tu)/ele*”⁵⁹, para uma nova relação uma tríade “*eu-tu/ele*”⁶⁰. Esta tríade é “impossível de decompor em relações diádicas” (DUFOUR, 2000, p. 91). A tríade que acabamos de ver dá condição para o nascimento do sujeito em três tempos: “o tempo reflexivo do *eu*, o tempo dual da díade *eu-tu* e o tempo trinitário da tríade *eu-tu/ele*” (DUFOUR, 2000, p. 91).

O *ele* encontra seu lugar na tríade *eu-tu/ele* pela estreita relação entre o desvanecimento do *eu* com a dimensão da ausência, assim como combinação entre lógica unária e lógica trinitária. A exclusão do *ele* enquanto ausência para sustentar a presença na relação *eu e tu* faz com que a ausência esteja ali, dando condições para a dobra do *eu*. Esta dobra também pode ser entendida como a báscula do *eu* entre presença e ausência e mais uma vez nos faz visitar a complexidade do *eu* e a sua relação com as possibilidades de subjetivação.

Em suma, *eu gozo* sob a condição de desaparecer como “*eu*”: *Eu gozo* significa que não sei mais me reconhecer na forma “*eu*”. “*Eu gozo*”, como “*eu*”

⁵⁹ Dufour, 2000, p. 91.

⁶⁰ *ibidem*.

me calo” ou “*eu morro*”... são expressões contraditórias. Quando *eu* gozo, é que “*eu*” é um outro, um outro que não ele. O “*eu*” que porta consigo o *estar aí* e a presença faz, no gozo, a experiência da ausência. Ao *contrário*, se a forma “*eu*” não se desvanece, *eu* não gozo. É tornando-me ausente de mim mesmo, tornando-me “*ele*”, desvanecendo-me como “*eu*” que *eu* gozo... (DUFOR, 2000, p. 94-95)

Podemos nos perguntar por que entramos na questão do gozo na instância de desvanecimento do *eu* abrindo espaço para o *ele* enquanto ausência. Dufour (2000) refere ao gozo como um momento em que ocorre uma dobra entre presença e ausência. Isso coloca em prova a nossa humanidade que está atrelada à morte como fazendo parte dos limites do *eu*, do indivíduo, possibilitando também o processo de socialização.

Pela ausência de si em si, é-me dada, enfim a ocasião de fazer a prova da minha condição de ser mortal. De súbito, elevo-me a dez mil pés acima da condição individual, apreendo a espécie como sucessão de indivíduos submetidos à morte. Ali se experimenta a verdade miserável, dolorosa, grandiosa, ridícula, risível do indivíduo na espécie. Fazendo a experiência da ausência, compreendo que a espécie irá exigir, já exige que um dia *eu* morra como indivíduo. Quando *eu* gozo, é a espécie que goza em mim de um prazer sem nenhuma medida comum com as dimensões de *meu* indivíduo. Gozando, renunciando à forma “*eu*”, agregando-me por um tempo dado ao Outro, à ausência, ao “*ele*”, a todos os sujeitos, *eu* compreendo isso ao qual “*eu*” está prometido... Através da pequena morte, antecipo a outra morte, a grande, que é minha única certeza e cuja experiência jamais poderei fazer. (DUFOR, 2000, p. 95)

Desenvolvemos até aqui a relação entre presença-copresença (na díade *eu-tu*) e ausência (na tríade com o *ele*, trazendo consigo questões de gozo e morte). Podemos dizer que estamos estabelecendo relações entre presença-copresença/ausência-gozo-morte. A intersecção entre presença-copresença/ausência está no registro da ordem simbólica. Já a morte coloca em questão a ordem genética da vida e morte. Como podemos pensar nestas relações entre a ordem simbólica e a ordem genética? A metaforização pode ser uma das alternativas a ser pensada para esta questão.

4.3 O terceiro (o *ele*) e a metáfora

Uma via de resolução para esta questão é o procedimento metafórico pelo qual se dá a derivação da ausência representada pelo ele, a morte. Dufour (2000) propõe a *metáfora prática*, à qual todo o falante está submetido; ela é anterior a todo ato teórico. Todos nós pertencemos a uma condição de espécie, uma vez que estamos geneticamente atrelados à reprodução sexuada e à morte. Isso é um dado de ordem genética ao qual nos integramos externamente e anteriormente à função simbólica. “É esta *transferência* de um dado “natural”, ou pelo menos externo à ordem da simbolização, que designo pelo nome de *metáfora primeira*.”(DUFOUR, 2000, p. 97-98)

A metáfora primeira que faz parte da condição genética de vida, da qual possuímos um corpo nomeado simbolicamente. O corpo se torna um dos habitats da derivação das palavras, metáforas segundas que são lançadas na infinitude da produção de sentidos e na construção do mundo simbólico. Temos a condição de experimentação da nossa “própria presença e o fato de viver *falando: falar* (atividade linguística), *viver* (forma genética), *estar presente* (estado “clínico-simbólico”) são termos que, embora pertencendo a ordens diferentes, são interligados” (DUFOUR, 2000, p. 98).

Cabe salientar quão necessária é a metáfora para o homem se constituir como sujeito falante, ao dar rumos para um processo de representação da questão genética vida/morte. Sem isso não teríamos acesso à fala, à constituição de um *aqui e agora* que permite o presente do ponto de vista enunciativo que dá condições para enunciação do pronome *eu*. A metáfora primeira é relançada e dissimulada pela metáfora segunda⁶¹. Esta vem a ser a metáfora teórica que relança um ato prático, pertencer a uma espécie, o que é fundador do acesso do ser humano à simbolização.

Para que o homem relance essa produção metafórica é necessário estar conectado à ausência, produzindo as relações de presença-copresença/ausência, como já vimos acima. É nesta alternância de presença e ausência que ele vai constituir o sistema metafórico de simbolização e de representação da morte. Isso vem a caracterizar “o porvir individual de cada um dos indivíduos da espécie” (DUFOUR, 2000, p. 98). Isso coloca a questão da

⁶¹ Esta ideia é inspirada em Dufour (2000, p. 98)

admissão da morte, fazendo parte do pensamento numa lógica trinitária ou ternária opondo-se ao restringir o processo de subjetivação dentro de uma lógica binária.

E se não houvesse pensamento trinitário, não haveria nem gozo, nem amor, nem ódio. Se o homem vencesse um dia a morte, se adquirisse a mestria sobre os *seus* programas biológicos binários, ele não teria mais que integrar a morte ao fundamento de *seu* sistema simbólico. Então o homem não mais narraria, não mais amaria, não mais gozaria, não mais odiaria. (DUFOUR, 2000, p. 99)

Os desdobramentos da lógica trinitária com a inserção do *ele* como terceiro também nos faz pensar no amor. Vimos acima, na análise da díade “*eu-tu*” que amar faz parte da sustentação e manifestação da copresença até sua efusão. Mas o amor é intrínseco à complexidade relacionada à impossibilidade da relação a dois com plenitude e completude. Esta complexidade traz desdobramentos e torções necessárias na balança entre presença-copresença/ausência. A ausência dá condições de uma exterioridade que possibilita a verificação da presença. Neste sentido podemos dizer que o amor que é, aparentemente, uma relação a dois e que requer a presença, é também uma relação a três, sendo o terceiro aquele que garante a exterioridade.

Nessa relação a três, dois dos protagonistas são internos um ao outro – “*eu*” e “*tu*” – e o terceiro – “*ele*”- lhes é externo. Em consequência, o objeto de amor é sempre um objeto de dupla face: por um lado, ele permite a reunião de “*eu*” e de “*tu*”; por outro, ele deve atestar uma exterioridade. É por isso que, quando os dois protagonistas continuam somente entre eles as suas buscas, há grandes chances de que, apesar de sua tocante obstinação, fiquem decepcionados. (DUFOUR, 2000, p. 93-94)

Falamos do amor com o respaldo teórico e isso leva a pensar na coincidência do amor com uma maneira trinitária de fazer a matemática a partir das pessoas verbais do campo da linguística da enunciação ao colocar em cena a tríade *eu-tu/ele*: “Para ser um (sujeito), é preciso ser dois, mas quando se é dois já se é três. Um é igual a dois, mas dois é igual a três. Em suma, isso dá: Um é igual a Três” (Dufour, 2000, p. 100).

4.4 As interfaces do ele compondo o modo integrador do trinitário

Trabalhamos até aqui com o *ele* na relação com a ausência, garantindo condições da presença. O *ele* ocupa um lugar de representação da ausência, deixando-a fora. Vimos que isso garante uma exterioridade do ponto de vista enunciativo, que dá condições para a dobra entre interioridade (o *eu* retornando para si mesmo na díade *eu* e *tu*) e exterioridade demarcando um limite da representação da ausência assim como o fora do campo da presença.

As formas que expressam a terceira pessoa dão indicação enunciativa de que se trata de alguém ou alguma coisa, não referindo uma pessoa em específico. Dentro disso, temos a afirmação: “a ‘terceira pessoa’, é inclusive a forma verbal que tem por função exprimir a ‘não pessoa’” (BENVENISTE, 1995, p. 251). Na relação com a não pessoa, o *ele* pode não só não marcar uma pessoa, mas também pode não corresponder a alguma pessoa, ou ainda pode compor a significação da promoção ou aniquilamento de uma pessoa. Retomando uma questão já colocada aqui, mas para enfatizar a diferença e a oposição do *ele* na relação com a díade *eu* e *tu*.

De fato, uma característica das pessoas “*eu*” e “*tu*” é a sua *unicidade* específica: o “*eu*” que enuncia, o “*tu*” ao qual “*eu*” se dirige são cada vez únicos. “*Ele*”, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum. É por isso que o *je est un autre* [= “*eu* é um outro”] de Rimbaud fornece a expressão típica do que é propriamente a “alienação” mental, em que o *eu* é destituído da sua identidade constitutiva. (BENVENISTE, 1995, p. 253)

Podemos entender, assim que a oposição entre as duas primeiras pessoas do verbo e a terceira está inserida numa correlação de *persona*(lidade)⁶², sendo que no *eu-tu* encontramos a marca de pessoa, enquanto o *ele* é privado dela. Neste sentido temos o *ele*, na qualidade de terceira pessoa que tem por “[...] característica e função constantes representar, sob a relação da própria forma, um invariante não pessoal, e nada mais que isso” (BENVENISTE, 1995, p. 255).

O que seria esta invariante não pessoal para além do que já vimos até aqui? Teria ela como ser pensada juntamente com a interrogação sobre a ausência representável por *ele*? Será que toda a ausência é representável pelo *ele*? O *ele* pode ser utilizado como forma de alocação diante de alguém que está presente quando se quer subtraí-lo à esfera pessoal do *tu*, surgindo a forma *vós*. Isso faz elevar o interlocutor acima de pessoa e introduz, assim, uma diferença e uma distância, evidências de exterioridade. Isso também pode se dar como forma de ultraje. São dois sentidos que evidenciam a forma não pessoal que mesmo assim pode estar referido a uma pessoa.

Estas ocorrências da utilização do *ele* fazem com que haja um desdobramento do terceiro termo, numa direção de dois valores opostos. “Uma ausência positivamente representada no campo da presença e, por atrás dela, uma outra forma de ausência,

⁶² Destacamos a *persona* na palavra *personalidade* para estabelecer uma relação entre *persona* e *personagem* pelo qual utilizamos/criamos/construímos máscara, imagens e *personagem* nas diferentes instâncias da vida e na atividade psíquica. São conceitos trabalhados como forma de fazer ressoar a atividade estética em torno de si mesmo. Esta atividade estética pode ser colocada em discussão com a *unidade* no sentido da exterioridade que o eu constrói na relação com o *tu* e a flexão que faz para si mesmo traçando uma continuidade entre interno e externo.

irrepresentável no campo da presença, uma ausência radical [...] (DUFOUR, 2000, p. 109). A ausência radical coloca em questão a anulação e a não existência de um sujeito.

Dufour (2000) observa que surge assim outra díade da combinação entre o *ele* e o *ele* barrado, ou seja, *ele/ele*. Tem-se um *ele* e por de trás dele tem um *ele* da ausência radical. Este último precisa ser escrito e depois barrado. O escrever aqui está colocado também no sentido de se manter em silêncio e fora, fixado definitivamente no exterior do campo da presença. O *ele* escrito e depois barrado tem assim a sua única maneira de ser apreendido, pois jamais será encontrado contemporaneamente de nossa alocação.

Na díade *ele/ele*, encontramos uma segunda denotação do *ele* como um novo efeito derivado do desencadeamento do erro unário que está junto à constituição e emergência do *eu*. Temos o *ele* como aquele que fixa um limite interno do desencadeamento, pois representa a ausência ainda no campo da presença. Já o *ele* determina um limite externo, está fora deste campo. Neste sentido, no interior deste limite, estamos no dispositivo trinitário e nele o erro unário é ordenado nas dimensões de presença e ausência, aqui e ali. Estando fora do limite, o erro unário se dissemina em caos. A grafia das díades vai sendo uma maneira de contensão/continência para a errância unária.

A primeira díade, *eu-tu*, gerava os efeitos versáteis da forma unária deixando subsistir pesadas ameaças pairando sobre dois protagonistas. A segunda díade, *(eu-tu)/ele*, continha a ausência, re-presentando-a no campo da presença, sem que todavia essa *representação* fosse *asseguradamente* algo diverso de um semblante. A terceira díade *(eu-tu/ele)/ele*, assinala definitivamente, em um lugar especial, a ausência *fora do campo*, isto é, fora do campo da presença e da ausência.(DUFOUR, 2000, p. 110-111)

Encontramos assim uma especificidade do *ele* que vem a auxiliar a abrir o espaço para além do campo da presença e da ausência. Neste ponto podemos supor uma dimensão do caótico, do evanescer do *eu*, que está para além da estrutura trinitária, mas que a delimita e a garante, sendo a sua exterioridade.

A ausência radical vem a dar condições para a alternativa trinitária e é também parte fundamental para a socialização, demarcando o limite de fora, que consolida a possibilidade do dentro da socialização. Estamos vendo que isso tem a sua origem desde que se inicia no *eu*, na unaridade, até a sua evanescência. Encontramos em Dufour (2000, p. 108): “declinar a identidade do sujeito falante, até o ponto em que esta se confunde com o laço social: 1) há o sujeito; 2) há o outro do sujeito; 3) há o Outro do sujeito e do outro”. O *ele* está para além, sendo o irrepresentável. “*Ele* é o “Outro do Outro: este termo que não existe, irrepresentável, ameaça absoluta de toda simbolização” (Dufour 2000, p. 111). O nada, nenhum sujeito, a ausência radical vem a provocar/fazer tensão, pulsando e dando condições para a alternativa trinitária.

É interessante observar o seguinte desdobramento: se há dois *eles*, como estamos trazendo aqui, a cena da representação está dividida em duas cenas. Numa cena o *ele* representa o outro e atrás dessa cena está o não representável. Nas palavras do autor: “Ou ainda: há a cena e o obscuro. Pode-se pensar que o que está em jogo na cena da representação é representar o não representável” (Dufour, 2000. p. 112).

Neste ponto é que vamos encontrar a relação com a escrita e a fala, sendo estas as duas grandes práticas de representação e de simbolização. Estamos vendo que a ordem trinitária se dá pela inscrição do terceiro pronome, fazendo a combinação com o primeiro e o segundo, compondo o ternário (*eu-tu/ele*)*ele*. A lógica trinitária é própria da linguagem e vem a ser naturalizada para os humanos pelos atos da fala e da escrita, nas quais encontramos as bases da nossa civilização. Nesse sentido, supomos que a lógica trinitária vem a compor uma

complexidade necessária para o entendimento, a análise em torno das possibilidades de subjetivação dos adolescentes participantes do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa.

A lógica trinitária combinada com a lógica unária nos coloca diante da complexidade do homem bem como das possibilidades de subjetivação. A lógica unária aponta para o fazer-se Um, que pode ser pensado tanto em nível do individual, de cada adolescente, um a um. Quando pensamos na relação entre as duas lógicas passamos a entender a complexidade do fazer-se um a um, com sustentação do terceiro remontando um coletivo. Nesse ponto a lógica unária permite a dobra, a virada do múltiplo para o Um. A dobra coloca a continuidade entre o múltiplo e o Um, ou ainda, ela vem a auxiliar na consideração da heterogeneidade constitutiva tanto do sujeito na sua singularidade como fazendo parte da construção de um coletivo.

4.5 O saber narrativo

*O narrador pretende obter sua competência para contar a história somente por ter sido o seu ouvinte.*⁶³

A lógica trinitária também possui uma perspectiva de análise com relação ao saber narrativo, como aquele que “mistura as ideias de saber fazer, de saber viver, de saber escutar; trata-se de uma competência que excede a determinação e a aplicação do simples critério de verdade” (DUFOUR, 2000, p. 142). Encontramos neste conceito uma afinidade com as proposições de abertura de um espaço para a fala, escuta e para a criação, no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa em busca das possibilidades de subjetivação e de pertencimento à cultura. A relação com a verdade nestes projetos se dá na tentativa em obter a versão de cada um, a ser completada, ao mesmo tempo, descompletando-se em busca de não fechar-se nela mesma, podendo estabelecer possíveis relações com a história e a cultura.

⁶³ Dufour (2000, p. 142)

O saber narrativo não é simétrico ao saber científico, ele não estabelece a mesma relação que o saber científico e seus conhecimentos ao se referirem ao “conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos [...], suscetíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos” (LYOTARD, 1979, p. 6, ap. DUFOUR, 2000, p. 141-142). Dufour (2000) coloca que o saber narrativo tem o interesse especial em nossa capacidade de relatar.

O relato, juntamente, com o *eu* constituem dois extremos da língua, pois ambos têm relação com a lógica unária. Ambos, o *eu* e o relato, operam um retorno sobre si mesmo: “Um se *redobra* sem cessar sobre si mesmo, o outro se *desdobra* sem cessar sobre si mesmo” (DUFOUR, 2000, p. 139). Outra maneira de exprimir esta relação é uma referência que Dufour (2000, p. 139) busca em Benveniste e Lévi-Strauss sobre seus respectivos objetos: “(o *eu* sendo quem diz *eu*” e o relato, aquilo que “se constitui a si mesmo como contexto”). Existe uma relação entre o relato e o *eu* que está no movimento de ser narrado e assim ir se constituindo. “[...] O relato é a soma [somme] de suas versões e como totalidade “descompletada”, ele intima [somme] o sujeito interpelado a produzir a última versão”. (DUFOUR, 2000, p. 140)

O saber narrativo coloca em questão o “relato oral, implicando ato de narração e, portanto, ato de fala”⁶⁴. O relato está relacionado às nossas capacidades narrativas, que passa pela produção de múltiplas versões, estabelecendo, também, uma ligação à produção dos mitos. Para Amorim (2007) o saber narrativo se constitui desde numa forma natural ou ordinária do diálogo. Aprendemos a falar, na medida, que somos lançados ao diálogo ordinário, desde que nascemos e é no seu interior que vamos nos ver como sujeitos quando falamos.

Assim, vai se dando uma forma de transmissão acompanhada pela memória/memorização de um povo, ou de uma comunidade, ou de uma cultura que vai passando de pessoa a pessoa e de geração a geração. Podemos dizer que esta passagem

⁶⁴ Dufour (2000, p. 142)

geracional desde um diálogo ordinário coloca em pauta uma relação existente entre saber narrativo, relato e mito, estando relacionado a uma transmissão simbólica de uma dada cultura.

Mito é ao mesmo tempo este que permite o acontecimento do sujeito ao interior de uma comunidade falante, e este que tece o laço social dando sentido ao *Nós*, ao interior do qual cada um pode tomar a palavra e falar. Trata-se ainda de uma aposta de um e do outro, o sujeito e o laço social, que não são dados de uma vez por todas e cada ato enunciativo o reconstrói sem cessar. (AMORIM, 2007, p. 42)

No livro “Le bégaiement des Maîtres” (A gagueira dos mestres), de Dufour (1999), encontramos uma análise do mito como aquele que transmite o que não podemos dizer. No discurso mítico, se coloca um problema que é intransponível. A produção do mito como produção discursiva vem a dar um suporte para o homem lidar com problemas ou incógnitas intransponíveis como, por exemplo, a sua origem. Esta forma de operar a construção e transmissão do mito é interessante aqui para se pensar em saídas míticas que o homem encontra para lidar com suas incógnitas enquanto espécie humana, que, também tomam formas particulares, como, por exemplo, os mitos familiares que são produzidos e vêm a operar na singularidade e na subjetivação.

Podemos utilizar o exemplo de Freud sobre o mito de Édipo⁶⁵ como aquele que oferece uma espécie de instrumento lógico, mas logo nos interrogamos: como pode ser introduzido um ponto lógico onde tem um problema lógico intransponível? Dufour (1999)

⁶⁵ “Aqui Freud faz a passagem do poeta mítico que se destaca do grupo para recontar a história, ao herói. O poeta, na metáfora freudiana, teria sido o filho predileto da sua mãe, que se “esquece” da decisão coletiva, legitimadora do assassinato, para se investir ao mesmo tempo de todas as glórias do herói e de toda a culpa do criminoso. Ao supor para si um lugar de exceção na fratria, ao recusar contar-se entre os irmãos, o herói/poeta do mito freudiano condena-se à culpabilidade solitária do sujeito moderno”(Kehl, 2000, p. 34). Temos aí uma versão, desde que Freud partiu da mitologia para teorizar sobre o processo de humanização em seus primórdios, desde a morte do pai real para a ascensão do pai simbólico. Freud situa um ponto fundamental que marca a passagem da horda primitiva à coletividade.

parece inquieto frente a esta questão e diz que somente obtendo uma nova resposta é que podemos respirar e nos oferece a seguinte contribuição:

Se o mito permite colocar um ponto lógico lá onde não tem ponto lógico, então [...] o mito dá uma forma discursiva ao que não tem forma discursiva; este sistema de comunicação é de um nível tal que comunica a falta de comunicação - reconhecendo que esta definição de mito tem, ela mesma, qualquer coisa mítica. (DUFOUR, 1999, p. 102, tradução nossa)

Temos um quadro em que a comunicação é definida pela não comunicação, ou seja, “A por não A”⁶⁶. Esta lógica não sede nem ao mito, nem à língua. Há uma solidariedade da língua e do mito que não é surpreendente, segundo Dufour (1999, p. 103, tradução nossa): “o mito não é nada mais que o funcionamento performativo e autoreferencial da língua [...]. É na língua e no mito que o sujeito e a narrativa se formam concomitantemente através de expressões autoreferenciais como oráculo – [...]”.

Em Dufour (2000), o mito é entendido por uma sucessão interminável de versões. Um elemento fundamental para se pensar na pragmática do mito é a transmissão das versões criadas por um narrador ao outro. Caso não houvesse a transmissão do mito, não haveria novas versões. As novas versões dão continuidade ao mito. Desta forma, não havendo a transmissão, não haveria o mito.

Os temas são duplicados ao infinito, não há um fim verdadeiro para a análise mítica, os mitos são intermináveis, e qualquer pessoa que queira comentar - como Freud o fez em Édipo - qualquer que seja o ponto de vista, produz

⁶⁶ Dufour (2000, p. 102)

apenas uma nova versão do mito. Ele não atenderá jamais à *explicação* desdobrando as dobras e não sairá jamais do mito para dar a sua razão, mas permanecerá lá, ainda na implicação da narrativa, o progresso da mesma narrativa e a atualização, a exposição de uma das suas dobras internas. (DUFOUR, 1999, p. 100, tradução nossa).

A transmissão do mito é sempre uma nova versão. A cada nova versão permite um desdobramento para o próprio mito que vai se contextualizando e tomando valor e força cultural. No ato de narrar o mito se dá uma dobra sobre ele mesmo e sua transmissão de uma geração à outra o inscreve na lógica unária combinada com a lógica trinitária, assim como ocorre com o relato e o saber narrativo. A transmissão do mito de um narrador ao outro vem a compor os elementos para a construção de um saber narrativo.

Existe uma diferenciação desta forma do saber narrativo, obtido na transmissão oral dos atos de fala dos grandes relatos colocados pelo monoteísmo em formas fixas de escrita. O saber narrativo tem uma combinação maior com as sociedades politeístas que apresentam uma abertura infinita para novas versões dos relatos. É importante referir que este relato permaneceu vivo até os dias de hoje mesmo com as escrituras fixas e sagradas do monoteísmo e a predominância do saber científico como uma das marcas da modernidade.

A aproximação entre o *eu*, o relato, a pragmática do mito narrativo e a produção do saber narrativo também permite fazer uma relação com a subjetivação dos adolescentes. Estes elementos colocam os atos de fala numa dobra sobre si mesmo, num movimento de reinvenção, produção de uma nova versão associada a uma transmissão cultural sem fim. Este movimento pode auxiliar na forma como tomamos os enunciados orais e escritos, nas narrativas e nos relatos dos adolescentes no PIEP e na Oficina Escrita Criativa.

O adolescente pode se ver às voltas de fazer a dobra sobre si mesmo estando atrelado também uma dobra sobre um mesmo contexto, produzindo seus enunciados atrelados aos seus mitos familiares e sociais. A realização da dobra implica sempre em novas versões sobre as quais vai se inscrevendo um percurso e uma história. Tem-se uma perspectiva de subjetivação filiada a uma história, que considera a transmissão que se dá de um relato a outro, de uma narrativa a outra, vindo a contribuir para o sentimento de parte uma sequência de narrativas, de uma história e da cultura.

Neste sentido a história que se desdobra na produção do relato, do mito e do saber narrativo também pode ser pensada como vindo a operar e a contribuir para novas produções de sentidos. A história se desdobra em novas versões e assim vão sendo produzidos novos contextos e tempos narrativos. Em qualquer novo contexto há uma renovação ilimitada da produção de sentidos em dois tempos: “A pequena temporalidade (a contemporaneidade, o passado imediato e o futuro previsível - desejado) e a *grande temporalidade*: o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2000, p. 413).

5 O USO DAS TECNOLOGIAS

*O discurso verbal é como um “cenário” de um dado evento.*⁶⁷

Estamos trabalhando com base em dois projetos, o PIEP e a Oficina de Escrita Criativa, que buscam nas tecnologias possibilidades para intervenção e abertura para a subjetivação de adolescentes. Um dos pontos centrais que orientam o uso das tecnologias e as intervenções nestes espaços é o cuidado com o outro. Este aspecto toma relevância estando associado ao fato de que muitos dos adolescentes que participam destes espaços possuem um histórico com fragilidades com relação a este cuidado.

Esta orientação também está diretamente apoiada na proposta teórico-metodológica do grupo de pesquisa LELIC. Nele direcionamos nossos esforços em busca de possibilidades de subjetivação permeadas pela criação e invenção. As pesquisas desenvolvidas neste grupo investigam possibilidades para um investimento nas relações de solidariedade, cooperação, construção solidária de conhecimento e de invenções, de forma implicada com o outro e com a produção de sentidos. É nesta proposta que se inserem os desafios para a escrita, interações, construção de narrativas, produção de relatos, entre outros.

Contudo, sabemos que o uso das tecnologias não se restringe a estas proposições quando nos dirigimos para outros espaços na sociedade. Também faz parte do nosso percurso a busca por uma visão de criticidade, como forma de não cairmos numa posição ingênua, com visão restrita com relação ao uso das tecnologias, em espaços de abertura para a subjetivação permeada pela criação e por possibilidades de simbolização. Ou seja, encontramos no uso das tecnologias mais de uma direção possível no que se refere aos processos de subjetivação. É possível que se abram possibilidades de subjetivação pela via do controle, da automatização, que precisam ser conhecidos, discutidos, analisados para que possamos fazer frente buscando uma direção que acaba sendo contrária por ser uma via de criação e de promoção de cuidado com o outro.

⁶⁷ Bakhtin (DVDA, p. 9)

5.1 O uso das tecnologias e a sua relação com a memória: por uma visão crítica

A artificialidade da memória diz de um suporte em que a memória vai apreendendo e sendo apreendida por meio de objetos que são hoje as tecnologias. Esta análise filosófica auxilia a pensar sobre estas complexidades relacionadas ao homem na contemporaneidade e suas possibilidades de subjetivação na interface com o uso das tecnologias.

Vamos nos basear num texto de Stiegler (2008), que é a publicação de uma conferência cujo título é “La exteriorización industrial de la memoria”⁶⁸ (A exteriorização industrial da memória). A exteriorização da memória, via recursos tecnológicos, marca a nossa época. A questão de como memorizar é presente para todos nós. Estamos sempre às voltas de recursos para anotar, guardar, listar num pedaço de papel, num livro de anotações, num computador e assim por diante.

Isso mostra que parte de nossa memória, ou seja, de nós mesmos, está fora. Escrever um manuscrito é organizar os pensamentos para referência externa na forma de traços, ou seja, os símbolos em que o pensamento pode refletir sobre si mesmo, tornando-se repetitivo e transferíveis: tornar-se conhecimento. Nisso está presente a oportunidade de dar forma para nossa memória e de talvez inscrevê-la para além de nós mesmos e temos assim um dado cultural na memória.

Esculpir, pintar, desenhar, é ir para frente, um encontro com o caráter tangível do visível, é visto com as mãos, como o que há para ser visto, ou seja, para ser visto novamente, é treinar o olho do observador e, assim, esculpir, pintar e olho dibujarsu⁶⁹, transformando-a. Este é também o sentido do que Joseph Beuys denomina escultura social. A memória humana é desde a origem exteriorizada, e isso significa que ela é técnica desde seu início. (STIEGLER, 2008).

⁶⁸ O texto da referida conferência tem como fonte: <http://www.scribd.com/doc/39176540/Stiegler-anamnesis-and-Hypomnesis>

⁶⁹ Não foi possível encontrar a tradução da expressão “olho de dibujarsu”, encontramos a tradução da palavra “dibujarsu” com vários sentidos como: “de pesar, debicar, debochar, divagar, divagar sobre, divisar, divisor” (<http://www.woxikon.com.br/espanhol/dibujar.php>)

Temos uma evolução histórica desde o uso da pedra como ferramenta para dar forma à memória, há dois ou três milhões de anos. “A ferramenta de pedra, um suporte de memória espontânea não foi feito, é claro, para armazenar a memória: não até o final do Paleolítico mnemônico (mnemotécnicas) aparecer como tal” (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa). A escrita ideogramática que vem logo após e traz o período neolítico, que ainda organiza as agendas de gerenciamento, até mesmo nos dias de hoje. E esta forma de fazer um cronograma estará sujeito, no futuro, a se tornar um aparato, um planejador pessoal.

Vivemos a expansão e ampliação do conhecimento humano e, simultaneamente, temos a “originalmente objetivada e tecnologia de memória exteriorizada” (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa). A memória tornou-se um ponto chave do desenvolvimento industrial e os objetos cotidianos são mais suportes de memórias objetiva, isto é, também formas de conhecimento.

A memória está sendo muito colocada nos dispositivos hipomnésicos e vem a ser um elemento fundamental para o atual desenvolvimento industrial. Os objetos cotidianos estão cada vez mais e mais com suportes de memória objetiva, isto é, também formas de conhecimento. As formas tecnológicas de conhecimento, objetivadas na forma de equipamentos e aparelhos, também, e principalmente, “geram uma perda de consciência no momento em que ele começa a falar de "sociedades do conhecimento", "indústrias do conhecimento" e do capitalismo "cognitivo" ou "cultural"” (STIEGLER, 2008, in conferência).

Estamos em contato constante com dispositivos mnemotecnológicos⁷⁰ dos mais variados tipos, desde a televisão ao telefone, incluindo o computador e sistemas de GPS. As tecnologias cognitivas, às quais confiamos uma parte crescente da nossa memória, também podem nos fazer perder uma parte crescente do nosso conhecimento. Se perdemos nosso telefone celular, é como perder a agenda dos números de telefone de nossas relações, estes não estão mais na nossa memória física e sim no dispositivo perdido. Cabe nos perguntarmos sobre o que isso representa.

⁷⁰ Stiegler, 2008, in conferência.

Isto é onde devemos perguntar se o desenvolvimento massivo e industrial e mnemotecnologias não representa uma perda estrutural da memória, ou, mais precisamente, uma mudança em nossa memória: uma mudança que pode ser objeto de controle do conhecimento, e constitui a base mnemotecnológica essencial destas sociedades de controle. Exteriorizamos em equipes mnemotecnológicas cada vez mais funções cognitivas e correlativamente perdemos mais e mais conhecimento que é então delegado não somente as equipes, senão também às indústrias de serviços que o podem colocar em redes, controlá-los, formalizá-los, modelá-los e talvez destruí-los, no caso desse conhecimento que escapa do nosso alcance, incluir uma obsolescência do humano, que se sente mais e mais perdido e interiormente vazio. (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa)

Atribuímos um grande valor à indústria automobilística, temos um grande recurso tecnológico nos carros, enquanto mais se valoriza um carro, menos sabemos como conduzi-lo. Imaginando um dos possíveis extremos dessa situação, Stiegler (2008) menciona que o dispositivo GPS que assiste o condutor em sua terra e o substituirá por completo, teleguiará o veículo por meio de um sistema de condução automático. Ele vai mais adiante, em dizer que nos arriscamos em perder nosso esquema sensório-motor formalizado pelo sistema, dado o excesso de automatização.

Quanto mais repassamos a execução de uma série de pequenas tarefas que tecem a trama cotidiana de nossas vidas nos aparatos e serviços da indústria moderna, mais nos fazemos em vão. O nosso saber viver bem e a produção de sentidos à vida também está atrelado ao conhecimento do fazer. Se delegamos este saber a um modelo industrial, como fica a transmissão desta minúcia da vida? Para Stiegler (2008, in conferência, tradução nossa): “A única coisa que nos resta é consumir cegamente, um tipo de impotência (...). Nos fazemos impotentes, senão obsoletos, se é certo isso de que o conhecimento dá poder a humanidade”.

Ao mesmo tempo, o extraordinário poder de mnemônica das redes digitais nos faz mais sensíveis à imensidade da memória humana, que parece ter sido feito infinitamente reativado e acessível. Este aparente paradoxo nos faz acreditar que o assunto de hipomnesis é uma questão política. Dado o estágio “hiperindustrial da exteriorização da memória e do conhecimento”⁷¹ a que chegamos, parece que estamos diante da necessidade da promoção do

⁷¹ Stiegler (2008, in conferência, tradução nossa)

seu impacto ilimitado e de poder implementar seu controle. A que forma de controle nos referimos aqui?

(...) controle através das indústrias cognitivas e culturais destas sociedades de controle que agora formalizam a atividade neuroquímica e as sequências de nucleótidos, e portanto, inscrever os substratos neurobiológicos da memória e o conhecimento na história do que deve ser analisado como o processo de gramaticalização, à etapa mais recente na qual estão as biotecnologias sendo as nanotecnologias as próximas em linha, levantando de forma nítida a questão da unabiopolítica e tecnopolítica da memória. (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa)

Temos assim uma perspectiva de intervenção no sentido amplo em que podemos inserir diferentes seguimentos da sociedade. Juntamente a isso, Stiegler (2008) propõe como forma de controle, a gramaticalização como sendo a história do suplemento: “A história da memória é aquela mesma de sua gramaticalização” (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa). Não temos interioridade que preceda a exteriorização, é sim ao contrário, a exteriorização constitui como tal o interior.

Stiegler (2008) descreve um processo de exteriorização, onde a distinção configuradora, que está constantemente em movimento a si mesma, cada vez estabelecendo novas relações entre os indivíduos e os coletivos – quando também encontramos novos processos de subjetivação e socialização. O autor apresenta uma perspectiva para adentrarmos nos processos de hominização, em meio aos recursos tecnológicos e às mnemotécnicas.

Com o advento das mnemotécnicas, o processo de exteriorização, que é técnico, advém, torna-se concretizado numa história da gramaticalização. O processo de gramaticalização é a história técnica da memória, em que a memória hipomnésica repetidamente relança a constituição de uma tensão anamnésica da memória. Esta tensão anamnésica se exterioriza a si mesma em forma das obras do espírito, onde as épocas da individuação psicossocial se configuram a si mesmas: a gramaticalização é o processo que as correntes e continuidades configurando existências são discretizadas: o escrever, como discretização do fluxo de discursividade, é uma etapa da gramaticalização. (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa)

Hoje com a revolução industrial, o processo de gramaticalização repentinamente passa a esfera da linguagem, isto é, a esfera do logos, e vem a investir a esfera dos corpos. O processo que deriva desta revolução na sociedade torna mais discreto os gestos dos produtores do sistema. A direção para os gestos se dá em vista da reprodução automática, quando ao mesmo tempo, a reprodução do mecânico e dos aparatos dependem da visibilidade e do aurático. Stiegler (2008) realiza uma crítica ao que ele chama de gramaticalização do gesto, que, na sua opinião, é a base do que Marx chama de processo e proletarização. O autor faz uma relação entre gramaticalização do gesto, processo de proletarização e perda know-how.

(...) os aparatos digitais e eletrônicos como gramaticalização de todas as formas de conhecimento, sobre o pretexto de mnemotecnologias cognitivas, incluindo os conhecimentos lingüísticos que se tem convertido nas tecnologias e nas indústrias de processamento de linguagem e também o saber como viver, o comportamento em geral, traçado desde o perfil de usuários até a gramaticalização dos afetos, que chega ao capitalismo cognitivo das economias hiperindustriais de serviços. (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa)

É interessante observar nesta teorização com base em Stiegler (2008) sobre a relação entre os dispositivos mnemotecnológicos e a gramaticalização dentro do que o autor refere como fazendo parte de “uma organologia geral que envolve órgãos corporais, artificiais e organizações sociais”⁷². Ele propõe que pensemos numa relação complexa, como um sistema que envolve a unidade do homem enquanto corpo, materialidade orgânica e/ou artificial juntamente com o social, podendo envolver:

A gramaticalização é a história da exteriorização da memória em todas suas formas: memória cerebral e nervosa, primeiro linguística, logo auditiva e visual, corporal e muscular, memória biogenética. Então, exteriorizar a memória se faz o objeto de controles sociopolíticos e biopolíticos através de inversões econômicas de organizações sociais, as que reorientam as organizações físicas por meio de órgãos mnemotecnológicos, incluindo as máquinas ferramentas (Adam Smith, já em 1776, analisou os efeitos da máquina na mente do trabalhador e todos os automatismos, incluindo os eletrodomésticos. É por isso que pensar em gramaticalização implica uma

⁷² Stiegler (2008, in conferência, tradução nossa)

organologia geral, a saber, uma teoria da articulação dos órgãos corporais, os artificiais e as organizações sociais. (STIEGLER, 2008, in conferência, tradução nossa)

É importante a contribuição deste autor considerando a sua implicação político-filosófica, que percebemos em seu texto com o que ele refere como “organologia geral”. Este conceito descreve a noção de um sistema em que a tecnologia está inserida. Esta visão confere a necessidade de que pensemos, de forma crítica, sobre o uso do computador para com os adolescentes dentro do contexto e dos objetivos da pesquisa. Destacamos também o posicionamento do autor, que se coloca para nós como uma provocação para que nos ocupemos de alguns restos de um combate: “um combater a favor de uma política da memória, e mais precisamente pela constituição de um ambiente hipomnésico sustentável” (Stiegler, 2008, in conferência, tradução nossa). Consideramos que esta política está presente no contexto da pesquisa, ainda que não possua os termos mais específicos utilizados aqui, oriundos do pensamento de Stiegler (2008).

5.2 As tecnologias e a sua utilização como instrumento para a produção cultural do homem

No texto de Freud (1990), escrito originalmente em 1930[1929], chamado **Mal estar na civilização** encontramos a referência aos primeiros atos de civilização que se deram pela utilização de instrumentos, como “a atenção do controle do fogo e a construção de habitações”⁷³ e no avançar do texto é trazida a ideia de próteses que o homem inventa para o desdobramento de suas atividades, bem como para exaltação da sua condição numa relação de proximidade com Deus. Suas observações datadas da primeira metade do século XX, vêm ao encontro de possíveis relações entre o *phármakon*⁷⁴, os dispositivos mnemotecnológicos e a instrumentalidade como subsídio pra se pensar questões atuais que em nosso caso diz do uso do computador por adolescentes no seio desta pesquisa. Segundo Freud (1990, p.109-110):

⁷³ Freud, 1990, p. 109.

⁷⁴ Vamos desenvolver este conceito no capítulo 5.5.

“Através de cada instrumento, o homem recria seus próprios órgãos, motores ou sensoriais, ou amplia os limites de seu funcionamento”.

Outros exemplos de instrumentalidade, mencionados por Freud (1990), de acordo com sua época, é o uso da câmara fotográfica, como sendo um instrumento que retém as impressões visuais que ele refere como sendo fugidias, da mesma forma que o gramofone retém as auditivas que também são fugidias. Com relação a esses instrumentos, podemos referir o poder de rememorar que o homem possui. Vejamos nas suas palavras: “ambas são no fundo materializações do poder que ele possui de rememoração, isto é, sua memória” (Freud, 1990, p. 110).

Freud (1990) inicia falando do instrumento na produção da cultura e logo ele traz os termos da ciência e da tecnologia como um efeito dos caminhos que o homem foi abrindo e os seguindo em prol da civilização. Nesse contexto, vamos enlaçando e situando o homem numa condição de desejo ao realizar os avanços científicos e industriais das tecnologias.

Essas coisas – que, através de sua ciência e tecnologia, o homem fez surgir na terra, sobre a qual, no princípio, ele apareceu como débil organismo animal e onde cada indivíduo de sua espécie deve, mais uma vez, fazer sua entrada (‘oh inch of nature!) como se fosse um recém-nascido desamparado – essas coisas não apenas soam como um conto de fadas, mas também constituem uma realização efetiva de todos – ou quase todos – os desejos de contos de fadas. (FREUD, 1990, p.112)

O homem foi produzindo vantagens para si e se apropriando delas na qualidade de aquisição cultural e isso vem acompanhado de “uma concepção ideal de onipotência e onisciência que corporificou em seus deuses” (FREUD, 1990, p. 112). Os deuses ocupavam o lugar do endereçamento do que parecia inatingível aos seus desejos, dando origem aos ideais culturais. E nos dias de hoje, qual é o endereçamento destes ideais? Podemos pensar que é o próprio homem? Com relação a estas interrogações, encontramos em Freud (1990, p.112): “Hoje, ele se aproximou bastante da consecução desse ideal, ele próprio quase se tornou um deus”.

Freud avança dizendo que a forma em que o homem busca se aproximar da realização de seus ideais tem a ver com certo consenso da humanidade. Contudo, estes desejos não são atingidos completamente e, sob certos aspectos, de maneira alguma. Ao colocar em questão a realização dos ideais, estamos também às voltas do desejo, que toma sentido na singularidade, estando, como evento único na vida, ao mesmo tempo suportado pela cultura. Encontramos, assim, a relação entre a instrumentalidade na produção cultural, a ciência, a tecnologia e a busca pela realização dos ideais e dos desejos do homem. Em meio a isso, se desdobra a relação da onipresença do homem com a instrumentalidade tendo efeitos nos processos de subjetivação.

O homem, por assim dizer, tornou-se uma espécie de “Deus de prótese”. Quando faz uso de todos os seus órgãos auxiliares, ele é verdadeiramente magnífico; esses órgãos, porém, não cresceram nele e, às vezes, ainda lhe causam muitas dificuldades. (FREUD, 1990, p. 112)

Freud (1990), no início do século XX, supõe que em épocas futuras a semelhança do homem com deus aumentaria estando associada a inimagináveis grandes avanços tecnológicos da civilização. As épocas futuras que Freud (1990) previu são as nossas épocas atuais e estamos já às voltas de pensar os efeitos da proximidade do homem com Deus. Freud (1990) observa originalmente naquele momento: “no interesse de nossa investigação, contudo, não esqueceremos que atualmente o homem não se sente feliz em seu papel de semelhante a Deus” (FREUD, 1990, p. 112).

Seguindo a linha de raciocínio que encontramos em Freud (1990), vimos que Dufour (2000) busca o Super-homem profetizado pelo filósofo Nietzsche, dizendo que este é o porta voz do drama originário do pensamento que fica entre uma simbólica de aceitação da morte e outra de rejeição. Este drama originário foi desencadeador da crise terminal com o pensamento, em que um terceiro que dá suporte para o homem lidar com a morte, a falta, a incompletude e a não satisfação e mediação das pulsões. Estando um século depois, cabe nos perguntar sobre os efeitos da idealização do homem semelhante a Deus, mencionado por Freud (1990) e do Super-homem profetizado por Nietzsche.

Salvo erro, o Super-homem ainda não sobreveio. *Mas* já se manifestou de maneira fantasmática. Nosso século foi a princípio o de sua aparição imaginária, depois de sua anunciação, há exatos cem anos. Nossa época, com pressa de vê-lo sobreviver, deu o poder aos pobres de espírito que empreenderam, simplesmente, matar o homem, esperando que isso fosse suficiente para fazer nascer o Super-homem. (DUFOUR, 2000, p. 414)

Neste ponto Dufour (2000) refere o histórico dos campos de extermínio, campos de concentração. No contexto de campos havia um conjunto funcional que se tinha de um lado, as câmeras de gás, onde as pessoas eram mortas, empregando os meios da grande indústria nascente; os judeus, portadores da mais antiga Lei simbólica ternária, e os ciganos, povo que cultiva a forma de saber narrativo que ainda subsiste na Europa. Por outro lado, “nos *Lebensborn*, confecciona-se ao sabor do acaso o nascimento de um novo homem, liberto da filiação e da sexuação” (Dufour, 2000, p. 415).

Não hesito em dizer que o *campo de concentração* nazista é a expressão alucinada, sobrecarregada e exagerada do aspecto definitivo assumido pela antiquíssima luta entre a trindade e binariedade – nesse sentido, o *campo de concentração* exprime notavelmente o nosso século. Longe de haver surgido como um acontecimento incompreensível, um erro da História, um *bug* na evolução humana, ele exprime perfeitamente, como só um *sintoma* pode fazer, em um cenário supersaturado, o aspecto explosivo tomado pelo drama interno do pensamento, clivado entre trindade e binariedade. (DUFOUR, 2000, p. 415)

Nos campos de concentração aconteceu um alto índice de assassinatos, acompanhado do apagamento obsessivo de seus traços. Este apagamento vem acompanhado de uma dissimulação de barbaridade inconfessável ou culpável. Isso não é nada mais que uma negação ou uma maneira de fazer como se esta história jamais houvesse existido.

Como se estivéssemos procurando repudiar a primeira exigência que fizemos, reconhecemos, igualmente, como um sinal de civilização, verificar que as pessoas também orientam suas preocupações para aquilo que não possui qualquer valor prático, para o que não é lucrativo: por exemplo, os espaços verdes necessários a uma cidade, como playgrounds e reservatórios de ar

fresco, são também ornados de jardins e as janelas das casas decoradas com vasos de flores. De imediato, constatamos que essa coisa não lucrativa que esperamos que a civilização valorize, é a beleza. Exigimos que o homem reverencie a beleza, sempre que a percebe na natureza ou sempre que a crie nos objetos de seu trabalho natural ou sempre que a crie nos objetos de seu trabalho manual, na medida em que é capaz disso. Mas isso está longe de exaurir nossas exigências quanto à civilização. (DUFOUR, 2000, p. 416)

É interessante observar uma espécie de sobrevoo que estes autores nos permitem fazer sobre as produções do homem, diante de suas exigências quanto à civilização, estando vinculadas às tecnologias que se faz presente em nossas pequenas vidas e intervenções cotidianas. Perpassamos os enfoques: o poder colocado na produção e no armazenamento do conhecimento, associado à exteriorização da memória em que muitos dispositivos tecnológicos se apropriam e se multiplicam, passando a substituir um saber fazer humano e esvaziando o sentido da vida, situado por Stiegler (2008); a dimensão da instrumentalidade como uma forma de prótese extensiva ao homem, potencializando a sua atividade, produção em vias de uma relação entre potência e desejo do homem, que encontramos em Freud (1990); em Dufour (2000) encontramos a retomada da profecia do Super-homem realizada por Nietzsche situando o drama do pensamento moderno, que fica entre a aceitação da morte e a sua rejeição. Este drama originário se tornou um desencadeador da crise terminal com o pensamento, que toma o terceiro como suporte para o homem lidar com a morte, a falta, a incompletude, a não satisfação e a mediação das pulsões.

Não são poucas nem pequenas as produções do homem e, mesmo assim, nos vemos longe de exaurir as exigências quanto à civilização. Podemos pensar que estamos diante de uma infinita exigência do homem pela civilização, que muitas vezes, a sentimos de maneira vertiginosa dada a sua aceleração e incessante continuidade (sem descontinuidade). Contudo, nesta mesma exigência do homem, como lembrou Dufour (2000), na citação acima, encontramos a *coisa não lucrativa*, que é a beleza. Desta forma, refletir sobre o uso das tecnologias é como refletir sobre o social e as complexidades da vida, dada a sua presença que se coloca para o homem na contemporaneidade.

5.3 A supremacia das tecnologias

Bakhtin em **Para uma filosofia do ato** (PFA)⁷⁵, texto escrito, originalmente, entre 1919-192, refere a tecnologia como um exemplo de campo de atividade e de conteúdo da cultura que possui uma supremacia. A entrada num determinado conteúdo também pode ser entendida como um ato de abstração, segue acompanhada por um fluxo, em que o mundo da cultura atravessa o ser humano. Bakhtin (PFA) coloca que, ao estar diante da supremacia de determinado conteúdo cognitivo, por exemplo, os seres humanos não se fazem mais presentes individualmente e responsabilmente ativos, pois passam a estar submersos e submetidos às próprias leis de um determinado conteúdo.

Isso é como o mundo da tecnologia: ele conhece sua própria lei imanente, e se submete a essa lei em seu desenvolvimento impetuoso e irrefreável, apesar do fato de que há tempos fugiu da tarefa de compreender o propósito cultural desse desenvolvimento e pode servir antes para o mal que ao bem. Assim, os instrumentos são perfeitos de acordo com sua lei interna, e, como consequência, eles se transformam, a partir do que era inicialmente um meio de defesa racional, numa força terrível, mortal e destrutiva. Tudo que é tecnológico, quando divorciado da unidade única da vida e entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento, é assustador; pode de tempos em tempos irromper nessa unidade única como uma força terrível e irresponsavelmente destrutiva. (BAKHTIN, PFA, p. 25)

Ao trazer a problemática da supremacia de um determinado campo de atividade ou conteúdo da cultura, Bakhtin (PFA) utiliza como exemplo as tecnologias. Não são poucas as vezes que nos deparamos com sujeitos que perdem a sua centralidade, a sua condição de individuação e de criação ao se envolver em meio on-line, em programações de televisão, entre outros exemplos. São situações em que a supremacia das tecnologias com suas leis e seu sistema se impõe e o sujeito é levado como seria levado na correnteza de um rio.

⁷⁵ Vamos trabalhar com a sigla, para referências da obra: PFA, seguindo a forma utilizada por Axt, 2011, p. 47. Utilizaremos a numeração das páginas, fontes das citações, da tradução não comercializada. Trata-se a referência do texto **Para uma Filosofia do Ato**, de Bakhtin, voltado para a filosofia, traduzido em português por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Esta é uma tradução não comercializada, utilizada para uso didático e acadêmico, feita a partir da edição americana “*Toward a Philosophy of Act*” (1993), que foi traduzida do russo por Vadim Liapunov, editada por Michael Holquist e Vadim Liapunov, University of Texas Press (Austin).

Sabemos que as tecnologias estão presentes em nossa cultura e nisso somos levados como estando na correnteza de um rio. Nesta correnteza, da cultura, se trata de um rio de linguagem, discursos, que permeiam campos de atividades. E nele é possível falar, discutir, analisar, podendo produzir alguma diferença que não só a supremacia ou ser engolfado pela correnteza.

Na abordagem acima, ao mesmo tempo que, o autor coloca que a supremacia das tecnologias pode servir antes para o mal que para o bem, temos a impressão que ele também aponta um caminho. Isso se dá quando menciona o mal como estando relacionado à supremacia de um campo de atividade ou conteúdo da cultura combinada com a perda da unidade única da vida, a singularidade. Se nos vemos diante de uma supremacia, no caso em que estamos tratando aqui, as tecnologias, o desafio estaria em não perder a unidade única da vida na sua utilização. Sendo isso possível, podemos chegamos à ideia de que as tecnologias podem servir para o mal ou para o bem⁷⁶. Para as tecnologia serem pensadas para o bem, o seu uso precisa estar associado a preservação da singularidade.

A unidade única da vida vem a garantir um lugar que se constitui por um ato singular e se inscreve esteticamente na cultura. Dito de outra forma, este ato toma uma forma, é inscrito na cultura tomando um lugar, uma unidade estética, preservando a abertura para novas contemplações estéticas e atos de individuação. Estamos vendo que ser social também requer que sejamos em alguma dimensão individuais, singulares, podendo preservar as condições de subjetivação de maneira que preserve a instância de unidade única do ser e as possibilidades de alteridade com o outro.

Axt (1998) afirma que sempre que nos propomos a usar as tecnologias, consideramos que ela possa trazer possibilidades de mudanças pelas suas especificidades e pelos desafios que coloca. Ela dá um tom positivo para as possibilidades de mudança, quando afirma que isso não exclui a necessidade de reflexões que vêm crescentemente apontando para os “inúmeros e mesmo terríveis problemas com os quais se defronta a humanidade nessa era

⁷⁶ Encontramos aqui a possibilidade de pontuar este fio sobre o uso das tecnologias que nos acompanha na elaboração deste trabalho. Vamos voltar a esta pontuação a seguir.

mediática e das novas tecnologias, e que, em suas versões mais radicais, chegam mesmo aos prognósticos de um verdadeiro clímax de entropia planetária” (AXT, 1998, p. 22).

Mediante uma incursão por uma visão crítica, que passa pela identificação de meios de controle e de regulação do uso das tecnologias, e conseqüentemente dos processos de subjetivação, chegamos à conclusão que eles precisam ser escavados. Ao referir esta forma de acoplamento entre as tecnologias e a subjetivação, Axt (in seminário)⁷⁷ coloca: “estes processos de subjetivação precisam ser escavados por entre a malha regulatória, de “gramaticalização” e de aprisionamento”.

O escavamento é uma metáfora para mencionar a busca de possibilidades por meio das quais o uso das tecnologias e os processos de subjetivação ressoem processos criativos, de invenção, de socialização, de convivência, permeados pelo cuidado com o outro e com o sentido. Estas possibilidades de subjetivação, juntamente com o uso das tecnologias, devem se tornar tão ou mais importantes que as formas de controle, visto que ainda se colocam mais frágeis, mais difíceis de serem percebidas, ou ainda, de serem propostas.

Não nos escapa o quão trabalhosa pode ser a apropriação individual/coletiva de uma dada tecnologia – e principalmente, problemática, seja pela significação social que pode adquirir enquanto dispositivo a serviço dos jogos de poder, seja por alguns dos efeitos de composição dos novos agenciamentos de enunciação sobre a produção das subjetividades, os quais podem ser considerados extremamente desintegradores. Mas ao mesmo tempo nos ocorre que pode ser sem propósito (até porque não parece haver alternativa para tal), querermos nos desviar das tecnologias, na medida em que são inseparáveis da subjetividade que as produz, podendo mesmo ser interpretadas, (...), como um resultado do hiperdesenvolvimento e da hiperconcentração de certos aspectos da mesma. (AXT, 1998, p. 21)

As tecnologias são efeito e, ao mesmo tempo, produtoras de subjetividade. Temos assim uma dimensão em que são inseparáveis as tecnologias e subjetividade. Enquanto conteúdo cultural, cognitivo, as tecnologias possuem suas próprias leis internas e se tornam

⁷⁷As palavras da autora foram proferidas em ocasião de estudo com seus orientandos, em janeiro de 2012, na UFRGS, POA/Brasil.

uma supremacia, podendo ser devastadoras e desintegradoras, como vimos acima. Quando nos referimos à necessidade da preservação da unidade única da vida, das condições de individuação, não podemos confundir com a ideia de defesa da supremacia do indivíduo estando ao lado do individualismo⁷⁸. Tratamos desta questão em prol da preservação, da marcação e da busca por posições enunciativas e de reconhecimento do Outro, como condição de preservação da vida. Não podemos nos esquecer de que somos mortais e podemos desaparecer do planeta.

5.4 Objeto transicional

Buscamos este conceito para auxiliar nas análises dos enunciados de profissionais e adolescentes que participam do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa, considerando a complexidade que o uso das tecnologias nos lança. O objeto transicional está relacionado ao objeto de desejo para a criança, que vai ser originário para as relações de objeto na subjetividade humana. Vamos ver que estas relações podem ser para o bem e/ou para o mal. Neste ponto encontramos uma afinidade com as tecnologias que podem ser usadas para o bem e/ou para mal. Freud (1990)⁷⁹ nos faz pensar nas tecnologias sendo criadas pelo homem ocupando um lugar de objeto de desejo, quando ele escreve:

Essas coisas – que, através de sua ciência e tecnologia, o homem fez surgir na terra [...] como se fosse um recém nascido desamparado – essas coisas não apenas soam como um conto de fadas, mas também constituem uma realização efetiva de todos – ou quase todos os contos de fadas. (FREUD, 1990, p. 112)

⁷⁸ Com relação a esta questão Dufour (2011, in seminário, na Universidade Paris VIII) propõe que façamos uma diferenciação do individual com uma instância necessária para a liberdade de pensamento crítico do homem. Nesta mesma ocasião, ele coloca que o nosso problema maior hoje não é o individual, mas sim o egoísmo. Stiegler (2011, in seminário) propõe uma diferenciação entre individualismo (como um problema) e individuação (como sendo necessária para o homem).

⁷⁹ Esta passagem de Freud (1990) foi mencionada no capítulo 7.2.

O objeto transicional é um conceito desenvolvido por Winnicott (1975), remete aos primórdios da constituição humana e vem a dar origem à capacidade de delimitar o dentro e fora, ainda que interligados. Constituímos a capacidade de transicionalidade através do objeto transicional. Na consideração do objeto, interessa-nos a busca por uma relação com o computador como objeto a ser relacionado com a transicionalidade e a subjetivação de adolescentes.

O conceito de objeto transicional descreve uma experiência inicial na vida humana situada, aproximadamente, entre seis a oito meses de idade. Relaciona o objeto transicional como presente numa zona de experimentação entre as experiências de satisfação, como sugar o polegar, os punhos como estimulação da zona oral, nas quais situa a satisfação auto-erógena, e as brincadeiras que mais tarde a criança vai manifestar com bonecos e outros objetos, estando estas mais direcionadas a uma relação já mais externa, com o meio ambiente da criança.

Introduzi os termos ‘objetos transicionais’ e ‘fenômenos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta. (WINNICOTT, 1975, p. 14)

Esta área intermediária de experimentação do bebê vai sendo relacionada com a posição ocupada por um determinado objeto, ao qual a criança se apega em especial, o canto de um cobertor, de uma fralda, um urso em especial, entre outros possíveis. Estes passam a acompanhar a criança sistematicamente, principalmente nos momentos de frustração, na hora do choro, do sono, construindo uma defesa contra a ansiedade. A este período de depressão, conforme Winnicott (1975), podemos relacionar o momento em que a criança se depara com a impossibilidade da realização do seu próprio desejo, bem como de vir a realizar o desejo da mãe. São momentos iniciais da vida em que o sujeito se vê às voltas da sustentação de si frente à relação com a mãe e que mais tarde estará frente a outras complexidades da vida humana. Diante disso, o autor situa como pontos importantes neste conceito:

a natureza do objeto; a capacidade do bebê de reconhecer o objeto como ‘não-eu’; a localização do objeto fora, dentro, na fronteira e a capacidade do bebê criar, imaginar, inventar, originar, produzir um objeto e o início de um tipo afetuoso de relação de objeto. (WINNICOTT, 1975, p. 14)

O objeto transicional vem a ser um meio de construção de uma relação com um objeto que se consolida na relação com a exterioridade entre a relação da mãe e da criança, pela oferta, pelo investimento, pela nomeação do objeto, que vem do outro. O bebê não o percebe como externo a si inicialmente e nesta relação vai se construindo a dimensão do “não eu”, que permeia também a sua interioridade, estabelecendo a diferença de si e da sua mãe. “Reivindico aqui um estado intermediário entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade” (Winnicott, 1975, p. 15).

O objeto transicional situa uma das primeiras experiências de distinção do objeto do seu próprio corpo e ocupa uma posição também de intermediação. Nesta construção do objeto se vincula o pensamento, a fantasia, a imaginação. Winnicott (1975) contrapõe a idéia do objeto transicional como um objeto somente interno ou externo, problematizando a correlação entre a interioridade e a exterioridade, que remete a uma dimensão de instância terceira para a vida do homem.

A relação com o objeto transicional dá origem ao que Winnicott (1975, p. 15) chama de “área intermediária de experimentação”. Ela está relacionada ao que chamou de “lugar de repouso”, no qual busca a diferença e a relação entre as realidades interna e externa.

Espero que se entenda que não me refiro exatamente ao ursinho da criança pequena ou ao (...) uso que o bebê dá a seu punho (polegar). (...) Estou interessado entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido. (WINNICOTT, 1975, p. 15)

A perspectiva do cuidado ultrapassa a ordem objetiva, orgânica ou física numa relação entre o objeto transicional e a mãe suficientemente boa. Esta relação é realizada por Stiegler

(2010), filósofo francês, no seu livro “Ce qui fait que la vie vaut la peine d’être vécue” – O que faz a vida valer a pena de ser vivida (tradução nossa). No seu entendimento, o cuidado é o que torna possível um processo de adoção do filho por parte da mãe, que vai colocar em jogo o objeto transicional na dupla mãe e filho. Ela, a mãe, é a educadora que ao desenvolver este papel dá condições de uma relação de ligação. Nesta última, vem a se dar a proteção que é o cuidado por excelência, é fundada sobre o saber que a mãe possui sobre a característica extraordinária do objeto transicional.

O objeto transicional propicia uma dimensão de exterioridade da qual a criança e a mãe são dependentes para a produção da diferença. Esta dependência está relacionada ao momento em que a mãe e a criança, estando face a face, no momento da perda do objeto, podem perceber que são heterônomas. Uma insígnia colocada por Stiegler (2010) é que este objeto não existe, é sempre um lugar a ser produzido, ocupado por diferentes possibilidades de aposta em algo como objeto a ser desejado.

(...) um objeto que não existindo, consiste, fornece por esta consistência mesmo a soberania para a mãe, assim como para a criança: a sua serenidade, sua confiança na vida sentindo que a vida vale a pena de ser vivida com autonomia. (STIEGLER, 2010, p. 14, tradução nossa)

Na relação com o objeto transicional se produz uma zona de experimentação na relação entre a mãe e a criança, do dentro e fora, constituindo o que foi chamado por Winnicott (1975) como espaço potencial. A interiorização é considerada como sendo o espírito⁸⁰ e é ela que vem a consolidar o cuidado, “quer dizer, uma aprendizagem pela qual se desenvolve uma arte de interiorização – uma arte de viver – a qual Winnicott chama de criatividade” (STIEGLER, 2010, p. 42).

Associada a relação de diferenciação entre a mãe e a criança, a constituição de uma zona intermediária entre o interno e o externo, que dá condições de bem suportar a vida, encontramos o que Winnicott chamou de “substância da ilusão” (WINNICOTT, 1975, p.19).

⁸⁰ Stiegler (2010, p. 41)

Isso que é permitido, oferecido, experimentado, constituído pela criança, na transicionalidade, para o adulto, está ligado à religião e à arte. Assim, o objeto transicional se amplia, para além do brincar como experiência infantil, e auxilia na produção de um espaço para “apreciação artística, do sentimento religioso, do sonhar, e também do fetichismo, do mentir e do furto, a origem e a perda do sentimento afetivo, o vício em drogas, o talismã dos rituais etc. (WINNICOTT, 1975, p. 19)

A relação com o objeto transicional auxilia na constituição de um espaço que pode ser ocupado por diferentes objetos, que são definidos enquanto objetos que causam desejo. Este espaço é de uma dimensão terceira, ele está para além de uma relação dual, abrindo espaço para a imaginação até mesmo do próprio objeto. Neste lugar se produzem objetos que fazem um enlace entre o desejo, a imaginação e o social, como os exemplos mencionados acima.

É nesta dimensão terceira, num enlace entre o desejo, a imaginação e o social que o computador pode vir a ocupar um lugar. O computador, assim como um objeto transicional, pode tomar um novo sentido e se constituir numa relação entre a singularidade e um contexto social, verbal e discursivo. Esta já é uma construção discursiva que pode vir a auxiliar na abertura para novos sentidos que o uso do computador pode tomar para um adolescente ou outro sujeito, em outra fase da vida. A posição que o objeto transicional vem a ocupar também está relacionada ao espaço potencial, em torno dele constituído, e está atrelado ao suporte simbólico que nele se dá.

Stiegler (2010) faz uma observação, segundo a qual Winnicott mostra que é possível uma má relação para com o objeto transicional. A dependência advém então nociva, ou seja, destrutiva da autonomia e da confiança que dele provém. O cuidado que liga a mãe a sua criança passa desde então, necessariamente, pela sua maneira de se proteger com relação a este objeto. Isso mostra a necessidade de ligação e de separação para com o objeto transicional ou, no caso a que queremos abordar, o *phármakon*. Mostra também uma abertura para variadas proporções de sentido que a relação com o objeto transicional pode tomar, assim como o *phármakon*.

É a maneira que a mãe ao fazer adotar à criança – ou não – a situação transicional, quer dizer sua situação farmacológica, que faz que a criança possa aceder, ou não, ao sentimento de que a vida valia a pena de ser vivida. Ao lhe fazer assim adotar o *phármakon*, a mãe que Winnicott refere como sendo boa ensina também a criança a se separar de seu objeto transicional para se engajar em outros espaços transicionais, com os quais ele alimentará outras relações, e que o afastarão da mãe ela mesma – sem, portanto que ela perca sua dimensão infinita. (STIEGLER, 2010, p. 14-15, tradução nossa)

Diante da variedade e de aberturas para o sentido que estes objetos podem tomar, o sentimento de que a vida vale a pena de ser vivida pode ser um ponto de referência pra analisar uma boa relação para com o *phármakon*. A boa relação também pode estar atrelada à condição de transicionalidade, sustentada por mediação simbólica, que possibilite a alternância entre presença e ausência. Esta alternância também a auxiliar na condição de separação, de diferenciação e de mediação, na relação com os objetos de desejo, incluindo aí a relação com o Outro.

5.5 O *phármakon*

O objeto transicional não concerne somente à criança e à mãe. Ele vem a ser o primeiro *phármakon*. “O objeto transicional constitui o estado infantil da farmacologia do espírito, matriz onde o espaço transicional se forma numa relação de transitividade à mãe suficientemente boa.” (STIEGLER, 2010, p. 41, tradução nossa). Temos assim o espaço transicional, um ar intermediário de experiência, onde se formarão os objetos da cultura, das artes, da religião e da ciência, como vimos acima. As coisas não podem constituir um mundo sem que procedam irreduzivelmente do caráter transicional do objeto.

Neste sentido, tornou-se comum e "mundano", (ou "intramundano"), o objeto transicional concerne sua dimensão farmacológica, mesmo se seu mundanismo tende a dissimular esta dimensão. Assim, ele pode sempre engajar os processos de projeção curativos também bem negativos, devir, por exemplo, o suporte de um vício, um quadro de melancolia, fato da pulsão de destruição, da loucura mortífera, estes estados perigosos que advém quando nós perdemos o sentimento de que a vida vale a pena de ser vivida. (STIEGLER, 2010, p. 15, tradução nossa)

É interessante destacar que o enunciado “o que faz a vida valer a pena de ser vivida” tem outra face, ou seja, “quando perdemos o sentimento de que a vida vale a pena de ser vivida”, pois nela encontramos algo muito intenso e produtor de sofrimento ao homem. Basta nos recordarmos de alguns minutos, horas ou dias que tenhamos passado por isso para termos ideia de sua intensidade e a complexidade de sentimentos que podem acarretar, podendo levar à loucura. A perda do sentimento de existir e os efeitos a que isso pode dar origem faz parte de momentos vividos por muitos adolescentes, que participaram do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa.

De repente eu estava petrificado, descobrindo a declaração de Winnicott: aqueles que ele cuida ‘perderam o sentido de existir’ - Fiquei espantado porque de repente eu lembrei que é exatamente estas palavras, “*perdeu o sentimento de existir*”, como Richard Durn escreveu em seu jornal íntimo, quando ele se confessou ou se advertiu, ou não se sabe quem advertiu, que esta perda foi tão abissal e dolorosa que ela poderia bem o conduzir ao crime (STIEGLER, 2010, p. 16, tradução nossa)⁸¹.

Stiegler (2010, p. 14, tradução nossa) afirma que “o objeto transicional é o primeiro *phármakon*” e está atrelado a uma condição farmacológica. Há uma aproximação entre a condição/espço farmacológico e o espaço potencial, como sendo aquele que torna possível a criatividade ou no caso o *phármaka* que vem a dar forma para os objetos transicionais.

No espaço farmacológico que é o espaço potencial, onde os *phármaka* formam os objetos transicionais em todos os gêneros, a autonomia não se opõe à heteronomia. Podemos estabelecer uma relação com os objetos transicionais e o espaço farmacológico como sendo também de subjetivação. O *eu* se constitui desde a “*falta primordial de interiorização* como adoção (como criatividade, quer dizer como individuação) do espaço transicional” (STIEGLER, 2010, p. 42, tradução nossa). Cabe salientar que o espaço transicional toma o lugar do *phármakon* com efeito de veneno, quando há uma relação de complacência submissa em direção à realidade exterior.

⁸¹ Isso aconteceu no dia 23 de março de 2002, na prefeitura de Nanterre.

O mundo e todos seus elementos são então reconhecidos, mas somente como sendo a que se ajustar e se adaptar. A submissão conduz o indivíduo a um sentimento de futilidade, associado à ideia que nada tem importância. (WINNICOTT, in STIEGLER, 2010, p. 42, tradução nossa)

O *phármakon* é, ao mesmo tempo, o que permite tomar cuidado e com relação ao qual é necessário tomar cuidado – “neste sentido é preciso ter atenção: é uma força curativa na medida e na desmedida vem a ser uma força destrutiva” (Stiegler, 2010, p. 16). O *phármakon* também é trabalhado na sua relação com a farmácia (*pharmákeia*). A farmácia designa a administração do *phármakon*, da droga: que pode ser um remédio ou um veneno. O *phármakon* pode ser ao mesmo tempo remédio e veneno, introduzindo assim a ambivalência do discurso.

A ambivalência do discurso pode ser relacionada à ambivalência do uso das tecnologias que podem ser usadas para o bem ou para o mal, como remédio ou como veneno. Esta ambivalência também possui um espaço para variar as dimensões, as dosagens do bem e do mal, do remédio ou do veneno. Há uma abertura para a dosagem e o sentido que o uso das tecnologias podem tomar. Isso vai depender da relação com a mãe suficientemente boa no caso do objeto transicional e da farmácia no caso do *phármakon*. Ambos os casos estão atrelados a condições de abertura para a mediação de simbolização entre presença e ausência, reflexão, reversibilidade. Também podemos pensar nas condições de acesso ao uso da linguagem, da condição enunciativa, discursiva, que por sua vez estarão relacionadas à lógica trinitária podendo operar com a lógica dos três lugares demarcados pelos pronomes pessoais (*eu-tu/ele*) *etc* que se relacionam entre si.

6 ARTICULAÇÃO ENTRE O PEQUENO E O GRANDE SUJEITO EM DUFOUR: COLETIVIDADE E SINGULARIDADE NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Em que veremos como equilíbrio instável dos dois últimos séculos entre regulamentação e desregulamentação “morais” recentemente se

*rompeu em favor da segunda, provocando uma dupla alienação: a religião e o mercado.*⁸²

A teorização de Dufour (2009) auxilia a alargar nossa leitura sobre o mundo da cultura, colocado por Bakhtin na sua obra *Para uma filosofia do ato* (PFA). O mundo da cultura para este autor está ligado ao mundo do ato realizado, da realidade histórica, unidade objetiva de um domínio da cultura. Dufour (2009) faz uma análise da implicação entre o homem e alguns fenômenos que podem ser pensados no movimento de nossos tempos, como a saída da religião e do projeto transcendental moderno e um possível retorno a uma forma de religião que se coloca na contemporaneidade. Relacionamos esta abordagem ao mundo do ato realizado em que se inscreve uma história como fazendo parte do mundo da cultura.

A ampliação da leitura do mundo da cultura na contemporaneidade é imprescindível para a análise dos processos de subjetivação de adolescentes. Além disso, o mundo da cultura vem a compor um cenário que vem a ser constitutivo da dimensão do dever que é um desdobramento conceitual a consolidar as condições de possibilidade de responsabilidade. As relações permeadas pela responsabilidade é um dos eixos desta pesquisa frente ao material de análise, aos contextos da pesquisa, bem como aos processos de subjetivação que neles encontramos.

O dever, como é marcado por Bakhtin (PFA), não tem um conteúdo determinado e nem sequer um conteúdo especificamente teórico. O dever pode se desdobrar sobre qualquer coisa válida em seu conteúdo, mas nenhuma proposição teórica, já dada ou determinada darão garantias para a consolidação do dever. O dever é uma categoria do ato individual, que vai se constituir e produzir sentido na singularidade. Mas o dever também inclui uma categoria de unicidade de um ato realizado, que dá condições para a inscrição do ato que se aproxima da possibilidade de leitura e de análise na ordem do mundo do ato realizado (que é também o mundo coletivo) de se inscrever numa universalidade.

⁸² Dufour (2009, p. 97)

O dever se dá enquanto ato e evento único do Ser em processo, mas que para tal são buscadas validades teóricas, sociais e estéticas. Cabe retomar a afirmativa de Bakhtin (PFA) segundo a qual existe simplesmente o que é “esteticamente, teoricamente, socialmente válido e tais validades podem ser reunidas pelo dever, do qual todas elas são instrumentos”. O dever se dá numa relação entre o mundo da vida e o mundo coletivo (da cultura). Quais são as validades estéticas, teóricas e sociais que encontramos hoje? Elas podem vir a ser reunidas pelo dever de forma combinada a uma posição de responsabilidade?

Destacamos aqui a importância da religião como uma das saídas para a condição humana de finitude que inclui a morte dentro dos processos de subjetivação. Consideramos que a religião tem a sua entrada em uma necessidade do homem de crer, amar e estar endereçado a um grande Sujeito. Então podemos ver que a religião não é:

(...) como se disse depressa demais, uma doença infantil, mas sobretudo uma doença constitutiva da humanidade. Uma doença que se apresenta como um remédio. Um suposto remédio contra a insuficiência constitutiva do pequeno sujeito (DUFOUR, 2009, p. 81).

Paralelamente a isso, estamos vivendo uma fratura pós-moderna em que o sujeito se vê livre de toda sujeição que implica na interdição, a não liberação da pulsão, ou ainda, uma dimensão de perda e de sacrifício. Dufour (2009, p. 85) afirma que “durante muito se acreditou que a pós-modernidade corresponderia ao fim dos grandes relatos⁸³ suscetíveis de sustentar uma das figuras possíveis do Outro”. É inegável que hoje o Outro sofre um abalo, ou uma mudança que coloca em pauta este assunto para os filósofos, psicanalistas, educadores, pesquisadores, entre outros. Isso não fica sem consequências ontológicas, políticas, estéticas e psíquicas.

Dufour (2009) coloca que não se trata somente do afastamento da religião, mas se trata principalmente de uma saída do transcendental. Nas suas palavras: “Não estamos enfrentando

⁸³ “Com efeito, deve-se distinguir este saber narrativo, recolhido na “literatura oral”, das formas posteriores que prevaleceram nos “grandes” relatos monoteístas e impuseram à narração as formas fixas da escrita”. (DUFOUR, 2000, p. 142)

os problemas da saída da transcendência, mas estamos sofrendo em cheio, e em todos os campos (estético, políticos, psíquicos), as consequências do desabamento atual do transcendental” (Dufour, 2009, p. 99). E isso diz que estamos vivendo um rompimento com a razão, ou ainda, “não é com as obscuras religiões que estamos rompendo, mas com ... a clara razão” (Dufour, 2009, p. 100)

Uma vez que estamos rompendo com a razão, com os rumos à razão crítica que seguimos como ideal kantiano e moderno, interrogamo-nos: a que rumos estamos tomando, a que Outro estamos ou vamos nos submeter? Dufour (2009, p.86) observa “que a invenção do Mercado por Adam Smith tem a ver com a teologia”. O Mercado entra com uma proposição política, ou ainda, com o econômico, distanciando-se das clássicas e nobres questões teológicas, podendo vir a ser criticado por isso.

Responderei simplesmente que não se entenderia nada dessa invenção do Mercado, que hoje domina o mundo, se não percebêssemos que ela se inscreve plenamente nas problemáticas da Providência, isto é, da maneira como Deus governa a criação, ao se propor como alternativa decisiva ao antigo governo da cidade dos homens que funcionava sobre o modelo da Cidade de Deus. Em suma, talvez fosse tempo para se perceber que o capitalismo também procede de uma metafísica, cuja força não precisa mais ser demonstrada já que conseguiu se apoderar do mundo. (DUF0UR, 2009, p. 86)

Neste contexto é que Dufour (2009) propõe que pensemos sobre qual seria a construção/ficção do homem para este lugar de grande Sujeito, sem deixar de admitir a sua fragilidade nos dias de hoje. O autor propõe o Mercado como sendo aquele que vem a ocupar esta posição. Contudo, o Mercado não é frágil, ao contrário vamos encontrar elemento para se pensar na sua potência.

O Mercado corresponde assim a uma tentativa de produzir um novo grande Sujeito suscetível de ultrapassar em potência todos os antigos, graças a essa Providência enfim decifrada, aceita e sobretudo posta em prática. Basta, em suma, para que tudo enfim vá bem, que aceitemos nos submeter a essa força, incoercível e sem limites, que representa como tal um grau superior de regulamentação, uma forma derradeira e enfim *verdadeira* de racionalidade que se manifesta, não só por eventuais efeitos simbólicos, mas sobretudo pela extensão infinita da riqueza, tanto em forma de bens quanto em forma de moedas de metal. (...) Tudo o que se assemelha a um desejo de

regulamentação moral ou política resultaria apenas de irrisórias tentativas do homem tentando submeter a Providência a seus miseráveis pequenos cálculos.(...) (DUFOUR, 2009, p. 88)

O Mercado possui uma forma onipotente para se colocar e para que o deixem agir, ocupando um lugar de verdade, apresentando assim seus atributos de divindade, “diz-se até que o Mercado seria a única verdadeira realidade no mundo de ficção dos homens” (Dufour, 2009, p. 88).

Além disso, podemos pensar que cada deus apresenta as suas particularidades, sendo único ou múltiplo, imanente ou transcendente resultante de uma autoteologia, de uma teologia política, é representável ou irrepresentável etc. Já o Mercado é descrito por Dufour (2009, p. 90) como um deus que se apresenta “como uma imanência transcendente, fusionando o infinitamente múltiplo em super unidade. Não corresponde mais a uma anterioridade ou a uma exterioridade com a qual todos teriam, por encargo, que concordar”. Neste sentido, não temos mais aí a figuração da origem. Outro efeito é que o Mercado não conhece o passado ou o futuro, ele se dá sempre no presente, ou seja, “é apenas um puro espaço de troca generalizada no qual, fluxos se cruzam, se conectam e se desconectam: fluxos de energia, dinheiro, inteligências, mercadorias, formas, imagens” (Dufour, 2009, p. 88)

Considerando que tudo se joga no presente, temos uma espécie de presente eternizado, pois tudo o que acontece é provisório e transitório. Isso tem efeitos para o sujeito que deverá se adaptar ao mundo de constantes mutações se ele quiser se inserir no mercado. Isso requer

um sujeito apto a maximizar rapidamente seus ganhos aqui mesmo para poder jogá-los e investi-los novamente em outro lugar, de improviso. A forma ideal desse novo santo é o *esquizofrênico* na vida social, o *hacker* em informática e o *raider* nas finanças” (DUFOUR, 2009, p. 91)

Diante disso, podemos pensar num sujeito que se coloca nas relações, sem culpa, desinibido, sem supereu, que tem como habilidade saber jogar, mudar de formas, identidades

pessoais etc. Isso faz com que o Mercado deixe de fora pessoas que não possuem flexibilidade necessária e que apresentam suas preferências ou escolhas que estão relacionadas a ganhos que tem a ver com as suas neuroses. Com relação a isso encontramos uma crítica na seguinte colocação:

Logo, poderíamos dizer que Adam Smith, ao identificar esse novo deus e ao por ele se entusiasmar, não pensou que essa prodigiosa Providência que ele descobria deixava por completo os pequenos sujeitos diante deles mesmos quanto à necessidade de origem. Com efeito, como só funciona no presente, o Mercado não fornece na ficção o que falta no real dos homens. Em suma, ele deixa os pequenos sujeitos diante do tormento da origem. (DUFOUR, 2009, p. 92)

O Mercado que é visto por Dufour (2009) como um deus que não está dedicado a oferecer origem tem aí um ponto de fragilidade em si e para os pequenos sujeitos que encontram na origem sua própria fundação. Isso faz com que o Mercado deixe seus indivíduos diante de um vazio simbólico, ainda mais aqueles que não se adequam a subjetividade mais situada em pura flexibilidade. Isso faz com que encontremos um “[...] deus pós-moderno, um deus sem grande relato de fundação, um deus reduzido a uma pura Providência de acontecimentos” (Dufour, 2009, p. 92). Estando o indivíduo diante desse vazio, o sujeito se vê convocado a preencher com valores da tradição e que podem não mais estar presentes em razões da pós-modernidade, que também perpassa a não existência de comunidades tradicionais. Ou ainda, se dão as religiões, o populismo⁸⁴, as artes muitas vezes vazias de valor⁸⁵, alternativas que servem de muletas para o Mercado. “Aí ainda, não é *sem deus* que nos encontramos, mas com pelo menos duas figuras divinas, já que uma religião como novo *look* serve de muleta ao Mercado”. (Dufour, 2009, p. 94).

Outra questão a ser destacada no não oferecimento de origem, por parte do Mercado, é a contraposição de deuses que ainda escapam a sua influência. Isso faz com que ocorra uma guerra entre os deuses que sempre acompanhou a humanidade. Diante do avanço do mundo

⁸⁴ Nota realizada por Dufour (2009, p. 94): “Não esquecer que os populismos põem em ação uma mística da raça “autêntica”, à qual a humanidade já forneceu um pesado tributo”.

⁸⁵ Com relação a isso Dufour (2009, p. 94) refere como exemplo: “o ‘new age’ búdico-zen, os neo-evangelismos/batismos/ [...]”

que nos permite falar em pós-modernidade, ainda temos zonas de pré-modernidade. Assim, temos uma nova guerra de deuses pré e pós-modernos.

Logo, assistimos a uma radicalização das religiões pré-modernas ao título das quais é preciso notadamente contar com esses pedaços do Islã dispostos a lutar contra o Mercado e suas encarnações (a sociedade ocidental, as multinacionais etc). Como esquecer que foi justamente um dos templos mais visíveis do Mercado que foi visado no 11 de setembro de 2001, com a destruição das torres gêmeas do bem chamado World Trade Center? Como esquecer que é bem a democracia de Mercado que devia ser instalada no Iraque a grande operação militar americana que abriu o século XXI e que é bem a guerra que lá está ocorrendo: ou seja, uma guerra entre o deus dos ocidentais e o dos sunitas – sabendo que o dos xiitas joga alianças de geometria variável enquanto espera a sua hora? A esse respeito, não estamos próximos de nos ver sem deus, mas com um certo excesso de deuses entregues a guerras pavorosas. (DUFOR, 2009, p. 93)

O que vimos diante de tudo isso é que a arte, que não é mais a arte de representação dos grandes Sujeitos, opera no triunfo do Mercado. Temos pequenos sujeitos com seus pequenos relatos que se ocupam em torno da afirmação de sua singularidade. Para isso temos a participação do Mercado disposto a oferecer “[...] todos os *kits* de vida e sobrevivência que lhes faltam”⁸⁶.

Nesse sentido, é que buscamos vias de discussão entre a singularidade, a produção da diferença no confronto com as complexidades do social ao se pensar a construção de uma coletividade e nas aberturas para possibilidades de subjetivação.

Uma das questões apontadas, inicialmente, por Dufour (2009), é o quanto a religião com a predominância no cristianismo, no mundo ocidental não estrutura mais a cidade, fazendo com que não se tenha mais a dependência de um todo transcendente. Isso não significa que a religião tenha desaparecido em sua totalidade. O que podemos perceber é que a opção em participar ou não da religião, ter ou não ter fé, é uma decisão que se sustenta na ordem da privacidade e da individualidade. Isso faz com que estejamos lidando com a

⁸⁶ Dufour (2009, p. 92)

liberação da proteção oferecida pela divindade da religião numa coletividade e enfrentando problemas da autonomia.

Logo todas as questões, daqui por diante, girariam em torno da autonomia: autonomia e não mais heteronomia da Cidade, autonomia do indivíduo, livre para crer ou não. Essa transformação não deixa de ter repercussões sobre a modalidade de subjetivação. Seria um novo sujeito, libertado da pesada proteção divina e a enfrentar os difíceis problemas da autonomia. Nada espantoso, se de fato for o caso, que esse sujeito se sinta perdido – do ponto de vista político, psíquico, estético. (DUFOUR, 2009, p. 97)

Nesse sentido o sujeito estaria de forma resumida, “(...) na pele de Ivan, o mais refinado dos irmãos Karamozov, que na boca Dostoievski colocara esta célebre apóstrofe: Se Deus não existe, então tudo é permitido!” (Dufour, 2009, p. 97). Num primeiro instante, podemos imaginar que ao ser tudo permitido, estaríamos diante de um paraíso onde tudo seria perfeito, sem interdições, com acesso a todos os prazeres. Contudo, nos deparamos com questões atuais que mostram reversos ou alguns problemas que se colocam para o homem justamente no instante de se ver tão perto de um suposto ou idealizado paraíso, em que tudo é permitido. Pois podemos ver que justamente neste momento, em que o homem precisa se deparar com isso, ele é, surpreendentemente, apossado de uma séria vertigem. Esta vem acompanhada de um marasmo, indecisão e o sentimento de abandono, que estão relacionadas a uma perda de referência que caracteriza também o homem na contemporaneidade.

Dufour (2009, p.77) refere duas vozes presentes em nossas subjetividades na contemporaneidade. São elas: “saímos da religião” versus “estamos em plena guerra de religiões”. É manifesto que os homens saem da religião, continuamente, e é possível considerar esta questão desde o início da modernidade, no renascimento.

[...] é fácil constatar que, desde Maquiavel, não precisamos mais de Deus para fazer política, isto é, para fazer nossas sociedades funcionarem. Desde Newton, não precisamos mais postular Deus para que o universo físico se mantenha. Desde Kant, não precisamos mais colocar Deus para dispor de uma metafísica. Desde Darwin, não precisamos mais de Deus para explicar o aparecimento do homem. Desde Freud, não precisamos mais de Deus para

explicar nossos sonhos e nossas paixões. Desde Nietzsche, não precisamos mais de Deus, simplesmente. (DUFOUR, 2009, p. 77)

Perpassamos as formulações referidas acima, contudo, vimos que a adesão a diferentes religiões é uma realidade se prestamos atenção na vida das pessoas, nas diferentes igrejas e religiões vamos ver que os adeptos estão lá. Podemos considerar que nos vemos diante de um “paradoxo atual que nos faz estar sem deus, mas com deus”⁸⁷. Como forma de enfrentar esta questão Dufour (2009) propõe que entremos num acordo em pelo menos um fato: “*Deus existe, pelo menos num lugar, na cabeça dos homens*”⁸⁸.

Temos aí uma questão importante, que é poder refletir sobre o que poderia explicar essa disposição do homem em crer. Uma das questões colocadas por Dufour (2009, p. 79) é em torno da neotenia humana⁸⁹, que diz que o homem nasce incompleto e prematuro. Podemos considerar que desde a neotenia, temos as relações entre a natureza do homem e a sua necessidade de cultura. A cultura seria uma forma de suprir esse déficit da prematuridade humana. Contudo, as consequências da neotonia ainda não se esgotaram.

Penso, notadamente, que essa hipótese permite compreender a obrigação em que se encontra o homem, pequeno sujeito incompleto, de colocar no centro da cultura que se deve dar a si mesmo para sobreviver, seres sobrenaturais nos quais ele deve crer como se fossem verdadeiros – o que chamo *grandes Sujeitos*: deuses, espíritos, forças que o ultrapassam. (DUFOUR, 2009, p. 80)

Chegamos assim a duas categorias conceituais trabalhadas na teorização de Dufour (2009), que se trata do pequeno sujeito e do grande Sujeito. Estes conceitos, além de nos auxiliarem a pensar sobre a necessidade do homem crer, explicitam a sua maneira de situar o homem, vindo a contribuir para os desdobramentos das vias de reflexão do homem desde a sua particularidade e a necessidade de sua inserção na cultura.

⁸⁷ Dufour (2009, p. 79)

⁸⁸ Dufour (2009, p. 78)

⁸⁹ Essa teoria foi usada por pensadores do século XX: “Freud que constrói toda a sua teoria sobre a esse desenvolvimento sexual em dois tempos), Lacan (que isso faz referência em seu famoso estádio do espelho), sem esquecer Gehlen, Lapassade, Agamben, Lyotard e, mais recentemente, Sloterdijki” (Dufour, 2009, p. 80).

O pequeno sujeito é trazido por Dufour (2009) de maneira combinada com a neotenia, ao afirmar que o homem possui um déficit ontológico e para explicitar o que ele está querendo dizer com isso, menciona dois exemplos. O primeiro são palavras de Descartes, colocando que “quando interrogo a mim mesmo só posso conhecer uma coisa: que dependo de algum ser diferente de mim, uma substância infinita”. (DUFOUR, 2009, p. 101). O outro exemplo utilizado é com relação ao dito de Lacan “em *A lógica do fantasma* (1967), que o desejo (do sujeito) é o desejo do Outro” (ibidem).

Temos assim duas exemplificações que remetem ao fato de que o pequeno sujeito “procede de seres contingentes cuja existência é *ab alio*, isto é, por outrem (Dufour, 2009, p. 80)”. Temos assim que o sujeito está atrelado ao desejo do outro, diante do que encontramos uma ambiguidade. Trata-se do desejo que vem do outro que vai ter como uma das consequências o desejo em ter o outro⁹⁰. Também podemos dizer que o desejo vem do outro passa por uma dobra, se tornando desejo do sujeito. Isso vem a dar condição para posição de sujeito de desejo que, por sua vez, vai dar condições para uma posição enunciativa⁹¹.

O dito pequeno sujeito está imerso na sua própria incompletude; com isso, está submetido ou ainda se vê obrigado a “(...) pôr ou a supor o Ser em outro lugar que não em si mesmo” (Dufour, 2009, p. 101). Podemos acrescentar que o pequeno sujeito também sofre de um déficit ôntico que se desdobra do seu próprio limite e finitude⁹². Ao estar determinado pelo Outro, se vê no seu próprio limite, ou como sendo acabado, ao que podemos acrescentar mal acabado. “É por isso que o homem, a um só tempo acabado e mal acabado, falta. Falta a si mesmo de tal modo que tem de passar pelo Outro para se encontrar. O termo “sujeito” nada mais significa que isso.”(ibidem)

⁹⁰ Para referirmos esta dobra nos apoiamos na lógica do complexo de Édipo trabalhado por Freud, no qual a criança funda o seu desejo a partir do desejo dos pais. Depois disso tem uma das passagens em que passa a desejar os pais. Desejo este que ao se interdito permite o redirecionamento do desejo para outras pessoas e para a produção cultural. Também podemos trazer aqui uma relação da dobra com a atividades estéticas em que o sujeito após transitar no território do outro faz um retorno para si mesmo. atividade estética de Bakhtin (2003) possuindo três tempos, o primeiro deles é a aproximação ao território do outro, o segundo é se colocar no lugar do outro o máximo possível, já que permanecer nele seria pouco interessante passa o terceiro tempo em que retorna para si mesmo a fim de construir sua própria visão e o ato de contemplação.

⁹¹ A condição enunciativa também pode ser relacionada a condição de dizer o pronome *eu* que foi trabalhado juntamente à lógica unária.

⁹² O seu limite se coloca nas dimensões do espaço e tempo por estar aqui e não ali, demarcando também o agora.

Já o grande Sujeito é um conceito da filosofia⁹³ e está diretamente relacionado a seres necessários que existem por si. “Ou seja, um ser *causa sui*, autofundado (que é para si mesmo a própria causa)” (DUFOUR, 2009, p. 80). O grande sujeito é aquele pelo qual todo o resto se referencia e se afirma e que ele mesmo vem a se afirmar por isso. Aí vamos encontrar o grande Sujeito com outra dimensão de espaço, pois pode estar aqui e ali, ou ainda, por toda a parte. Além disso, ele é “reputado imortal ou eterno”⁹⁴.

Essa condição do grande Sujeito de fazer-se por si, cuja existência não vem do outro é chamado como sendo a sua *aseidade*⁹⁵. A aseidade é apresentada por Dufour (2009, p. 80) como estando diretamente ligada à função “(...) dos grandes relatos de fundação que acompanham o homem desde a noite dos tempos”. Podemos dizer que o pequeno sujeito não pode viver sem essa natureza do grande Sujeito, sem esses relatos que se sustentam por terem como efeito a constituição de uma figura divina e autosuficiente. Além disso, pode-se considerar que os homens, os pequenos sujeitos, muito se ocuparam “a construir ao longo da história *grandes Sujeitos*” (DUFOUR, 2009, p. 81).

Encontramos assim alguns pretendentes ao papel do grande Sujeito na história do continente Ocidental que nos ilustram exemplos da figura de divindade e/ou autossuficiência. É o caso dos “deuses do politeísmo, o Deus dos monoteísmos, o Rei nas monarquias, o Povo na República” (Dufour, 2009, 102). Isso mostra que o sujeito, no Ocidente, foi submetido a forças múltiplas e rivais das *potências Physis*⁹⁶ que estavam sempre dispostas a se fazerem presentes no mundo dos homens. Na sequência dos tempos da história passou a ser submetido ao Deus único, que foi se caracterizando por ser:

[...] transcendente e infinitamente longínquo do monoteísmo, apresentando-se paradoxalmente sob formas diferentes e irreconciliáveis (os cristianismos, os islãs, os judaísmos); foi submisso ao Rei sentado ao trono no centro das teologias políticas; e, depois que este último grande Sujeito ficou um pouco encolhido, foi submisso, na República, a um grande Sujeito abstrato,

⁹³ Dufour (2009, p. 101) coloca que “Diante do pequeno sujeito coloca-se, portanto, um grande Sujeito, o qual é um velho conhecido da filosofia”.

⁹⁴ Termos apresentados por Dufour (2009, p. 101).

⁹⁵ O grande Sujeito é caracterizado pela sua aseidade, segundo Dufour (2009, p. 80).

⁹⁶ Termo utilizado por Dufour (2009, p. 102)

depositário de princípios superiores, o Povo. O que dá pelo menos quatro mundos eminentemente distintos na medida em que os modos de viver, morrer, amar, acreditar, pensar, dirigir-se ao Outro, etc., neles são eminentemente dessemelhantes. (DUFOUR, 2009, p. 102)

Cabe salientar que estes mundos possuem um ponto em comum que se refere à submissão do pequeno sujeito ao grande Sujeito. Dufour (2009, p.102) lembra que a palavra sujeito tem origem latina do termo *subjectum*, que quer dizer submetido. Após um longo trabalho, o homem conseguiu se liberar de variados tipos de submissão para ter acesso a autonomia que Dufour (*ibidem*) chama de simbólica. Nas suas palavras: “Ora, esse longo trabalho foi justamente empreendido pelas Luzes para a refundação da metafísica, e culminou no aparecimento do sujeito transcendental. (...) Se hoje acreditamos ser livres, é porque houve esse longo trabalho feito pelas Luzes”. (*ibidem*).

Se, hoje, acreditamos que somos livres e isso tem a ver com as Luzes, temos aí uma interrupção, ou algo que difere nas condições de submissão do sujeito. Dufour (2009, p. 102) alerta para que não nos esqueçamos disso, considerando que “(...) a submissão é a condição usual do sujeito na história. (...) Pode-se até dizer que a história é a história das submissões do pequeno sujeito ao grande Sujeito”. É interessante trazer aqui uma classificação das sociedades em termos de pré-modernas, modernas e pós-modernas, que são colocadas de acordo com diferentes maneiras que a submissão foi sendo posta.

[...] pré-moderna as sociedades em que o sujeito é submisso a uma única figura do Outro, modernas as sociedades em que o sujeito é submisso a várias figuras concorrentes do grande Sujeito, e pós-modernas as sociedades em que o sujeito se acha livre de toda a sujeição. (DUFOUR, 2009, p. 102)⁹⁷

⁹⁷ O sujeito ao se achar livre de todo assujeitamento, na contemporaneidade também está assujeitado a esta condição, que segue a lógica do mercado, livre para consumir o que o mercado oferece. A questão é que isso vem a produzir com sequências de um esvaziamento do ponto de vista da inscrição da origem que da ordem simbólica. A subjetividade passaria por uma simplificação, um empobrecimento do ponto de vista simbólico. Isso também abre espaço para que o homem seja cada vez mais tomado na sua condição biológica, orgânica, e animal.

Podemos pensar que as classificações das sociedades mencionadas acima trazem em si um ponto que diz de uma insígnia da estruturação social. Outra questão é o quanto, a partir da organização de uma sociedade, se tornou possível a maneira pela qual a outra foi se organizando. Entendemos as classificações referidas como uma forma de situar a história, as mudanças que vão ocorrendo, mas elas não são estanques umas em relação às outras.

Se as sociedades pré-modernas são sociedades em que a transcendência domina, é só no mundo moderno, onde várias referências transcendentais estão justapostas, que pode aparecer um outro modo que o da transcendência: um modo que tenha a ver com o transcendental do qual entendemos bem parte da transcendência, mas que chega a outro lugar. (DUFOUR, 2009, p. 103)

Parece imprescindível adentrarmos, brevemente,⁹⁸ no entendimento e na distinção entre o transcendental e a transcendência. Para isso, vamos continuar nos guiando pelo texto de Dufour (2009), ou seja, vamos nos basear na maneira como este autor nos apresenta estes conceitos. Colocamos esta ressalva considerando que o transcendental é um conceito da filosofia de Kant, mas não vamos trabalhar com este autor diretamente e sim com a leitura e escrita de Dufour (2009). O autor menciona que seu objetivo foi de tentar fabricar um uso atual de Kant:

(...) vamos tentar utilizar suas teses sobre o transcendental para nos “orientarmos no pensamento”, isto é nos problemas atuais do pensamento sujeito, como já indicamos, a esse refluxo do transcendental. Resumindo, vou fabricar para mim um “Kant-a-mim” para que nos sirva hoje a todos (permito-me de passagem sugerir a cada uma fabricar um Kant-a-si portátil, sabendo que esse pequeno *kit* de sobrevivência filosófica sempre pode servir nesses tempos de arrebamento generalizado) (DUFOUR, 2009, p. 103)

O pensamento de Kant foi responsável pela retirada das transcendências antigas que implicavam a adesão a uma ou outra figura do grande Sujeito. A passagem para um

⁹⁸ Fazemos menção ao “brevemente” por termos ideia da densidade destes conceitos, mas, contudo não vamos adentrar com a sua densidade, evitando o risco de desviar o foco do texto da pesquisa.

pensamento transcendental implica numa transição da dimensão do tempo, que passa a não ser mais circular, nem linear, ou seja, não é mais o tempo “(...) das cosmogonias, das teogonias, das cosmologias, da Bíblia, das dinastias ou das repúblicas”⁹⁹. Isso muda para uma dimensão em que estamos em todos os tempos simultaneamente, isto é, “no tempo *cosmopolítico* da cidade moderna”¹⁰⁰.

Dufour (2009, p. 104) afirma que com Kant “o tempo saíra das juntas”. Trazemos esta afirmativa com a intenção de destacar o valor metafórico da palavra *juntas*, sobre as quais podemos imaginar pontos fixos da organização do pensamento da transcendência. Até este momento do pensamento filosófico, as *juntas* eram mantidas devidamente nos seus lugares pelos grandes Sujeitos que interditavam toda escapada e obrigavam a repetição de uma verdade revelada, tomada como sendo a única. Vamos ver que não é só o tempo que sai das juntas, mas também o espaço que passa a ser plural e vem acompanhado da razão crítica. Temos assim, outra saída conceitual do transcendentalismo que inclui a multireferência do tempo, do espaço e da razão.

Em matéria de multidões incomensuráveis, há enfrentamento entre o que logo vão chamar, nos meios kantianos, “ideologias” distintas. Foi o que caracterizou a modernidade e que deixou a razão sem repouso ao mesmo tempo em que instituiu, tal como estabelece Kant, como “lei prática universal”, como lei moral, incitando o sujeito à obrigação da imaginação transcendental, isto é, à obrigação da crítica. O passo decisivo das Luzes foi, em suma, jogar com todas as antigas submissões *para transformá-las em liberdade crítica*. (DUFOR, 2009, p. 110-111)

Nesta retomada do pensamento da razão crítica, Dufour (2009, p. 105) coloca que não é por acaso que Kant, “artesão dessa saída da razão fora das juntas”, precisou se esforçar para situar a diferença entre a loucura e a razão. Sabemos o quão difícil é esta delimitação. Ela também se encontra num grande debate nas vias de pensamento que apresentam uma luta e militância pelo direito à loucura. Sabemos da importância deste direito principalmente, quando se trata de uma pessoa em situação de efetiva loucura, associada a um intenso sofrimento psíquico. Faz-se necessário o respeito e tratamento com quem requer cuidados e

⁹⁹ Dufour (2009, p.104)

¹⁰⁰ Ibidem.

efetivo espaço como cidadã. Fazendo uma associação à Oficina de Escrita Criativa, no CAPSi, que pretende a criação de um espaço onde a loucura pode ser aceita e respeitada.

Entendemos que há uma diferenciação entre uma condição de loucura e em poder manter a razão, mas isso também se coloca dentro de uma complexidade para cada um, assim como para uma discussão no social. Interessa neste momento a pontuação da razão, da sensação devidamente percebida no entendimento como uma forma de pensamento, que se colocou para a cultura ocidental e também acenou para uma possibilidade de liberdade mediada por possibilidades de simbolização.

Afirmar que a razão sai das juntas por ocasião dessa refundação da metafísica empreendida por Kant não é, portanto, apagar a diferença da loucura e da razão, muito pelo contrário. Por certo quer dizer que a razão deve liberar-se de seu pensamento pelos grandes Sujeitos das metafísicas clássicas. Mas, no fim das contas, nem por isso deixa de estar obrigada a organizar a sensação *devidamente percebida* no entendimento. (DUFOUR, 2009, p. 107)

Isso remete a um novo começo, que passa por uma inversão do entendimento sobre si mesmo, de modo a colocar para as “últimas trincheiras as metafísicas clássicas”.¹⁰¹ E uma maneira utilizada para isso foi enviar as proposições das antigas metafísicas uma contra a outra, em vias de descentralização e de abertura de um espaço de liberdade. Ou seja, isso implicou jogar os grandes Sujeitos, uns contra os outros, fazendo que deixassem de ocupar o lugar central. Isso gerou o espaço de descentralização e de liberdade que passa também por “um oco, um *vazio* ali onde havia um *pleno*, uma resposta sempre já ali” (Dufour, 2009, p. 108). Isso fez que a razão fosse concebida como algo que nunca era atingida, porque ela tinha como lei própria deixar-se tão logo acreditasse se apreender.

Logo, para Kant, tratava-se não só de sair das antigas atribuições metafísicas do *Eu [Je]* como substância pensante, para fazer dele uma pura função lógica chamada a revolucionar o mundo. Essa liberdade é, portanto, o lugar da mais

¹⁰¹ Expressões utilizadas por Dufour (2009, p. 108).

alta exigência, pois se trata de fazer de modo que a metafísica saia dos debates estéreis e chegue, assim como a lógica, a geometria e a física, à possibilidade de produzir certezas, como tais objetiváveis e, portanto, possivelmente transitórias. É esse centro vazio a suscitar a imaginação transcendental que constitui a obrigação moral do sujeito crítico. Logo, passamos de uma razão local em função da qual era absolutamente preciso concluir a uma razão pura que implicava a retomada indefinida do jogo. (DUFOUR, 2009, ps.108,109)

Chegamos ao fato de que a passagem das antigas transcendências a uma nova metafísica pode ser referida em termos de *revolução transcendental*. Isso diz de um momento importante na história do pensamento que implicou “(...) jogar com as antigas submissões que afetavam o sujeito para transformá-las num novo espaço de liberdade, numa liberdade crítica, tornada obrigação moral” (Dufour, 2009, p.109).

É importante destacar o conceito de cosmopolitismo por ser este um lugar de conflitos, no qual as distintas transcendências antigas, fundadoras de culturas, poderiam se enfrentar em busca de uma superação. Este ainda é um movimento presente quando nos colocamos na busca por espaço de pertencimento à cidade, ao espaço público. Neste sentido, nos interrogamos se a razão seria ainda um fio condutor para o vazio que se produz no encontro da multiplicidade.

Eis como o cosmopolitismo, isto é, a coexistência de dogmas diferentes e antagônicos, poderia finalmente levar à necessidade da criação, entre todos os pretendentes grandes Sujeitos ávidos por dar a última palavra, de um lugar vazio onde a razão pura seria praticamente levada a se realizar. (DUFOUR, 2009, p. 110)

O pensamento da razão crítica faz parte de modernidade que corresponde ao fim da unidade dos espíritos em torno de um único grande Sujeito. Isso diz de uma mudança no mundo que implica a variação do tempo a pluralidade de espaços e coexistência, não pacífica, de vários grandes Sujeitos. E o conceito de cosmopolitismo kantiano encontra aí sua ideia central. É numa luta incessante nas referências que se tornou suscetível a criação do terreno favorável para a superação das metafísicas clássicas. Neste sentido: “A razão, em Kant, é uma arena indefinidamente escandida de tempos sucessivos” (Dufour, 2009, p.110).

Desta forma, a articulação entre o pequeno sujeito e o grande Sujeito, à luz da teoria de Dufour, auxilia no entendimento de processos vividos na cultura, em como lidar com esta dimensão que estamos chamando de terceiro. Trata-se de uma dimensão de abertura, que se coloca como estando para além de cada um, marcando a possibilidade de exterioridade e de tomada de distância. Aí podemos encontrar a infinitude, na qual o homem poderia se perder para sempre. Esta infinitude também é constitutiva, mas precisa ser recortada, nomeada, compreendida, falada e analisada, demarcando a interface entre a infinitude e a finitude para o homem.

Isso não tem como se dar fora da linguagem. Com isso, vivemos uma forma de tensão entre o que está na linguagem e o que está fora dela. Esta tensão faz pulsar e produz movimentos que se desdobram em possibilidades de criações, ficções, repetições, simbolizações que vão tomando formas para o homem e se desdobrando em possibilidades de subjetivação.

Bakhtin (2003) enfatiza a importância desta instância terceira para o processo de compreensão responsiva como sendo indispensável para a produção de sentidos. O autor coloca que aquele que enuncia pressupõe um segundo destinatário e com maior ou menor consciência um superdestinatário, o terceiro. O segundo destinatário possui uma aproximação conceitual com o pequeno sujeito trazido por Dufour (2009), que diz de uma relação de proximidade, presença e semelhança entre os seres humanos. Aqui também podemos acrescentar a relação da díade *eu-tu*, demarcando uma relação de copresença, de proximidade e de alternância.

Já o Superdestinatário que é um “destinatário como escapatória”, é o grande Sujeito que relança o pequeno sujeito para um campo de exterioridade. O superdestinatário pode ser vários: Deus, o Rei, o povo, a verdade etc. Vimos em Dufour (2009) que os pequenos sujeitos produzem ficções do terceiro que vem a ocupar este lugar. O Mercado seria, hoje, um terceiro ficcionado e investido pelo homem na contemporaneidade.

De acordo com a teoria de enunciação de Benveniste (1995), o *ele* vem a demarcar este lugar terceiro na comunicação humana. Assim, temos a tríade (eu-tu/ele)*ele* mostrando a lógica dos três lugares e posições que o homem circula na linguagem. Esta é uma espécie de trama da linguagem que coloca o homem desde a sua particularidade se constituindo na relação com o Outro.

Desta forma, encontramos perspectivas conceituais que possuem certa afinidade com o Superdestinatário em Bakhtin, o grande Sujeito em Dufour, o Outro em Lacan e o Ele para Benveniste. De perspectivas diferentes, os quatro autores relançam conceitos que podemos considerar formas de nomear e fazer operar esta instância terceira nos processos de subjetivação relançando o homem na sua singularidade em relação, filiação e pertencimento à cultura.

Buscamos também o estudo sobre o uso das tecnologias, considerando que o PIEP e a Oficina de Escrita Criativa se veem às voltas destes recursos como possibilidade de intervenção para com os adolescentes. Perpassamos uma visão crítica analisando formas de regulação, de controle, de onipresença do homem ao inventar as tecnologias, mas também fomos compondo uma *dobra*. Demos início para a consideração das tecnologias serem usadas em busca de possibilidades de criação, invenção, convivência, permeadas pelo cuidado com o outro. Isso também se deu com a intenção de trazer a complexidade da presença das tecnologias na contemporaneidade e para que, ao utilizarmos tecnologias em espaços de saúde mental, educação, poderemos buscar aberturas para possibilidades imaginativas e simbólicas de subjetivação.

As questões conceituais que foram apresentadas dizem respeito ao campo de problematização na pesquisa seguindo a interrogação: Quais são as possibilidades de subjetivação que a rede pública pode disponibilizar, através das escolas e dos CAPSis, com seus projetos intersetoriais e interdisciplinares, para adolescentes em situações de exclusão na/da escola, do social, da família, do mercado?

Para isso, vamos adentrar na metodologia que fomos trabalhando e construindo na pesquisa. Nela serão apresentados os modos de análises que vamos apresentar. Cabe colocar que logo após a metodologia, para introduzir as análises será necessário discutir o conceito chave de entoação, de acordo com Bakhtin (DVDA). A entoação será um conceito para interligar as análises e que permite dar visibilidade à lógica trinitária presente nos enunciados, foco da minha investigação.

7 METODOLOGIA

Parece que ao mesmo tempo em que percebemos a existência do objeto, percebemos seu valor como uma de suas qualidades; por exemplo, ao mesmo tempo em que sentimos seu calor e luz sentimos também o valor do sol para nós. Todos os elementos que nos cercam estão do mesmo modo fundidos com julgamentos de valor.¹⁰²

Na caminhada de elaboração desta pesquisa, vimos trabalhando alguns conceitos, permitindo a construção da metodologia a ser utilizada, sendo que alguns nos acompanham desde a pesquisa de Mestrado. Ao fazermos uma imersão no campo da pesquisa, nos aproximando do objeto a ser investigado, percebemos a importância de buscarmos uma relação de estranhamento do familiar, que foi delimitado como campo da pesquisa. Como nos coloca Marília Amorim (2001, p. 26), “a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade”. O estranhamento é algo construído e tomado numa postura investigativa, por parte do pesquisador, no decorrer do processo. Não se trata simplesmente do reconhecimento da diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação. Em suma, suspensão da evidência.

Tomamos o estranhamento como sendo inerente ao processo de abertura, porque admite o pulsante e a vivacidade no processo de construção da pesquisa. Colocamos expectativas, um espaço aberto para o inusitado em tudo que foi proposto desde o projeto de pesquisa, como possibilidade de aprofundar as análises de elementos que surgissem na pesquisa. Dito de outra forma, consideramos as imprevisibilidades de maneira a fazerem parte do processo, trazendo maiores possibilidades para a vivacidade, o enriquecimento e a qualidade no andamento da pesquisa. Supomos a possibilidade de encontro entre o que chamamos de inusitado e as suposições e construções desde o planejamento da investigação. Consideramos que nesse encontro se tornaram possíveis os processos de diferenciação, de comparação e de compreensão, entre o que foi previsto na proposta e as novas questões e interrogações; evidências que a prática da pesquisa foi nos colocando.

¹⁰² Bakhtin (DVDA, p.6)

O estranhamento possibilita um intervalo entre o pesquisador e o pesquisado. Este intervalo se coloca como uma abertura para um trabalho que considera os lugares do pesquisador e do pesquisado em construção no curso da pesquisa. Passos e Barros (2004, in Mimio) questionam a dicotomia ente sujeito e objeto, uma vez que ambos se constituem no curso da pesquisa, estabelecendo uma relação para a definição de um suposto lugar. Eles afirmam que “não há mais sujeito e objeto, mas processos de subjetivação e de objetivação, criação de planos que, ao mesmo tempo, criam sujeitos/objetos que se revezam”. Encontramos também um desdobramento importante na relação objeto/sujeito falante na pesquisa dando pistas importantes para o pesquisador a refletir sobre a sua posição assim, como do pesquisado, podendo admitir uma relação dialógica.

Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido e estudado a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; o conhecimento dele só pode ser dialógico. (BAKHITN, 2000, p. 403)

Nesse sentido, tomar os sujeitos nesta posição de sujeito falante e não na de objeto numa proximidade da coisificação permite a vivacidade que percebemos no processo de construção da pesquisa, admitindo o inusitado. A preocupação com o lugar oferecido para os sujeitos na pesquisa também nos apresenta a questão de uma relação de estranhamento entre o pesquisador e os sujeitos implicados na pesquisa. Ao escrever que o pesquisador precisa ser aquele que “recebe e acolhe o estranho”, Amorim (2001, p. 26) nos auxilia a pensar na relação entre o estranhamento e o outro como sujeito no processo de construção da pesquisa. O pesquisador precisa abandonar o seu território, “deslocar-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (ibidem).

É quando nos vemos às bordas da relação com o Outro, e até mesmo na problemática do lugar da palavra vinda do Outro¹⁰³, que se faz presente na elaboração da pesquisa. Neste caso, o Outro pode se referir a todos aqueles que, por oposição ou por acordo, fazem parte de

¹⁰³ Estamos mencionando aqui o grande Outro, conceito Lacaniano, trabalhado no capítulo 4, incluindo o segundo e o terceiro participante no diálogo e assim contemplar a perspectiva de relação com o *Outro* a que estamos nos referindo aqui. Quando nos dirigimos ao *outro*, escrito com letra minúscula, a nossa ênfase está mais direcionada para a relação de um e outro salientando o segundo participante do diálogo.

um diálogo permanente com o pesquisador, atravessam o texto e constituem uma tensão de base na sua elaboração. Essas características são próprias do dialogismo, um princípio relacional constitutivo do discurso e do processo de construção da pesquisa.

Nessa perspectiva, considerando o processo investigatório, se fez necessário analisar a assimetria¹⁰⁴ inerente à relação com o Outro. Tais relações se fazem necessárias para a construção do conhecimento desenvolvido, no decorrer da pesquisa, podendo ser entendidas como aspectos do estranhamento, já que se contrapõem à ilusão de simetria, de reciprocidade, de completude ou de uma compreensão plena. A assimetria possibilita ou nomeia o fato de que há sempre uma incógnita (um desconhecido, um estranho) na relação com o Outro que move a pesquisa, “pois a compreensão, a interpretação e a explicação são, na verdade, formas de tradução, e traduzir é mostrar a descontinuidade e o intervalo” (Amorim, 2001, p. 18). Juntamente com a assimetria é importante a tomada de distância, que possibilita a alteridade e coloca uma perspectiva de interpretação para o pesquisador.

[...] é num outro movimento, de *distanciação-explicação*, [...] que se esperará do pesquisador um trabalho interpretativo, de tradução não-literal que remeta aos achados da pesquisa, cuja natureza será inelutavelmente polifônica (pela multiplicidade de vozes que a compõe) e polissêmica (pelo universo de sentidos que abrange), graças aos processos anteriores, vivenciados, de interpretação compartilhada. (AXT, 2008, p. 98)

Na assimetria e na impossibilidade do pesquisador de encontro fechado com o Outro, podemos acrescentar a inacessibilidade da verdade. A dissimetria própria do encontro com o outro se desdobra numa assimetria de suposto saber sobre o Outro. Isso remete à impossibilidade de o pesquisador dizer tudo. Dito de outra forma: uma palavra decifradora ocorre na busca pela ‘verdade’ do Outro, ao mesmo tempo, na assimetria desse encontro entre sujeitos. A alegria e o afago do saber só se tornam possíveis no não-saber permeado pelo vazio, pelo desencontro, que vem a efetuar uma abertura, evidenciando assim a consideração do terceiro na construção da pesquisa.

¹⁰⁴ A assimetria é termo que está inspirado no trabalho de Amorim, mas também pode ser relacionado com o que Bakhtin referiu de uma não-coincidência entre dois sujeitos, e até mesmo do sujeito consigo mesmo. Esta noção Bakhtin trabalha através do conceito de “o excedente de minha visão” e da noção de estética.

Referimos assim conceitos que são estruturantes para a elaboração desta proposta de investigação. O fato de trabalhar com a relação entre o familiar e o estranho é de suma importância para uma posição ética na pesquisa, que prima por um cuidado com o contexto, com os sujeitos de pesquisa, bem como uma busca por um lugar de alteridade na posição de pesquisador. A ética também é pensada, seguindo Axt (2011), quando ela trabalha com uma leitura das contribuições de Bakhtin relativas ao ato¹⁰⁵ ético e ato estético. Isso é mais uma via de entendimento que veio a contribuir para a produção de alteridade na elaboração da pesquisa.

Se *ética (ethos)* tem um sentido de *morada* – a morada do ato na relação *eu-outro*, ou a morada do ato no movimento empático de busca intensiva do lugar do outro; neste caso, *estética* [...] como *(est)ética*: est/ex, movimento para fora do lugar da ética.[...].

Em outras palavras *(est)ética* poderia ser apresentada como aquele distanciar-se, mediante um movimento de *exotopia*, para fora do lugar (ético) da relação eu-outro, para fora do lugar do *outro* onde *eu* esteve empaticamente, para então, solidariamente, de fora deste lugar arquitetônico da relação ética, de fora dessa morada *eu-outro*, ser capaz de contemplá-la com cuidado e amorosidade, uma amorosidade tomada pelas intensidades de afetação, tomada pela escuta da voz do outro, dando-lhe acabamento, enriquecendo-o desde o seu lugar distanciado-contemplativo [...] (AXT, 2011, p. 52-53)

Dentro disso, a elaboração das análises da pesquisa foi guiada pelas questões norteadoras, os objetivos e a questão central da pesquisa: Quais são as possibilidades de subjetivação que a rede pública pode disponibilizar, através das escolas e dos CAPSis, com seus projetos intersetoriais e interdisciplinares, para adolescentes em situações de exclusão na/da escola, do social, da família, do mercado?

A elaboração da questão da pesquisa se deu juntamente com a definição do campo da pesquisa, que foi apresentado no primeiro capítulo, quando tratamos da contextualização do PIEP, vinculado à rede municipal de educação, e da Oficina de Escrita Criativa, que compunha o CAPSi, na rede de atenção em saúde mental infantojuvenil do mesmo município.

¹⁰⁵ Estes atos ou ações são orientados por uma atividade valorativa constituída pelas consciências que agem. “Um ato/ação pode ser também de pensamentos, desde que seja um ato de pensar vinculado ao processo do Ser-evento (contínuo e movente), um ato experimentado entonado... pois a entonação – como um efeito dos atravessamentos das afecções, como modo de implicação que faz entrar (a consciência que age) em relação efetiva consigo mesma”. (Axt, 2011, p. 49)

A minha inserção se deu desde o início de ambos os projetos. E a partir disso, construí o lugar de pesquisadora.

A inserção no contexto da pesquisa se deu num processo de implicação considerando a relação do estar dentro e fora, procurando incluir o trabalho nas fronteiras entre os dois projetos, PIEP e Oficina de Escrita Criativa. Nesta relação entre os projetos também nos deparamos com as fronteiras entre as áreas da Educação e Saúde Mental infantojuvenil; o singular e a socialização; a interiorização e a exteriorização.

[...] o recorte operado a partir do traçado do plano não extrai o plano do seu contexto, não rompe com as linhas que o atravessam e que derivam de fora das suas fronteiras; também não rompe com as linhas que, ao atravessá-lo, novamente se perdem para além dessas fronteiras. Ao contrário, são as próprias fronteiras que constituem o meio, onde tudo adquire maior velocidade, produzindo acelerações e inflexões como efeito das relações de força entre *fora* e *dentro* do plano: inflexões em que o *fora* dobra-se para *dentro* (“*in-plicare*”, dobrar para dentro), forçando o *dentro* do plano, mas também dando-se a ver e a ser enunciado; e o *dentro*, enquanto efeito da dobra do próprio *fora*, para o *fora* transborda (“*ex-plicare*”, dobrar para fora), constituindo, na transitoriedade das relações, modos particulares e efêmeros de iluminar o que ilumina, e modos particulares e provisórios de enunciar o que enuncia. (AXT, 2008, p. 96)

Dentro disso, contamos com o apoio do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC), coordenado pela Prof^a Dr^a Margarete Axt, na UFRGS. Esta pesquisa também faz parte das investigações deste laboratório, obtendo o suporte do grupo, enquanto fórum permanente de discussão e estudo para a elaboração das propostas e o desenvolvimento de nossas pesquisas. Salientamos assim o cuidado ético, político e estético com os processos de relação com o Outro na pesquisa, que se tornam uma referência para o processo de formação dos pesquisadores no LELIC.

A minha participação na Oficina de Escrita Criativa era semanal e passou do lugar de mentora do projeto da pesquisa, de uma das coordenadoras, para o de congregar também a posição de pesquisadora. Esta oficina passou a compor o contexto desta pesquisa na medida em que nos deparamos com as afinidades da proposta da Oficina de Escrita Criativa com o PIEP. Vimos que ao reunirmos estes dois projetos, para definirmos o campo de pesquisa,

tornaria mais evidente o trabalho em rede¹⁰⁶ entre a saúde mental infantojuvenil e a educação. E isso viria a contribuir para pesquisarmos sobre os processos de subjetivação e de pertencimento dos adolescentes à cidade, estando relacionado a um lugar de cidadania.

A inserção no PIEP se deu principalmente no espaço onde acontecem os encontros mensais, no grande grupo que reúne os coordenadores dos grupos do PIEP, das escolas que participam do projeto. Os encontros dos coordenadores continuam acontecendo e são tidos como condição para o andamento do projeto. Neles os profissionais estudam, falam, escutam e são escutados sobre o andamento dos grupos de adolescentes e possuem um suporte de profissionais de diferentes áreas como psicologia, pedagogia, informática educativa que vêm da Secretaria Municipal de Educação e do CAPSi. A vinda destes profissionais possibilita o acolhimento dos enunciados dos coordenadores de forma a poder potencializá-los para intervenção, auxiliando assim no desdobramento da produção de sentidos como efeito da alteridade que ali se produz.

Os encontros são compostos num tom de formação continuada em serviço, em que os profissionais encontram um espaço de preparação e até mesmo de subjetivação no trabalho, que vêm a fazer parte das condições de possibilidade para se situarem nas coordenações dos grupos de adolescentes do PIEP.

As coordenadoras, ao assumirem este lugar, se veem implicadas num processo de diferenciação, principalmente na maneira como vinham realizando uma reflexão sobre o seu posicionamento, suas intervenções realizadas nos grupos do PIEP. Este posicionamento difere de como vinham trabalhando em sala de aula, por exemplo, ou em outras atividades que desenvolvem na escola.

A diferenciação do posicionamento, enquanto coordenadoras do PIEP, se dá por um dos objetivos principais do projeto que é criar um espaço para a escuta dos e entre os adolescentes. A partir das questões que surgem nesta escuta, são propostas intervenções, atividades que possam auxiliar em novas possibilidades de produção de sentido para as suas questões de vida, das mais variadas situações que surgem nestes encontros. Outro diferencial

¹⁰⁶ Esta relação foi trabalhada com mais detalhes no capítulo I, da contextualização da pesquisa.

é a duração dos encontros que são semanais com uma hora de duração. Após o final de cada encontro dos pequenos grupos, os coordenadores mantêm pelo menos meia hora de conversa sobre como foi e o que pode ser trabalhado para o próximo encontro.

Nesse contexto, realizamos uma escuta dos coordenadores que sempre foi muito rica para se pensar no foco da pesquisa. Nesse sentido, a forma como se deu a minha inserção nestes projetos, visando à construção da pesquisa, fez com que nos deparássemos com uma infinidade de questões. A cada encontro foram surgindo novas questões no relato, narrativas dos coordenadores, na medida que traziam suas vivências, intervenções e dúvidas que encontravam no andamento do trabalho.

A maneira que encontramos para a elaboração do material a ser analisado na pesquisa foi a realização de entrevistas dialogadas com as coordenadoras dos grupos de PIEP de três escolas. Estas escolas foram entrevistadas a partir da manifestação das coordenadoras em poder discutir sobre o andamento do projeto em suas escolas individualmente. Isso fez com que fôssemos até as escolas e propuséssemos a realização das entrevistas dialogadas de maneira que pudessem vir a compor o material a ser analisado nesta pesquisa.

Após a realização das entrevistas as transcrevemos e as avaliamos. As entrevistas dialogadas foram gravadas e transcritas buscando a alteridade. Havia a preocupação de que as entrevistas pudessem ser transcritas o mais próximo possível da forma como os enunciados foram se dando e sendo gravados. Procuramos atender também as entoações na voz dos entrevistados, por meio da pausa e pontuações. Vimos que as falas dos entrevistados eram representativas das questões que vínhamos escutando dos demais coordenadores no grande fórum de formação.

A inserção no campo de pesquisa se deu de março 2008 a outubro de 2010 e a elaboração do material de análise também se deu neste período. Depois disso, passei por um afastamento, considerando que o processo de construção da proposta de pesquisa trouxe inquietações e interrogações que me fizeram concentrar esforços no sentido de apresentar um plano de atividades que foi desenvolvido de novembro de 2010 a maio de 2011, como Doutorado Sanduíche (DSW), na Universidade de Paris 8 Vincennes, à Saint Denis, na cidade

de Paris – França, no Departamento de Ciências da Educação. Minha inserção se deu no *Centro Interdisciplinar de Pesquisas “Cultura, Educação, Formação, Trabalho”*, sob a orientação do Prof. Dr. Dany-Robert Dufour. Neste contexto, participei de atividades do *Grupo de Pesquisa Paidéia*, coordenado pelo Prof. Dr. Dufour, que é doutor em Ciências da Educação e Doutor em Ciências Humanas. Estas atividades incluem seminários, eventos ministrados pelo Prof. Dufour e pela Profa. Marília Amorim e demais professores que compõem o grupo de pesquisa.

A teoria de Dany-Robert Dufour passou a integrar o suporte teórico para analisar os modos de subjetivação contemporâneos, presentes nas enunciações dos adolescentes participantes da pesquisa. Buscamos realizar um diálogo conceitual entre as teorias de Mikhail Bakhtin e Dany-Robert Dufour, principalmente no que se refere às condições de enunciação na relação com uma instância terceira na linguagem, que se constitui um fio que acompanha a pesquisa. Juntamente com estes autores trabalhamos com formulações teóricas de outros autores que destacamos: Amorim (2001, 2007), Axt (1982, 1998, 2006, 2008, 2011), Freud (1990) e Stiegler (2008, 2009). Estas teorias foram trabalhadas dadas a sua abertura para se pensar nas possibilidades de subjetivação dos adolescentes, de forma atrelada à linguagem e a uma visão filosófica, crítica e social, auxiliando no rigor e no comprometimento (*est)ético*.

Com base nessas reflexões, buscamos uma perspectiva de pesquisa que procura assumir um trânsito entre a objetividade e a subjetividade, admitindo a relação (a circulação e o tensionamento) entre ambas, no processo de criação e de produção do conhecimento. Consideramos, na elaboração desta pesquisa, o ter de passar por construções, que implicam perspectivas de objetivação e de razão, e se tornam possíveis quando movidas por processos de errância, de inexatidão e de relações dialógicas. Esses processos são próprios da condição humana, tanto dos sujeitos envolvidos, como do pesquisador. Trazemos a importância da implicação do pesquisador e das complexas relações entre a objetivação e a subjetivação no processo de construção do conhecimento.

A forma sobre a qual fomos elaborando o material para as análises está diretamente ligada à nossa inserção no campo da pesquisa. Em se tratando do PIEP, a nossa inserção se deu primordialmente através da participação no espaço de formação continuada dos

coordenadores dos grupos do PIEP. Também se deram encontros individuais com as escolas, a partir da demanda destas, que vimos como uma extensão do trabalho que se dava no grande grupo.

No caso da Oficina de Escrita Criativa, ficamos mais restritos à análise de relatos de dois adolescentes, no site que foi construído na oficina, fazendo com que suas produções escritas fossem publicadas em ambiente on-line. Também incluímos num primeiro momento a narrativa da escuta individual de dois casos de adolescentes, atendidos no CAPSi.

Dessa forma, compomos uma primeira instância de construção do material de análise que se deu no momento de elaboração do projeto de pesquisa, compreendendo:

- duas narrativas escritas, em diário de bordo, sobre o acompanhamento individual de psicologia de dois adolescentes em tratamento no CAPSi. Estes adolescentes traziam questões propícias para as análises dentro do foco desta pesquisa, como o uso do site de interação com amigos quando também passavam a ampliar sua circulação social e conquistas de amizades. Outra adolescente conseguiu fazer encontrar sua mãe e seus três irmãos biológicos via internet e com isso foi trabalhando questões da sua origem, adoção, filiação etc. Estas narrativas compunham os anexos A e B;

- três entrevistas dialogadas, em três escolas municipais de ensino fundamental, que trabalham com o PIEP, cujas conversas das duas primeiras escolas foram realizadas com os profissionais que coordenam os grupos do PIEP, compondo os anexos C e D. Na terceira delas, se fez presente uma professora e os adolescentes que participam do projeto. Esta entrevista fez parte do anexo E.

- texto de dois adolescentes que participam da Oficina de Escrita Criativa, semelhante a um diário, que eles escreveram em cada dia de participação na oficina. Estas produções foram selecionadas por serem ilustrativas das publicações realizadas na oficina, na elaboração de uma página, chamada papaescrita.pbworks.com, que foi construída pelos adolescentes que participam da oficina e foram apresentados no anexo F. O nome da página fez parte das sugestões dos participantes da oficina e foi o mais votado pelo grupo. O processo de escrita no site conta com a concordância de cada participante, assim como a autorização dos responsáveis, que assinaram um termo de consentimento.

No total dos participantes contamos com cinco profissionais (da área da psicologia, informática educativa, orientação educacional, psicopedagogia e pedagogia), nove adolescentes, diretamente envolvidos nos enunciados escritos, quatorze adolescentes, que se fizeram presentes explicitamente ou implicitamente nas falas dos profissionais em situação de conversa sobre o PIEP.

Em todas as manifestações que constam a nomeação dos sujeitos presentes nas entrevistas dialogadas, na narrativa e nos textos escritos, os nomes utilizados são fictícios. No caso das entrevistas dialogadas, os nomes foram substituídos por letras que não correspondem aos nomes originais. Nos casos das narrativas e nos relatos dos adolescentes, ao invés de usar uma letra inicial de nome fictício, optamos por colocar um nome fictício inteiro, por pensar que poderia auxiliar na leitura e interação com o texto. Cada enunciado ou texto trazido são especificados pela sigla F, que quer dizer formulação a ser analisada. A letra F é seguida de um de acordo com o seu lugar na sequência de formulação que foram buscadas para serem estudadas.

Os adolescentes que participam do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa se situam na idade entre onze e dezenove anos de idade. Na sua maioria, estão cursando o ensino fundamental em escolas municipais e os dois casos de adolescentes acompanhado no CAPSi e presente na narrativa do diário de bordo da pesquisadora, compreendem a escolarização no ensino médio em escolas estaduais e as suas participações na pesquisa se deram por um acompanhamento realizado no CAPSi Saca aí!

Numa segunda instância, com o aprofundamento da reflexão sobre o material que havíamos selecionado até então, escolhemos enunciados, relatos e uma narrativa que avaliamos, relacionados mais diretamente ao foco da pesquisa: analisar as aberturas para as possibilidades de subjetivação e de pertencimento à cidade, realizando uma leitura e análise com base na lógica trinitária. Isso se deu por supor na lógica trinitária um fio que perpassa as diferentes teorias que estamos trabalhando. Esta perspectiva conceitual foi buscada por

encontrarmos nela recursos para considerar os processos de subjetivação permeados por possibilidades de enriquecimento simbólico, preservando a sua complexidade.

Sendo assim os enunciados analisados foram selecionados de duas entrevistas dialogadas, realizadas com quatro coordenadoras do PIEP, em duas escolas de ensino fundamental. Estas entrevistas já compunham a primeira seleção realizada. Nelas encontramos falas que faziam ressoar questões, posicionamentos, preocupações semelhantes as que apareciam no grande grupo, fazendo com que a voz das coordenadoras ecoassem abertura para as possibilidades de subjetivação dos adolescentes.

Depois disso, fizemos a opção por um texto e um relato, sendo que cada qual compreende um autor. O texto foi produzido por um menino, que vamos chamar de Pablo, numa vivência do PIEP. O relato escrito foi produzido na Oficina de Escrita Criativa por um adolescente que vamos chamar de João. Estes materiais são apresentados integralmente nos anexos A, B, D e E, juntamente com o modelo do termo de consentimento informado, que foi assinado pelos sujeitos dos enunciados dos coordenadores analisados, apresentado no anexo F. Consideramos que estes enunciados são representativos das vozes dos demais sujeitos, profissionais e adolescentes participantes da pesquisa. A pesquisadora se faz presente nas três conversas, nas escolas que trabalham com o PIEP e está identificada na transcrição com a letra P. Não trouxemos aqui, termos de consentimento da produção dos adolescentes, porque nos dois casos as produções escritas foram publicadas pelos próprios adolescentes em páginas na internet, construídas nas vivências no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa.

Trazer os enunciados para serem analisados é uma forma de trazer os sujeitos participantes da pesquisa e as suas subjetividades para o presente e assim poder analisá-los. Além disso, ao trazer os sujeitos participantes da pesquisa, se faz presente também o sujeito que escreve o texto da pesquisa, aquele que escuta, dando e buscando condições para um endereçamento e possíveis compreensões, traduções e análises que serão apresentadas.

Podemos nos referir a textos, produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. A abordagem de Bakhtin (2003) refere o texto num sentido amplo como um conjunto coerente

de signos, que nos possibilitam acessar “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2003, p. 306). Todo texto tem consigo um sujeito, ao qual Bakhtin chama de autor, que é o falante ou aquele que escreve. Neste sentido encontramos uma relação estreita texto e enunciado.

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (BAKHTIN, 2003, p. 308)

Temos assim mais um ponto de ancoragem utilizado para a metodologia da pesquisa, na tomada de produções de adolescentes como texto, que foi utilizado na seleção do material de análise composto em dois tempos, como mencionamos, acima. Existe uma aproximação do texto com o enunciado que um acabamento do processo do dizer, fazendo parte da compreensão responsiva que Bakhtin (2000) nos apresenta como próprio de cada palavra dita. Adotamos uma perspectiva dialógica em que o acabamento permite uma forma, uma compreensão; contudo, constitui-se sempre em uma unidade aberta e inconclusa, impelindo a um novo dizer. A constituição de um todo não significa conclusão acabada. Na medida em que um texto entra na relação com outros textos, estará em permanente reconstrução quanto à responsividade e à produção de sentidos.

Na medida, que fomos selecionando o material a ser estudado também foram se desenhando quatro instâncias de análises, de acordo com o foco da pesquisa. A seleção dos enunciados, a partir das entrevistas dialogadas com as coordenadoras do PIEP de duas escolas deu origem à primeira e à segunda instância de análise. A primeira se encaminha para análise da construção do lugar dos coordenadores como sendo de diferenciação da posição dos adolescentes, segundo a voz das próprias coordenadoras. Vamos analisar a diferenciação de lugares sob a base da responsividade e da responsabilidade, vindo a implicar processos de subjetivação dos próprios educadores entrevistados que coordenam os grupos do PIEP. A subjetivação dos coordenadores na construção deste lugar pode abrir possibilidades de subjetivação para os adolescentes.

Na segunda instância de análise, procuramos selecionar os enunciados que giravam em torno das intervenções que contavam com o uso do computador. Buscamos estes enunciados para podermos analisar o uso das tecnologias com a sua implicação nos processos de subjetivação na contemporaneidade, podendo advir numa dosagem que pode ser vista como um remédio ou como um veneno, segundo a possibilidade de aproximação com o *phármakon*, ideia desenvolvida por Stiegler (2010). Além disso, o conceito de objeto transicional de Winnicott (1975) será importante para esta instância de análise, buscando relações do uso do computador como objeto de desejo, na forma como aparece no discurso dos coordenadores do PIEP. Este conceito vem acompanhado do conceito de espaço potencial¹⁰⁷ que remete à consideração do contexto verbal em que se insere o uso desta tecnologia.

Além disso, a relação no espaço de estudo e formação dos coordenadores do PIEP prima por uma relação de confiança e, com isso, os sujeitos que nele participam demonstram se sentir à vontade em estar ali, poder falar, escutar, refletir etc. Neste tom fomos percebendo o interesse na pesquisa que eu vinha realizando. Algumas coordenadoras manifestavam a demanda em poder conversar e discutir sobre o trabalho, expressando demanda para que fôssemos até algumas escolas para participar de reuniões com os profissionais que trabalham com o PIEP naquela escola. Também participamos de encontros com todos os professores da escola para trabalhar sobre o PIEP, com pais de adolescentes que participavam do projeto e em outros encontros com os próprios adolescentes.

Esta demanda contribuiu para que pensássemos na entrevista dialogada como meio para trazer o material de campo para a pesquisa. Os momentos de visitas individuais em cada escola faziam reverberar as questões que apareciam no grande grupo dos coordenadores, nos encontros mensais, de formas mais direcionadas às questões de conteúdos daquele grupo de PIEP. Além disso, facilitou para que tivéssemos acesso ao material produzido pelos próprios adolescentes. Recebemos vários textos, narrativas de adolescentes, que fez com que fizéssemos a escolha por um deles, que nos pareceu ecoar questões que estavam se passando no grupo em que participava o autor do texto, que vamos chamar de Pablo. Eram textos que traziam questões sociais, manifestando a abertura e a reflexão destes adolescentes sobre o seu lugar no PIEP, na escola, no bairro, no mundo. Esta abordagem do texto também nos pareceu

¹⁰⁷ Winnicott (1975)

muito ligado à adolescência, “um processo singular de **mutação subjetiva**, que se situa na conjunção do indivíduo e do coletivo, do psíquico e do social e que, por isso, ademais, dá conta de questionamentos específicos de nossa sociedade” (Lerude, 2009, p. 12). Alguns textos estarão presentes no Anexo C, mesmo não sendo analisados.

O texto de Pablo veio a compor a terceira instância de análise, sobre o qual pretendemos desenvolver um estudo da sua condição enunciativa em vias de subjetivação por meio da sua invenção. Nessa análise, vamos trabalhar com os conceitos de lógica unária combinada à lógica trinitária, juntamente com a perspectiva de constituição de personagem. Neste cenário conceitual, encontramos um caminho para nomear a refletir sobre si e sobre o Outro, compondo assim possibilidade de subjetivação na forma de abordagem e intervenção que ocorrem no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa.

Na quarta instância de análise trabalhamos com a produção de escrita de um adolescente que vamos chamar de João. Este adolescente é integrante da Oficina de Escrita Criativa. Os conceitos a serem trabalhados perpassam o conceito de objeto transicional e a sua relação com o espaço terceiro, espaço de mediação entre o singular e o coletivo. Também serão trabalhadas questões que giram em torno da construção de um lugar de politização, cidadania, como abertura para possibilidades de subjetivação.

Além disso, João traz uma discussão importante sobre os processos de desligamento, de saída, ou de encerramento do acompanhamento terapêutico vivido no CAPSi da cidade de Novo Hamburgo. É um processo que requer um trabalho de avaliação, de investimento na subjetivação destes adolescentes para sustentar uma condição enunciativa, encontrando um lugar para si, sem deixar de ter suas questões clínicas, psíquicas, podendo ir para além do CAPSi. E isso os remete à relação da sua condição enunciativa, de subjetivação e de pertencimento à cidade.

Essas questões que João traz em seu texto e o contexto em que ele passa a participar da Oficina de Escrita Criativa, que será trazido no capítulo de análise, também é questão para o PIEP. O desligamento dos adolescentes que participam do PIEP, da escola de ensino fundamental, também é presente nas vivências dos grupos. Isso é recorrente nos grupos do

PIEP, com adolescentes que estarão indo para outras escolas com anos letivos subsequentes. São formas de transições, passagens, mudanças que se dão na vida destes adolescentes que se constituem em material de trabalho nos grupos do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa. Acreditamos que isso toca os adolescentes, assim como profissionais, pesquisadores e professores sobre o futuro para os adolescentes.

Assim, marcamos os aspectos mais importantes sobre a nossa trajetória na construção da metodologia de uma maneira que pudéssemos nos inserir no campo de pesquisa e constituir um lugar de pesquisadora. Para isso, primamos por momentos de reflexão e de estudo em torno de formulações teóricas e de situações de pesquisas que já haviam sido vivenciadas por mim e pelo meu grupo de pesquisa na universidade. Isso veio a nos auxiliar a compor numa postura permeada pela escuta, alteridade e (est)ética. Esta construção esteve implicada na escuta de profissionais e de adolescentes no campo da pesquisa. Os enunciados e as vozes marcaram e existência de um sujeito, como Ser evento em processo¹⁰⁸. Estas vozes também nos remetem a uma relação de simpatia para com os interlocutores, contudo elas compõem um coletivo que faz ecoar outras vozes, expressando uma valoração nas repetições, no contexto verbal, não esgotando a natureza social destas vozes.

O conceito de entoação da obra de Bakhtin (DVDA) auxilia na tradução sobre a maneira pela qual selecionamos as vozes dos sujeitos da pesquisa. Vozes que portam outras vozes e produzem o que Bakhtin (DVDA) chamou de “efeito coral”. Isso vem a definir e marcar a condição social da entoação. Neste sentido é que vamos introduzir as análises com o conceito de entoação, vindo a reiterar os tons que ressoam, que falam mais alto e, com isso, presumem uma valoração social, no momento em que analisamos os enunciados. Desta forma, é que a entoação constitui uma categoria que perpassa as quatro instâncias de análise que mencionamos acima e que serão desenvolvidas a seguir.

¹⁰⁸ Bakhtin (PFA)

8 INTRODUÇÃO PARA AS ANÁLISES: ENTOAÇÃO EM BAKHTIN

O poeta começa a usar aquelas palavras e entoações já na fala interior com a ajuda da qual ele pensa e se torna consciente de si próprio, mesmo quando ele não produz enunciados.¹⁰⁹

Um ponto central para as nossas análises segue uma visão da subjetividade se produzindo na linguagem e para isso estamos tomando os enunciados acompanhados dos seus sobretons, tendo o tom básico da avaliação social. Baseamo-nos no seguinte ponto dentro da nossa temática de pesquisa: “O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sob a base do nós” (Bakhtin, DVDA, p.6). O “eu” num enunciado se manifesta com a própria organização do enunciado e as entoações são efeito da vida, sendo movidas por julgamentos sociais que tomam força. Destacamos aqui a entoação como uma das manifestações do julgamento e de valoração social ¹¹⁰, vindo a contribuir para que encontremos um fio entre os enunciados assim como entre as teorias que vêm nos acompanhando nas análises.

Assim, um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a *própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal*. Ele encontra sua mais pura expressão na entoação. A entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer. (BAKHTIN, DVDA, p. 6)

Tomamos assim a *entoação* desde o seu sentido no dicionário apresentada como sendo a “ação de se dar tom à música que se quer tocar ou cantar, modulação da voz de quem fala, lê, recita ou canta” (Houaiss, 2009, p. 291). O verbo *entoar* quer dizer “enunciar em voz alta” (ibidem). A entoação vem a ser um recurso da linguagem para dar o tom, sobretudo à música,

¹⁰⁹ Bakhtin (DVDA, p. 15)

¹¹⁰ A valoração é um conceito que perpassa a obra de Bakhtin. “O acento de valor (apreciativo, avaliativo) acompanha toda forma de enunciação, sendo uma condição para sua existência. [...] Logo, todo enunciado compreende uma orientação valorativa que permite a criação de variados sentidos a um mesmo segmento linguístico. [...] A materialização dos acentos valorativos impressos nos enunciados pode ser observada pela entoação (entoação) expressiva [...] inscrita em diferentes situações de comunicação discursiva, fazendo os temas variarem.”(TEIXEIRA, in Dicionário de Linguística da Enunciação, 2009, p. 45)

à fala, às recitações e às leituras. Encontramos sentidos na palavra que nos auxiliam a pensar as instâncias de análise que estaremos usando como sobretons, tons, entoações que foram encontradas nas leituras, que produzimos a partir dos enunciados dos adolescentes e profissionais que compuseram o material de análise, como foi colocado na metodologia.

Os títulos das instâncias de análises foram escolhidos de maneira que viessem expressar uma relação às entoações encontradas nos enunciados analisados, fazendo ressoar e dando voz alta às questões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, a entoação vem a ser um conceito que é apresentado por Bakhtin (DVDA) e nos dá condições de marcar a produção social nos enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como a produção de sentidos se dando nas fronteiras e nas relações entre os enunciados.

A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é a entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (BAKHTIN, DVDA, p. 7)

A entoação deriva de uma comunhão de sentimentos, questões, ansiedades etc., entre os interlocutores. Trata-se de uma valoração ou ainda da “comunhão de avaliações presumidas”¹¹¹ entre os locutores, que dá “a base da entoação, a base para a nitidez e para a clareza de sua tonalidade principal” (Bakhtin, DVDA, p. 7). Nesta comunhão se produz um “apoio coral”¹¹² que dá direção para a entoação, quando este apoio muda, os tons também podem ser diferentes. “A comunhão de julgamentos básicos de valor presumidos constitui a tela sobre a qual a fala humana viva desenha os contornos da entoação” (Bakhtin, DVDA, p. 7). Assim, este conceito toma uma força com relação à atividade axiológica mesmo não sendo evidenciada, pois ela faz parte da seleção que determina o material e a forma do todo verbal.

¹¹¹ Bakhtin (DVDA, p. 7)

¹¹² Ibidem.

As entoações encontradas serão marcadas e nomeadas pelo próprio pesquisador contando com o “apoio coral” encontrado na relação entre os enunciados dos sujeitos no contexto da pesquisa. Inclui, assim, o espaço de formação dos coordenadores do PIEP bem como com os autores do referencial teórico da pesquisa. Dentro disso, o pesquisador vem a ser um interlocutor frente aos enunciados a serem analisados. E nisso encontramos um lado a ser ressaltado no jogo da entoação em direção a uma possível simpatia, em direção do “apoio coral” mediado pelo pesquisador, não exaurindo a natureza social.

Bakhtin (DVDA, p.7) ao fazer a análise de uma entoação, de determinado enunciado, se pergunta para quem se dirige determinada entoação e afirma: “Claramente, não ao interlocutor, mas a alguém mais. Este pequeno traço do movimento entoacional claramente abre a situação a um *terceiro participante*”. Nesta passagem, encontramos a grande importância deste conceito, uma vez que um fio que permeia o todo da pesquisa é a relação com o terceiro.

Além disso, Bakhtin (DVDA) menciona o terceiro, como sendo o referente ou o objeto do enunciado. Esta maneira de mencionar o terceiro dá um desdobramento importante, que permite uma aproximação à forma como Benveniste (1975) trata o terceiro representado pelo terceiro pronome pessoal *ele*. O *ele* é de quem ou do que se fala, vindo ao encontro também do objeto do enunciado. Esta relação teórica torna acessível uma complexidade considerável para analisar o terceiro nas relações enunciativas, vindo a ser constitutiva do homem e suas possibilidades de subjetivação. E a entoação é mencionada como tendo uma função ativa de endereçamento ao referente.

A entoação estabeleceu uma atitude ativa em direção ao referente, em direção ao objeto do enunciado, uma atitude de certa forma tendendo a apostrofar este objeto como culpado vivo, encarnado, enquanto o interlocutor – o segundo participante – é convidado, por assim dizer, como *testemunho e aliado*. (BAKHTIN, DVDA, p. 7)

Encontramos assim um acesso ao terceiro, sem excluir a relação com o segundo participante num diálogo. O segundo participante é um aliado, testemunho, mas que está incluído num endereçamento para além dele mesmo, ou seja, a um terceiro participante.

Como vemos então, cada instância da entoação é orientada em duas direções: uma em relação ao interlocutor como aliado ou testemunho, e outra em relação ao objeto do enunciado como o um terceiro participante vivo, a quem a entoação repreende ou agrada, denigre ou engrandece. Esta orientação social dupla é o que determina todos os aspectos da entoação e a torna inteligível. (BAKHTIN, DVDA, p. 8)

A entoação para se tornar inteligível aponta para a colocação em cena da lógica trinitária¹¹³, natural da linguagem situada por Dufour (2000). Esta lógica encontra na teoria da enunciação de Benveniste (1975) um dos pontos de sustentação, trata-se do trabalho com a trilogia (*eu-tu/ele*)*etc.* Esta trilogia também pode ser pensada numa aproximação com a prerrogativa bakhtiniana de que a entoação vem a se dar numa interação de três participantes.

Assim, agora podemos argumentar qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala do (o herói). (BAKHTIN, DVDA, p. 8-9)

O autor faz referência à lógica ternária na fala do herói da literatura, mas também podemos pensá-la na fala de todo aquele que fala. Perguntamos se o terceiro é o herói, num dado sentido, podemos pensar que sim, se virmos a relacionar a sua condição de personalização, ou ainda, de se constituir um personagem. Vale ressaltar que a entoação em seu engajamento ao trinitário se coloca em direção ao referente ou objeto do enunciado que

¹¹³ A lógica trinitária foi trabalhada de maneira mais detalhada no capítulo 6.

passa por uma convocação a ser o “culpado vivo”¹¹⁴, vindo a encarnar, a animar participantes com uma tendência à personificação, como sendo inerente à entoação.

Quase todo exemplo de entoação viva na fala concreta emocionalmente carregada se processa como se ela se endereçasse, por atrás de objetos e fenômenos inanimados, a participantes animados e agentes na vida; em outras palavras ela tem uma tendência inerente para a personificação. (BAKHTIN, DVDA, p. 8)

Com relação à entoação trabalhamos com a personificação como se dando em dois sentidos, o primeiro é oriundo de *persona*¹¹⁵, que era assumida com o uso de máscaras no teatro grego, fazendo ressoar as personagens. Temos assim a personificação sobre a qual propomos um deslocamento para pensarmos as diferentes máscaras e personagens que assumimos em nossas vidas. Além disso, temos também a personificação no sentido de que se dá numa produção singular sempre na relação com o Outro, por meio da atividade estética. Este conceito contribui para pensarmos a marcação de um lugar para o sujeito que se constitui a cada momento na relação com o Outro. Nesta relação se produz um ato único do Ser evento em processo, em vias de ser inscrito num ato de contemplação, objetivando-se num acabamento estético inserido no social. É um conceito que pode ser pensado juntamente com os processos de subjetivação na contemporaneidade, com este fundo social como estamos vendo aqui.

Outro aspecto a ser considerado sobre a entoação é de tomá-la como possibilidade de lidar com a criatividade da linguagem¹¹⁶ na elaboração do presente texto. Nossas análises serão consideradas metáforas entoacionais, buscando a entoação dos enunciados com o objetivo de fazer ressoar as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa. Vimos na metáfora

¹¹⁴ Bakhtin (DVDA, p. 7)

¹¹⁵ Na tragédia grega, era o nome dado às máscaras utilizadas para significar as emoções dos atores. Simbolicamente, a máscara possui uma força própria. O ator que veste uma máscara com expressão triste, abaixa o rosto, os braços, e faz poucos gestos, gestos curtos. O ator, com uma máscara de expressão alegre, sente-se impelido a fazer movimentos largos, levantar os braços e o peito. Não é possível àquele que veste a primeira máscara fazer os movimentos do segundo ator, e vice-versa. Neste sentido, a máscara pode até deformar o rosto original daquele que a usa, se usada intensamente. (www.amalgamar.com.br/blog/archives/etimologia, in MACHADO, 2006) Do latim, *persona* deriva de *per-sono*, para soar. O uso da máscara no teatro grego também podia amplificar a voz dos atores. O som do ato (que revela sua manifestação, sua constituição interna) soa através da personalidade. No amplificar a voz, também possibilita mudar e ser outro. (MACHADO, 2006)

¹¹⁶ Bakhtin (DVDA, p. 8)

entoacional possibilidades para a “metáfora semântica usual”¹¹⁷, como sendo inerente a entoação. Como afirma Bakhtin (DVDA, p. 8):

Deve-se notar que a entoação na fala concreta, no todo, é muito mais metafórica do que as palavras usadas. O espírito primitivo de criar mitos parece permanecer vivo nela. A entoação soa como se o mundo que circunda o falante estivesse ainda cheio de forças animadas – ela ameaça e reclama delas, ou adora e acalenta os objetos e fenômenos inanimados, enquanto as metáforas usuais da fala coloquial na maior parte se apagaram e as palavras se tornaram semanticamente magras e prosaicas. (BAKHTIN, DVDA, p. 8)

A afirmativa de Bakhtin (DVDA, p. 9) de que “o discurso verbal é um evento social”, pode ser considerada como uma das teses do autor que permeia o todo da sua obra. Com isso, o autor coloca a impossibilidade desta particularidade do discurso ser entendida de forma restrita ao sentido de uma determinada quantidade linguística abstrata, assim como é impossível que seja oriundo de uma consciência psicológica subjetiva do falante a ser considerada isoladamente. Consideremos assim os limites da linguística do sistema ou da psicologia subjetivista¹¹⁸, que deixa de olhar o social e o interacional, contudo não desconsideramos a sua importância e sua colaboração para o humano.

Para Bakhtin (DVDA, p. 9) o discurso verbal possui uma “alma social” que lhe dá sentido artístico, permitindo-lhe ser belo ou feio. O enunciado concreto (e não a abstração linguística) se produz com esta mesma alma social, ele “nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação” (ibidem). A forma e os sentidos do enunciado concreto se diferem de acordo com as variadas formas de interação em que ele se produz.

Estamos tomados pela simpatia com o conceito de entoação. Podemos dizer que o tom que o autor coloca sobre este conceito é um recurso para a nossa interação com o material de

¹¹⁷ ibidem

¹¹⁸ Esta crítica é fortemente apresentada por Bakhtin (2002) em Problemas da Poética de Dostoiévski. Bakhtin (PFA, p.29) também faz uma crítica importante sobre o conceito de psiquismo. Ele o define como sendo “um produto abstrato do pensamento teórico”. Além disso, considera inadmissível conceber o ato-ação do pensamento real como um processo psíquico, e então incorporá-lo no Ser teórico com todo o seu conteúdo.

análise. Guiamo-nos por Bakhtin (DVDA, p. 9): “Resta-nos agora apenas sumariar nossa breve análise do enunciado na vida e daqueles potenciais artísticos, aqueles rudimentos de forma e conteúdo futuros, que já detectamos nele”. Desta forma, estaremos trabalhando com categorias de análise da qualidade de entoações como forma de dar ênfase, dar voz alta às vozes dos sujeitos da pesquisa com marcas dos seus processos de subjetivação numa relação extensiva e recíproca com os processos de socialização.

A entoação vem a auxiliar na compreensão e na avaliação dos enunciados com a finalidade de realizar as análises. Este conceito permite que acessemos o fato que os significados e a importância de um enunciado nas suas mais variadas formas, na vida, não coincidem restritamente à composição verbal ou escrita. Temos assim as palavras proferidas na pesquisa impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas, nos lançando a um trabalho na fronteira *do dito e do não dito*. Ao expressarmos tais ideias, temos a intenção de considerar neste texto que a vida não afeta um enunciado de fora:

[...] ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. (BAKHTIN, DVDA, p. 9)

A entoação está diretamente relacionada a um *efeito coral* na produção do texto da pesquisa que faz coincidir com a realidade de que os enunciados refletem a interação social como um ato de comunicação viva, entre aquele que fala, o que ouve e o terceiro mais distante. A comunicação viva se dá numa relação entre três, numa afinidade com a trilogia trabalhada na linguística da enunciação, (*eu-tu/ele*)*ete*. Aquele que fala estaria na posição do *eu*, o que ouve estaria no lugar do *tu* e o terceiro mais distante estaria relacionado ao *ele*¹¹⁹. A trilogia (*eu-tu/ele*)*ete* é retomada por Dufour (2000) como um dos aportes da linguagem para

¹¹⁹ O *ele* marca a distância, pela possibilidade da ausência no campo da presença e da ausência para além deste campo, demarcando o irrepresentável, a ausência radical. Este conceito foi trabalhado com mais detalhes no capítulo VI.

ser pensada a lógica trinitária. A comunicação viva, social e a entoação se dão numa aproximação com a lógica trinitária. Podemos concluir que a entoação opera dentro da lógica trinitária fazendo entoar o terceiro, que vai coincidir com a construção e o reconhecimento da condição social na produção de um enunciado e das possibilidades de subjetivação para os adolescentes.

O efeito coral vem a ser uma metáfora para situarmos o discurso verbal que circunda esta pesquisa como uma forma de “cenário” de um dado evento. Trata-se de um evento de relação mútua entre os sujeitos que aparecem, mas se evanescem, pois interagem por meio da relação de seus enunciados.

8.1 A entoação da responsabilidade nas falas dos coordenadores do PIEP

A responsabilidade¹²⁰ é um dos temas centrais para fazer a articulação entre o referencial teórico e as análises nesta tese. Partimos do pressuposto bakhtiniano de que a palavra sempre quer ser ouvida e para isso requer um ponto de chegada, um endereço. A palavra busca sempre compreensão imediata, mas, sempre, é impelida a ir mais distante. Estamos neste fluxo ao desenvolver uma análise com base na responsabilidade. Buscamos uma compreensão imediata com a intenção de que enquanto palavra¹²¹, com a sua vida própria, é impelida a ir mais adiante.

¹²⁰ A responsabilidade na obra de Bakhtin aparece com a tradução como *responsabilidade*. Este foi utilizado em traduções anteriores como forma de ressaltar num primeiro plano a raiz da palavra *responder*. Na tradução que estamos trabalhando **Para uma Filosofia do Ato**, a opção foi feita pela palavra *responsabilidade* ao invés de *responsabilidade*, uma vez que o “seu uso corrente em português conserva etimologicamente a ideia de resposta, num sentido mais amplo e concreto, moralmente enraizado, mantendo-se, portanto fiel à ideia fundamental do termo bakhtiniano”. Axt (2011, p. 51) enfatiza as duas faces de um mesmo ato executado como sendo responsável, enquanto responde e propõe a seguinte escrita da palavra: “respon^{sa}/_{di}bilidade”. O alemão J. Schwartländer assinala que o termo *responsabilidade* se tornou mais e mais frequente um termo filosófico, depois da primeira guerra mundial e passou a ocupar o lugar antes utilizado por *dever* ou *obrigação*. O *responder* traz também uma relação com o endereçamento das palavras, dos enunciados que vamos ver mais tarde. Esta abordagem está referenciada em ideias trabalhada pela equipe de tradução do texto de Bakhtin (PFA, in nota nº 9, p. 95).

¹²¹ Na maneira como encontramos a entoação da responsabilidade nesta pesquisa nos convoca a enfatizar sua força enquanto palavra: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais

A responsabilidade também toma preponderância enquanto palavra pela sua ubicuidade. Ela penetra em todas as relações que estamos analisando ao investigarmos as aberturas para as possibilidades de subjetivação dos adolescentes no campo desta investigação.

Neste capítulo, vamos analisar os enunciados obtidos em uma das entrevistas dialogadas com os coordenadores de um dos grupos do PIEP, de uma das escolas que trabalham com o projeto. Para darmos início na análise da responsabilidade, vamos partir de um enunciado, identificado por P, que coloca uma questão para as coordenadoras e T se pronuncia diante da interrogação:

F1) P – E como é pra vocês, se verem nesse lugar?

F2) T – É uma responsabilidade, é pra mim uma responsabilidade prazerosa, bem prazerosa, assim, é o que nós estávamos falando, que é uma novidade, que ah... vou colocar assim bem pessoal, uma coisa bem pessoal, que, quem sabe, não faltou isso, na vida das minhas filhas, que é uma oportunidade que eu estou, me deixando ter pra outras pessoas. Claro, são situações diferentes, mas quem sabe, eu não tenha como mãe dado conta de algumas coisas, na adolescência delas. E agora estou deixando isso pra outras, pessoas, outros adolescentes...

A responsabilidade é entoada pela coordenadora como sendo prazerosa e logo em seguida ela faz uma relação com uma experiência pessoal, com suas filhas, desde o lugar de mãe. No enunciado da coordenadora ela, produz uma dobra entre o que ela formula e exterioriza como a disponibilidade, confiança etc. e uma interioridade até então das suas experiências pessoais e extraverbal ao contexto do trabalho que ela constrói no PIEP. A constituição do lugar de coordenador e adulto pode ser pensada em duas vias, uma é da singularidade que sempre está em questão na constituição do lugar que vem a dar vida para os sujeitos envolvidos na cena. A outra via é a relação com a situação, onde vai haver o encontro entre a situação e o sujeito na constituição do enunciado num sentido de eventicidade.

Bakhtin (PFA) apresenta a preocupação com o “Ser”, que ele vai mencionar como *ser evento em processo*¹²². Podemos pensar na coordenadora numa posição semelhante ao que o

sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas [...] estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir, [...] de engendrar uma forma [...] acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”. (Bakhtin, 1992, p. 41)

¹²² In nota nº 5, PFA, p. 95, encontramos o comentário de que a expressão *em processo*, no russo teria uma tradução próxima de: “em processo de ser completado”. Temos aqui uma lógica que permeia os textos de Bakhtin que se trata de trabalhar com a abertura para criação humana e sempre novas produções de sentido na

autor observa no sentido da eventicidade do seu ser quando ela coloca: *quem sabe, não faltou isso, na vida das minhas filhas, que é uma oportunidade que eu esto, me deixando ter pra outras pessoas*. Ela traz um tom de uma interrogação perpassando a relação com suas filhas, sobre algo que faltou e, logo em seguida, nos leva a entender que a sua vivência no PIEP de *responsabilidade prazerosa é uma novidade* e que *isso é uma oportunidade que eu estou, me deixando ter pra outras pessoas*. Nesta última parte grifada do enunciado, se confirma como algo que está se dando na subjetividade desta coordenadora, evidenciando a existência de um Ser em construção e não concluído ou determinado.

Esta dimensão do Ser também tem relação com o que Bakhtin (PFA) chamou de “*mundo da ação humana, ou ainda, o mundo do evento [mir sobytiia]*”. É interessante observar o mundo do evento como sendo relacionado à eventicidade marcando a particularidade e a singularidade de cada ato como sendo único. Ao dizer *é uma oportunidade que eu estou me deixando ter* a coordenadora dá mostras, no seu enunciado, de um ato responsável pela unidade viva do sentido e da vida na linguagem e, neste ponto, ele é fugaz, ele é anterior a sua inscrição na cultura. A eventicidade do ato é desdobrada em unidade estética tomando uma objetividade que o inscreve no mundo do ato realizado e o mundo da cultura.

No enunciado a seguir, vamos encontrar uma metáfora apresentada pela coordenadora do PIEP, estando às voltas de referir e definir o seu papel no grupo:

F3) V – Eu estava pensando na característica do nosso grupo. Esses dias a gente apresentou o projeto, e eu coloquei algumas características que eu via que era do nosso grupo. Todos têm uma questão familiar, um problema familiar, todos vêm de uma família muito comprometida. Então, eu fiquei pensando: qual é o nosso papel nesse momento? Não sei como dizer, é como se tivesse lacunas, famílias, nós e o adolescente. É como se nós fôssemos o que está no meio, um elo. Mas qual é o nosso papel nesse grupo, em que todos eles têm questões muito marcantes nas vivências familiares? Possuem situações de abandono, de alcoolismo e morte do pai, mãe com relações homossexuais conturbadas, familiares usuários de drogas com internações recorrentes, pais separados que não conseguem se organizar para proteger os filhos.

Vamos destacar uma parte do enunciado F 3: “É como se nós fôssemos o que está no meio, um elo”. Este lugar de estar no meio e ser um elo é o lugar em que o coordenador, adulto e, em nosso caso, o profissional se vê. Ele fica no meio entre o que Bakhtin (PFA)

linguagem e na vida assim como considerar a atividade estética, o ato de contemplação que prevê acabamentos ainda que inconclusos sempre permeado por uma abertura.

chamou de mundo da vida em que se produz o singular e a unidade estética, ou seja, um modo de objetivar/avaliar a produção singular. Nesta ocorrem atos de contemplação em que ocorrem objetividades, inscrições no mundo da cultura. Dito de outra maneira, trata-se de estar no meio e buscar um elo entre o que é da ordem do singular e o que é da ordem do social. Estas interpretações estão numa lógica de dobra perpassando continuidades e descontinuidades na construção de um lugar. Em nossa análise, trata-se da construção de lugares de ser adulto, coordenador que vem dar condições de diferenciação e consequente abertura para as possibilidades de subjetivação dos adolescentes.

Estamos assim diante da tensão e da dobra, tendo de um lado o que Bakhtin (PFA) refere com diferentes nomeações que ele utiliza no decorrer do texto como: o mundo do evento, o mundo da ação humana, o mundo da vida, evento único, unidade irrepitível da vida (vívda e experimentada). De outro lado, ele vai trazer como: o mundo do ato realizado, mundo da cultura, realidade histórica, unidade objetiva de um domínio da cultura, entre outras expressões.

E como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos que não têm absolutamente comunicação um com o outro e que são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida, o único mundo no qual nos criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas e morreremos ou – o mundo no qual os atos da nossa atividade são objetivados e o mundo do qual esses atos realmente provêm e são realmente realizados uma e única vez. (BAKHTIN, PFA, p. 20)

Sendo assim o ato é mais uma possibilidade de nomeação e conceituação para as falas e pensamentos dos coordenadores assim como dos demais sujeitos participantes da pesquisa que tornaram possíveis os enunciados com os quais estamos trabalhando. Atos de produção dos enunciados, que nos ilustram os atos de intervenção, de construção dos lugares de adultos e, por via de consequência, de adolescentes, atos de contemplações dos próprios sujeitos da pesquisa, neste caso as coordenadoras do PIEP.

Estamos qualificando a produção dos enunciados como atos que portam diferentes colocações, desdobramentos que tomam relevância e complexidade ao fazer parte do *Ser evento em processo*, em construção, em invenção e criação no mundo da vida. Vejamos como é trazido o ato por Bakhtin (PFA, p. 20): “Ele é um participante real vivo no evento em processo do Ser: ele está em comunhão com a unidade única do Ser em processo”. O ato possui duas direções: “ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unidade irrepitível da vida realmente viva e experimentada¹²³” (ibidem).

Não há um plano único em que ambas as direções¹²⁴ poderiam encontrar uma única e singular unidade. Mesmo assim se faz necessário que o ato encontre um plano de unidade e singularidade, para daí poder ser capaz de refletir nas duas direções: com a unidade única do Ser e na tomada do seu sentido ou significação podendo estar atrelado à ciência, à arte, à história etc. Dito de outra maneira, o ato requer uma unidade para poder refletir as duas orientações, o ato enquanto único e irrepitível e ato objetivado fazendo parte do mundo da cultura.

Uma vez que o ato possui as duas direções acima mencionadas, também é necessária uma unidade. Bakhtin (PFA) aponta a responsabilidade, como única possibilidade para o ato atingir uma unidade, o que ele vai referir como “a unidade de dupla responsabilidade” (BAKHTIN, PFA, p. 20). Esta dupla é desdobrada em responsabilidade especial, que é definida pelo conteúdo do ato, e da responsabilidade moral que tem relação com o Ser que se coloca no ato. Dentro disso, a responsabilidade é colocada como um meio para a superação da cisão, entre o mundo da vida e o mundo da cultura, vindo a auxiliar no aprofundamento das nossas análises.

Neste trajeto teórico, encontramos uma via importante para pensarmos *O lugar dos adultos e dos adolescentes, na ótica dos coordenadores, sob a base da responsabilidade*. As formulações de Bakhtin (PFA) em relação à filosofia do ato auxiliam na possibilidade de considerarmos os processos de diferenciação em vias da tomada de posicionamentos como

¹²³ Com relação ao termo *experimentada*, a palavra russa usada por Bakhtin é sempre *perezhivanie* que quer dizer experiência-vivida. Isso dá ênfase na ideia de ser “realmente vivida e experimentada” (Bakhtin, PFA, p. 95, in nota).

¹²⁴ No texto de Bakhtin (PFA, p. 20) encontramos a expressão “face” sendo que aqui trabalhamos com a ideia de direção.

ato, atos de diferenciação que desdobramos como sendo também atos responsáveis. E ainda podemos dizer atos de diferenciações responsáveis.

A relação entre pensamento e ato é importante para melhor clarear a perspectiva de unificação do ato, estando atrelada à dupla responsabilidade especial e moral. Bakhtin (PFA, p. 21) coloca que “cada pensamento meu, junto com seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável”¹²⁵. Este ato faz parte do que podemos dizer de uma cadeia de atos, de todos os atos que marcam a singularidade de uma vida inteira e única.

Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos [*postuplenie*]. Como um ato executado, um dado pensamento forma um todo integral: tanto seu conteúdo-sentido quanto o fato da sua presença na minha consciência-real a consciência de um ser humano [...] em um tempo particular e em circunstâncias particulares, isto é, toda a historicidade concreta de sua realização – ambos os momentos (o momento do conteúdo-sentido e o momento histórico-individual) são unitários e indivisíveis na avaliação desse pensamento como minha ação ou ato responsável. (BAKHTIN, PFA, p. 21)

Neste universo conceitual da pesquisa, encontramos nos enunciados analisados a enunciação de atos de disponibilidade, atos de mediação, atos de cuidado, atos de escuta, atos de sustentação compondo uma cadeia de atos responsáveis, entre outros que poderiam ser nomeados. Estes atos, pensamentos, vêm a ser vozes que compõem um efeito coral que dá sustentação para a entoação da diferenciação entre adultos e adolescentes como sendo também atos responsáveis. A responsabilidade é também um meio para a unidade das duas direções possíveis para o ato.

¹²⁵ A palavra original utilizada por Bakhtin (PFA) é *postupok*. Esta diz de uma ação realizada por alguém intencionalmente e isso remete a uma ação individualmente responsável. Também temos o comentário que Bakhtin sempre utiliza esta palavra no singular e isso vem a ressaltar um foco em que está presente na noção de responsabilidade: “na singularidade e unicidade, no seu ser esta ação e não outra, realizada respondivelmente ou responsabilmente por este indivíduo particular neste tempo particular e neste lugar particular” (In nota 10, p. 95-96). Outro ponto importante no sentido da palavra é que está relacionada ao ato em sua realização distinguindo-se do ato já realizado.

A partir disso, nos deparamos com uma forma de análise de um pensamento como um ato ou ação individual e responsável que remete ao juízo como fazendo parte da composição do ato em realização e conseqüentemente o ato já realizado. Isso lança para uma relação entre juízo e o dever como mais uma possibilidade de análise dos enunciados, atos, pensamentos e vozes que vêm entoando nas análises da pesquisa. Dentro disso, destacamos a relação entre juízo e dever que “é capaz de fundar a presença real de um juízo *dado* na *minha* consciência sob dadas condições, isto é, a concretude histórica de um fato individual, mas *não* a teórica veridicidade em si do juízo” (BAKHTIN, PFA, p. 22).

O juízo passa por um momento em que sua significação abstrata pode tomar a forma de um pensamento que se caracteriza por uma validade universal, principalmente na condição de ato realizado. Nisso, o sentido do pensamento quanto ao seu aspecto histórico e individual pode ser tomado pela sua imaterialidade numa perspectiva teórica, neste momento, em que se realiza. Contudo, um ato não pode ser tomado, analisado e avaliado somente por esta via.

Para a validade teórica de um juízo, por outro lado, o momento histórico-individual – a transformação de um juízo em um ato ou ação responsável de seu autor – é completamente imaterial. Eu mesmo – como aquele que está realmente pensando e que é responsável pelo seu ato de pensar – eu não estou presente no juízo teoricamente válido. (BAKHTIN, PFA, p. 21)

Entramos na questão da verdade com relação ao juízo que acompanha o ato, que passa por uma veridicidade teórica, mas não é suficiente para transformá-lo num “ato de dever [*postupok*] do pensamento”¹²⁶. Não temos como falar de dever teórico enquanto pensamos. Com relação a isso, Bakhtin (PFA, p. 22) afirma: “eu devo pensar veridicamente; veridicidade ou o ser verdadeiro é o dever pensar”. A veridicidade de um juízo do pensamento só poderá ser afirmada com relação a uma unidade teórica, mas esta não é de maneira alguma unidade histórica única da vida de um sujeito. Nesse sentido, cabe mencionar o próprio autor:

¹²⁶ Bakhtin (PFA, p.22)

O dever surge apenas na correlação da verdade (válida por si) com nosso ato real de cognição, e esse momento de estar correlacionado é historicamente um momento único: ele é sempre um ato ou ação individual [*postupok*] que não afeta em nada a validade teórica objetiva de um juízo, um ato ou ação individual que é avaliado e atribuído dentro do contexto unitário da vida real, única, de um sujeito. (BAKHTIN, PFA, p. 23)

É interessante observar que para Bakhtin (PFA, p. 23) não existe “dever estético, dever científico, e – ao lado deles – um dever ético”. Interrogamo-nos sobre como se dá esta dimensão do dever para o autor. E com relação a isso, Bakhtin (PFA, p. 23) coloca que existe simplesmente o que é “esteticamente, teoricamente, socialmente válido e tais validades podem ser reunidas pelo dever, do qual todas elas são instrumentos”.

O dever não tem um conteúdo determinado e nem sequer um conteúdo especificamente teórico. O dever pode se desdobrar sobre qualquer coisa válida em seu conteúdo, mas nenhuma proposição teórica contém no seu conteúdo o momento do dever, nem é fundada pelo dever. “Não há dever científico, estético, ou outro, mas não há também um dever especificamente ético, no sentido de uma totalidade de normas com um conteúdo determinado” (BAKHTIN, PFA, p. 23).

O dever é uma característica de atos, eventos em processo, “ato realmente realizado (e tudo é um ato ou ação que eu realizo – até mesmo o pensamento e o sentimento); é uma certa atitude de consciência, cuja estrutura nós propomos desvelar fenomenologicamente¹²⁷” (BAKHTIN, PFA, p. 23-24). Combinado ao fato de que o dever não existe de maneira determinada e acabada chegamos ao fato de que não existem normas morais que sejam determinadas e válidas em si como normas.

existe um sujeito moral com uma determinada estrutura (não uma estrutura psicológica ou física, é claro), e é nele que nós temos de nos apoiar: ele saberá o que está marcado pelo dever moral e quando, ou para ser exato: pelo dever

¹²⁷ Este termo é colocado em nota de tradução, no sentido de que Bakhtin (PFA) não deixa margem para mal entendido, os assuntos são tratados por ele fenomenologicamente. Juntamente a isso tem o sentido de “atitude de consciência” (in nota de tradução nº 19, PFA, p. 97).

como tal (porque *não há* dever especificamente moral) (BAKHTIN, PFA, p. 24)

Desta maneira, Bakhtin dá destaque para o juízo da unidade que se dá no ato-ação historicamente real de sua atualização e o transfere a alguma unidade teórica. Assim, o juízo atrelado ao interior de seu aspecto contedudístico nos âmbitos da arte, da ciência e passa a fazer parte do dever e do evento real único do Ser. Dentro disso, temos o ato de pensamento em tempo real, histórico sobre o qual encontramos importantes considerações:

O conteúdo destacado do ato cognitivo passa a ser governado por suas próprias leis imanentes, de acordo com as quais ele se desenvolve como se tivesse vontade própria. Na medida em que nós entramos nesse conteúdo, isto é, realizamos um ato de abstração, nós somos agora controlados por suas leis autônomas, ou, para ser exato, nós simplesmente não estamos mais presentes nele como seres humanos individualmente e responsabilmente ativos. (BAKHTIN, PFA, p. 25)

Essas asserções se tornam válidas na medida em que elas estão inseridas no interior de uma unidade estética, científica ou sociológica, que podemos fazer relação com a ideia de grandes discursos ou grandes narrativas. Já o dever ganha sua validade dentro da unidade da minha vida responsável única, a qual podemos fazer uma relação com pequenas narrativas que se inscreve na unidade única do Ser como é o caso das produções enunciativas que estamos analisando nesta tese.

Encontramos assim uma relação entre evento e contexto, que no caso dos enunciados F2 e F3 estão contextualizados no grupo do PIEP desta escola, na relação escola, família e adolescentes. O evento por assim dizer se articula a outro evento de outro tempo e contexto no curso da eventicidade do Ser. No lugar de coordenação é necessário produzir um juízo, que podemos relacionar a um ele ausente, não a um conteúdo, mas um terceiro.

Nos enunciados F3 e F4, a coordenadora do PIEP cria o ausente nas figuras dos adolescentes seus filhos e faz uma relação destes com os adolescentes alunos e participantes do PIEP. Com isso, ela cria um lugar terceiro para os adolescentes produzidos por ela naquele momento, e pela cultura, seguindo a princípios de cuidado e de proteção. Estes adolescentes entram na interlocução, a partir da qual é dado a produzir um juízo, uma avaliação, envolvendo um dever responsável em relação ao ele ausente, cogitando-o como um *ele*-adolescente na cultura em relação a um lugar de adulto, coordenador e profissional, permeados por possibilidades de subjetivação, fazendo presente como sujeito.

O conteúdo emerge da situação em processo do ser e se instaura como reflexão teórica objetivada, produzindo um juízo de natureza estética que se atualiza como reponsabilidade, ecoando-a como efeito coral. Isso se dá de maneira simultânea com o segundo e terceiro participante do diálogo e a eles respondendo com empatia, com a possibilidade de uma aproximação de se colocar no lugar do outro. Contudo, o ato de falar sobre as suas formulações em torno desta proximidade situa a coordenadora na construção de uma relação de tomada de distância, tomando um lugar exotópico, que vem a desdobrar uma posição de alteridade frente ao grupo de adolescentes.

8.1.1 A diferenciação de lugares entre adultos e adolescentes: desdobramentos da entoação da responsabilidade

A temática da diferenciação de lugares entre adultos e adolescentes na visão dos coordenadores vem a ressoar na pesquisa compondo o efeito coral da entoação da responsabilidade, dado o que escutamos dos coordenadores do PIEP, nas entrevistas dialogadas. À medida em que os coordenadores produziam enunciados que faziam entoar a responsabilidade, fomos encontrando a repetição de suas interrogações, reflexões e contemplanções acerca da constituição do lugar de coordenador do PIEP. Entendemos que para entoar a responsabilidade se faziam necessárias insígnias para a diferenciação de lugares.

Consideramos que a entoação da responsabilidade toma uma força maior, vindo ao encontro da questão contemporânea relacionada à educação e ao cuidado de crianças e adolescentes. A educação e o cuidado colocam em questão os lugares do adulto e do adolescente numa dimensão de assimetria, para contribuir para a produção de autoridade e de uma conseqüente posição de enunciação possibilitadora para a subjetivação de adolescentes.

Nos enunciados a seguir encontramos referência à diferenciação de lugares, quando um profissional da escola vem a participar da coordenação do PIEP, ele se coloca como quem vem por assumir outro papel na escola, outro personagem, pois como coordenador ele assume um lugar de responsável frente ao grupo.

F4) T – Eu sou professora neste momento, mas uma professora diferente, é, não é liberal, eu não sinto assim que eu mudo completamente, eu brinco com o grupo, eu brinco igual ou mais com a turma, mas eu não sei como é que eu vou te explicar. Parece, que me doo mais pro grupo, mas não é também a questão de me doar...

F5) P – Seria a questão da escuta?

F6) T – Pois é, estar disponível.

F7) P – Isso faz diferença?

F8) V – Sim o fato de a gente estar naquele momento disponível pra aquele grupo, pra aquelas pessoas ali. Eu procuro sempre deixar claro, para não usar o que a gente combina aqui, ou as falas deles aqui, lá fora. Sabe? Não vou usar isso com os professores. Isso já aparecia no ano passado. Eu dizia para os adolescentes: se eu vejo lá fora, se faz na minha frente, algo errado, eu vou ter que agir, como orientadora, porque é uma regra, a gente tem outras regras no espaço da escola.

Na F4 a professora está analisando o seu posicionamento como professora ao coordenar o grupo do PIEP. Ela se sente uma professora diferente, que se doa mais para o grupo, mas a questão também não é exatamente essa, ela coloca que a diferença é em “estar disponível”, “disponível pra aquele grupo, pra aquelas pessoas ali” como é situado pela orientadora no enunciado F8.

As coordenadoras refletem e nomeiam seus posicionamentos na coordenação dos grupos como estando mais disponível e isso traz uma diferença da sua posição até mesmo de outros espaços que elas ocupam na própria escola. Logo, relacionamos *o estar disponível* com um posicionamento necessário para atender um dos objetivos de ambos os projetos (PIEP e Oficina de Escrita Criativa), que é oferecer um espaço de escuta para os adolescentes.

O estar disponível para a escuta dos adolescentes coloca um posicionamento necessário e até mesmo ideal para que se sustente a escuta e um endereçamento para as produções enunciativas dos adolescentes. Encontramos, assim, nas vozes dos coordenadores uma entoação de responsabilidade que remete a pensar na relação entre estes coordenadores e os adolescentes, que acaba por ser constitutiva dos enunciados que estamos analisando.

O *ser adulto e ser adolescente* trata de uma diferença de tempo de vida que está relacionada a diferentes fases da vida, produzindo uma diferença de lugares. Contudo, sabemos que a diferenciação de lugares não se define somente pela idade e fase da vida. A diferenciação de lugares perpassa uma questão de subjetivação, se dá numa relação com o contexto social e se encontra em discussão na atualidade. Estamos diante de processos complexos em que a disponibilidade é fundamental, mas também requer uma discussão mais ampla.

A disponibilidade das coordenadoras do PIEP, que é comum à posição das coordenadoras da Oficina de Escrita Criativa, pode ser pensada novamente numa relação com a empatia, pois a empatia vem a auxiliar as coordenadoras na disponibilidade para aproximação do outro. Isso vem a dar condições para o acolhimento e a escuta dos adolescentes, que endereçam as suas palavras para o grupo e conseqüentemente para os coordenadores.

[...] o *um* em relação com o *outro*, contrapor-se o *um* nesta relação com o outro, implica crucialmente compreender o *outro*, ser capaz de, num ato de autorenúncia provisória, abandonar seu próprio lugar perspectivado para um movimento radical de aproximação desse outro centro de valores, ver, ouvir, sentir as intensidades que o afetam: é poder, pela empatia deixar-se afetar pelo que afeta o *outro*, num determinado momento. E, pela *empatia*, ao mesmo tempo responder ao *outro* (e a si mesmo) afectivamente, responsabilizando-se por esta relação de mútua afetação. (AXT, 2011, p. 52)

É importante pensarmos a empatia, que permite a aproximação ao terreno do outro, numa relação de alternância com a exotopia, que por sua vez permite um olhar de fora. Ao permitir o afastamento, ou uma tomada de distância dá condições para alteridade na relação

de empatia com o outro. Podemos pensar que a relação de empatia das coordenadoras para com os adolescentes que elas acolhem no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa também pode ser analisada e combinada com a relação da díade *eu-tu*, que é caracterizada por uma alternância, de lugares, daquele que fala e passa ocupar o lugar do *eu*. A díade *eu-tu* marca um campo de copresença, que é assim delimitado por uma condição de aproximação, mas também de distância, por uma exotopia, que pode ser relacionada a uma condição oferecida pelo *ele*. O terceiro pronome pessoal lança a ausência como condição de presença. Neste sentido, temos um diálogo conceitual entre a tríade *eu-tu/ele* e a relação entre a empatia e exotopia, vindo a reiterar possibilidade para a sustentação de uma posição de responsabilidade¹²⁸.

8.1.2 A entoação da responsabilidade sob o prisma do cuidado

Ao marcar a entoação da responsabilidade nas falas dos coordenadores, sobre a definição do lugar do adulto na relação com/entre os adolescentes, vimos que estamos imersos numa problemática contemporânea. Esta problemática diz da não diferenciação de lugares entre adultos e adolescentes, que muitas vezes se faz presente na escola, no CAPSi, nas famílias, enfim, em diferentes instituições que seriam responsáveis pelo cuidado dos adolescentes. Retomando, a fala de uma coordenadora do PIEP revela esta preocupação com o cuidado dispensado aos adolescentes.

Na F3 os coordenadores estão se interrogando sobre qual é o papel deles diante dos adolescentes, que segundo eles trazem “questões muito marcantes nas vivências familiares”. A coordenadora do PIEP fala de “[...] situações de abandono, de alcoolismo e morte do pai, mãe com relações homossexuais conturbadas, familiares usuários de drogas com internações recorrentes, pais separados que não conseguem se organizar para proteger os filhos”. Encontramos nestas falas problemas vividos por estes adolescentes que ilustram evidências de mudanças, a partir do que estamos vivendo com relação aos referenciais entre ser adulto, maior, responsável e reconhecido socialmente por isso. Isso também está relacionado ao que

¹²⁸ Retomemos aqui o sentido da palavra marcado por Axt (2011, p.51) na seguinte escrita: respon^{sa}/_{di}bilidade.

estamos transmitindo para as gerações futuras. Se as gerações mais velhas não se ocupam mais da transmissão como na sociedade tradicional o que pode vir neste lugar?

Marcar o lugar pressupondo uma diferenciação (de idade, de fases da vida, de lugar no social que confere uma posição de responsabilidade na transmissão de narrativas a darem condição de passagem à história e à cultura) está diretamente ligado a uma interface de não diferenciação entre ser adulto e ser adolescente, a uma diminuição da responsabilidade a ser transmitida, levando muitas vezes a saídas autoritárias, de abandono e de falta de suporte para o cuidado e educação dos adolescentes na atualidade. Estas saídas não garantem uma internalização da lei, que poderia oferecer uma proposição de cuidado e proteção, no sentido do adolescente perceber que a lei pode protegê-lo e que vale a pena de ser seguida e conseqüentemente que a vida vale a pena de ser vivida.

É possível retomar a relação de empatia na interação com o outro, que por sua vez nos relança para lógica da díade *eu-tu*. Pensamos na existência de uma relação diádica entre atos de reconhecimento de um lugar de adolescente “que precisa ser cuidado” e um lugar de adulto “que protege”. Este encontro passa por uma problemática no âmbito da cultura, que remete a um terceiro. Este terceiro fica latente nesta relação, mas se dá a ver na interação em curso no grupo de reflexão no grupo das coordenadoras, pela possibilidade de objetivação num coletivo dos processos de intervenção facilitados pelo PIEP.

Trata-se de um processo exotópico, que torna acessível a relação com o terceiro, que permite um afastamento da cena de intervenção. Produz-se um novo plano de interação (entre os coordenadores do PIEP) permitindo esta objetivação, atualizando uma unidade estética de posicionamento reflexivo frente à cultura, dando curso a uma subjetivação em vias de resistir cuidar e se responsabilizar.

Não podemos tomar uma posição fatalista diante desta problemática, mas sim de responsabilidade em poder analisá-la. A fala das coordenadoras do PIEP denuncia uma posição, uma definição de lugar intermediário, de sustentação de uma posição:

F9) V – (...) Todos têm suas questões. Na sala de aula tem seus reflexos, respingos. Então refletimos sobre qual é o nosso papel, como elaborar, como trabalhar esse vazio que narram nas relações familiares, que não lhes dão muito suporte. Seria por isso que manifestam este vínculo, a confiança tão forte? A confiança é tão forte, que eles têm na gente. Nós procuramos inspirar essa confiança marcante pra eles. E o grupo não foi convidado pelo fato deles terem questões com a família. Isso foi aparecendo no grupo.

F10) V – O que a gente está oferecendo, é como um suporte a mais pra esses adolescentes terem oportunidades, outro momento. Não é?

F11) V – O que gente está oferecendo, é como um suporte a mais pra esses adolescentes terem oportunidades, outro momento. Não é? Eu vejo até isso no G, pro G a gente é isso, é uma perspectiva de uma mudança que pra ele, na vida dele, porque a família dele, vai continuar do jeito que está, do jeito que é...

No enunciado F9 é referida a confiança como sendo produzida na relação entre os adultos e os adolescentes quando eles dizem: “A confiança é tão forte, que eles têm na gente. Nós procuramos inspirar essa confiança marcante pra eles”. Os adolescentes têm uma confiança tão forte nos coordenadores que procuram inspirar confiança para estes adolescentes. Anteriormente salientamos o *estar disponível* como um dos elementos que apareceram na voz dos coordenadores (nas F6 e F8) para a constituição do lugar do adulto. Ao estarem se perguntando sobre o lugar de adulto, coordenador e profissional diante dos adolescentes, eles trazem elementos como disponibilidade, confiança, suporte, oportunidade e perspectiva de mudança. Uma atitude empática de se aproximar da perspectiva do outro, demonstrando abertura para uma posição exotópica, pois suas colocações partem de interrogação e reflexão. Aqui damos um sentido para a interrogação e a reflexão como fazendo parte de uma posição de empatia, permeadas por uma condição de exotopia compostas por atos responsáveis.

Encontramos assim as repetições da voz dos coordenadores se perguntando sobre o seu papel perante o grupo, fazendo entoar a questão da constituição do seu lugar de adulto diante dos adolescentes. No caso do enunciado F9, o coordenador (de onde) se pergunta sobre o seu papel aludindo também à realidade, desde onde vêm os adolescentes com os quais eles interagem. São vias de diferenciação do lugar de ser coordenador e adulto com relação aos adolescentes. O coordenador se interroga desde que lugar ele se posiciona aludindo ao outro diante do qual ele se coloca. Este outro é referido como trazendo consigo questões familiares, questões de vida que o ultrapassa.

Os coordenadores se interrogam estando preocupados em como atender aos objetivos do projeto, que também está permeado por ampliar as possibilidades de socialização destes adolescentes. Eles entendem que estão oferecendo uma forma de suporte a mais para os

adolescentes se depararem com as questões de vida que eles foram narrando nos encontros. As vivências do grupo são uma espécie de oportunidade que podem se desdobrar em possibilidades até mesmo para “outro momento” de vida destes adolescentes. Enfatizamos, a exemplo disso, a colocação da coordenadora do PIEP na F. 8 : “Eu vejo até isso no G, pro G a gente é isso, é uma perspectiva de uma mudança que pra ele, na vida dele, porque a família dele, vai continuar do jeito que está, do jeito que é...”.

No comentário sobre o G, um adolescente participante do PIEP desta escola, aparece o investimento nos encontros com o próprio adolescente, enfatizando a relação destes adultos, profissionais e coordenadores de grupos de trabalho com os adolescentes, reconhecendo as questões familiares sem uma pretensa moralidade ou de reforma destas situações. Interpretamos que este enunciado traduz um tanto uma posição de responsabilidade destes adultos com relação aos adolescentes com os quais estão se propondo a interagir e a intervir.

A interação e a intervenção dos coordenadores vão se construindo ao longo dos projetos como PIEP e Oficina da Escrita. Esta construção vem a ser um efeito da implicação que os coordenadores manifestam e demonstram em narrar suas experiências no contexto de trabalho. Estas narrativas vêm a contribuir para os coordenadores refletirem, analisarem e constituírem seus posicionamentos na relação com os adolescentes. No exemplo a seguir, retomado, encontramos novos desdobramentos desta construção:

F3) V – Eu estava pensando na característica do nosso grupo. Esses dias a gente apresentou o projeto, e eu coloquei algumas características que eu via que era do nosso grupo. Todos têm uma questão familiar, um problema familiar, todos vêm de uma família muito comprometida. Então, eu fiquei pensando: qual é o nosso papel nesse momento? Não sei como dizer, é como se tivesse lacunas, famílias, nós e o adolescente. É como se nós fôssemos o que está no meio, um elo. [...]

Neste enunciado temos a expressão “não sei como dizer” sob o ponto de vista de “não saber” como sendo constitutivo para possibilidade de construção de um lugar que não vem pronto. Os coordenadores trazem a interrogação em torno dos seus lugares perante os adolescentes, juntamente com uma dimensão de não saber. O lugar de ser coordenador e adulto na relação com os adolescentes está em construção num contexto verbal e na fronteira com o extraverbal que compõe este contexto.

Desta forma, a posição dos coordenadores dos grupos de trabalho do PIEP, no contexto da pesquisa é de investimento em atos responsáveis diante dos adolescentes. À medida em que a interrogação ressoa várias vezes em seus enunciados, isso coloca o quanto suas palavras são cantadas em vias de construção dos seus enunciados, nos dando elementos para analisarmos a construção de seus lugares como adultos diante dos adolescentes entoando o cuidado e a responsabilidade.

Stiegler (2008) trabalha esta questão no seu livro “Prendre soin de la jeunesse et des generations” trazendo uma problemática em discussão na França, em que o menor infrator não seria mais julgado em função da sua minoridade. A lei passaria a ser aplicada para esses jovens como era aplicada aos seus pais. O motivo pelo qual estava sendo discutida essa mudança se relaciona à disposição jurídica que definia a idade da responsabilidade penal e trazia consigo a parte repressiva da lei que era colocada para os menores induzia a um sentimento de impunidade. Este sentimento era visto como algo que impulsionava o menor delinquente à repetição do comportamento delinquente de maneira cada vez mais grave.

A mudança da lei francesa vem ao encontro de uma discussão presente na sociedade brasileira. Existe um debate com motivos a favor e contra à diminuição da maioridade penal no Brasil para dezesseis ou para quatorze anos. Um dos motivos que mais entoa na sociedade é a impunidade dos adolescentes infratores. Não vamos adentrar nos detalhes desta discussão, pois vamos seguir os passos do debate apresentado por Stiegler (2008) no que se refere ao pensar a relação entre o maior e menor, entre o adulto e o adolescente.

A discussão que se coloca é a da minoridade dos adolescentes para responder pelos seus atos frente a uma vida civil e jurídica, em relação direta com a maioridade de seus ascendentes adultos. A relação entre a minoridade e a maioridade é uma problemática atual, no que se refere a mudanças da delimitação da diferença da minoridade e a maioridade, ou ainda, entre menores, crianças e adolescentes, e maiores, adultos.

Stiegler (2008) vai argumentar que a mudança da lei decorre na diminuição da diferença, redefinindo a minoridade e, da mesma maneira, a maioridade. Este fenômeno, por assim se dizer, vem associado a uma diluição e diminuição da responsabilidade, tanto ao que

se coloca para os adultos (os maiores) quanto desde aí passa a ser apresentada e até mesmo cobrada das crianças e dos adolescentes (os menores). A reponsabilidade da maioridade é uma aquisição social e cultural, que encarrega a sociedade de transmiti-la às crianças e aos adolescentes.

Estes são ditos menores precisamente em que a sociedade maior, de uma maneira geral, tem a obrigação de vir ao seu encontro, primeiramente e especialmente quanto a sua educação: a educação é precisamente o nome desta transmissão de competência social que eleva à responsabilidade, isto é, à maioridade. (STIEGLER, 2008, p. 12, tradução nossa)

Ao ocultar a obrigação de transmissão que confere a maioridade, podemos considerar que a mudança na lei oculta o “*sentimento* desta responsabilidade na consciência dos adultos” (STIEGLER, 2008, p. 12, tradução nossa). Em decorrência disso, temos os adolescentes numa posição de assinalar a falência de uma sociedade que se tornou incapaz de educar suas crianças e adolescentes, seus menores.

Sabemos que o apagamento da diferenciação entre a menoridade e a maioridade não é determinado por uma mudança jurídica apenas, como foi exemplificado aqui. Esta é uma questão complexa que possui um forte atributo jurídico. A menoridade coloca em questão o lugar das crianças, dos adolescentes e dos adultos em nossa sociedade.

Uma via que se coloca para além do jurídico é um fluxo social que tem forte influência pela lógica do mercado, que faz com os lugares de criança, adolescente e adulto vão se reordenando com base na sociedade de consumo. Segundo Stiegler (2008, p. 13, tradução nossa), a sociedade de consumo “tende sistematicamente a instalar os consumidores, menores como maiores, num sentimento estrutural de irresponsabilidade”.

Isso se coloca muitas vezes de maneira associada à denegação da menoridade dos menores e da responsabilidade dos maiores. Tal fenômeno vem a aumentar a ruptura entre o que resta da sociedade maior, ou seja, responsável, na opinião do autor, e os adolescentes, os

menores que, cada vez mais, firmam uma relação de cumplicidade e irresponsabilidade frente aos seus pais, ou supostamente responsáveis como é o caso de outras formas de parentesco. Isso que é difícil traduzir, neste caso, mas muitas vezes acaba por produzir a delinquência e a criminalidade. Temos assim uma relação com a lei de uma forma autoritária expressando uma fraqueza da lei, uma falta de diferença de lugares, de autoridade:

O autoritarismo, cuja modificação da lei definindo a menoridade é um sintoma particularmente carregado de sentido, simbólico, bem como legal, é sempre o sinal de uma grande fraqueza da lei, precisamente porque é baseado em uma ordem simbólica - ordem que chamou Antígona, na língua antiga, grego e trágico a "lei divina". É porque todas as medidas autoritárias inspiradas pelo autoritarismo da impotência de todos os tipos geram sempre, em tempo mais ou menos longo, o agravamento da situação que esperam que elas a trate. (STIEGLER, 2008, p. 13-14, tradução nossa)

Facilmente o uso da lei é confundido na sua utilização com a tomada de posturas autoritárias. Isso se deve a uma perda de muitos tratos sociais que resguardavam certa universalidade que regiam a posição dos adultos, crianças e adolescentes. Isso contribui para que ocorra um agravamento da repressão dos adolescentes delinquentes, por exemplo. Hoje podemos ver “nos países que, como os Estados Unidos, instauraram depois de longa data penas mais longas aos menores, estão fazendo agora um balanço muito negativo destas medidas”¹²⁹ (Hintzy ap Stiegler, 2008, p. 13, tradução nossa)

A fragilidade da lei toma maior visibilidade para os casos de adolescentes delinquentes. Contudo, vale retomar a lei, num lugar estruturante para os adolescentes em geral assim como para os adultos. A lei implica premissas para todos, em que podemos dizer generalizantes. Neste ponto, ela coloca uma interdição, marca uma assimetria, um limite para a realização de todos os desejos. E isso não está fora da condição do homem diante das impossibilidades inerentes à vida, principalmente para manter uma vida em conjunto com o outro.

¹²⁹ Esta é uma citação das palavras de “Jacques Hintzy, presidente, d’Unicef France, na Liberação de 18 de julho de 2007”(STIEGLER, 2007, p. 13, tradução nossa).

A lei vem a ser uma maneira para o homem organizar a si e a sociedade frente a estas impossibilidades. A lei marca um limite para o possível, dizendo que existe o impossível para determinados tempos e espaços. Para isso, se dão marcações, nomeações e possibilidades de simbolização frente aos limites da vida. Podemos nos perguntar o que acontece quando não há a marcação da lei e suas nomeações como fronteira para o impossível. Como ficam os limites inerentes à vida sem estas nomeações? Um limite mestre para a existência humana é a morte. Como ficaria o homem sem as possibilidades de nomeações da morte, do que remete à preservação da vida, que vem a ser uma força contrária a força da morte? Dentro disso, já nos encontramos diante de uma das complexidades quando nos referimos à lei, num sentido simbólico.

Estamos nos referindo à lei como simbólica, não a uma burocratização ou o uso exagerado da lei que vimos que se coloca numa relação de autoritarismo. Stiegler (2008) aponta para uma perspectiva da lei simbólica, que é importante, dentro do que estamos nos referindo à relação entre os adultos e adolescentes. Esta perspectiva diz que a lei não é para ser protegida por um tratamento, ou um autoritarismo, mas ela precisa ser atrelada ao cuidado. O autor defende a ideia segundo a qual o que garante o respeito pela lei não é o aparelho repressor que a acompanha. O que vai garantir o respeito à lei é o sentimento de que vai valer, se ela for interiorizada, e para isso ela precisa tomar um sentido de cuidado¹³⁰ e de proteção, que faz com que a lei esteja associada ao sentido de filiação.

E o cuidado, somente ele é que pode engendrar este sentimento íntimo, e a familiaridade que se forma (como *philia*), é isso que é fundado sobre uma responsabilidade que é partilhada – ao menos numa sociedade de direito”. (STIEGLER, 2008, p. 14, tradução nossa)

¹³⁰ Entendemos que o cuidado pode tomar duas direções. Uma seria em direção à lei e a outra para os sujeitos que a elas passam se relacionar. O cuidado com a lei passa pelo reconhecimento de que ela possui uma função social e com o sujeito é o quanto ele precisa a ela se referir e vai encontrar uma forma singular para poder interiorizar a sua relação com a lei. A díade composta pelo sujeito e a lei se coloca como a problemática da relação entre o mundo da vida, do ato único do Ser evento com o mundo da vida que encontra na responsabilidade (salientando o sentido da respon^{sa}/_{di}bilidade) com uma via de superação da separação que existe entre esses dois mundos.

O cuidado sob o prisma de uma familiaridade com a lei, com as suas nomeações, interdições e proteções da vida é que vem a permitir a sua interiorização. Esta dimensão de cuidado vem a implicar a posição do adulto maior no que pode ser oferecido e transmitido aos adolescentes. Stiegler (2008, p. 14, tradução nossa) afirma uma questão importante dentro desta discussão: “a verdadeira questão é de saber o que merecem os menores, isto é, as crianças e os adolescentes”.

O autor problematiza esta questão ao referir uma campanha publicitária, em que dizia de forma clara, mas sintomática, uma via de resposta oferecida para os adolescentes na sociedade, numa lógica televisiva e mercadológica. Na campanha havia os ditos: “as crianças merecem melhor que isso [...], eles merecem canal J” (STIEGLER, 2008, p. 14, tradução nossa). Com relação a isso, o autor explicita que estava designado aos pais e aos avós. O canal J era de televisão e era especializado na conquista da fatia de audiência pertencente aos menores, que são considerados como tendo tempo de cérebros disponíveis¹³¹ para sustentar a lógica consumista do mercado.

A busca por audiência das campanhas e propagandas na televisão leva a uma separação por gerações e não por idade. São produzidas fatias que se tornam alvos, sendo que o corte que designa a parte dos menores é muito importante dentro deste sistema de audiências e suas segmentações. Acaba que a televisão e as suas estratégias publicitárias ocupam um espaço importante na vida dos adolescentes, interferindo nos processos de subjetivação. E isso se tornou prescritivo contribuindo para uma *inversão geracional*, ou seja, “a fatia de ser menor se tornou prescritiva dos comportamentos de consumo das fatias supostamente adultas, mas que se encontram na realidade, infantilizadas” (STIEGLER, 2008, p. 15, tradução nossa). A infantilização passa a ser um referencial para as pessoas em geral, incluindo aí os adultos. Isso vem a contribuir para a diminuição da responsabilidade dos adultos frente aos seus filhos, incluindo aí os adolescentes.

Diante da interrogação sobre o que é ser maior de idade ou adulto, Stiegler (2008, p. 15, tradução nossa) afirma que um “ser humano maior é um ser humano reconhecido socialmente adulto, e neste contexto ele é responsável”. Assim, a inserção social é

¹³¹ Esta é uma expressão utilizada por Stiegler (2008, p. 16).

imprescindível para que um sujeito se torne responsável, assim como a responsabilidade poderia ser entendida como sendo indispensável para a inserção social. Contudo, o que estamos vendo hoje é que isso não garante o exercício da responsabilidade, pois depende que tipo de reconhecimento é que este sujeito vai buscar e vai encontrar. As vias pelas quais o reconhecimento pode se dar compõem os termos da responsabilidade. Contudo, ficamos neste momento com o apontamento importante de Stiegler (2008, p. 15), de que “a responsabilidade é o traço definidor do ser adulto”. Dentro disso, podemos pensar que a responsabilidade também se coloca como sendo necessária para um adolescente no seu percurso de se tornar adulto.

Além disso, Stiegler (2008) define filosoficamente a responsabilidade como sendo uma característica do espírito. Ao ser uma característica do espírito é também “da inteligência humana que por sua vez é psíquica e social” (STIEGLER, 2008, p. 15). Neste ponto é importante mencionar uma relação de responsabilidade como podendo ser constitutiva da relação do adolescente com o mundo, dentro de um processo de subjetivação.

É o reconhecimento, pelo próprio eu, de sua efetiva participação nessa relação eu/mundo, numa relação de caráter eminentemente responsivo (respon^{sa}/_{di}vel), que se constitui, segundo o autor, como fundante do sentido de responsabilidade do ser concreto: ao mesmo tempo, respon^{sa}/_{di}bilidade, duas faces inseparáveis do mesmo ato, ato realmente executado que, enquanto responde ao outro e a si mesmo, também é responsável consigo mesmo em seu processo de auto-realização de sua própria vida, tanto quanto pelo outro, em vista das “intervenções” que produz e cujos efeitos reverberam em si e no outro. (AXT, 2011, p. 51)

Dessa forma, ao estarmos diante de uma modificação da lei de maioridade, podemos analisar este fenômeno para além dele mesmo e percebemos que estamos diante de uma diluição da diferença entre ser adulto, ser adolescente e ser criança¹³². A mudança da lei também coloca em cena problemas com relação à responsabilidade, um exercício definidor da relação eu/mundo, do ser adulto responsável pela educação e transmissão da cultura para os jovens. Ainda podemos considerar que o problema de definição da maioridade coloca em

¹³² Isso se coloca como uma problemática brasileira, mas não só, pois também faz parte do cenário europeu.

cadeia a diluição da responsabilidade por duas simples razões, segundo Stiegler (2008, p. 11, tradução nossa):

1 – na medida em que ela é socialmente estabelecida e fundada sobre o estatuto da maioridade,

2 – Na medida em que ela é antes disso, uma outra responsabilidade de um ser maior que o estatuto aqui estabelecido, aquela que produz o cuidado das crianças assim como dos adolescentes que atravessam a idade de todas as vulnerabilidades, como o diz Françoise Dolto: ela é antes de tudo uma outra responsabilidade, esta de tomar cuidado deles, precisamente enquanto eles são menores.

Destacamos também neste momento a diluição da diferença entre cidadãos menores e maiores seguindo as palavras de Stiegler (2008, p. 12-13):

[...] esta indiferenciação entre menores e maiores é a base mesmo da nossa sociedade de consumo, que tende sistematicamente a instalar os consumidores menores como maiores, num sentimento estrutural de irresponsabilidade.

Realizamos uma análise política e filosófica, associada ao estudo da linguagem, sobre a entoação da responsabilidade nas falas dos coordenadores do PIEP, com desdobramentos da diferenciação de lugares entre adultos e adolescentes sob o prisma do cuidado. Esta análise veio a entoar atos de disponibilidade, de confiança, de dar suporte, de dar oportunidades, entre outros. Além disso, o ressoar da palavra responsabilidade nos levou à entoação dos atos de responsabilidade que encontramos nos enunciados dos coordenadores dos grupos do PIEP, consolidando um ponto central para a pesquisa com relação à abertura de possibilidade para subjetivação dos adolescentes. Entendemos que esta entoação de atos de responsabilidade encontra-se numa interface com a problemática social de não diferenciação de lugares entre adultos e adolescentes, que levam a memorização da responsabilidade na transmissão aos jovens.

Dessa forma, concluímos que a intervenção dos coordenadores do PIEP, que é comum à direção trabalhada pelos coordenadores da Oficina de Escrita Criativa, vem contribuir para a produção da resistência, endereçada ao terceiro, enquanto contrária à problemática social de não diferenciação entre o adulto e o adolescente, que vem a comprometer a educação e o cuidado dos adolescentes. Neste sentido, podemos tomar esta problemática social como uma produção cultural, fazendo-a ressoar e buscar vias de intervenção e investimento nas relações triádicas. Deste modo, vindo a contribuir para a tomada de posição, objetivação reflexiva estética abrindo possibilidade de subjetivação para os coordenadores.

Além disso, nos enunciados analisados, encontramos uma tomada de posição de adultos permeados por atos responsáveis endereçados aos adolescentes, abrindo espaços para a subjetivação dos adolescentes. Isso vem a dar condições e suporte para a socialização dos adolescentes. Dito de outra maneira, a tomada de posição de grupo de coordenadores é ao mesmo tempo endereçada ao ele-adolescente, incluindo mais uma vez o terceiro através da relação do *eu-tu*, subjetivando-o ao contrariar o lugar comum de interrelação subjetiva preconizada pela cultura.

8.2 O espaço potencial se constituindo nos enunciados das coordenadoras do PIEP

O entendimento do uso das tecnologias em nossa pesquisa foi tomado originalmente, como sendo uma instrumentalidade propícia para criação, invenção, sentimento de fazer parte etc. Tendo acompanhado o uso das tecnologias no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, somado ao estudo com um cunho mais abrangente e crítico, que apresentamos anteriormente, vimo-nos entre as possibilidades do uso das tecnologias ocuparem um lugar que venha potencializar ou restringir os processos de subjetivação, que primam pela simbolização como sendo atrelada às produções imaginárias. Dentro disso, o uso do computador, enquanto tecnologia, continuou a ressoar, desafiando que realizássemos a análise que estamos dando início.

Como vimos em Axt (1998), precisamos encontrar alternativas para a apreensão das tecnologias dentro das suas especificidades e potencialidades de construção, podendo vir a beneficiar a construção da sociedade e subjetivação do homem, em busca de criação, invenção e simbolização. Esta perspectiva se diferencia de uma negação das tecnologias frente aos questionamentos com relação ao automatismo da atividade do homem em que, muitas vezes, o uso das tecnologias pode estar relacionado.

Num tal contexto, qualquer possibilidade de reversão do quadro apresentado supõe (mesmo que isso possa soar ingênuo!) encontrar alternativas, por mínimas que sejam, as quais compreendam, não a simples negação da tecnologia, mas a sua apreensão naquilo que tem de específico e de construtivo e que chamamos de sua potencialidade para a mudança em benefício de uma sociedade quem sabe menos dividida. É nessa direção que desenvolveremos [...] posições que, num mergulho mais profundo em busca das raízes do nosso processo de hominização, consideram a linguagem - e não apenas ela, mas a própria cognição – como tecnologias produzidas pela subjetividade e fontes de novos agenciamentos maquínicos, um dos seus produtos consistindo nesta capacidade humana (maravilhosa) de inventar-construir conhecimento. (AXT, 1998, p. 22)

Seguindo esta orientação daremos continuidade a nossa análise, buscando as vias para pensarmos as possibilidades de subjetivação dos adolescentes. O fio que nos acompanha neste momento está permeando a necessidade que o homem possui de um instrumento para a inscrição das suas produções culturais, da sua memória e/ou de sua história. Um dos pontos centrais é o contexto verbal sendo constitutivo do sentido que damos ao uso do computador, no andamento da cultura.

Realizamos uma seleção de enunciados, do anexo C, que apresenta uma segunda entrevista dialogada com as coordenadoras do PIEP de uma escola que trabalha com o projeto desde 2001. Esta escola foi uma das iniciantes do Projeto e desde aí a professora do laboratório de informática compõe a coordenação dos grupos do PIEP. No ano de 2010, o grupo começou no segundo semestre porque esta professora ficou sem outro profissional para fazer a dupla com ela para coordenar o PIEP, devido a grandes mudanças institucionais na escola.

O grupo foi retomado quando uma estagiária de psicologia assumiu a parceria com a professora para compor a coordenação do PIEP. Elas estavam enfrentando dificuldades para criar uma unidade no grupo de adolescentes, porque a cada encontro chegava um novo participante para o grupo. Além disso, elas estavam escutando os adolescentes para ver qual seria a demanda deles. Eles tinham entre onze e quinze anos, alguns tinham vivência com uso de drogas, de reprovação escolar, perdas importantes e recorrentes na família. Na entrevista, as coordenadoras narram uma intervenção que começou no encontro com a escuta e reflexão sobre um Rap chamado Mc's *Vida Loka* (Parte II) (Mano Brown), tocada pelos Racionais, que está apresentada de forma integral no anexo C. No enunciado a seguir, a coordenadora L deu início a sua fala sobre esta intervenção:

F12) L – Trabalhamos com uma música que fala da realidade social dos jovens do Rio de Janeiro. Em seguida, perguntamos como eles entendem e falam sobre a sua realidade social. A gente, antes de botar a música, já explicou pra eles, pra irem pensando (...) sobre a realidade social próxima a deles, também. A gente colocou pra eles irem pensando (...) se fosse pra eles fazerem uma letra de música, se eles estivessem nesse lugar o que eles colocariam sobre a realidade deles.

O objetivo das coordenadoras do PIEP era avaliar o interesse dos participantes do encontro e provocar uma discussão e reflexão sobre a realidade social desses adolescentes, de maneira que pudessem encontrar um espaço para falar de si no grupo.

Apareceu uma variedade de questões na entrevista. Procuramos fazer uma seleção de enunciados que dão uma ideia sobre como iniciou o encontro e de outros enunciados sobre o que foi surgindo e o que aparece em torno do uso do computador. Pensamos que seria importante manter os enunciados selecionados na íntegra, da forma como foram transcritos, para nos auxiliar na compreensão da análise que vamos realizar. Assim, é possível acessar uma parte do contexto verbal em que aparece o uso do computador e de algumas partes dos enunciados que vamos salientar nas análises.

Um tom do brincar que acompanha o andamento do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa, que já vem desde a nossa dissertação de mestrado (A constituição da personagem em ambiente virtual: Possibilidades da Informática Educativa), em 2006, possibilita a articulação com o conceito de objeto transicional que é a matriz do espaço potencial de Winnicott (1975).

O espaço potencial está relacionado à constituição de um espaço terceiro e por isso intermediário na relação entre a mãe e a criança.

O espaço potencial é propício para as experimentações da criança direcionadas a objetos que vão sendo investidos de desejo, com possibilidades de imaginação, nomeação e representação. O espaço potencial contribui para uma intermediação da relação da criança para com a mãe e vice-versa. É quando a criança passa a se interessar por outros objetos externos a si e à mãe. Estes objetos vão passando por um processo de substituição e metaforização, fazendo com que sejam, cada vez mais, relacionados a objetos atrelados à produção da cultura.

A constituição do espaço potencial vem a contribuir para um processo de abertura na relação da criança e a mãe. Trata-se da produção de um espaço, no qual vão surgindo novos objetos de desejo apoiando também a capacidade imaginativa, criativa e simbólica do homem. Este conceito vem a nomear um processo que possui a sua origem na infância, mas passa a fazer parte da vida do homem numa relação com o mundo, com a possibilidade de interiorização e de exteriorização. Ainda podendo dizer que o homem se faz a si mesmo, numa certa condição de interioridade ao mesmo tempo, que faz a si numa relação com o social, o mundo da cultura. Isso implica numa exterioridade bem como na construção da sociedade.

Os conceitos de objeto transicional e espaço potencial vêm a auxiliar nas análises desta pesquisa, no que se refere ao uso do computador e à construção de um espaço em que esta tecnologia se situa como um objeto de interesse para os adolescentes. Esta relação também foi se dando na análise do interesse dos jovens em se dirigir para o computador que, por horas, lembrava o interesse por um objeto para brincar, ou seja, um brinquedo.

O uso do computador como um brinquedo fica muito evidente, quando vimos uma criança pequena querendo usar o computador, ao perceber que ali tem recursos de som, imagem, etc. O computador pode ser importante como objeto eletrônico que chama a atenção das crianças, dos adolescentes e inclusive dos adultos. Este olhar também surge por perceberem que o computador é um objeto de investimento dos pais ou de outras pessoas que

são suas referências. Por aí temos um gesto, o uso de alguém com quem o sujeito possa se interessar e se identificar. Neste caso, há um interesse com um suporte simbólico no qual o computador está inserido, por uma via em que pode se dar uma transmissão. O computador, sendo usado assim, vem a compor um processo de inserção na cultura, ou seja, fazer parte do mundo que se apresenta.

Consideramos que para os adolescentes o sentido do computador pode tomar pelo menos dois caminhos mais diferenciados. Um como remédio, que estaria relacionado ao espaço potencial de subjetivação. O outro caminho é como veneno, ao estar relacionado a um uso excessivo, sem limite, de forma contínua e sem interrupção. Estamos nos referindo ao computador na qualidade de uma tecnologia no lugar de um *phármakon* (Stiegler, 2010), que pode ser um remédio ou um veneno, vai depender da dosagem.

Vejamos as seguintes formulações de L:

F13) L – Foi assim que todos eles acompanharam, foi bem legal! Eles acompanharam a letra, estavam concentrados no objetivo proposto. A gente conversou sobre o que achavam da letra e como poderiam relacionar com a realidade que estavam vivendo, e surgiu muito o assunto das drogas. (...) Outro disse que não tinha contato nenhum com drogas, que isso estava longe para ele. No final, todos chegaram a uma conclusão que “tá longe, mas tá perto”.

F14) L – Pra mim, essa frase marcou muito. Eles se deram conta, que pode estar longe, mas que na verdade está muito perto. Então eles contaram o que acontece no bairro deles, na rua deles. A gente questionou: “o que vocês acham disso?”

Os adolescentes se colocaram a discutir e puderam se implicar no grupo que era um dos objetivos das coordenadoras. O primeiro tema que surgiu na fala dos adolescentes ao refletir sobre a letra da música, fazendo uma relação com as suas realidades sociais foi sobre drogas. É um assunto recorrente nas experimentações dos adolescentes das escolas que participam do PIEP, assim como do CAPSi.

A recorrência do tema das drogas pode ter uma relação com o vício e o uso de algo que produz satisfação, sem limite. Este por sua vez tem relação com a não interrupção e a não interdição característica do liberalismo¹³³, que rege muito de nossas vidas na contemporaneidade. O tema das drogas que surge como uma questão social para estes

¹³³ Referimos assim uma relação entre o liberalismo e a liberação das pulsões, das paixões e do desejo humano, ou ainda, uma relação entre a economia, a política e a economia psíquica, trabalhada por Dufour (2009, capítulo X).

adolescentes, também nos leva a pensar nas drogas como um assunto que atravessa o uso do computador¹³⁴.

O computador também pode se tornar uma droga ou não. Isso vai depender da construção do espaço potencial, da transicionalidade e da responsabilidade que estarão acompanhando este uso. Estas construções, em nosso entender, podem auxiliar na composição de maiores possibilidades de simbolização¹³⁵ propícias para a subjetivação dos adolescentes.

F15) L – [...] Foi bom pra gente, conversar sobre isso, foi o dia que a gente teve uma conversa mais séria, eles foram mais a fundo. Alguns estavam com uma dificuldade maior pra falar sobre o assunto das drogas, que apareceu no grupo. Quando percebi, perguntei para M: “vamos colocar no computador?”.

F16) L – Cada um foi pra um computador e escreveu sobre o assunto. Eles estavam entre seis e todos eles escreveram sobre drogas. Não foi uma coisa que a gente pediu que fosse sobre isso, a gente falou: escrevam sobre a realidade de vocês! Se fossem vocês fazendo a música, como seria?

F17) L – A gente tinha pensado em fazer algo como o rap, em frases, uma coisa rimada. Queríamos ver se eles conseguiriam criar, falar frases, comentando e a gente iria anotando, mas não deu certo o que a gente pensava. Não fluiu, mas quando eles sentaram no computador saiu.

Nos enunciados acima encontramos o uso do computador vindo a auxiliar para a produção dos adolescentes que, segundo a coordenadora do PIEP, na F15 diz “alguns estavam com uma dificuldade maior pra falar sobre o assunto das drogas. Quando percebi, perguntei para M: “vamos colocar no computador?”

A coordenadora percebe a dificuldade dos adolescentes em falar e propõe que eles usem o computador. Com isso, ela coloca: “(...) Cada um foi pra um computador e escreveu sobre o assunto”. Houve uma intervenção que antecedeu e fez um entorno ao uso do computador. Isso veio a contribuir para que nesse enunciado se produzisse o sentido do computador como um recurso que fez com que os adolescentes se expressassem.

¹³⁴ Nos centros de tratamento de adição, na França, uma das adições que são tratadas é a adição do uso do computador. Em 2011, tive contato com o Centro Marmotan, que é um local onde ocorre este tipo de tratamento, em Paris. Juntamente com a pesquisadora e doutoranda brasileira da USP – Universidade de São Paulo – Cláudia Prioste, realizamos uma entrevista com um adolescente que estava em tratamento porque estava viciado no uso do computador. Esta vivência foi em busca de material para enriquecer nossos percursos de doutorado sanduíche em Paris, na Universidade Paris VIII – Saint Denis. Esta vivência também influenciou a busca por uma visão mais ampla sobre o uso do computador realizado pelos adolescentes, buscando uma visão mais crítica e que pudesse auxiliar a delimitar o sentido que as tecnologias são trabalhadas no PIEP e no CAPSi, procurando se distanciar de uma visão ingênua de que o computador poderia ser somente um remédio.

¹³⁵ Retomamos aqui a simbolização sendo mapeada e ao mesmo tempo mapeadora do imaginário, encontrando assim maiores possibilidades de sustentação na sua função de fazer bordas diante da ausência radical.

O computador está inserido na narrativa da coordenadora do PIEP, como um recurso e como um instrumento favorável à escrita dos adolescentes. O contexto verbal pode dimensionar e redimensionar o lugar que a tecnologia pode ocupar para estes adolescentes. O computador se desdobra na qualidade de um objeto no qual se dá um investimento e a sua inclusão numa proposta de trabalho, de intervenção ou ainda num contexto verbal, discursivo e simbólico.

O computador na qualidade de objeto, inserido num contexto verbal, pode ser pensado com um aporte conceitual do objeto transicional de Winnicott (1975). O objeto transicional vem a constituir uma dimensão terceira que se caracteriza em poder ser ocupada por diferentes objetos. Esta zona se produz em torno de um objeto com o qual se estabelece uma relação de desejo e acaba por produzir a relação entre questões internas e a realidade exterior, na psiquê.

Este conceito permite fazer uma relação entre o objeto e a ideia de um funcionamento psíquico, estando referido também a um lugar terceiro, demarcando assim uma dimensão de espaço terceiro. Isso nos lança a uma complexidade entre relação de objeto, funcionamento, lugares e espaço para operar com o que estamos percorrendo na nossa investigação, o terceiro. Esta complexidade requer estes desdobramentos conceituais que podem ser reunidos ligados, a uma lógica trinitária com suas formulações, que vem nos auxiliando no desenvolvimento da pesquisa no que se refere ao aporte conceitual.

Objeto transicional é pensado como estando relacionado à lógica ternária, levando em conta as considerações de Stiegler (2010). O autor ressalta a extrema importância deste conceito para se trabalhar com a noção de um aparelho psíquico, que estabeleça relações de objeto permeando originalmente o dentro e o fora. Esta relação é originária da relação de interioridade e exterioridade da dupla mãe e filho, estabelecendo uma noção de espaço (potencial e terceiro) para a produção destas relações. Isso também está atrelado à dimensão de presença e ausência, de separação e diferenciação entre a mãe e a criança, podendo mais tarde estabelecer esta relação com outras pessoas e outros objetos. Neste tempo “mais tarde”, podemos nos referir ao momento da adolescência, como fase da vida a qual estamos nos dirigindo.

Esta relação com o objeto transicional se funda no início da vida, mas vai para além das vivências infantis, auxilia na criação de um espaço que é de suma importância para “apreciação artística, do sentimento religioso, do sonhar, e também do fetichismo, do mentir e do furto, a origem e a perda do sentimento afetivo, o vício em drogas, o talismã dos rituais etc.” (WINNICOTT, 1975, p. 19). Com isso, podemos entender que a relação com objeto transicional abre o espaço potencial, sendo também espaço transicional, que é vital para o homem, mas é salvaguardado ao fato de que pode ser para o bem ou para o mal. Aqui podemos trazer a relação do computador com o objeto transicional e com o *phármakon* que pode ser um remédio ou um veneno, as suas proporções ou variações dependerão da sua dosagem.

A dosagem do *phármakon*, ou do uso do computador, que se coloca como um objeto, vai depender do espaço (potencial e transicional) que se constitui em torno da relação para com este objeto (transicional). A *pharmaceia* diz da forma de ministrar o uso do *phármakon*. Propomos assim uma relação entre o espaço potencial, transicional para com o uso do objeto computador (neste caso o *phármakon*) com a *pharmaceia*. Ou ainda, a constituição deste espaço passa por uma construção verbal e discursiva em se tratando dos projetos PIEP e Oficina de Escrita Criativa, que pode ser pensada como a constituição de uma *pharmaceia*, ou de um espaço potencial, que vai orientar a dosagem do *phármakon*, ou seja, do uso do computador.

Para se produzir este espaço transicional é necessário que se tenha pelo menos dois, o *um* e o *outro*, o *eu* e o *tu*, em potencial de um espaço terceiro para a transicionalidade, uma vez que a transicionalidade vem a operar como uma forma de intermediação. Ela passa da relação de pelo menos dois para um potencial de espaço terceiro, ao qual podemos relacionar a abertura para advir o *ele* encarnado ou personificado¹³⁶. Quando a coordenadora situa o computador como um instrumento que desperta o interesse dos adolescentes, de maneira propícia para a escrita e criação, e eles respondem criando, vem a se confirmar um espaço potencial numa dimensão terceira, numa boa dosagem no sentido que os faz escrever, inventar etc.

¹³⁶ A personificação também pode ser compreendida com o um processo de produção imaginativa a simbólica como efeito de nomeação e de fazer bordas a ausência radical como uma representação do *ele*.

Minha reivindicação é a de que, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhando na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas. (WINNICOTT, 1975, p. 15)

Vejamos outro exemplo, em que aparece o uso do computador com a internet:

F18) M – A música, toda ela fala da esperança, não só, ao mesmo tempo; põe a realidade nua e crua. Foi algo que apareceu nos comentários deles. O nosso tempo estava restrito. Nós pedimos pra eles procurarem uma imagem na internet que pudesse representar isso, a esperança. Daí é melhor olhar ali (fazendo menção em olhar nos computadores os trabalhos produzidos pelos adolescentes).

Trata-se de uma intervenção realizada pelas coordenadoras que possibilitou a utilização da internet. Os adolescentes passaram a procurar imagens sobre a esperança, que havia aparecido nos comentários, a partir do trabalho com a música. Foi um tema que surgiu na proposta de trabalho, anterior, ao uso da internet, evidenciando questões particulares dos adolescentes compondo um contexto verbal. E assim foram construindo os seus trabalhos que podemos considerar um efeito de criação do trajeto realizado, a partir da intervenção realizada pelos coordenadores deste grupo de PIEP. A produção imaginativa e simbólica dos adolescentes vem ao encontro da produção de fenômenos transicionais, que tiveram sua origem no início da vida, mas que agora se desdobram.

Os fenômenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre a ‘realidade psíquica interna’ e ‘o mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum’, isto é, por todo o campo cultural. (WINNICOTT, 1975, p. 19)

F19) M – Eles pediram, e a gente os deixou pesquisarem sobre futebol, na internet. A maioria deles colocou, escreveu depois que querem ser jogador de futebol.

Quando M fala “Eles pediram, e a gente deixou pesquisarem sobre futebol, na internet”, encontramos a posição dos adolescentes ao realizarem uma demanda. As coordenadoras também se posicionam ao deixarem pesquisar sobre futebol na internet. Na expressão utilizada pela coordenadora “a gente deixou pesquisarem”, subentende ela e a outra coordenadora num primeiro plano, mas num segundo plano remete ao lugar terceiro. Temos aqui um exemplo de dois, duas coordenadoras do PIEP, em potencial de um espaço terceiro conforme Winnicott (1975).

O enunciado remete a uma ideia de parceria entre as coordenadoras do PIEP, que também aparece na F5, em que a coordenadora L refere “Quando percebi, perguntei para M: “vamos colocar no computador?” Este enunciado se dá quando L percebe a dificuldade de expressão de alguns adolescentes para falar sobre drogas. Estabelece um diálogo com a sua colega para intervir. Elas intervêm, dão uma direção e ao mesmo tempo abrem possibilidades para a produção dos adolescentes. Isso vem a entoar novamente o encontro de dois em potencial de um terceiro.

O lugar terceiro também se torna evidente pela impessoalidade da expressão “a gente”, na F19. A impessoalidade diz do terceiro podendo estar próximo, mas também remetendo ao “distante tempo histórico” de acordo com Bakhtin (2003, p. 333). Ou ainda, o terceiro vem a ser um “destinatário como escapatória” (ibidem), que encontra diferentes formas de se expressar na própria natureza da linguagem, manifestando a sua abertura para diferentes épocas e concepções de mundo. Isso diz de uma abertura para a cultura e para novas possibilidades da linguagem e para a produção de sentidos.

Este ponto de abertura também remete ao conceito de grande Outro, que está implicado numa relação estrutural com a condição desejante do homem. A relação de implicação entre Outro de desejo remete a uma concepção do Outro como “espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo; trata-se de uma realidade discursiva de que [...] o conjunto dos termos que constituem esse espaço remete sempre a

outros” (KAUFMANN, 1996, p. 385). Outra expressão utilizada que aponta para abertura e relação com o desejo é definição do grande Outro como “tesouro do significante”¹³⁷.

A impessoalidade na expressão “a gente”, na sua relação com o terceiro, também permite uma abertura para o espaço potencial, para a experimentação dos adolescentes. Nesta rede de relações de conceitos, a expressão “a gente” permite pensar na relação entre a interioridade e exterioridade¹³⁸ na colocação das coordenadoras nos enunciados acima. Entendemos que os coordenadores podem dar sustentação para um primeiro plano de exterioridade, assim como os adolescentes propiciam esta condição de exteriorização para os coordenadores. Ambos coordenadores e adolescentes entoam um terceiro, abrindo um espaço terceiro propício para a construção de um coletivo.

Além disso, o enunciado da coordenadora, na F19, produz um sentido de permissão, de concordância, num posicionamento com autoridade frente à demanda dos adolescentes, quando M refere a “eles pediram e a gente deixou, eles pesquisarem na internet”. Logo M completa o enunciado dizendo que a maioria deles (os adolescentes) escreveu, dizendo que queriam ser jogador de futebol. A coordenadora expressa o reconhecimento pela produção dos adolescentes, ao mesmo tempo em que dá a impressão de que os adolescentes aceitam a posição dos coordenadores e produzem suas escritas, a partir disso. Podemos pensar que “a gênese da autoridade é de qualquer forma a gênese do reconhecimento para aqueles que vão aceitá-la”¹³⁹.

Trata-se da sustentação de um endereçamento para o pedido dos adolescentes com uma abertura para a produção de sentidos, a partir do tema que surgiu, criando assim possibilidades para subjetivação. Nesse sentido, a autoridade vem a ser uma possibilidade de articulação entre a “dimensão social (condição do mundo comum) e a dimensão subjetiva (orientação subjetiva)” conforme a definição de Lerude (2009, p. 12).

¹³⁷ Kaufmann (1996, p.386). Esta expressão é utilizada para definir um primeiro tempo da relação em que o Outro é desejável, sendo que o segundo tempo é o “da descoberta que o Outro também deseja sujeito [...]. O terceiro tempo põe o sujeito e o Outro em equação, na medida em que um e outro desejam” (Kaufmann, 1996, p. 386). É neste ponto de vista que encontramos a afirmação lacaniana de que “o desejo do homem é o desejo do Outro” (Ibidem).

¹³⁸ Também podemos referir aqui uma relação entre a singularidade e socialização.

¹³⁹ Lerude (2009, p. 12)

Acrescentemos os seguintes enunciados das coordenadoras M e L, como exemplos que conferem a abertura e o reconhecimento, sustentando um endereçamento para a produção dos adolescentes:

F20) M – A gente, até no início assim, pegou a coisa do futebol e deu uma continuidade, a gente conversou sobre isso.

F21) L – Daí fluiu. Daí a gente tentava trazer outro assunto e eles ignoravam, todos eles, não respondiam nada. A gente falava alguma coisa do futebol, eles respondiam, era uma coisa que a gente percebia que era o assunto, que não era a gente, eles estavam evitando outros assuntos. (...)

Os assuntos trazidos pelos adolescentes dão testemunha do espaço de abertura para suas produções. Isso vem a conferir uma posição de autoridade que permite a autoria do outro, pois “o que está em jogo na adolescência é poder se tornar autor de sua própria fala com as palavras que são as palavras do Outro” (LERUDE, 2009, p.30). Neste caso, podemos supor que a autoria, como efeito da autoridade, está se dando a ver para os coordenadores assim como para os adolescentes, na fala dos coordenadores. Ou seja, a autoridade tem como efeito o autorizar-se para aquele que exerce a autoridade assim como para aquele que ela é endereçada.

As coordenadoras sustentam um lugar de cuidado, em suas falas, para com os adolescentes que constituem objetos e sujeitos de suas narrativas. Segundo Stiegler (2008), a noção de cuidado está para além de uma abordagem orgânica, física ou puramente objetiva numa interação com o outro, com a intermediação de um objeto. O cuidado implica uma relação de acolhimento, autoridade, responsabilidade e transicionalidade, vindo a contribuir para uma passagem adolescente.

Para o adolescente não há Outro que possa lhe dizer qual é seu lugar no mundo, o que ele deve fazer para ser um homem ou uma mulher, nem qual é o bom gozo. Ele deverá se autorizar num mundo sem garantia: autorizar-se a falar em nome próprio. (LERUDE, 2009, p.29)

As coordenadoras, ao se ocuparem desta dimensão de cuidado com a adolescência, dão condições para uma relação de confiança. Esta relação também se produz sobre as condições de cuidado e proteção para os adolescentes poderem se arriscar em colocar suas

questões, pensamentos, preocupações e falar em nome próprio. Elas acabam demonstrando um saber sobre a característica fundamental do objeto transicional, quando relacionado uma boa dosagem: que é contribuir para um sentimento de que a vida vale a pena de ser vivida. Este saber passa pela transmissão de condições de possibilidade para a interiorização e exteriorização como operação para a produção da cultura, do mundo do vivido, a partir de atos únicos do Ser evento em processo.

Ainda em relação à fala de M, na F19, ela faz ressoar a questão do futebol dizendo: “A maioria deles colocou, escreveu depois que querem ser jogador de futebol”. Nesta entoação, realizada pela coordenadora do PIEP, encontramos uma manifestação de uma paixão dos adolescentes deste grupo, o futebol, e isso vem reiterar a entoação dada ao futebol como desejo, aspiração que remete a possibilidade de um tempo mais distante, ao futuro, a um espaço em aberto e a uma dimensão terceira.

As coordenadoras sustentam um endereçamento para esta manifestação de uma paixão para além da internet, ou do espaço virtual. Elas respondem diante do endereçamento que os adolescentes realizam demonstrando um posicionamento de autoridade, que coincide com uma posição de responsabilidade e vem a dar condições para um espaço de transicionalidade que lança a um espaço terceiro.

O posicionamento das coordenadoras na relação com os adolescentes sendo de autoridade, responsabilidade e transicionalidade é uma boa combinação com a proposição de trabalhar com a internet. O uso do computador com internet é hoje um dos meios mais importantes em que a tecnologia manifesta sua supremacia com suas leis¹⁴⁰ imanentes a serem seguidas. Mas por outro lado, encontramos práticas que evidenciam o uso das tecnologias circundadas por construções verbais, proposições educacionais e de cuidado que vem a possibilitar espaços de criação, invenção etc. Isso implica espaços de liberdade¹⁴¹ que colocam em questão a iniciativa e a autonomia, acompanhados por possibilidade de cuidado e

¹⁴⁰ Leis estas, que estão atreladas ao liberalismo que se propõe ao tratamento possível da pulsão, podendo contribuir para destruição. Esta direção coloca em questão “ecos na economia psíquica das modificações surgidas na economia mercantil com a extensão do liberalismo” (DUFOUR, 2009, p. 258).

¹⁴¹ Utilizamos esta palavra “liberdade” para provocar uma diferenciação da expressão “liberalismo” que seria um excesso de liberdade, que pode vir a contribuir para um excesso ou um imperativo de autonomia sem o cuidado e a proteção que os adolescentes merecem para se tornarem adultos, cidadãos mais seguros e autores.

proteção ao adolescente, procurando abertura para possibilidades de subjetivação numa direção contrária à dessimbolização.

E na medida em que as coordenadoras se colocam com autoridade, responsabilidade e transicionalidade, preservam a possibilidade de entrada de outras leis. Outras leis que estão vinculadas aos objetivos do PIEP, das escolas, entre outros espaços que os adolescentes participam e podem trazer para serem discutidas, etc. Elas podem vir a contribuir para que a utilização da internet não esteja submetida somente às leis próprias das tecnologias em rede.

As coordenadoras, ao se disporem a um posicionamento de autoridade e de responsabilidade, acabam por operar numa posição de “mãe suficientemente boa”¹⁴², que é considerada como aquela mãe que permite e dá condições de uma continência, juntamente com a entrada de um terceiro. A mãe suficientemente boa está referenciada a uma dimensão de ausência, de interdição e de demarcação entre o dentro e o fora, fazendo operar o terceiro como uma instância de abertura. E isso vem a dar/construir condições para exterioridades, expressões, manifestações e enunciações propícias para as possibilidades de subjetivação e socialização.

O conceito de “mãe suficientemente boa” faz combinação com uma posição de autoridade para operar um meio, uma mediação de acesso a um lugar terceiro, numa dimensão simbólica margeada pela do imaginário. Esta é uma posição interessante para situar uma relação para com o objeto transicional, tal objeto fundador de uma zona de experimentação, espaço potencial que pode ser ocupado por diferentes objetos que despertam o desejo. Os objetos que vêm a ocupar este lugar se multiplicam, porque nenhum deles virá a suprir definitivamente o desejo. Ao não suprir por inteiro o desejo, o objeto cai, esvanece, dando espaço para a suposição de um novo objeto. A inscrição simbólica contornada pela produção imaginária contribui para o surgimento de novos objetos de desejo. Esta inscrição também contribui para fazer uma borda na ausência ou na queda do objeto, na sua condição de objeto de desejo evanescente.

¹⁴² Conceito de Winnicott (2005, p. 24) lembrado por Stiegler (2008).

O contrário disso poderia ser a fixação num único objeto, o investimento de desejo excessivo em um objeto, ou a não condição de produzir novos supostos objetos. Isso pode fazer advir um vício, ou um veneno, numa superdosagem do objeto na sua relação com o *phámakon*, conforme observa Stiegler (2010). Além disso, esta superdosagem comprometeria uma boa dosagem de autonomia-autoria e a confiança que provém da própria relação para com o objeto transicional ou o *phármakon*.

O posicionamento das coordenadoras, de autoridade, responsabilidade e transicionalidade, também pode ser entendido, numa posição de construção de um discurso verbal que enreda o uso do computador. Isso vem a contribuir para uma proteção necessária com relação a este objeto, com relação ao uso excessivo, por exemplo. O uso em excesso desta tecnologia, com a supremacia das suas leis, pode ser ameaçador para os projetos e principalmente para os sujeitos que dele participam.

Com isso, encerramos duas instâncias de análise e discussão, com base nos enunciados das coordenadoras do PIEP. Trabalhamos com entoações das próprias coordenadoras ao falarem da definição do lugar de coordenadora, bem como dos adolescentes, estabelecendo assim uma diferenciação para estes lugares (de adolescente e adulto). Vimos que os coordenadores se colocam numa relação de aproximação e empatia para com os adolescentes que participam do PIEP, mas também buscam um posicionamento reflexivo, possibilitando uma tomada de distância, produzindo uma relação de alteridade.

A combinação entre uma relação de empatia e de exotopia se dá com base na responsabilidade, sustentando um endereçamento para as produções dos adolescentes, a partir dos quais os coordenadores interveem. As intervenções estão orientadas por um posicionamento de mediação na relação com o Outro, em duas direções. Uma delas aponta para uma criticidade, para a supremacia e dominação de leis próprias de um discurso ou campo de atuação, como, por exemplo, o uso das tecnologias, o liberalismo, as drogas, a sociedade de consumo etc. A crítica à supremacia desses campos, ou conteúdos, se dá quando ocorre o impedimento da manifestação do sujeito na sua condição de criação e demarcação, a unidade única do ser, como condição de subjetivação na relação com o Outro.

A outra direção aponta para a referência ao terceiro, permitindo jogos de presença e de ausência, relações entre a interioridade e a exterioridade, propícios a uma mediação simbólica, apoiada em formulações imaginárias, na interface com a ausência radical. Esta referência ao terceiro vem a contribuir para uma boa dosagem das relações com os objetos investidos de desejo, entre os quais incluímos o computador. Vimos que isso também implica na constituição de um contexto verbal, vindo a contribuir para um espaço potencial para transicionalidade e simbolização dentro da lógica trinitária.

Sendo assim, o uso do computador e da internet, de acordo com as análises e discussões que realizamos até aqui, foi tomando desdobramentos de acordo com a maneira que as coordenadoras o referiram. Buscamos elementos para uma análise crítica, mas também fomos trazendo elementos para se pensar no uso do computador para o bem do homem, através dos exemplos das produções enunciativas dos adolescentes na voz dos coordenadores do PIEP.

Vamos partir para a análise da produção escrita da narrativa de um adolescente no uso do computador no contexto verbal do PIEP. E a seguir vamos trabalhar com os relatos de outro adolescente, na construção de uma página na internet, no contexto da Oficina de Escrita Criativa do CAPSi. Nosso propósito é trazer a própria voz dos adolescentes, visto que até agora trabalhamos com os adolescentes na voz das coordenadoras. Buscamos na análise do encontro destas vozes a abertura para as possibilidades de subjetivação dos adolescentes.

8.3 Trajetos de subjetivação na escrita de um adolescente

Esta análise terá como ponto de partida o texto de um menino que participava do PIEP, no ano de 2010, a que vamos chamar de Pablo. A escola estruturou um grupo de adolescentes de acordo com o PIEP de forma diferenciada, trabalhava com uma turma inteira de alunos, entre onze e quatorze anos, do sexto ano escolar. A turma era dividida em dois grupos que trabalhavam alternadamente, uma vez por semana. Tal divisão da turma se deu

para preservar a característica do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa de trabalhar com grupos pequenos, permitindo um acompanhamento mais próximo de cada participante.

Acompanhamos a construção da ideia de trabalhar com a turma toda. Isso se deu de acordo com a maneira como chegou a demanda da escola, ela veio acompanhada por uma queixa de que os professores das diferentes disciplinas encontravam dificuldades para trabalhar. Os alunos eram dispersos, desafiavam constantemente os professores chegando a ser desrespeitosos. A escola vinha chamando os pais para tratar das questões dos filhos. Segundo a coordenadora pedagógica, os pais manifestavam dificuldades em educar, eram muito permissivos, ausentes e alguns infantilizavam os seus filhos. Os integrantes da equipe diretiva da escola estavam se sentindo sozinhos, não podendo mudar a história de vida que cada aluno trazia consigo, sendo bastante questionados e pressionados pelos professores.

O PIEP entrou como um recurso para os adolescentes, para os pais e professores (escola). A professora do laboratório de informática e a coordenadora pedagógica da escola se constituíram coordenadoras do PIEP e se ocuparam de estabelecer um diálogo para dar início e continuidade ao projeto. Elas conversaram com os alunos da turma, com os pais destes alunos e fizeram diferentes reuniões com os professores no curso do ano letivo. Como suporte para este trabalho, elas contaram com o espaço de formação dos coordenadores do PIEP e com a minha assessoria na qualidade de fundadora do PIEP, que no decorrer da construção desta investigação passei a me colocar como pesquisadora. Foi se constituindo um processo de mudança visível no conjunto das narrativas no âmbito do grupo, que

de espaço de registro da impossibilidade passa a espaço de registro das possibilidades, esta transformação estando ligada ao comprometimento da subjetividade como um todo, e alcançando todas as suas esferas, desde aquela referente à organização cognitiva do conhecimento, até a voltada para as relações (inter) subjetivas nas diversas instâncias do (est) ético, político, institucional e social. (AXT e MARASCHIN, 1999, p. 37)

O espaço que foi se construindo para estes adolescentes, pela iniciativa dos professores em fazer parte do PIEP, encaminhou uma forma de intervenção que fez com que a queixa,

apresentada com relação à turma, passasse a ser uma iniciativa de investimento. Isso decorreu na abertura para as falas, produções criativas, escritas e criação de um blog¹⁴³ por parte dos adolescentes, que passaram a compor os grupos do PIEP, daquela escola. Naquele momento, tínhamos dois planos de formação distintos, mas articulados entre si. Um deles era o de formação dos professores, que passaram a se preparar para dar direção para o trabalho do PIEP na escola. Isso também fez com eles passassem a participar do grupo de coordenadores do PIEP com encontros mensais. O outro era dos grupos de adolescentes que foram se constituindo, considerando a sustentação desses coordenadores, o apoio dos pais, da equipe da escola em geral, e dos alunos que passaram a participar e manifestar o reconhecimento¹⁴⁴ sobre a importância deste projeto para a turma como um todo.

O texto que vamos analisar é uma das produções que se originou de uma intervenção das coordenadoras, nos grupos de adolescentes por elas orientados para que eles escrevessem a partir do título “O dia em que eu fui...”. Encaminha-se assim uma orientação do trabalho para “fazer uso inusitado e construtivo do próprio processo de invenção” (AXT e MARASCHIN, 1999, p. 26).

O texto de Pablo, relacionado para esta reflexão, foi produzido no computador para publicação no blog do grupo¹⁴⁵. Houve a busca por uma posição de autoria incluindo a tecnologia e o ambiente virtual, sem deixar de considerar a sua complexidade, que sempre pode ser atravessada por incontestáveis fios de sentido. A construção do blog vem a ser uma materialidade da direção que buscamos ter sobre o uso das tecnologias, incluindo aqui a construção de um ambiente virtual, no PIEP, que está diretamente ligada à informática educativa e as orientações do LELIC.

Esta direção dá-se por uma busca de constituição de espaços de invenção, criação e de abertura para que os sujeitos ali implicados possam tomar a palavra e serem reconhecidos pelo outro e se reconhecerem nas suas produções. Nesse sentido, constitui-se um espaço para acompanhar os adolescentes e os profissionais vinculados ao PIEP e à Oficina de Escrita

¹⁴³ O endereço de acesso é: piepparatodos.blogspot.com.

¹⁴⁴ Com relação à manifestação dos alunos apresentamos textos ilustrativos de suas produções dos adolescentes nos grupos do PIEP, contudo que não vamos analisá-los; eles apresentam uma espécie de testemunho do trabalho. Estes textos encontram-se no anexo D.

¹⁴⁵ <http://piepparatodos.blogspot.com/2011/11/mande-esse-pr-aeles-qe-voce-nao-quer.html>

Criativa, numa especificidade ligada à utilização do espaço virtual. Este último acaba por lançar a diferentes posições de sujeito em vias de se constituir um autor predispondo a trajetórias diferenciadas no interior do espaço virtual. Criamos dois planos de espaço, o virtual e o presencial que se alternam abrindo possibilidade de intervenção e de alteridade das relações dadas em um e no outro espaço, na vivência dos grupos de ambos os projetos (PIEP e Oficina de Escrita).

Acrescente-se, ainda, as coordenadas que configuram este espaço em seus limites invariantes, seus componentes, e têm-se os restritores atuantes neste meio, que, acoplados a posições-sujeito-em-função-autor e suas trajetórias possíveis, fazem emergir processos formativos característicos deste espaço. (AXT e MARASCHIN, 1999, p. 36-37)

Antes de ter acontecido a proposição dos coordenadores para a escrita do texto intitulado “O dia que eu fui...”, os adolescentes tiveram a oportunidade de se fantasiar. Cada um escolheu uma fantasia encontrada numa caixa com várias fantasias, que foi colocada no laboratório de informática para que eles pudessem usar e interagir com seus colegas. Depois disso, a proposição dos coordenadores era de que os adolescentes escrevessem baseados na personagem que constituíram na vivência de se fantasiar. Foi um grupo que trabalhou muito com a escrita de textos a partir de vivências no próprio grupo para compor a construção do blog.

O acoplamento de “posições-sujeito-em-função-autor”¹⁴⁶ e suas trajetórias no espaço do PIEP remetem ao conjunto “tecnologia-[...]escrita-e-interatividade”¹⁴⁷. Destacamos a escrita e a interatividade. A escrita ao trazer uma dimensão de fixidez associada à narrativa, dá possibilidades para estratégias “cuja base está dada pela tomada de **consciência do resultado de si** enquanto sujeito em processo, **autor e narrador de si**”(AXT e MARASCHIN, 1982, p.41). Assim se coloca uma construção verbal definindo um lugar, um

¹⁴⁶ Axt e Maraschin (1999, p. 36)

¹⁴⁷ O acoplamento na sua forma original inclui a “tecnologia-temática-escrita-e-interatividade” (Axt e Maraschin, 1999, p. 36). Aqui consideramos tecnologia-[...]escrita-e-interatividade por ser o conjunto destes três termos mais próximo do contexto da pesquisa.

sentido para o conjunto “tecnologia-[...]-escrita-e-interatividade”, vinculado às possibilidades de subjetivação, uma vez que permite

“recuperar o já organizado nos percursos já-traçados, os quais podem perpetuamente ser retomados pelo pensamento que volta, vale dizer que volta sobre si, na construção da estabilidade” mas, também e paradoxalmente, na construção das novidades, na medida em que, no retomo sobre si, sempre se explicitam novas conceituações, novas interpretações (AXT, 1998, p. 29 ap. MARASCHIN e AXT, 1991, p.41).

A interatividade¹⁴⁸ está fundamentada na relação dialógica¹⁴⁹, um conceito que faz parte do histórico desta pesquisa e que está para além de um diálogo real, sendo “mais extensas, mais variadas e mais complexas” (Bakhtin, 2000, p. 354). As relações dialógicas não se restringem a uma relação de ordem lógica, linguística, psicológica ou mecânica. Trata-se da relação entre os sentidos que se constitui na relação entre enunciados, podendo ser “*completos* (ou considerados [...] completos, ou ainda, potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais *se expressa*) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 353).

8.3.1 O dia em que eu fui bobo da corte

Pablo acolheu a proposição das coordenadoras do PIEP em escrever seu texto definindo o título da seguinte maneira: “O dia em que eu fui bobo-da-corte”. Ele traz uma personagem da sua escolha e introduz um tom que percorre o seu texto com elementos

¹⁴⁸ A interatividade também é considerada aqui numa interface com a “interpassividade”, um conceito trabalhado por Žižek (2004). A interatividade coloca em questão a substituição do sujeito pelo significante se tornando ativo na relação com o outro. “É nisto que reside traço constitutivo do simbólico: um significante age no meu lugar. A substituição do sujeito pelo objeto [...] é a forma de ser passivo através do outro” (Žižek, 2004, p. 41, tradução nossa). A interatividade e a interpassividade colocam em questão a relação com o sujeito e com o objeto respectivamente. Neste ponto, tanto uma como a outra “representa a condição necessária e a mais elementar para a constituição da subjetividade” (ibidem).

¹⁴⁹ Faraco (2003, p. 60) afirma que o “objeto efetivo do dialogismo é constituído pelas relações dialógicas nesse sentido lato (mais amplas, mais variadas e mais complexas)”. O dialogismo é um fenômeno pelo qual a palavra, os enunciados, tomam seus deslizamentos, produzindo efeitos de sentido na relação com o outro.

propícios para pensarmos a subjetividade humana. Para darmos início ao estudo do texto, vamos apresentá-lo na íntegra, preservando as configurações do autor e, a seguir, serão apresentadas as análises de parágrafos, enunciados da narrativa, de acordo com o que fomos encontrando.

F 22) O dia em que eu fui bobo-da-corte (sic)

Eu era o bobo-da-corte no século XV, mas contar as mesmas piadas, fazer malabarismo e me vestir de mulher não tinha mais graça.

Então eu levei um chute tão forte que caí em 2010.

Agora eu vendo bolsas do lixo e danço como o Michael Jackson para ganhar esmola.

Uma vez uma velinha achou que eu era metade alienígena, metade sopa e metade macaco. Eu disse que não existem 3 metades mas ela me acertou com a bolsa tão forte que matou duas de minhas "três metades".

Eu saí procurando um bife para colocar no olho roxo. Achei um cara usando um cinto de carne crua. Fui pedir um bife mas ele colocou cachaça em todos eles, mordeu um (ele devia estar bêbado) e disse:

– Ti cutuca mi cutuca ti cutuca mi cutuca mi...

Eu me afastei.

Vi um cara dando drogas a uma menina. Então eu me joguei na direção dele mas caí no arroio.

Vinte minutos depois, eu escalei de volta mas fui atropelado por uma ambulância (irônico, não?).

O motorista se desculpou e me levou para o hospital, onde fiquei assistindo TV, ganhei uma toalha e um bife cru para colocar no olho roxo.

Três horas depois, me mandaram para um manicômio. Eu iria fugir pelo buraco da fechadura mas a chave estava lá. Eu abri a porta e fiquei livre!

Um policial pensou que eu fosse um ladrão e traficante. Esperei três horas para ir no julgamento.

Quando entrei o juiz estava bêbado e disse:

-Dulpado. Ah! É sulpado!

Fiquei três dias em cana (não é mole não!).

Então decidi casar, mas quando um cara me ouviu pensando alto ele me arrastou para a igreja e disse:

-Eu aceito!

Eu dei um soco nele, ele tinha guarda-costas.

Acordei na lata de lixo onde pousei quando cheguei nesse ano.

Então decidi não falar com ninguém.

Pablo.

Nossa análise parte da lógica unária, vindo a ser trabalhada em combinação com a lógica trinitária. No título “O dia em que eu fui bobo da corte”, Pablo faz uma escolha por uma personagem, que é uma figura da Idade Média, no século XV. Pablo presume um valor social e histórico na escolha da personagem, pois o bobo-da-corte é uma personagem engraçada, que foi muito ativa nas cortes europeias medievais. Ao fazer sua interpretação, o bobo-da-corte ocupava-se de fazer a nobreza rir, divertir-se durante os banquetes.

O bobo da corte¹⁵⁰ contava histórias engraçadas, mas com significados ocultos que tinham como objetivo fazer com que seu público refletisse. As temáticas que apareciam nos reversos das suas piadas e histórias narradas eram em torno da incongruência e da subjetividade do ser humano. As atitudes dúbias e conflitivas do bobo-da-corte conduziam mais de uma direção diferentes e até mesmo opostas.

No primeiro parágrafo encontramos a enunciado: “Eu era o bobo-da-corte no século XV, mas contar as mesmas piadas, fazer malabarismo e me vestir de mulher não tinha mais graça”.

O enunciado mostra que o bobo da corte não achava mais graça em contar as mesmas piadas, fazer malabarismo e se vestir de mulher. A forma como o autor escreve leva a pensar que a personagem bobo-da-corte não se dispunha mais a entreter o nobre público. E isso teve as suas consequências quando ele diz: - “Então eu levei um chute tão forte que caí em 2010. Agora vendo bolsas do lixo e danço como o Michael Jackson para ganhar esmola”.

A personagem assume o papel de bobo-da-corte e assim se constitui, trazendo algo engraçado, mas que faz refletir. Ficamos pensando sobre o que poderíamos presumir quanto ao fato de ter perdido a graça de ser o bobo-da-corte e com isso, ter levado um chute tão forte. O chute diz de uma forma em que o bobo-da-corte foi tratado quando não viu mais graça em fazer o seu papel. Esta forma de tratamento foi dada por um *tu*, um segundo destinatário. E qual seria a relação do bobo-da-corte com o Outro? Esta forma de tratamento seria algo já esperado pelo bobo-da-corte?

¹⁵⁰ As informações sobre o bobo da corte foram encontradas no seguinte endereço <http://shakesperare.blogspot.com/2009/11/figura-do-bobo-da-corte.html>

A personagem bobo-da-corte foi para um tempo distante e assumiu a personagem que vende bolsas de lixo e dança para ganhar esmola. A personagem que vende bolsas e dança como Michael Jackson pode ser uma espécie de bobo-da-corte dos dias atuais. A ironia também é uma característica da arte do bobo-da-corte e, neste tom, nos interrogamos se o vendedor vem a fazer o papel do bobo-da-corte na atualidade; quem ele se propõe a divertir os nobres ou público em geral?

Não temos a intenção de responder às interrogações e sim que elas possam contribuir para trazer o tom reflexivo que a figura do bobo-da-corte possui como característica e parece estar introduzindo no início do texto. O autor inaugura, na introdução da sua narrativa, um fio, em torno dos papéis que assumimos e dos lugares aos quais somos demandados no social, que percorre o seu texto como um todo. Ele nos coloca diante da atividade valorativa presente em cada enunciado, personagem que cria, mostrando-nos a entoação e o valor social do seu texto.

8.3.2 O eu e as personagens

Chama atenção a variedade de personagens que surge no texto de Pablo. Pensamos que o autor vai se colocando e se desdobrando de uma personagem a outra ao compor a sua narrativa e autoria. Ao criar as personagens ele dá evidências da capacidade de se colocar em diferentes lugares de realizar numa aproximação com diferentes personagens produzindo dobras do seu próprio *eu*.

Retomemos o fragmento do enunciado do primeiro parágrafo, quando Pablo escreve “Eu era o bobo-da-corte no século XV”. Neste enunciado Pablo produz uma dobra em que agora *eu* enuncio o que *eu* era e agora não *sou* mais. Ele faz um jogo na escrita que ilustra a lógica unária fazendo uma flexão, do *eu* retornando para si mesmo, ao mesmo tempo, que é fugaz: *eu* era. Aqui o *eu* encontra uma possibilidade de se dizer por aquilo que ficou e se inscreveu, mas que já não é mais.

Partimos do pressuposto que o seu *eu* se sustenta numa condição de dizer *eu*, marcado por uma condição de filiação, que foi lhe dado num lugar de origem, que o fez receber o nome de Pablo, por exemplo, mas não se sustenta de forma fixa neste lugar. Ele precisa se desdobrar em outro(s) eus que se constroem a cada nova interação. Para ser um e passar a ser outra personagem, se faz necessário passar pelo *eu* e *não eu*¹⁵¹, sempre pronto a ser *eu* e outro.

Uma vez que não tinha mais graça ser bobo da corte, Pablo levou um chute tão forte e caiu em dois mil e dez. Deixa de ser o bobo-da-corte no contexto do século XV e começa a surgir novos personagens em seu texto, como aparecem nos enunciados “Agora eu vendo bolsas do lixo e danço como o Michael Jackson para ganhar esmola; Uma vez uma velinha achou que eu era metade alienígena, metade sopa e metade macaco; Um policial pensou que eu fosse um ladrão e traficante”. Pablo vai se colocando na posição de diferentes personagens, fazendo-se a si mesmo, nas figuras de bobo da corte, Michael Jackson, alienígena, macaco, ladrão e traficante.

Além das personagens colocadas no texto, de forma mais explícita, o autor presume novas personagens, como no caso do vendedor de bolsa que dança como Michael Jackson, para ganhar esmola, temos a possibilidade de pensar na figura do pobre e do artista. Quando o mandaram para o manicômio podemos deduzir o louco; ao ser atropelado, passou a ser vítima; ao ir em julgamentos, se tornou condenado; no momento que decidiu casar, se tornou noivo e homossexual e quando acordou na lata de lixo se tornou só.

Ele perpassa estes lugares, diferentes personagens e diferentes formas do *eu* se colocar, na sua imaginação e na sua escrita. Novamente, Pablo coloca em evidência seu *eu* e o *não eu*, pois era um bobo-da-corte e já não é mais, assim como foi um Michael Jackson e já não é mais etc. Quando é colocada a dimensão do *não eu*, a personagem que deixou de ser passa a ocupar o lugar de outro, trazendo à tona a própria divisão do *eu* quando assume diferentes personagens. Após as diferentes incursões que Pablo realiza, constituindo as diferentes personagens em interação ele escreve: “Acordei na lata de lixo onde pousei quando cheguei neste ano. Então decidi não falar com ninguém”.

¹⁵¹ *Não eu*, trata-se de uma expressão utilizada por Axt (2011, 49)

Ao chegar em 2010¹⁵², ele pousa na lata de lixo e decide não falar com ninguém. Neste momento em que ele não fala com ninguém, ele fica em silêncio. Pode ser um momento de parada, de se deparar com um vazio da sua condição no mundo, naquele momento, no ano de 2010. Este vazio pode dar evidências do momento da adolescência, em que o sujeito precisa reordenar suas referências, leituras e visão do mundo, ao mesmo tempo em que pode vir a ser parte de um retorno para si mesmo, ao seu próprio *eu*. O autor do texto encontra-se com o seu *eu*, suposta unidade, mas que estará se mantendo sempre na relação de diálogo e interação com os mais variados personagens que viveu e interagiu, até aquele momento de sua vida, mesmo estando em silêncio e sem falar com ninguém.

Consideramos que Pablo manifesta no seu texto a operação da lógica unária, em que o *eu* faz um retorno para si mesmo. Trata-se do *eu* num modo reversível para si mesmo, no qual encontramos um elemento que faz o *eu* no presente, o *eu* que fala (que enuncia), narrando sobre o seu próprio *eu* que fica evidente nos verbos que remetem à primeira pessoa no passado: Acordei, pousei, cheguei e decidi. Mais uma vez nos deparamos com a divisão do *eu* entre o *eu* que fala e o *eu* que é falado. Trata-se do *eu* sujeito e *eu* objeto, que o lança para uma inscrição subjetiva que está para além de *eu*, que se determinaria em si mesmo.

Pablo manifesta uma condição de estar inserido e de pertencer a uma natureza da linguagem que lhe dá condição de dizer *eu*. Para isso ele produz personagem com os quais se relaciona num diálogo interno a si mesmo, ao mesmo tempo em que cria outros personagens com os quais estabelece novo diálogo externo. Isso amplia a sua condição de interiorização e exteriorização na relação com diferentes personagens que vão aparecendo no seu texto. Assim, vão se dando várias personagens que permitem a dimensão do *eu* em alteridade com o Outro, compondo um texto.

8.3.3 Eu-tu e as personagens

¹⁵² Ele refere o ano de 2010, no segundo parágrafo do texto, que é o ano em que o texto foi escrito.

Vimos que Pablo se coloca numa posição enunciativa dizendo *eu*, assumindo diversas personagens e com elas se coloca em interação com outras personagens, numa posição de segundo destinatário, correspondente ao segundo pronome pessoal *tu*. Dito de outra maneira, Pablo cria personagens para si e através delas interage, desde uma posição enunciativa no primeiro pronome pessoal *eu*, com personagem que ele também cria numa posição de segundo destinatário. Como exemplo desta complexidade, buscamos os seguintes enunciados destacadas da narrativa:

Uma vez uma velinha achou que eu era metade alienígena, metade sopa e metade macaco. [...]

Eu saí procurando um bife para colocar no olho roxo. Achei um cara usando um cinto de carne crua. Fui pedir um bife mas ele colocou cachaça em todos eles, mordeu um (ele devia estar bêbado) e disse:

O motorista se desculpou e me levou para o hospital, onde fiquei assistindo TV, ganhei uma toalha e um bife cru para colocar no olho roxo.

Um policial pensou que eu fosse um ladrão e traficante. Esperei três horas para ir no julgamento.

Quando entrei o juiz estava bêbado e disse:

Nos enunciados acima encontramos as personagens: uma “velinha”, um cara, um motorista, um policial e o juiz. Estes personagens estão situados numa posição de segunda pessoa na sua narrativa, que corresponde ao pronome pessoal *tu*. Pablo coloca uma alternância e uma conexão entre: *eu* e a “velinha”, *eu* e um cara, *eu* e um motorista, *eu* e um policial, *eu* e um juiz. Encontramos assim ilustrações da díade *eu-tu* que é uma das condições para o *eu* e para lógica unária se constituírem. Não deixemos de considerar que esta díade também é atravessada por uma instância terceira, na qual vamos encontrar o pronome pessoal *ele*, com condição mesmo para a díade *eu-tu* se dar.

As personagens apontam para a emergência e presença do *eu*, que por sua vez pode se imaginar em diferentes lugares ou posições na interação, em alternância e em copresença com um segundo destinatário, um *tu*, que é, no caso, a velinha, um cara, um motorista, etc. Isso também está relacionado à cisão do eu que o torna incompleto e aberto, sempre buscando novas personagens para se colocar ao mesmo tempo em busca do Outro para poder interagir e se constituir a cada evento de interação numa dinâmica de socialização. Sendo assim, na relação *eu-tu* e na cisão do *eu* temos as brechas para as condições de exterioridade do *eu*.

8.3.4 Ti cutuca mi cutuca ti cutuca mi cutuca mi...

Retomemos a seguinte passagem do texto, como ponto de partida para a análise seguinte:

[...] Achei um cara usando um cinto de carne crua. Fui pedir um bife mas ele colocou cachaça em todos eles, mordeu um (ele devia estar bêbado) e disse:

- Ti cutuca mi cutuca ti cutuca mi cutuca mi...

O “Ti cutuca mi cutuca ti cutuca mi cutuca mi...” dá uma sonoridade que vem a dar ênfase, fazendo ressoar a relação *eu-tu*. Esse enunciado é uma produção de um cara em resposta para outra personagem. Ele (um cara) enuncia um retorno sobre si, fazendo uma incursão no “ti” (te-tu) retornando para o “mi” (me-eu) e do “mi” para “ti”, repetidamente. Dá-se um vai e vem entre ti e mi, relacionado ao *eu* e *tu*, que possibilita: o sentimento de co presença no aqui e agora, o amor, a ilusão do Um que estão contidos na lógica unária e trinitária.

A repetição desta díade reincidindo no retorno para Um, na relação *eu* e *tu* é colocado por Dufour (2000, p. 36) como fazendo operar uma forma de gagueira, uma característica própria do unário. A gagueira enfatiza a perspectiva de uma repetição, na circularidade do eu em alternância com o tu, fazendo um retorno para si (uma espécie de eu sou eu ou de eu...eu...eu). Contudo, que este retorno é constitutivo do unário e da condição para o sujeito se colocar como um eu, esta forma de gagueira não é suficiente para explicar este movimento da lógica unária e com a constituição do *eu*.

A seguir, encontramos o seguinte enunciado: “Eu me afastei”. Tomamos este enunciado como numa sequência necessária na relação com a gagueira. Este enunciado traz o sentido de um afastamento imprescindível para lidarmos com a gagueira do unário. Na gagueira se coloca algo que está para além dela, trata-se de uma dobradura interna conforme lembra Dufour (2000). Esta dobra não é da ordem da binariedade que cairia numa alternativa explicativa, dialética ou causal. É uma dobra que remete ao “estilo implicado (de plicare,

dobrar)”¹⁵³. A dobra está relacionada a uma exteriorização que o *eu* faz perpassando o campo do Outro e retornando para si.

Neste percurso de aproximação ao Outro o *eu* não fica imune ele vai se deparar com a sua cisão abrindo para além de uma relação *eu-tu*. Para se dar a dobra um terceiro o *ele*, como condição de ausência, se faz necessário. Se o ser humano fica restrito a este fechamento unário, na relação da díade *eu-tu*, a ilusão de uma unidade pode tomar uma supremacia e vir a comprometer a própria condição enunciativa da primeira pessoa. Isso decorre numa predominância da ilusão do Um tendo como consequência a alienação.

8.3.5 Por um fio entre eu-tu/ele

Nossa análise neste subcapítulo parte dos seguintes enunciados:

Então eu levei um chute tão forte que caí em 2010.

(...) Achei um cara usando um cinto de carne crua. Fui pedir um bife mas ele colocou cachaça em todos eles, mordeu um (ele devia estar bêbado) e disse

Vinte minutos depois, eu escalei de volta mas fui atropelado por uma ambulância (irônico, não?).

Um policial pensou que eu fosse um ladrão e traficante.

Quando entrei o juiz estava bêbado e disse:

Na sequência dos enunciados acima encontramos dois pontos a serem analisados ao pressupormos um *tu* através das seguintes colocações: eu levei um chute; Fui pedir um bife mas ele colocou cachaça em todos eles...; eu escalei de volta mas fui atropelado por uma ambulância; Um policial pensou que eu fosse um ladrão e traficante; Quando entrei o juiz estava bêbado. Nestes enunciados há um sujeito que fala na narrativa, na primeira pessoa e faz um endereçamento a um segundo destinatário que comete o ato de dar um chute, colocar cachaça no bife, atropelar, etc. Se imaginamos a alternância entre *eu-tu*, o sujeito que comete o ato também endereça a sua ação a um segundo destinatário.

¹⁵³ Encontramos explicações mais aprofundadas sobre a dobra no capítulo em que tratamos da Lógica Unária.

O *tu* é deduzido da posição de um segundo destinatário, uma vez que encarnou um lugar na interação, marcando um espaço de copresença entre *eu* e *tu*. Ao mesmo tempo que isso ocorre, encontramos marcas de uma indefinição do *tu*, nos enunciados, pois pode ser um *tu* qualquer que deu o chute, ‘um policial’ entre vários que pensou que o *eu* (ele) fosse ladrão ou traficante, etc. Se perguntamos: quem deu um chute, vamos responder foi qualquer um, ou um sujeito deu o chute, entre vários que poderiam ter cometido o ato. Há uma impessoalidade que também remete a uma posição terceira, ao *ele*.

Facilmente o *tu* se desdobra em *ele* no discurso, mostrando a suas interfaces entre o *tu* e *ele*, assim como ocorre com o *eu*, quando é falado ou se torna um objeto do enunciado. O *eu* e *tu* realizam suas dobras evidenciam suas interfaces com o *ele* colocando em cena a tríade *eu-tu/ele* como condição enunciativa, narrativa e de inserção na linguagem.

O segundo ponto a ser analisado é o conteúdo que Pablo escolhe para a sua narrativa em que coloca em evidência a lógica trinitária na sua escrita. Podemos fazer a seguinte alusão: levou um chute, ao pedir um bife foi colocado cachaça, foi atropelado por uma ambulância, julgado por um juiz que estava bêbado. Interrogamo-nos: O que este sujeito presente nos enunciados, na narrativa espera do Outro? Escrevemos Outro com letra maiúscula porque consideramos a interrogação sobre o sujeito da narrativa espera do outro como um segundo destinatário, semelhante, mas também de terceiro destinatário que remete a um campo mais amplo em que encontramos o social. Também podemos nos perguntar o que este sujeito (que supomos um adolescente que escreveu o texto) espera e busca no Outro para constituir um lugar para si, nesta relação.

Os atos, as atitudes relacionadas ao segundo destinatário que também remete ao terceiro, trazem temas como sair de um mundo e entrar em outro, tempos diferentes, violência no trânsito e nas ruas, alcoolismo e uso de drogas. São temas que têm importância para o sujeito dos enunciados. Ou ainda podemos dizer que de alguma forma ou outra as escolhas destes conteúdos têm a ver com Pablo.

Os conteúdos trazidos por Pablo em seu texto podem estar evidenciando o encontro de questões vividas de forma particular assim como no encontro com o social. Saindo da infância

e entrando na adolescência, um novo cenário se apresenta para Pablo assim como o convoca a se colocar desde a sua particularidade a constituir sua própria visão. Nesse sentido, estamos diante de um texto reflexivo, que coloca em evidência a condição enunciativa de Pablo acompanhado de uma análise do social. Interpretamos a escrita do texto como um ato de responsabilidade em que permite o encontro entre a unidade única da vida e determinados conteúdos do mundo da cultura da maneira como se coloca para Pablo.

A escrita deste texto vem a ser uma maneira de responder ao contexto em que ele foi escrito, ou seja, ele se deu a partir de uma intervenção que atende aos objetivos de falar sobre si, criar e inventar, podendo usar os recursos da imaginação e da fantasia. Além disso, Pablo faz parte da turma que estava com problemas de agitação, de relação com as figuras de autoridade da escola, principalmente com os professores. Os pais também estavam trazendo dificuldades para conduzir a educação e os processos de socialização para com estes adolescentes. Pablo, em seu texto, traz questões e figuras que vêm ao encontro das temáticas que vinham aparecendo na turma como um todo. São exemplos disso as personagens como a figura de uma velinha (remete à diferença de gerações), o policial, o juiz, que mostram as figuras de autoridade como fazendo parte do texto e fazendo questão para Pablo, assim como para sua turma da escola.

Pablo, em seu texto, se coloca como um adolescente, em busca de ser ele mesmo, falando desde a sua própria posição, ou daquilo que lhe faz questão, que lhe toca, interroga, sua vida e na sociedade. Nesse sentido, seu texto aponta para questões que trazem outras vozes dentro de um processo de criação, entoando a relação com o Outro, a criação de personagens e o recurso de escrita no contexto do PIEP dentro de “[...] um processo singular de **mutação subjetiva**, que se situa na conjunção do indivíduo e do coletivo, do psíquico e do social e que, por isso, ademais, dá conta de questionamentos específicos de nossa sociedade” (LERUDE, 2009, p. 12).

8.3.6 Um é igual a três

Na parte do texto que aparece a personagem “uma velinha” Pablo escreve: “Uma vez uma velinha achou que eu era metade alienígena, metade sopa e metade macaco. Eu disse que não existem 3 metades mas ela me acertou com a bolsa tão forte que matou duas de minhas “três metades”.

Nesse enunciado temos o testemunho de que o desdobramento do *eu* na díade *eu-tu* não está no registo do binário em que encontramos a lógica matemática baseada no número dois. A “velinha” pode ser pensada como sendo uma velhinha com a sua devida sabedoria ou uma velinha, que ilumina. Ela coloca para Pablo que ele é dividido em “três metades”. Pablo, situado numa lógica binária contesta e diz “não existem três metades”. Mais uma vez sabiamente a velhinha ou a velinha acerta Pablo com sua bolsa em duas das suas três metades deixando-lhe apenas uma delas. Ela o faz retornar para o três, do múltiplo, do assimétrico, das não coincidências e o inexato do dois pra o Um. Encontramos aqui a combinação da lógica unária com a lógica trinitária trabalhada por Dufour (2000).

Estamos diante da lógica que Dufour (2000, p. 100) elucida (citado anteriormente): “Para ser um (sujeito), é preciso ser dois, mas quando se é dois já se é três. Um é igual a dois, mas dois é igual a três. Em suma, isso dá: Um é igual a Três”. Para adentrarmos com a análise desta lógica no texto de Pablo podemos seguir com a utilização dos desdobramentos dos pronomes pessoais e suas entoações em busca do terceiro. A díade *eu-tu* está relacionada ao *ele* fazendo surgir uma primeira nosografia enquanto díade “(*eu-tu*)/*ele*”, que passa a ser transposta para uma nova relação na tríade “*eu-tu/ele*”.

Aqui podemos retomar algumas análises realizadas anteriormente incluindo a operação com o *ele* como demarcador da ausência. Vimos que Pablo escreve o texto fazendo deslizar de uma personagem a outra, de bobo-da-corte a Michael Jackson, a alienígena, a metade sopa, a macaco, etc, ele opera com o não *eu*¹⁵⁴. Para Pablo se apresentar como quem vende bolsa e dança como Michael Jackson, ele não era mais o bobo-da-corte e assim por diante com os demais personagens não surgiram, outros vão encerrando a sua participação no desenrolar do texto.

¹⁵⁴ Esta expressão pode ser pensada ao lado da noção de “não pessoa” que é expressa na “terceira pessoa”, mencionadas por Benveniste (1995, p. 251).

Isso faz com que opere uma forma de substituição, na medida, que surgem novas personagens outras vão encerrando o seu papel. O sujeito que se coloca em cada personagem marcando um lugar na primeira pessoa do singular, o *eu*, esvanece, torna-se ausente em si mesmo. Isso acaba dando a possibilidade de surgirem outras personagens e outras vozes em seu texto, assim como a vivência da ausência por parte de Pablo enquanto autor da narrativa.

Pela ausência de si em si, é-me dada, enfim a ocasião de fazer a prova da minha condição de ser mortal. De súbito, elevo-me a dez mil pés acima da condição individual, apreendo a espécie como sucessão de indivíduos submetidos à morte. Ali se experimenta a verdade miserável, dolorosa, grandiosa, ridícula, risível do indivíduo na espécie. Fazendo a experiência da ausência, compreendo que a espécie irá exigir, já exige que um dia *eu* morra como indivíduo. (citado anteriormente) (DUFOUR, 2000, p. 95)

Pablo passa por uma pequena morte, ao operar com a presença e ausência, no texto, fazendo surgirem outras personagens. O mesmo acontece com o bobo-da-corte, Michael Jackson e as outras personagens, que vão saindo do texto para advir outros. O *eu*, que se coloca nas personagens, se torna outro em alternância com o *tu*, constituindo um vai e vem na comunicação e na interação. O vai e vem entre *eu* e *tu* demarca um campo de copresença e por uma suposta conexão, que se sustenta com a expulsão da ausência, ou seja, do *ele*.

Isso quer dizer que, na medida que as personagens saem de cena no texto, fazem-se ausentes no texto, dão condição para a presença (em copresença na díade eu-tu) da nova personagem que entra no texto. Num primeiro plano vemos a presença de diferentes personagens e, num segundo plano, analisamos a presença que conta com a expulsão da ausência, ou seja, do *ele*. A ausência, representada pelo *ele* como terceiro, permite a produção da diferença entre as personagens, sendo também um dos caminhos por onde se produz uma “radical heterogeneidade”.

A introdução da ausência vem a compor a relação de presença-copresença/ausência. Esta relação dá origem à alternância entre presença e ausência que por sua vez vem a dar condições para o processo metafórico, presente na escrita de Pablo. A metaforização faz parte

de um sistema de representação da ausência, sendo também e representação da morte. Esta representação se dá, conforme Dufour (2000), numa relação entre metáfora primeira (processo de representação da questão genética entre vida e morte) e a metáfora segunda (metáfora teórica, relança um ato prático). Consideramos rica a produção textual de Pablo com relação à produção de metáforas, destacamos como exemplo delas as seguintes passagens:

Quando entrei o juiz estava bêbado e disse:

- Dulpado. Ah! É sulpado!

Fiquei três dias em cana (não é mole não!)

Pablo traz uma figura de autoridade que se trata de um juiz bêbado que o julga, metaforicamente “Dulpado”. Ah! É sulpado!”. Ficamos nos perguntando o que teria nestas palavras que Pablo cria. Seria representativo de um questionamento que ele coloca a figura de autoridade desde a sua particularidade, mas também perante a posição do juiz, do proder jurídico frente à sociedade, aos adolescentes quem sabe? Não podemos fechar o sentido da sua produção desta maneira, mas nos lançamos nas possibilidades de produção de sentido que o autor nos lança colocando em questão a metáfora primeira da morte relançando-a como metáfora segunda na sua produção textual.

Relançando-o, por um lado, ela o dissimula sob as espécies da teatralização, mas por outro lado, ela o expressa sob o modo de representação. E, mesmo que essa representação não passe de literatura, ela é praticamente o único meio possível de lembrar permanentemente essa metáfora primeira. (DUFOR, 2000, p. 98-99)

Outra análise a ser feita com relação à substituição da personagem no texto, é que ocorre uma relação de disjunção. Pablo estabelece uma relação de conexão entre as personagens mas também de disjunção. Podemos dizer que se dá uma relação entre ser bobo-da-corte ou Michael Jackson, Michael Jackson ou metade alienígena, etc. Quando se estabelece a relação ou... ou... ou..., encontramos mais uma evidência das manifestações do terceiro, do *ele*, na relação. Segundo Dufour (2000, p. 91): “O “ele” se manifesta numa outra relação, uma relação *disjuntiva* que evoca não mais a conexão, o *e* da relação de *oposição* entre o “*eu*” e “*tu*”, mas a disjunção, o *ou* da oposição inscrita entre presença *ou* ausência”.

A disjunção coloca em cena a presença em interface da ausência e a oposição na relação entre as personagens do texto a começar na relação que o bobo-da-corte sai de cena e entra Michael Jackson, por exemplo. Dentro desta complexidade, encontramos também a conexão, quando Pablo acaba por se colocar no lugar de metade alienígena, metade sopa e metade macaco na interação com a velinha. São duas lógicas que se inter cruzam e se alimentam uma da outra, fazendo com que cada uma delas se torne possível. Ou seja, numa relação de disjunção e de oposição se originam outros (personagens), que encontram a necessidade de interagir com outros (personagens) colocando em cena, simultaneamente, relações de conexão e de copresença, como é o caso da relação com: a velinha, o cara, entre outras.

De um tempo a outro, constrói-se uma ordem, que requer três exigências: desde o tempo unário do *eu*, é necessário ao sujeito um *outro* para que juntos eles se troquem, de modo intermitente, o direito ao uso do operador unário e é necessário ao sujeito e a este outro um outro, um Outro ainda, figurando e marcando a ausência fora do campo deles, para que esta não contamine o interior mesmo de sua copresença. (DUFOUR, 2000, p. 91)

O *ele* está presente no texto de Pablo, de acordo com as nossas análises, enquanto ausência positiva representada no campo da presença, estabelecendo um limite interno. O *ele* vem a operar para as condições de tomada de distância, de heterogeneidade e de exterioridade. Para garantir a exterioridade *ele* agrega um segundo valor de ausência, que é da ordem do irrepresentável no campo da presença. Nesta direção o *ele* determina um limite externo, uma vez que está fora do campo de representação.

Encontramos assim, referência a um espaço que está para além do campo da presença; trata-se do irrepresentável, do indizível, do caótico, do evanescer do eu. É a ausência radical. Aqui chegamos, segundo Dufour (2000) à díade *ele/ele*, que lança para a seguinte descrição da tríade (eu-tu/ele)/*ele*. O *ele* cortado externo a tríade representa a ausência radical, o irrepresentável. Consideramos que esta lógica nos leva a operar com níveis diferentes de relação de dentro e de fora, em vias de exteriorização.

Procuramos trabalhar com que encontramos no texto de Pablo, com o que o seu escrito nos fez transitar em várias relações de exteriorização. Encontramos o mais particular, o mais singular nos níveis de interação, de conexão e de disjunção, situando a combinação de ausência na presença até considerarmos a ausência radical. Podemos ver a copresença e a ausência como sendo constitutiva das possibilidades de subjetivação de seus personagens assim como de si mesmo, no caso de Pablo, autor do texto.

A ausência radical, que lança para o irrepresentável, é constitutivo das possibilidades de representação, auxilia a delimitação, dá a condição de um fechamento do texto entre o que faz parte, está dentro do texto. Dá-se a unidade para o texto. Ao mesmo tempo o irrepresentável é o que pulsa, faz a abertura para o texto, pois nele está subentendido que tem algo que está em aberto, se existe o irrepresentável do texto o representável não é todo, não é tudo que o texto poderia dizer, nem é absoluto e acabado. Isso nos elucida uma síntese da função do terceiro no texto e abrir possibilidades para a subjetivação na medida, que ele lança para um campo de ausência, de falta, da morte, do irrepresentável.

Consideramos esta perspectiva para a subjetivação estando ancorada numa perspectiva da lógica trinitária que tem como um dos princípios admitir a mortalidade do homem. Além disso, ficamos com a ideia de que o texto de Pablo, ao apresentar a riqueza metafórica, dá evidência de que ele busca novas análises, interpretações do mundo. E isso pode estar compondo um movimento presente na subjetivação de um adolescente, que passa por um “momento pontual do vazio do Outro, que implica uma rearticulação dos significantes que ocuparam lugar dominante. A questão da morte é articulada com outros significantes e não mais ignorada, mas fundadora” (LERUDE, 2009, p. 27-28).

Destacamos as produções de Pablo num complexo processo enunciativo na sua narrativa perpassando uma combinação da lógica unária e trinitária. Nesta combinação encontramos a tríade “(eu-tu/ele)ele”, responsável pelo surgimento do sujeito em três tempos: “o tempo reflexivo do *eu*, o tempo dual da díade *eu-tu* e o tempo trinitário da tríade *eu-tu/ele*” (DUFOUR, 2000, p. 91). Assim, o *ele* opera como terceiro elemento trazendo especificidades para pensarmos a inserção na linguagem estando associado aos atos de subjetivação e de socialização que nos interessam estando de acordo com os objetivos da pesquisa.

A análise da produção da narrativa e dos movimentos das personagens através da linguagem, do uso dos pronomes pessoais levam a entender que são como os movimentos que realizamos na vida. Estamos em permanente busca pelo Outro em nossos atos, até mesmo em atos de pensamento. Todas estas especificidades auxiliaram que entrássemos no texto de Pablo, podendo de alguma forma interagir, compreender e encontrar elementos para pensarmos as possibilidades de subjetivação dos adolescentes que participam do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa.

8.4 Trajetos de subjetivação e de pertencimento à cidade

A valorização da participação de cada um ao se colocar, falar, criar, inventar, escutar, escrever é um fio que atravessa o trabalho do PIEP e da Oficina de Escrita Criativa, a cada encontro e a cada intervenção. Isso também faz parte de uma busca pelo pertencimento num sentido mais amplo, que pode estar vinculado a diferentes trajetos de politização, de fazer parte da polis, num sentido da “cidade grega”¹⁵⁵(Dufour, 2005, p. 29).

Percebemos que o uso do computador é um dos motivos de valorização e de interesse dos adolescentes, assim como dos familiares com relação aos projetos que estamos analisando. O uso das tecnologias vem a compor uma suposição de pertencimento. Esta suposição também pode estar relacionada ao encontro da política de inclusão e integração social dos adolescentes. Relacionamos os objetivos de analisar os trajetos de subjetivação dos adolescentes e a sua inserção social, dentro de uma ideia de pertencimento à cidade, a esta política. O pertencer é como fazer parte e incluir-se na relação com o Outro.

Esta proposição traz uma discussão entre a estética e ética - (est) ética¹⁵⁶ - em que coloca a possibilidade de vida para o homem está na correlação das categorias do *eu* e do

¹⁵⁵ É importante lembrar que a cidade “grega é o terceiro que a sociedade se deu ao longo dos séculos V e VI antes da era cristã; e o *politikos* é a ciência que tem como objeto essa cidade” (DUFOUR, 2005, p. 29).

¹⁵⁶ Axt (2011, p.52)

Outro, na qual *eu* vivencio muitos *outros*¹⁵⁷. Nesta relação, encontramos pontos básicos da arquitetônica do mundo, no que se refere à relação com o outro, trabalhada por Axt (2011, p. 49), inspirando-se em Bakhtin (PFA): “o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro, constituindo os momentos centrais emocionais-volitivos, os centros de valores em torno dos quais se organizam os demais momentos constituintes”. É nesta imersão da relação com o Outro que podemos situar a ética que perpassa uma condição de relação, que prima pela produção da diferença entre o eu e o Outro.

O modo com eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*, isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética. (BAKHTIN, 2003, p. 35)

A ideia de pertencimento à cidade nos dá um campo aberto, para a relação com o Outro, trazendo também um espaço para a vida e as suas complexidades a serem vividas. E nisso encontramos possibilidades diversas que podem ser para o bem ou para o mal dos adolescentes. Consideramos uma ideia de pertencimento à cultura, do direito à vida, à circulação nas ruas, na escola, no bairro, nos grupos de jovens, nos grupos de dança, nos espaços de trabalho e a outros possíveis campos de atividades. Dentro disso, estamos encaminhando um pertencimento que prima pelos espaços e possibilidades de simbolização, imaginação, invenção e de (est) ética. É a isso que chamamos “para o bem”.

A análise que virá a seguir estará embasada na produção escrita de um adolescente com dezesseis anos de idade, em 2010, que vamos chamar de João. Ele chegou para acolhimento em dois de abril de 2002. Isso quer dizer que ele chegou para atendimento antes do CAPSi ter se constituído assim, pois antes era um Serviço de Atendimento à Criança e ao Adolescente – SACA – de cunho ambulatorial. João chegou ao CAPSi por motivo de dificuldades de aprendizagem e agitação. A queixa inicial tinha um cunho educacional. O profissional que o encaminhou era da área da psiquiatria e solicitou uma avaliação

¹⁵⁷ Referimo-nos ao outro com letra minúscula como um segundo destinatário, que pode ser traduzido na relação eu-tu. Esta relação não exclui o grande Outro, mas salientamos assim o outro como semelhante, como possibilidade para a diferenciação.

psicológica. Após o seu acolhimento, João passou a ser acompanhado individualmente por uma estagiária de psicologia.

Ele foi dando continuidade no seu acompanhamento, vivenciando a passagem do Saca para o CAPSi Saca aí!, em 2006. A partir deste ano, João passou por momento de tratamento intensivo. Isso quer dizer que frequentava o CAPSi de duas a três vezes por semana. Sua participação foi se dando em oficinas terapêuticas, acompanhamento terapêutico individual, atendimento individual de psicologia. O acompanhamento de João possui um fio que percorre um trabalho pela sua subjetivação, no sentido de que ele possa tomar a sua própria voz, falar, escutar o outro e a si mesmo e, em decorrência disso, tomar a palavra e falar em nome próprio no social, com as palavras que vêm do Outro.

Desde aí o menino foi apresentando melhoras, foi se inserindo mais na escola, nos processos de aprendizagem, e na socialização familiar. Sua mãe foi conseguindo produzir algumas iniciativas na educação de João que lhe davam um suporte maior para encontrar um lugar para si, mantendo um afastamento da mãe, podendo ambos, mãe e filho, se tornarem um pouco mais independentes.

O motivo que fez com que João participasse da Oficina de Escrita Criativa está relacionado ao seu crescimento nos acompanhamentos que havia tido até então e a ampliação da sua inserção social. Isso vinha conjuntamente com a proximidade dos dezoito anos de João, que é a idade limite para participação no CAPSi¹⁵⁸. A oficina de escrita tinha como propósito uma inserção para além do CAPSi, pelo fato de que ela acontece no NTE, que não é um lugar de tratamento, e sim de formação de profissionais em informática educativa, com o desenvolvimento de alguns projetos de atendimento à comunidade. Isso contribui para a constituição de um lugar de meio, para um *fora* do tratamento, vindo a auxiliar num processo de desligamento do CAPSi.

Sendo assim, a inserção de João na oficina foi vista como fazendo parte de um movimento de saída do CAPSi. Objetivava-se ampliar os espaços de inserção de João, para

¹⁵⁸ O CAPSi atende crianças e adolescentes de 0 a 18 anos. O trabalho para o desligamento não se restringe somente pela questão de idade. Muitos adolescentes que estão em acompanhamento ultrapassam os dezoito anos quando se trata de razões clínicas que venham a contribuir para uma melhor forma de se desligar.

ele se assegurar de suas conquistas e poder se distanciar do tratamento no CAPSi, podendo se imaginar e se inserir em outros espaços, inclusive de outro CAPS - Centro de Atenção Psicossocial, para maiores de dezoito anos, se assim fosse necessário. A inserção de João na oficina coloca em questão um processo de separação, de tomada de distância que pode ser pensado juntamente com a relação com o objeto transicional e o *phármakon*. João necessita de um espaço de intermediação para a sua produção simbólica e imaginária, vindo a trabalhar sua relação com as pessoas e com os objetos, de forma que ele possa se apropriar da sua produção nestas relações. Ainda podemos dizer que há o interesse que João possa estabelecer uma relação de empatia, ou seja, de aproximação com o Outro, podendo alternar com uma posição exotópica, possibilitando uma boa distância, uma separação simbolizada para com o Outro.

A produção de João que vamos analisar faz parte da construção de uma página na internet, que é realizada nos encontros semanais da Oficina de Escrita Criativa. É possível acessar a página pelo endereço eletrônico: <http://papaescrita.pbworks.com/w/page/14197713/FrontPageina>. Trata-se de uma página coletiva do grupo de adolescentes que participam da oficina e, nela, encontra-se um link para cada participante realizar as suas produções individuais, sendo que todos os participantes podem visitar este espaço mais individualizado de cada um dos adolescentes.

A oficina ocorre desde 2006 e João começou a participar da oficina em 2009. Neste ano, a oficina se organizou para um trabalho de saídas pela cidade e, a partir disso, realizar escritas e a construção de uma página na internet para visualização, exteriorização e inscrição de uma história. Esta inscrição pode ser pensada como uma memorização das experimentações e vivências construídas a cada encontro. Estavam sendo buscadas as possibilidades de subjetivação com os adolescentes.

Temos acesso à escrita de João, na página que foi criada, desde 2009 e está apresentada em forma dos anexos E. Vamos trazer aqui uma seleção de escritas que podem entoar os enunciados que dizem das construções de João em trajetos de pertencimento à cidade. Partimos da ideia que:

O trajeto constitui-se na experiência, ou melhor, o trajeto constitui a experiência, a experiência é feita de ação, de percepção, de afecção. O filósofo autoriza afirmar que a percepção contaminada de afecção prepara o corpo para a ação, a ação no presente-atual-em-se-fazendo... (...) Mapas de trajetos são essenciais para a atividade psíquica, diz também o filósofo: fazer mapas, criar imagens, crescer em lembranças, entrar no acontecimento, atingir um absoluto... (AXT, 2011, in mimio)

João começou sua escrita na sua página com uma forma de apresentação, no novo espaço que se constituía:

F 23)

João Armindo Hofmann moro no bairro rondinha com meus
pais minhas duas irmãs uma de 8 anos e 19 anos
estudo na escola estadual antônio augusto borges
de oliveira estou na 7ª série no turno da tarde onde moro é
um lugar alto
no turno da tarde onde moro é um lugar alto

O menino apresenta-se dizendo seu nome completo, o bairro onde mora, a sua estrutura familiar, sua série e escola e descreve sua morada como sendo um lugar alto. Chama a atenção os espaçamentos que ele realiza entre as palavras que escreve. Consideramos que o espaço faz um entorno em cada palavra que escreve podendo estabelecer uma separação e um ordenamento da sua escrita assim como organiza um enunciado que fala acerca de si mesmo.

João fala do espaço onde mora e estuda, ao dar início para a elaboração de um espaço de escrita e de participação da oficina. Assim ele inicia a sua participação colocando em cena a construção de um espaço em potencial para suas produções que colocam em questão a sua singularidade e a sua relação com o exterior. Esta exterioridade é dada pelo próprio grupo de outros adolescentes e de profissionais que compõem a oficina, que ele passa a integrar; pelo contexto do NTE, que é a instituição que acolhe a oficina oferecendo os seus laboratórios de informática etc. Esta exterioridade vem a ser um campo que se constitui para advirem novas

experiências, de maneira que possam vir a ser multiplicadas em outras situações de vida externas e diferenciadas da oficina, produzindo novos laços de socialização.

F 24)

HOJE É DIA 04/09/2009

O TEMPO TÁ NUBLADO NÃO ESTÁ CHUVENDO TÁ BOM O TEMPO

F 25)

EU TENHO 16 ANOS

HOJE A M. FALOU QUE NÓS IRIAMOS FAZER UMA FILMAGEM PARA COLOCAR NO NOSSO SITE

A C. IRÁ NOS FILMAR.

SEMANA PASSADA EU NÃO PUDE VIR EU FUI NO RETIRO DO 137º CLJ 1 EM SALVADOR DO SUL EU GOSTEI MUITO DO RETIRO

No enunciado acima, João começa a sua escrita colocando a data: Hoje é dia 04/09/2009. Escrever a data, referindo como sendo hoje, é uma forma que João passa a utilizar a cada vez que inicia uma escrita na sua página, de 2009 a 2010. Entendemos que, assim, João procura marcar o “aqui” e o “agora” que diz de uma condição enunciativa que lhe é demandada na oficina, ao ser desafiado para escrever e construir uma página sua, na internet.

Este desafio foi colocado pelos coordenadores da oficina como uma maneira de sustentar um espaço aberto para a expressão e João poder se imaginar neste lugar de quem fala e escreve num espaço em que pessoas diferentes, até mesmo de fora da oficina, podem ler. A oportunidade de se deparar com a sua escrita sendo publicada num espaço como a internet o coloca numa dimensão de abertura. Esta abertura coloca certa exigência de que ele tenha que se colocar numa posição enunciativa, com a sustentação da lógica unária, como forma de preservar sua individualização para se apresentar perante um espaço público. João marca um presente-atual-em-se-fazendo a cada escrita sua, demarcando um ponto fixo ao dizer repetidamente, a cada dia participa da oficina e escreve: “hoje é...”.

Neste ponto entra a importância de João fazer esta vivência na Oficina de Escrita Criativa, que conta com um espaço presencial constituído pelos coordenadores e os outros adolescentes que participam da oficina. Consideramos que o espaço passa a ser potencial, auxiliando numa zona de experimentação. Esta última vem a compor uma intermediação e a possibilidade de trânsito entre as questões internas e singulares que João apresenta com a possibilidade de uma produção que possa ser lida por outras pessoas, vindo a fazer parte do mundo vivido, do mundo da realidade e do mundo da cultura.

É pertinente nos perguntarmos para quem João escreve. Podemos imaginar que a sua escrita é acolhida na oficina, encontrando assim, um segundo destinatário. Quando estes mesmos segundos destinatários se fazem ausente na sua escrita, os segundos destinatários podem estar ocupando o lugar de um terceiro destinatário.

O endereçamento para um segundo destinatário, a um *tu*, vem a contribuir para marcar a presença e dar sustentação para a ideia de que as suas produções são entendidas e reconhecidas pelo grupo que participa, como a Oficina de Escrita Criativa, o espaço do NTE de Novo Hamburgo¹⁵⁹. Da mesma forma, a demarcação do *ele*, como externo a sua produção coloca a possibilidade da ausência tomar vez. O *ele* externo à oficina, ao NTE, ao CAPSi pode contribuir para marcar a ausência radical. Assim, *ele/ele* vão auxiliar na construção da presença.

Na parte da F 25 que João escreve:

SEMANA PASSADA EU NÃO PUDE VIR EU FUI NO RETIRO DO 137º CLJ 1 EM SALVADOR DO SUL EU GOSTEI MUITO DO RETIRO

João faz referência ao passado e a sua ausência, não pode participar da oficina de escrita criativa na semana que passou. Ao mencionar a sua ausência na oficina, também faz menção à sua presença no passado, quando estava no retiro do 137º CLJ 1, em Salvador do Sul. Ele marca a sua presença no hoje, na oficina ao dizer que não pode vir num tempo que já passou.

¹⁵⁹ Sempre que João chega no NTE, antes do horário de começar a oficina, ele faz questão de circular pelo NTE para poder ver quem está lá, para além da oficina, e procura cumprimentar e conversar um pouquinho com cada uma das pessoas.

O enunciado “Eu gostei muito do retiro” nos faz pensar na satisfação em poder fazer um retiro, se retirar. Relacionamos também o retiro, o retirar-se com uma tomada de distância, ocupar um lugar de fora, que vem a auxiliar na sustentação de um lugar de dentro. O estar dentro também contribui para a noção de pertencimento à oficina, ao 137º CLJ, podendo vir a desdobrar outros pertencimentos em sua vida e à cultura.

Além disso, a participação de João no 137º CLJ coloca uma inserção que está para além dele, do CAPSi e da escola. Encontramos aí uma forma de promoção da sua família nos trajetos de circulação social de João. Isso vem a contribuir para que João faça parte de diferentes espaços no social, os quais podem dimensionar possibilidades de subjetivação com recursos de simbolização e de transitoriedade. Vejamos os enunciados a seguir:

F 26)

Hoje é dia 06/11/09

no meu final de semana eu e minha família fomos no 18º encontro sul brasileiro de carros antigos, em Nova petrópolis depois fomos passear na praça da república mas conhecida como praça das flores.

hoje é dia 27//09

minha semana foi boa ontem eu fui na santa missa do dia nacional de ação de graças

Entendemos que na escrita dos acontecimentos, ocorre uma forma de relato, que dizem de possibilidades de transitoriedades e podem se configurar trajetos de subjetivação. Dentro disso, a escrita de João vem a ser um *phármakon*, que toma a forma da escrita no computador, na internet como um objeto. Aqui podemos coincidir a escrita como um objeto e como um instrumento com o qual ele realiza a inscrição de suas experiências e, com isso, memorização. Na oficina, é buscada uma escrita utilizando meios tecnológicos que possuem um lugar importante na cultura como vimos anteriormente. Mas há um distanciamento de uma escrita que possa ser mecanizada ou tratada de forma dissociada da própria produção¹⁶⁰ subjetiva do adolescente.

¹⁶⁰ A produção escrita na oficina é realizada pelos adolescentes dentro das particularidades de cada um. Ela pode ser com escrita, produção de desenhos, uma combinação com figuras pesquisadas na internet e com escritas, publicação de fotos, etc. Desta forma cada um vai encontrando a sua maneira de fazer o registro, a tradução das suas experiências na oficina como fazendo parte também das suas vidas.

No espaço da oficina, busca-se uma boa dosagem do *phármakon* para vir a operar como um remédio. Em nosso caso, o *phármakon* na dosagem de um remédio vem ao encontro das possibilidades que ele foi encontrando de produzir uma escrita em forma de relato de suas vivências. Assim, ele passa a investir numa simbolização contornada pelas produções da imaginação, que podem contribuir para uma mediação de João para com objeto que desperta seu desejo. Isso implica não ceder ao objeto que lhe desperta interesse, que o levaria ao prazer sem limite e ao gozo ininterrupto que pode ser a morte da sua condição de sujeito incompleto, inconcluso e não acabado. O sujeito na sua condição de inconclusividade vem a dar condições para a sua criação, invenção que tem como um dos efeitos a simbolização propícias à subjetivação de João.

F 27)

HOJE é 11 DE SETEMBRO

Faz oito anos que aconteceu o atentado de 11 DE SETEMBRO SEQUESTRARAM UM AVIÃO CIVIL LIDERADOS POR OSAMA BIN LADEN MORREU MUITA GENTE INOCENTE

Este relato de João manifesta uma visão de mundo com uma preocupação com o Outro que é entoado quando coloca: “MORREU MUITA GENTE INOCENTE”. Traz em sua memória um fato importante para o mundo, que ocorreu em 2001, completando nove anos do acontecido, no dia que ele produz seu enunciado. Encontramos neste relato um cenário social compondo o relato que manifesta também uma sensibilidade de João para a inscrição social e política para estes fatos.

F 28)

hoje é dia 23/04/2010

nós estamos fazendo cidade imaginaria eu fiz uma rua agora que sou delegado da conferencia

estadual intersetorial de saúde mental

João refere em seu relato uma atividade que vinha sendo desenvolvida na oficina que era a construção de uma cidade imaginária, num mural de papel pardo. A construção foi coletiva com a participação de todos os integrantes da oficina. O objetivo da atividade era trabalhar com a espacialização de uma cidade de maneira que cada um pudesse contribuir com partes da cidade que são importantes para si. Estas partes não se restringiam a questões físicas da cidade.

No caso de João veio à tona a sua função de delegado na Conferência Estadual Intersetorial de Saúde Mental. Ele vem participando de um envolvimento político no contexto da Saúde Mental de Novo Hamburgo. Ele foi o primeiro delegado adolescente a participar da Conferência Estadual de Saúde Mental, no estado do Rio Grande do Sul.

No encontro seguinte da oficina, a produção escrita de João também se deu em torno da sua participação da Conferência Estadual de Saúde Mental. Neste momento ele elabora um plano para a sua participação:

F 29)

hoje é 30/04/10

-plano da conferencia estadual de saúde mental

-terça-feira reunião dos delegados 16hrs

para discussão das pautas

-conversar com a diretora e cordenador da escola polivalente

-visitar as oficinas do caps

ouvir as propostas dos jovens

O adolescente constitui a oficina como um lugar para realizar o seu planejamento, preparando-se para integrar a equipe que vinha trabalhando no Departamento de Saúde Mental da cidade. Ele passou a ocupar um lugar central, pois era representante do CAPSi e dos adolescentes neste espaço de discussão de Saúde Mental. Ele planejou conversar com a

diretora e a coordenadora da Escola Estadual Polivalente, que é a sua própria escola para que ele pudesse ouvir a opinião dos adolescentes. Também previu participar das oficinas do CAPSi, com o mesmo objetivo de escutar os adolescentes e poder constituir uma fala que fosse representativa dos adolescentes.

João procurou espaço nas duas instituições de que participa o CAPSi e a Escola. São instituições que demarcam um espaço educação, de saúde e político da cidade, nas quais ele se sente respaldado para desempenhar este lugar de representação dos adolescentes. Este lugar o situa numa posição de liderança, de politização, exercendo um lugar de cidadania ao ser um usuário do serviço de saúde mental e sendo um estudante da escola estadual. Ser delegado da conferência passa a ser um lugar importante que é reconhecido pelos diferentes lugares que circula: família, escola, CAPSi, grupo de jovens, NTE, etc.

Em encontros subsequentes o adolescente volta a trazer a sua participação num “Curso de Liderança Juvenil, do grupo de jovens CLJ. Ele também traz um registro interessante com relação à copas de 2002 e 1994:

F 30)

hoje é 18/06/2010

Eu participei do 71º CLJ (Curso de Liderança Juvenil). Lá fiz amigos, fui educado e conversei com outras pessoas. Minha participação foi muito boa.

Na copa de 2002, eu tinha 9 anos e na copa de 1994, eu tinha um ano.

Nas duas copas o Brasil foi campeão.

Neste dia, João faz um relato que fala da sua participação num curso de liderança para jovens. Sendo assim ele produz uma entoação da liderança que vinha aparecendo desde a sua

participação na Conferência Estadual de Saúde Mental, na qual ele se constituiu representante dos adolescentes dos CAPSi e da Escola Estadual que ele estudava. Ele faz ressoar a questão da liderança mencionando dois anos em que o Brasil foi campeão mundial na copa. Em 2002 quando ele tinha nove anos de idade e em 1994, quando João tinha dois anos de idade, “nas duas copas o Brasil foi campeão”. Com isso, o adolescente constitui marcas para pensarmos suas formulações nos seus trajetos de subjetivação.

Ele vem se constituindo um líder, vem se preparando para ser um líder, assim como o Brasil foi um líder nas duas copas que coincide com os seus nove e dois anos de idade. João retoma a idade da sua infância, quando podemos pensar que marca uma condição de passado, fazendo refletir outro momento do presente, da sua adolescência com um lugar de liderança.

F 31)

hoje é dia 16/072010

Na semana passada a professora M, da oficina de escrita, no NTE, conheceu meus pais na mostra municipal de educação.

Meus pais foram lá na frente com o prefeito e o secretário da educação da cidade de Novo Hamburgo, representar todas as APEMEMs das escolas municipais.

Eu fui conhecer os trabalhos da mostra e encontrei muitos professores conhecidos da escola que eu estudei.

João faz uma relação entre a Oficina de Escrita Criativa com a sua família e a escola que estudou. A relação com a oficina aparece pelo fato de que a professora M, desta oficina conheceu seus pais. Tratava-se de um encontro numa mostra municipal de educação. Nesta ocasião, seus pais se faziam presente, representando as APEMEMs – Associação de Pais e Mestres das Escolas Municipais – da cidade. Eles tomaram um lugar de destaque no encontro, juntamente com o prefeito da cidade. Neste momento, os pais de João também se encontram num lugar de liderança que foi socializado com a professora M. da oficina e com os demais participantes do evento. Mas a professora M na oficina vem a dar um testemunho, compondo um efeito coral para a entoação da liderança que João vem constituindo.

Na mostra de educação, João se faz presente como filho de seus pais, que ocupavam um lugar de liderança. O adolescente foi “conhecer os trabalhos da mostra” e encontrou “muitos professores conhecidos” da escola que ele havia estudado. Ele refere o seu reconhecimento com relação aos professores assim como se sente reconhecido por eles. Este evento vem a contribuir para que João relate esta vivência na oficina produzindo material para que pensemos num exemplo de um novo evento de Ser em processo.

Encaminhemos o fechamento deste capítulo de análise com o relato do dia:

F 32)

hoje é dia 23/07/2010

no sábado eu ,meu pai,meu avô fomos no salão dos carros antigos.

O adolescente faz referência a um passeio que ele fez no sábado com o seu pai e o seu avô. Tratou-se de um passeio entre os homens da família a um lugar para ver “carros antigos”. O relato mostra insígnias de filiação e de masculinidade. Ele traz uma trilogia geracional demarcando os lugares do filho, do pai e do avô. Esta trilogia remete às possibilidades de passagens e de transmissão de marcas de filiação, entre três gerações. João permite que façamos uma incursão nas suas circulações por diferentes lugares da cidade ao ler seus relatos. Juntamente com isso, o adolescente dá mostras de insígnias de filiação a sua família. Isso faz pensar que estas insígnias de filiação contribuem para as inserções que ele vem realizando na escola, no CAPSi, no grupo de jovens, na Assembléia Estadual de Saúde Mental, na sociedade.

A Oficina de Escrita Criativa é também um lugar em que João encontra um endereçamento para as suas falas, relatos e escritas, lançando sempre novas versões daquilo

que ele vivenciou, falou e escutou. Os relatos de João tomam importância dentro do percurso do próprio grupo de adolescentes da oficina, assim como no contexto da sua história que vem constituindo com as suas relações em outros espaços da cidade. Assim João vai encontrando possibilidades de respos^{sa}/di^{di}bilidade na relação com o Outro, na sua adolescência.

Consideramos que o adolescente vem ampliando sua capacidade de relatar e está às voltas de constituir um saber narrativo a partir de suas trajetórias com a sua família, na oficina, entre outras relações que estabelece em diferentes lugares da cidade. Seus relatos também dão a ver um percurso de politização e de ampliação da sua circulação no espaço público da cidade como possibilidade para a sua subjetivação.

Os relatos de João dão uma visibilidade de que, na medida em que ele relata e fala sobre as suas inserções para além da oficina, elas vão tomando mais consistência, força e legitimidade. Isso se dá pelo fato de suas inserções serem inscritas numa cadeia de diálogo, encontrar ressonância, serem reconhecidas e produzirem novos sentidos.

A participação dos adolescentes em espaços como o PIEP e a Oficina de Escrita Criativa pode relançar para novas possibilidades de inserção em outros espaços da cidade. São espaços com potencial para novas vivências, produções de relatos, narrativas, criações, escritas que vêm a tecer possibilidades para que cada adolescente possa inscrever suas vivências de relação com o Outro. Isso também faz com que João produza amarrações das suas produções individuais aos espaços que participa compondo um coletivo e um social, nos seus processos de subjetivação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem a sua origem no desenvolvimento do PIEP (Projeto Interdisciplinar entre Psicologia, Informática Educativa e Pedagogia), que ocorre em escolas municipais de ensino fundamental, e na sua articulação com a Oficina de Escrita Criativa, que é um projeto desenvolvido no CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial), situado no Departamento de Saúde Mental. Ambos os projetos são desenvolvidos na cidade de Novo Hamburgo e colocam em evidência a articulação intersetorial, em meio às políticas públicas de inclusão da rede municipal de ensino e de saúde mental desta cidade.

Partimos de uma problemática relacionada aos processos de exclusão e de inclusão de adolescentes na educação e na sociedade. Passamos a nos interrogar sobre como se davam os processos de subjetivação dos adolescentes ligados a problemas que se colocam em nossa sociedade contemporânea. Percebemos que os adolescentes, com os quais trabalhamos, trazem à tona problemáticas relacionadas a dificuldades em poder participar de diferentes espaços, com vistas à escolarização, construção da aprendizagem, formação profissional, convivência em famílias mais estruturadas, circulação em espaços públicos (praças, ruas, bairro), entre outros. São espaços que, ao se tornarem acessíveis, contribuem para a relação com o Outro, a construção da cidadania e, conseqüentemente, abrem possibilidades para a subjetivação dos adolescentes.

Uma vez que os projetos que compõem o contexto desta investigação são direcionados a estes adolescentes, que estão diante das problemáticas mencionadas, nos referimos a eles como se tratando de adolescentes que apresentam demandas especiais de socialização. Ao reconhecermos tais demandas, trazemos uma questão que se coloca para o PIEP e para a Oficina de Escrita Criativa, que se organizam em torno desta realidade, procurando compor um espaço que possa contribuir para as possibilidades de interação, socialização e manifestação dos adolescentes, vindo a contribuir também para a subjetivação.

A interrogação central que orientou nossa investigação, em meio a estas inquietações, se coloca nos seguintes termos: Quais são as possibilidades de subjetivação que a rede pública pode disponibilizar, através das escolas e dos CAPSis, com seus projetos intersetoriais e interdisciplinares, para adolescentes em situações de exclusão na/da escola, do social, da

família, do mercado? Visando responder a essa questão central, o principal objetivo da pesquisa foi verificar as condições para a emergência e a visibilidade das possibilidades de subjetivação, de modo a delinear a construção de um espaço de socialização na articulação entre as instituições públicas de assistência à educação e à saúde mental.

Assim sendo, procuramos trazer estas problematizações sem centralizar nos adolescentes. Foram referidos diferentes sujeitos envolvidos na forma como vai sendo tecida a constituição de tais problemáticas. Procuramos trazer também a instituição pública relacionada à educação e à saúde mental (as escolas e o CAPSi), cujos espaços podem dar um suporte para os adolescentes que apresentam demandas especiais de socialização. Nesse sentido, procuramos fazer uma amarração entre as manifestações dessas problemáticas na vida de cada sujeito, como estando atrelada à unidade única da vida, bem como trouxemos estudos que nos auxiliam a pensar na condição social de tais problematizações.

Primamos pela consideração da subjetividade humana, ao entoar a subjetivação, como sendo singular, trazendo o conceito de ato, (atos de fala, atos de pensamentos), que produzem um aqui e um agora na unidade única da vida, espaço para o Ser evento em processo. Encontramos assim um Ser, um sujeito fugaz que deixa suas marcas na cultura, do mundo do ato vivido, por meio de atividade de contemplação estética, que permite objetivar, dando um acabamento à produção humana como uma unidade aberta, segundo Bakhtin (2003). Nesse sentido, a unidade aberta que se dá na atividade estética permite uma porosidade no mundo da cultura para uma interpenetração do mundo da vida, em que encontramos o Ser evento em processo.

Bakhtin (PFA) refere a responsabilidade como estando atrelada a uma condição de responsividade¹⁶¹. É pela responsabilidade que o homem vem a responder pelos pensamentos, atos, sentimentos, sendo por eles afetado numa condição de unidade única do Ser, mesmo que, para que isso se dê, o homem esteja sempre em relação com o Outro. O homem responde não só a um destinatário (segundo), mas também a um terceiro, responsável por uma unidade em aberto na constituição de uma cultura. Para Bakhtin, é deste lugar que o homem responde e é daí que o pensador russo situa o homem. A responsabilidade é também por onde se torna possível superar a separação existente entre o mundo da cultura e do ato vivido, no qual se

¹⁶¹ Cabe realçar a relação entre responsabilidade e responsividade através da forma escrita dada por Axt (2011, p. 51): respon^{sa}/di**bil**idade.

inscrevem esteticamente as vivências, as compreensões e atos oriundos do mundo da vida, do Ser evento em processo.

A pesquisa foi orientada por uma metodologia de implicação primando por uma posição ética de acolhimento e de alteridade na relação com o Outro na pesquisa. Houve uma imersão no campo, com a participação no espaço de formação dos coordenadores dos grupos do PIEP (encontros mensais), em encontros por escolas que trabalham com o projeto de acordo com as demandas de cada escola e nos encontros da Oficina de Escrita Criativa que eram semanais. A partir disso, compomos um material para ser analisado em que se fizeram presentes enunciados dos coordenadores do PIEP e produções escritas de adolescentes dos dois projetos que compõem o contexto da pesquisa.

O conceito de entoação da obra de Bakhtin (DVDA) veio a auxiliar na tradução sobre a maneira pela qual selecionamos e analisamos as vozes dos sujeitos da pesquisa. Consideramos que são vozes que portam outras vozes e produzem o que Bakhtin (DVDA) chamou de “efeito coral”. Isso vem a definir e marcar a condição social de um processo coletivo pelo se dá a entoação. Introduzimos as análises como entoações, vindo a reiterar os tons que ressoam, que falam mais alto e, com isso, presumem uma valoração social, no coletivo constituído no contexto da pesquisa, que encontramos no momento em que analisamos os enunciados.

A entoação constitui uma categoria que perpassa todas as instâncias de análise: A entoação da responsabilidade nos enunciados dos coordenadores; O espaço potencial se constituindo nos enunciados dos coordenadores do PIEP; Trajetos de subjetivação na escrita de um adolescente; Trajetos de subjetivação e de pertencimento à cidade.

O conceito de responsabilidade tomou grande importância na pesquisa fazendo entoar uma posição de responsabilidade encontrada nos enunciados dos coordenadores de grupos de adolescentes do PIEP. Encontramos a entoação da responsabilidade, sendo produzida num processo de reflexão acerca do lugar de coordenação dos grupos de adolescentes. Os grupos constituídos de adolescentes são organizados de maneira a abrir espaço para a fala, a escuta e a invenção. Vimos que as intervenções se dão como atos responsáveis, diante das questões que surgem de cada um nos grupos, podendo compor um espaço que se constrói com questões

particulares que passam a compor um coletivo. E, por sua vez, o coletivo que se constrói também passa a dar condições para o particular se produzir.

A reflexão sobre a construção do lugar de coordenador dos grupos de adolescentes do PIEP fez entoar a disponibilidade e a confiança, atributos relacionados a uma condição de empatia, de aproximação e de acolhimento ao Outro. A posição de empatia também esteve acompanhada por uma posição exotópica que permitiu uma tomada de distância, possibilitando uma relação de alteridade, de reconhecimento e valorização da diferença nas relações entre os adolescentes e adultos coordenadores. A posição exotópica foi analisada nas expressões de dúvida, de tomada de posição, perpassando também o não saber, a abertura para as produções inusitadas dos adolescentes, assim como a disponibilidade em poder falar e refletir sobre a constituição deste lugar.

Desde aí, a diferenciação de lugares entre os adultos, os coordenadores e os adolescentes do PIEP foi se tornando evidente nos enunciados dos próprios coordenadores. Foi possível perceber que a disponibilidade dos coordenadores para construir um espaço para os adolescentes propícios para a fala e a escuta perpassava um processo de subjetivação dos próprios coordenadores, abrindo também possibilidades para a manifestação e criação dos próprios adolescentes.

No estudo sobre o uso das tecnologias no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, estabelecemos a relação do computador com um instrumento que marca um lugar numa sequência de buscas do homem por objetos que o auxiliam na exteriorização de suas produções em prol da civilização. Vimos também que o homem, desde os primórdios da história da humanidade, buscou instrumentos para inscrição das suas produções culturais, da sua memória e/ou de sua história. Percebemos, por um lado, que atualmente as tecnologias, como instrumentos utilizados pelo homem, podem estar inseridas em propostas de controle de práticas regidas pela lógica de automatização e do sistema de consumo, apresentando modos em que o homem vem se subjetivando na contemporaneidade. Não nos satisfazemos com esta perspectiva para a subjetivação, pois pode vir a comprometer nossa própria humanidade. São práticas que não garantem a interpenetração na unidade única da vida, podendo esvaziar as possibilidades de produção de sentidos e de subjetivação, permeada por uma amarração entre a simbolização e imaginação do homem ao fazer frente à sua condição natural.

Por outro lado, vimos que as tecnologias também possibilitam aberturas de espaços de criação, invenção, permeados pela proteção e cuidado com relação aos adolescentes com demandas especiais de socialização. Analisamos enunciados dos coordenadores do PIEP que referem o uso do computador como sendo desencadeador da criação de um novo espaço de escrita, de interação e de pesquisa que veio a auxiliar na manifestação e nas produções criativas dos adolescentes, nas vivências do PIEP, contribuindo para a abertura de possibilidades de subjetivação.

Interpretamos a construção verbal dos coordenadores como uma explicitação e uma entoação do uso do computador em meio à constituição de um espaço potencial para que os adolescentes, ao trazerem suas questões particulares no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, pudessem desdobrá-las, transformá-las em criações, imaginações e simbolizações. Dando-se assim um processo de exteriorização, manifestando uma relação e uma extensão de questões particulares, vindo a compor não só um contexto coletivo constituído na construção de um grupo presencial de adolescentes, mas também um espaço de criação de arquivos do grupo, de blogs, páginas na internet etc.

Analisamos o computador como sendo efeito e produtor da subjetividade humana, ocupando também um lugar de objeto de desejo para o homem e, no caso desta pesquisa, para os adolescentes. Buscamos o conceito de objeto transicional, trabalhado por Winnicott (1975), que dá origem às formas pelas quais o homem vai buscar se relacionar com diferentes objetos de desejo que ele vai escolhendo, constituindo no curso da sua vida. Este objeto também foi desdobrado com o conceito de *phármakon*, trabalhado por Stiegler (2010). São conceitos que auxiliaram na compreensão da relação dos adolescentes com o computador, como objeto que desperta interesse e desejo, dando margem para as suas produções imaginativas, criativas, que permitem a relação da sua singularidade para com a realidade externa. Trata-se da possibilidade de relação do mundo interior com o mundo exterior, quando também podemos dizer da relação do mundo da vida com o mundo da cultura.

Constatamos que o uso do computador pode se dar para as construções imaginativas, criativas intermediadas por construções simbólicas que permitem a consideração da ausência, da falta, que são responsáveis pela noção de um fim e de limite. Ao incorporarmos a ideia do computador como um *phármakon*, entendemos que o sentido da sua utilização para os

adolescentes vai depender da sua dosagem. A dosagem do *phármakon* pode compor uma medida para ser um veneno ou um remédio. Nessa perspectiva, encontramos na pesquisa a constituição de espaços potenciais, sendo também um espaço terceiro propício para a produção de discursos e de contextos verbais, que tecem propostas de intervenção permeadas pela responsabilidade. Estes espaços dão condições para dosar o uso do computador como objeto de desejo e como *phármakon*, podendo ser um remédio, no sentido de vir a contribuir para as produções simbólicas dos adolescentes mapeadas pelas construções imaginativas.

Na análise de textos produzidos por adolescentes em vivências, no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, encontramos efeitos do que analisamos nos enunciados dos coordenadores do PIEP. As produções dos adolescentes podem ser interpretadas como uma resposta, numa condição de reponsabilidade frente ao que perceberam nas entoações das coordenadoras: a busca pelas suas produções, potencializando-as nas suas particularidades ao abrirem espaço para as possibilidades de criação, invenção e exteriorização. Encontramos assim perspectivas para intervenções e para compreensão sobre as possibilidades de subjetiv(a)ção na adolescência, que, por sua vez, se tornaram possíveis na forma como foram se estabelecendo as relações entre os coordenadores e os adolescentes.

Dentre o material analisado, o texto escrito por Pablo, intitulado “O dia que eu fui o bobo da corte”, deu-nos a oportunidade de acompanhar sua capacidade de criar novas personagens, entoando questões da vida como unidade única e na condição social destes personagens. As personagens foram criadas estabelecendo relações que colocavam em evidência a lógica unária em combinação com a lógica trinitária, fazendo operar a tomada de posição enunciativa e de interação expressa pela tríade (*eu-tu/ele*)~~ele~~. Esta tríade é responsável pelo surgimento do sujeito em três tempos: “o tempo reflexivo do *eu*, o tempo dual da díade *eu-tu* e o tempo trinitário da tríade *eu-tu/ele*” (DUFOR, 2000, p. 91). Assim, foi possível perceber que o *ele* opera como terceiro elemento, trazendo especificidades para pensarmos a inserção na linguagem associada aos atos de subjetivação e de socialização, que foram se produzindo em condições criadas pelos Projetos (PIEP e Oficina de Escrita Criativa).

Além disso, observamos que o adolescente Pablo fez entoar a questão da autoridade nas figuras do policial, da “velinha” e do juiz sacolas. Estas figuras, construídas por Pablo,

vêm a compor um efeito que consideramos coral, o qual faz ressoar uma questão recorrente na sua turma da escola e que também é presente na adolescência. Tal questão remete à problemática do reconhecimento dos adolescentes, considerando que “a gênese da autoridade é de qualquer forma a gênese do reconhecimento para aqueles que vão aceitá-la” (LERUDE, 2009, p. 14). Percebemos que Pablo em seu texto, com a ironia de um bobo da corte, coloca em questão três elementos essenciais para a autoridade, ou seja, o reconhecimento, a legitimidade e a precedência.

Entendemos que a produção escrita de Pablo apresenta uma perspectiva para a subjetivação, estando ancorada numa perspectiva da lógica trinitária, que tem como um dos princípios admitir a mortalidade do homem. Além disso, ficamos com a ideia de que o texto, ao mostrar a riqueza metafórica dá evidência de que o adolescente está em busca de novas análises e interpretações do mundo. E isso pode estar compondo um movimento presente na subjetivação própria de um adolescente, que passa por um “momento pontual do vazio do Outro, que implica uma rearticulação dos significantes que ocuparam lugar dominante. A questão da morte é articulada com outros significantes e não mais ignorada, mas fundadora” (LERUDE, 2009, p. 27-28).

Os relatos escritos de João dão mostras sobre suas trajetórias na Oficina de Escrita Criativa, na escola, no bairro, no grupo de jovens, no movimento de construção das políticas públicas de saúde mental e de outros espaços de lazer. Observamos que o adolescente materializa uma dimensão de pertencimento aos espaços públicos da cidade, trazendo a evidência de um espaço terceiro de abertura para a relação com o Outro. Ele demonstra também a importância do espaço terceiro estar entrelaçado com o espaço da vida e as suas complexidades a serem vividas. Na forma como o adolescente foi escrevendo seus relatos, ele foi dando mostras da sua produção de sentidos, produzindo o entrelaçamento entre o espaço terceiro e a sua subjetivação e, com isso, ele nos remete à seguinte colocação: “Sim, mas onde é que nós temos essa arte – diz a vida –, nós temos na prosa do dia-a-dia” (Bakhtin, 2003, p. XXXIII).

Trabalhamos com várias vozes que representam outras vozes faladas e escutadas no encontro de diferentes grupos de adolescentes, adultos, profissionais. Estas vozes se produziram na fronteira entre o que diz respeito à educação e à saúde mental, visando à

construção de cidadania. A partir desse conjunto de vozes, procuramos dar visibilidade às entoações encontradas, como responsabilidade, disponibilidade, confiança, diferenciação de lugares entre adultos e adolescentes, autoridade, tecnologias, constituição de espaços potenciais, entre outras.

As entoações traduzem valores sociais dos grupos que vêm a ser o efeito de uma comunhão de sentimentos, questões, ansiedades e valores. Isso moveu a construção do texto da pesquisa na busca de inscrever os contornos das entoações. Produziram-se movimentos entoacionais que abrem espaço para um terceiro participante. Este é um referente representado pelo pronome pessoal *ele*, que vem a compor a tríade (*eu-tu/ele*) *ele*. Esta tríade remete à lógica trinitária combinada com a lógica unária. A lógica trinitária reúne as diferentes entoações que nos auxiliaram a contornar as possibilidades de subjetivação dos adolescentes participantes da pesquisa numa confluência entre o singular e o coletivo. Ela relança para a seguinte afirmação de Dufour (2000, p. 100): “para ser um (sujeito), é preciso ser dois, mas quando se é dois já se é três. Um é igual a dois, mas dois é igual a três. Em suma, isso dá: Um é igual a Três”.

Os contornos desenhados nas produções enunciativas dos adultos e profissionais e adolescentes participantes da pesquisa possibilitaram o acesso às produções coletivas e sociais presumidas nas entoações. Em se tratando de adolescentes com demandas especiais de socialização, a visibilidade desta construção social se tornou fundamental. As demandas especiais de socialização estão atreladas a situações de exclusão, que fazem com que estes adolescentes sejam, muitas vezes, privados de um suporte, ou ainda, de uma oferta de várias vozes e de enunciados com valor entoado socialmente. Na medida, que no contexto do PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, foi possível tecer um coletivo contornado pelas entoações, abriram-se possibilidades de subjetivação para estes adolescentes. São caminhos de acesso ao terceiro que relançam para possibilidades de subjetivação, atreladas a uma construção singular e política, construindo também um pertencimento à cidade.

As entoações, ao mesmo tempo, que mostram as tonalidades que marcam a organização e valorações de um determinado grupo, elas também criam possibilidades de subjetivação, sendo o efeito da relação do singular com o coletivo.

Construir espaços propícios para possibilidades de entoação, de cantar juntos, como ocorre no PIEP e na Oficina de Escrita Criativa, abrem possibilidades de subjetivação que virão auxiliar os adolescentes nos processos de inserção no grupo, na cidade, na cultura.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. São Paulo: Musa, 2001.
- _____. *Raconter, démontrer, ... survivre*. Ramonville Saint-Aigne: érès, 2007.
- AXT, Magarete. *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Interação Dialógica: do corpo, do rosto e do olhar*. Filosofia Unisinos, v 7, p. 256-268, 2006.
- _____. *Do Pressuposto dialógico na Pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docentes) em rede*. In: Revista Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v 11, p. 91-104, 2008.
- _____. *Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar – construir conhecimento*. In Revista Educação Subjetividade & Poder, UNIJUÍ, Ijuí / RS, v. 5, n. 5, p. 20-30, 1998.
- _____. *Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações*. In: Revista de Letras de Hoje: Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa. Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 46-54, jan./mar. 2011.
- _____. *Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa*. In: ZANELLA, Andréa Vieira; TITTONI, Jaqueline (Orgs). *Imagens no pesquisar: experimentações*. Porto Alegre: Dom Quixote, 2011.
- _____ & MARASCHIN, C.. *Narrativas avaliativas como categorias autopoieticas do conhecimento*. In: Revista de Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, v. 1, n.1. p. 21-42. Editora da UFSC, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- _____. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* [snt]. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Para uma Filosofia do Ato* [snt]. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*, 2002.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Unesp, 1998.
- BECKETT, Samuel. *L'innommable*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004.
- BECKETT, Samuel. *Trois Dialogues*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1998.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

- BEZERRA JR., Benilton. *O cuidado no CAPS: os novos desafios*. Palestra, 2007.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contextos ED, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Secretaria de Atenção à Saúde. Legislação em saúde mental: 1990-2004*. Brasília, Ministério da Saúde, 2004. 5ª. Ed.
- CECCIM, Ricardo Burg. *Invenção da saúde coletiva e do controle social em saúde no Brasil: Nova Educação na saúde e novos contornos e potencialidades à cidadania*. In: Revista e Estudos Universitários – Cidadania. Sorocaba: Ed. UNISO, 2007.
- CHEMAMA, Roland. *Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano*. Porto Alegre: CMC ED, 2002.
- DI FANTI, Maria Glória Corrêa. *Discurso, trabalho e Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador / patrão*. São Paulo: Puc, 2004. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Programa de Estudos Pós – Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Lael, São Paulo, 2004.
- Di FANTI, Maria da Glória Corrêa in FLORES, Valdir do Nascimento [e al]. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto ED, 2009.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud ED, 2005.
- _____. *Le bégaiement des Maîtres*. Strasbourg: Hypothèses Arcanes, 1999.
- _____. *Os Mistérios da Trindade*. Rio de Janeiro: Companhia De Freud ED, 2000.
- _____. *O Divino Mercado*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud ED, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições, 2003.
- FREUD, Sigmund. *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago ED, 1976.
- KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 1996.
- KEHL, Maria Rita. *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- HARTMANN, Fernando. *A voz e o discurso interior na obra de Mikhail Bakhtin*. In Revista de Linguística Aplicada Calidoscópico, v. 5, p.77- 83, 2007.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LACAN, Jacques. *O eu na teoria de Freud e a na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED, 1985.

LERUDE, Martine. *Mais qu'est-ce qui fait donc autorité?* In *Revue de L'Association Lacanienne Internationale: Résurgence du matriarcat?*, nº 2, 80-90, 2007.

LEBRUN, Jean-Pierre. *O Futuro do Ódio*. Porto Alegre: CMC ED, 2008.

MACHADO, Magale de Camargo. *A constituição da personagem em ambiente virtual: Possibilidades da Informática Educativa*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

STIEGLER, Bernardo. *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue, de la pharmacologie*. Paris : Flammarion, 2010.

_____. *Prendre soin: de la Jeneusse et des générations*. Paris: Flammarion, 2008.

_____. *Anamnesis e Hipomnesis Platón como el primer pensador de la proletarización*. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/39176540/Stiegler-anamnesis-and-Hypomnesis>, 2008.

TEIXEIRA, Terezinha Marlene Lopes in FLORES, Valdir do Nascimento [e al]. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto ED, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

ZIZEK, Slavoj. *La subjetivité à venir*. Paris: Flammarions, 2006.

ANEXO A – CONVERSA COM A ESCOLA PARTICIPANTE DO PIEP I

A coordenação do grupo se dá por uma estagiária de Psicologia que vamos chamar de L., por uma professora do Laboratório de Informática da escola, que vamos chamar de M. e pela orientadora educacional da escola que não estava presente no momento da conversa. No dia vinte e três de novembro de 2009, na própria escola. Começamos a gravação pela seguinte questão:

L – Trabalhamos com uma música que fala da realidade social dos jovens do Rio de Janeiro. Em seguida, perguntamos como eles entendem e falam sobre a sua realidade social. A gente, antes de botar a música, já explicou pra eles, pra irem pensando, já que na letra da música estão falando sobre a realidade social próxima a deles, também. A gente colocou pra eles irem pensando na realidade social deles, se fosse pra eles fazerem uma letra de música, se eles estivessem nesse lugar o que eles colocariam sobre a realidade deles.

Foi assim que todos eles acompanharam, foi bem legal! Eles acompanharam a letra, estavam concentrados no objetivo proposto. A gente conversou sobre o que achavam da letra e como poderiam relacionar com a realidade que estavam vivendo, e surgiu muito o assunto das drogas. Dois deles falaram mais. Um relatou do caso do primo, do que acontece dentro da casa do primo. Outro disse que não tinha contato nenhum com drogas, que isso estava longe para ele. No final, todos chegaram a uma conclusão que *“tá longe, mas tá perto”*.

Pra mim, essa frase marcou muito. Eles se deram conta, que pode estar longe, mas que na verdade está muito perto. Então eles contaram o que acontece no bairro deles, na rua deles. A gente questionou: “o que vocês acham disso?”

Foi bom pra gente, conversar sobre isso, foi o dia que a gente teve uma conversa mais séria, eles foram mais a fundo. Alguns estavam com uma dificuldade maior pra falar sobre o assunto das drogas. Quando percebi, perguntei para M: “vamos colocar no computador?”.

Cada um foi pra um computador e escreveram sobre o assunto. Eles estavam entre seis e todos eles escreveram sobre drogas. Não foi uma coisa que a gente pediu que fosse sobre isso, a gente falou: escrevam sobre a realidade de vocês! Se fossem vocês fazendo a música, como seria?”

M – A gente tinha pensado em fazer algo como o rap, em frases, uma coisa rimada. Queríamos ver se eles conseguiriam criar, falar frases, comentando e a gente iria anotando, mas não deu certo o que a gente pensava. Não fluiu, mas quando eles sentaram no computador saiu.

L – Eu acho que se a gente continuasse, assim, mais dois encontros, ia fluir, porque tem um deles, que já escreveu como se estivesse fazendo uma música. O I, ele já escreve assim, o pensamento dele já estava adiante, com a ideia de fazer música. Se a gente pudesse continuar, trabalhando mais a ideia de como fazer uma letra, acho que ia aparecer muita coisa.

M – A música, toda ela fala da esperança, não só, ao mesmo tempo; põe a realidade nua e crua. Foi algo que apareceu nos comentários deles. O nosso tempo estava restrito. Nós pedimos pra eles procurarem uma imagem na internet que pudesse representar isso, a esperança. Daí é melhor olhar ali (fazendo menção em olhar nos computador o arquivo dos trabalhos dos alunos).

L – Cada um deles colocou um fundo, uma foto que eles achassem que fosse esperança, então no fundo tem a foto e a escrita da realidade deles, o que eles estão vendo. Foi o que a gente teve um resultado mais expressivo, com um retorno deles.

M – Que nem a gente falou antes, esse grupo desde que começou, foi um grupo complexo como a gente nunca teve.

L – E nesses dois últimos encontros vieram os seis participantes.

P – Quando vocês começaram com esse grupo?

L – Foi no dia 5 de outubro de 2009.

M – Acho que foi exatamente este o tempo, até que engrenasse, até que eles comessem a falar mais... Agora que estaria no ponto de começar produzir mais significativamente. No início nós começamos a ficar meio frustradas. A cada semana tinha um novo participante entrando no grupo. Isso fazia com que a cada dia recomêssemos de alguma maneira.

L – É, não tinha uma continuidade.

P – Se vocês vivessem o processo de ir compondo um grupo no início do ano, seria diferente? Como estava para vocês o fato de estarem próximas do final do ano letivo?

L – Eu acho que no início a gente estava com essa preocupação de saber que já estava no final do ano, mas eu acho que isso estava prejudicando. A gente tinha conhecimento de que o ano estava acabando e o grupo parecia não estar andando. Eu acho que no momento que a gente deixou isso um pouco de lado, rolou uma sintonia boa entre nós duas, a gente viu como ia funcionar, a gente esqueceu quanto tempo faltava.

P – Daí começou a andar?

L – Daí começou a andar! Teve uma atividade que a gente fez junto com a da música, que teve um resultado legal. Foi que a gente fez uma bandeira, cada um tinha que criar uma bandeira, que os representasse. Então vieram assuntos, a questão, a importância deles dentro da família. Teve um deles que botou isso bem forte, que o pai morreu e agora ele tem essa posição de tomar conta de tudo, como eles vêem isso. Esta atividade também foi muito legal, cada um fez uma bandeira bem diferente da outra, tu olha e percebe que eles se colocaram realmente, ali. Isso foi muito legal!

P – Como é que foram surgindo essas idéias? Pra vocês, da bandeira, da música...

L – A da bandeira a gente vinha conversando, termina um encontro e a gente já tá pensando no próximo. Acho que agora que a gente conseguiu pensar nisso, de acabar e já pensar. E da bandeira eu tive a ideia, fiz a atividade com outro grupo. Dai eu falei pra Leni o que eu achava e a gente meio que modificou pra adaptar a eles. E o da música foi uma ideia assim, bem em conjunto sabe, não dá pra dizer que foi a Leni que pensou ou eu que pensei, eu acho que a gente estava conversando, foi vindo, e a gente, sabe, esteve junto. A gente escolheu a música junto, eu acho que essa da música é o exemplo assim, eu acho que também funcionou bem com eles, porque tava funcionando com nós duas. Acho que antes de funcionar com eles, no grupo, é o reflexo da nossa relação, de como a gente tá coordenando o grupo. Essa atividade a

gente planejou assim, extremamente junto assim, tem um pouco de cada uma ali, eu acho que foi por isso que também...

M – Começou por causa dos temas que surgiram nas falas deles, coisas de morte, de droga. Lembra que apareceu numa bandeira que era toda preta, só tinha esta cor. O menino que fez disse que era o preto.

L – As trevas. Depois inseriu o vermelho e disse que era alegria. A bandeira ficou bem dividida entre a alegria e estava ligada com as trevas.

P – Qual é a idade deles?

M – A média é de 13, 14 e tem um menino de 15 anos. Teve menino, que era bem fora da idade.

P – Que idade ele tinha?

M – Dez anos. Os professores colocaram que a vivência dele já passava por drogadição. Ele é novo, em sentido de idade, é pequenininho, mas a vivência dele é de maior.

P – Vocês pretendem continuar com este grupo no ano que vem?

L – Sim, tem os do quinto ano que vão continuar e tem alguns que eu acho que não vão passar de ano, e vão sair da escola. Eu acho que a gente já está ciente disso também.

M – Uma das coisas que também que foi surgindo, numa dessas propostas, a gente fez pela primeira vez o uso do bate-papo. Não surtiu aquele efeito! Até, porque quem nós queríamos atingir não veio no dia. É um menino que não fala e quando ele fala não sai a voz parece que ele está engasgado. E a gente queria que ele tivesse participado do bate-papo, abrindo outra possibilidade dele se manifestar e ele não veio.

P – Ele não veio?

M – Ele não veio, mas foi muito engraçado porque...

L – A gente perguntou sobre como estava a aula, a escola e eles não respondiam nada! Questionava sobre eles e se estavam gostando do grupo, se eles queriam continuar. E eles não respondiam nada pra gente.

M – Perguntei quem estava no sexto ano, se já tinham idéia pra que escola iriam, se achavam que iam passar e nada, nada. Eles mudavam o assunto, falavam sobre futebol, falavam do Grêmio, foi na semana que deu aquela função do Grêmio ter que perder para não favorecer o Inter. Então estava naquela...

L – A gente, até no início assim, pegou a coisa do futebol e deu uma continuidade, a gente conversou sobre isso.

M – E daí fluiu?

L – Daí fluiu. Daí a gente tentava trazer outro assunto e eles ignoravam, todos eles, não respondiam nada. A gente falava alguma coisa do futebol, eles respondiam, era uma coisa que a gente percebia que era o assunto, que não era a gente, eles estavam evitando os assuntos. Eles meio que começaram a fazer, dois deles, um movimento de vamos... “Queremos jogar jogo na internet!” Eles começaram a mandar mensagens reservadas pra nós. Um deles era o porta-voz. O C. era o porta-voz, ele dizia assim: “Já falei com todos meus colegas e todos achamos que a gente tem que jogar jogo”. Falavam com a P.

M – Aham!

P – Talvez tenham aparecido outras questões aí, a questão do jogo, dos times que podemos pensar com a identidade...

M – A gente resolveu encerrar o bate-papo, pra sentar e conversar sobre isso, o que estava acontecendo que a gente percebeu que estava tão de falar da escola. Se teria alguma relação com o fato de sair da escola, para aqueles que estavam na 3ª série. Eu fui direta e perguntei: “Alguém está achando que não vai passar?” Daí foram todos, praticamente todos, eles estavam tão convencidos que não vão passar de ano. Fique pensando que tem a ver até mesmo com as questões que trabalhamos na atividade da música.

L – Uhum!

M – Então a gente percebe que eles não têm muita motivação, não tem expectativas, teve uma vez que o C. chegou a dizer: “Ai, eu, tá louco eu quero sair daqui, claro que eu quero passar”. Parece que é uma questão também para os outros do sexto ano. Mas não se apropriam muito do assunto.

L – A gente percebeu que eles não têm conhecimento sobre isso. Tu perguntas: como é que estão as tuas notas, tu vais passar? Eles não sabem dizer. A gente vê assim que eles já têm a ideia: “Ah, eu vou rodar de novo esse ano!”. É uma coisa que já está instituída, tanto faz se eles vão passar ou se vão rodar. Acho que foi mesmo nisso que a gente começou a mexer.

M – Eu achei a pasta com as bandeiras. Nesta bandeira, aqui deste lado é ele e a mãe dele, do outro lado é o padrasto e o filho do padrasto. Ele disse que não gosta muito de estar vivendo, junto com o padrasto e ter que dividir o seu quarto com este novo irmão e aí eu acho que no desenho ele já colocou isso bem.

M – O pai dele faleceu, faz seis anos. Esse é um menino que a gente chamou, ele estava no reforço de matemática e a professora de português estava reclamando muito dele também. E esse menino é um menino que eu conheço bem ele. Ele estudou com meu filho desde a faixa etária de cinco anos, estudaram junto até o quarto ano. Tiveram a professora de primeiro ano, do segundo e do terceiro. A do quarto ano foi a mesma. Eu acompanhei bastante porque eu fiz um trabalho com essa professora do terceiro e do quarto ano e ele era excelente aluno, produzia textos ótimos, maravilhosos. Tem um ali na internet publicado que não dá pra acreditar, quando eu vejo o que os professores falam dele, hoje, tenho a impressão de que mudou tanto. Foi daí que a gente pensou em chamá-lo pro PIEP. Eu conversei com o professor de matemática, o professor disse: “realmente ele tem muita dificuldade, mas a mãe é muito prestativa, cada vez que eu a chamo, peço pra ela pegar junto e ele melhora. Acho bom que ele possa vir no PIEP”.

L – A fala dele, de E. é pra dentro. Ele fala como se fosse chorar. Quando ele fala, a voz dele é pra dentro, parece que ele está sempre querendo chorar.

M – E aí começamos.

P – Quando é que começou a aparecer a queixa dele na escola? Como ele estava no ano passado?

L – Neste ano, no ano passado não apareceram queixas dos professores sobre ele.

P – Ele fala dessas questões aqui com vocês?

L – Ele vai continuar o ano que vem aqui, na escola. E aí quando a gente perguntou se ele quer continuar o ano que vem, ele disse que não quer continuar no PIEP. Ele gosta de vir, mas não quer mais vir. A gente tentou conversar com ele, mas ele não consegue falar sobre isso. Ele diz que ele gosta, que ele está gostando do grupo mas ele não quer mais vir. Ficamos em dúvida sobre isso.

P – Ele continua no ano que vem, ele está na quinta? Qual é a idade dele?

L – Ele tem 12.

L – Mas ele não conseguiu dizer por que ele não quer vir. Ele só diz que não, que não quer. A gente tentou questioná-lo na semana passada.

P – Podemos pensar sobre este não, que ele está trazendo, o que quer dizer. O porquê dele não querer vir no PIEP pode estar relacionado com o fato de estar se sentido provocado a pensar e falar, de algumas coisas de sua vida que ele não gosta, como a presença do seu padrasto, ou do filho do padrasto. Enfim, estas pessoas entraram quando seu pai faltou, a entrada do padrasto e do seu filho está relacionada à morte do seu pai. Como será que está isto para ele? É interessante vocês poderem dar um suporte pra ele, existem coisas bem simples, que podem ajudar para que ele se sinta mais respaldado por vocês. Possivelmente, ele tenha mais questões em relação a estes fatos recentes em sua vida. Vocês podem consultá-lo sobre a ideia de chamar a mãe para conversar e poder escutá-la para ver o que ela tem a dizer sobre estas passagens na vida de E. Aí temos uma possibilidade de intervenção que a Psicologia pode auxiliar.

M – Pena que esse ano está terminando.

P – Se vocês conseguirem falar com a mãe, fazer um trabalho antes do final do ano seria importante. Se caso a mãe trouxer alguma coisa sobre estas questões vocês podem escutar para poder ver como é que ela está lidando com o espaço dele, de E. Como ela está vendo a relação de E. com o filho do padrasto; como eles estão se entendendo. Se a mãe está dando um suporte, intermediando essa relação. Vocês podem pontuar a importância destas questões para o E., na fase de vida que está, entrando na adolescência, enfim é mais para escutá-la e poder contribuir para que estas questões possam ser faladas na família.

É interessante a posição que ele coloca o padrasto e mãe na parte superior, ainda que separados e ele e o filho do padrasto na parte inferior da folha, também separados, ficando ele e a mãe do mesmo lado, o padrasto e o filho do outro lado. Enfim, ele está conseguindo trazer algo que parece ser importante. Talvez ele não consiga resolver agora no PIEP, neste ano.

M – É isso que eu pensei...

P – Além disso, o PIEP pode estar sendo mais uma coisa nova na sua vida. É um espaço que ele tem que falar e o que vem é isso tudo. Entendem, ainda não deu tempo para ele fazer maiores, formulações sobre o que vem se passando com ele, aqui. Poder se tranquilizar e tranquilizá-lo com aquilo que ele acabou trazendo no espaço do PIEP, é importante. Poder dizer: “Olha, a gente entende, que tu tá começando no PIEP esse ano, quantas coisas importantes tu vem falando, mas a gente está aqui pra isso, tu vai ir pra tuas férias e essas questões que tu conversaste vão ficar aqui com a gente. Também nós vamos entrar em férias, mas elas vão ficar conosco essas questões”. Apontar um espaço que vocês têm em comum. “A gente não vai esquecer o que tu falaste aqui no grupo talvez nem tu”. Entendem?

L – É, e ele criou um vínculo comigo, eu senti que foi diferente. Teve a ver com a questão do Grêmio, porque ele é muito gremista e eu também, então ele sempre me questiona sobre isso, ele está sempre conversando comigo e perguntando sobre o nosso time.

M – Ele pediu pra te trazer a carteirinha, pra te mostrar.

L – É a carteirinha dele do Grêmio. Então ele já criou essa relação comigo e até no bate-papo ele conversava comigo, ele vinha me perguntar, como é que eu estava, o que eu ia fazer nas

férias. Daí eu questionava ele. Eu já senti que também pode ser por aí. Já que eu estou com este vínculo com ele, conversar sobre o encerramento este ano e a possibilidade de continuação dos nossos encontros para o ano que vem. Isso que tu falaste, agora, eu posso aproveitar esse vínculo que a gente está tendo está sendo positivo e posso passar isso pra ele.

P – É importante vocês duas falarem com ele, mesmo que eles percebam as diferenças entre vocês e estabeleçam diferentes relações com vocês duas. Para E. parece ser interessante que ele perceba o respaldo de vocês duas, resguardando a possibilidade das diferenças também. Vocês estão se respaldando uma na outra para coordenar o trabalho com eles, é interessante que isso chegue nele também.

M – Nós não ficamos insistindo para ele participar. A gente foi deixando porque eu acho que foi bem a coisa do tempo. De repente, vem as férias, ano que vem a gente faz o convite de novo. Acho que vamos encerrar e dá para retomar ano que vem, que nem tu falaste. Podemos reforçar pra ele, e para os demais que continuarão na escola. Provavelmente serão nossos próximos Piepeiros, se eles continuarem na escola.

P – É, assim vão se sentir seguros da quilo que eles falaram aqui, de que quem quiser e quem puder o ano que vem, vai poder ter esse espaço, o espaço continua para escutá-los com um cuidado daquilo que eles trazem e poder pensar com eles sobre o que vão criando, inventando...

L – Pois é.

M – Eles se transformavam, porque ali parecia que vinha cada coisa, eu estava com a expectativa muito grande de que surgissem várias coisas que não tinham surgido. Isso estava sendo um problema. Agora que está amadurecendo, dá para ver que foi tudo muito novo, começar com um grupo nesta época. Quantos encontros nós tivemos, oito talvez, ou nem isso, porque em alguns não vieram todos os integrantes. Analisando, assim, eu vejo que realmente nós fizemos bastante com esse grupo (risos).

P – Olha só, como eles produziram!

M – A gente achou que estava andando pouco, parecia que não engrenava, não engrenava.

P – Avançando um pouquinho no raciocínio do que eles foram trazendo nas atividades que vocês foram propondo. Fluíram temas importantes, a esperança, o uso, o tráfico de droga, a coisa da morte. Vocês perceberam que foram eles que levaram vocês a pensarem na atividade da música, por exemplo, e vocês permitiram que isso acontecesse?

L – Uhum!

P – Foi algo em conjunto de vocês duas, mas parece que também flui no momento em que vocês conseguiram ter um tempo de escuta deles. Assim vocês tiveram algo em comum também, na construção e sustentação do espaço para com os adolescentes.

M – Foi isso que deu essa... - como se diz? - essa troca, surgiu esse efeito, essa empatia, porque na verdade talvez, nós duas pensamos nisso a partir da fala deles e foi, fechou com aquilo que eles estavam pensando.

P – É fazer questão pra eles, é uma atividade, mas é uma atividade que ela é pensada a partir da escuta deles, do material que vocês escutaram deles, do conteúdo, palavras, questões ou temas. Sem contar, claro, toda a criatividade de vocês, de trazer isso com o *rap*, que é algo bem da adolescência, uma música, eu acho que a música é maravilhosa, toda a questão do ritmo, som, ela é riquíssima de possibilidades. Depois foram pra questão da imagem, do computador, pesquisas na internet, então vocês usaram recursos muito ricos, diversos, levou a toda a riqueza da proposta.

L – E ficou muito bonito. É bom poder ver o que eles produziram, ver o que a gente pensou. A gente tinha uma idéia do que a gente queria e acabou sendo diferente, mas que ficou muito melhor. A gente pensou na coisa de conversar sobre isso, ou aquilo, mas não estava fechando muito. Daí a gente pensou, não, vamos pro computador, daí lá eles colocaram coisas assim que ficaram muito legais.

M – E como fluiu, logo que eles sentaram em frente à máquina. Muitas vezes, quando se vai pro computador, eles ficam pensando, se querem desenhar, eles ficam riscando até que eles realizam algo. E ali não, eles sentaram e começaram escrever, depois pesquisar imagens, etc.

L – Outras vezes, eles ficam olhando uns pros outros, vendo o que os outros estão fazendo. Semana passada isso foi bem interessante. Eles sentaram e a gente não viu ninguém olhando pros lados. Sabe, eles estavam realmente naquilo, então eu acho que também foi uma coisa que despertou o interesse deles e teve a ver com eles.

P – Voltando à questão do bate-papo, vocês vêem que ele já vai abrindo outros caminhos, a questão do esporte que apareceu aqui, como pra esse menino ele tem toda uma metáfora aí. Vejam que foi na bandeira do grêmio (time de futebol) que ele conseguiu colocar a mãe, o padrasto, ele e o filho do padrasto. Dentro do círculo, o símbolo do Grêmio, no centro da bandeira. Vocês vêem que isso não é pouca coisa na questão da adolescência. Também o preto, a morte, assuntos que podem estar relacionados a tantas coisas da vida. Até mesmo à adolescência. Nesta, o sujeito passa por toda uma mudança que implica em questões de perdas, mudanças, limites da vida, o sexo, que têm por sua vez relação com a vida e com a morte. É uma metáfora e tanto.

M – Na adolescência eles passam por toda uma análise de novo, novas descobertas e entendimentos da vida. Muitos deles tiveram perdas importantes na família. O C. perdeu em três anos perdeu o avô, a avó e agora, faz pouco tempo...

P – Eles têm perdas da adolescência e perdas reais de familiares.

M – Uhm!

P – Voltando a questão do esporte, o fato deles se interessarem por tratar a questão do futebol diferenciou da questão da morte, parece ser uma questão de vida. Os nomes dos times gaúchos, Grêmio, Internacional, são marcas importantes para os jovens hoje. Parece um tema rico para eles terem espaço para poderem tratar nos encontros do PIEP. O jogo é um recurso interessante nas passagens da vida. Vocês não acham?

M – Eles pediram, e a gente os deixou pesquisarem sobre futebol, na internet. A maioria deles colocou, escreveu depois que querem ser jogador de futebol.

P – Surgiram temáticas que vocês não estavam contando em trabalhar, como esta do futebol, junto veio o quererem ver jogos. Aí é que um desafio como poder acolher estes temas, assuntos, questões com as quais não contávamos e poder intervir para se tornar interessante, produtivo, dentro dos desejos dos jovens assim como dos objetivos do trabalho.

M – Por isso eu achei bem interessante a ideia que a Carol trouxe de fazer a bandeira. Foi no sentido de criar um brasão. Tem famílias que criam o seu brasão, o seu símbolo. As propostas de atividades foram fechando com as questões deles. Começamos com o trabalho da música, depois com a bandeira e depois surgiu a questão do futebol. Estávamos conseguindo sintonizar. Foi tranquilo para ele, para fazer o que fizeram. Vejam esse aqui! Ele fez algo que associou às trevas em preto e em vermelho o amor. Nós pedimos que eles associassem às cores que usaram a um sentimento, a algo significativo para eles.

L – Nós perguntamos o porquê das trevas. Ele não soube explicar. Só depois nos demos conta que a gente não precisava procurar, que ele dissesse um sentido.

P – De qualquer forma a pergunta de vocês pode tê-lo feito pensar na produção dele.

L – O interessante foi observar depois, a felicidade, aqui nessa tirinha que separa as trevas do amor.

P – Que simbólico, é muito legal! Esse aqui colocou as letras do nome dele, cada cor representa alguma coisa, o verde, esperança, o vermelho, amor e o nome dele em roxo. Ele também colocou o nome e a data, na sua bandeira. Interessante essa forma de representação. É algo que remete ao processo de simbolização. É um recurso importante para os adolescentes e na verdade para as pessoas em geral. Vocês não acham?

L – Para introduzir a atividade da bandeira, nós demos exemplo de países, estados, que têm um símbolo que os identificam. Daí a gente falou que tem famílias que tem brasão. Mas a gente não mostrou nenhuma imagem assim pra eles. Acho que foi por isso até que um é bem diferente do outro, a gente deixou bem aberto.

M – Nós estávamos angustiadas, quando falamos contigo, P, na última vez. Nada disso havia acontecido, ainda. E na verdade era o tempo que estava se criando ainda. Na verdade era o tempo que estava se dando para surgirem as questões deles.

L – M., acho que foi bem no momento que a gente teve um tempo, aquele dia que a gente sentou pra conversar. Lembra que eu te questionei sobre o que tu estavas achando?

M – A coisa aconteceu. Eu acho que depois da conversa a gente também ficou mais tranquila e ajudou que o grupo começasse a andar.

P – Penso que nós podemos ir encerrando e no encaminhamos para continuar nossas discussões no ano que vem depois do período de férias. Pode ser?

M – Nós podemos te encaminhar os materiais, as produções dos alunos, a letra da música e o que eles produziram a partir da escuta e discussão da mesma.

P – Ok, poderão me ajudar para a construção do corpus para pesquisa. Obrigada!

ANEXO B – CONVERSA COM A ESCOLA PARTICIPANTE DO PIEP II

Esta conversa foi realizada no dia 30 de novembro de 2009. No início, estava presente a professora do Laboratório de Informática, que será identificada por T, depois chegou a orientadora educacional da escola, que será chamada por V e a pesquisadora, identificada por P.

Esta é uma escola que participou do PIEP de 2001 a 2005 e retornou a participar em 2009. Ambas as profissionais começaram o trabalho junto ao PIEP no segundo semestre, deste ano. Sentem-se iniciando uma formulação estética do projeto. T começou falando do For chat¹⁶², que algumas escolas começaram a utilizar uma nova versão desta ferramenta, em 2009, também no segundo semestre. A gravação começa com colocações de T:

T – Os alunos queriam fazer um e-mail pra eles. Como já está quase no final, eu fiquei em dúvida entre criar o e-mail ou começar a utilização do For chat. Eu não gostei muito do layout e do For chat. Eu acho que pra eles vai ser um pouco complicado não sei o que as outras professoras de outras escolas acharam.

P – Eu não conversei ainda com as professoras. Como foi a introdução do uso do For chat, se elas conseguiram fazer. Falei rapidamente com a A, da EMEF Cecília Meireles, que referiu que eles gostam muito das carinhas...

T – Mas só tem aquilo ali. Bem, acho que eu tenho que conhecer e entender melhor o uso.

P – É, o For chat abre a possibilidade para bate-papo em rede.

T – Claro, aí é que está. Eu acho assim, o que nós vimos com a M., aquele dia que não deu muito certo. Acho que não para eu entender muito bem. Por exemplo, eu não sei quem é quem ali, não dá pra identificar quem é quem, porque num chat tu coloca ali, nome fala com. Não vi isso no For chat.

¹⁶²Ferramenta desenvolvida no LELIC, que reúne a ideia de um fórum de discussão e é utilizada para interação on-line para ambientes de aprendizagem e para interação à distância,

P – Quando tu vais até o ícone com o cursor aparece o nome de quem escreveu a mensagem, a data e a hora. Por aí pode se dar o início de um jogo, um brincar com a idéia de personagem. Entendes? Na medida, que tu escolhes uma flor como ícone, tu passas a ser uma flor no ambiente, pode ser identificada, assim. Mas a qualquer momento tu podes modificar. Ao mesmo tempo que tu te colocas como flor, tu podes ser identificada como T, que falou ou escreveu sua mensagem do dia tal e na hora tal. Então tu és uma flor (que pode mudar de avatar), que também é a T.

T – Eu coloquei um iconezinho pra mim, pra ver.

P – E no mais o que a gente vê... Ah., eu estive na Machado essa semana, na segunda-feira, daí as gurias estavam contando um pouquinho da trajetória delas, no PIEP, nesse ano, que foi um pouco difícil. Elas mudaram o grupo no meio do ano, surgiram várias questões. Elas estavam contando e foi muito interessante porque elas estavam falando que estavam angustiadas também, porque elas começaram o outro grupo em outubro. Nós também começamos no segundo semestre.

P – Eu estive com as professoras da Machado, e elas já estão mais tranquilas. Estão trabalhando com a ideia de um processo de constituição do grupo, cada um tem o seu tempo, alguns demoram mais, outros menos. Elas propuseram atividades e viram que os jovens começaram a produzir no grupo. Trouxeram questões e temáticas atuais importantes para eles, como o uso tráfico de drogas, música, esperança, entre outras.

T – P, uma coisa que eu sinto, mas não sei de que forma poderia colocar pro grupo todo, dessa questão, até mesmo do For chat ou do Chat, pra gente tentar no ano que vem, fazer os grupos mais ou menos no mesmo horário, tipo, nas terças feiras, ou outro dia, num horário em comum, para fazermos encontros com grupos de diferentes escolas. Eu acho que iria ser muito bom. Falo também de troca entre os professores, não só entre os alunos.

P – Encontros entre os alunos e entre os professores.

T – Cada grupo tem sua independência, cada grupo trabalha da sua forma, até em relação a estrutura da escola, então como que eu ajudo meu grupo. Poder sair daqui pra ver como é na

outra escola, enfim... Mas ao mesmo tempo pra que os outros grupos saibam que eles não estão sozinhos na escola, que existe um grupo em outra escola e quem sabe um dia esses grupos não poderiam se reunir de alguma forma, conversar por chat ou por alguma outra maneira. Talvez isso seria pra gente colocar pro grande grupo com as demais escolas.

P – Dá pra constituir uma boa rede. Pode-se montar um encontro, com todos os jovens, que era a ideia da C, lembra?

T – Duas coisas que eu achei muito legal foi o atolescente, que são oficinas que ocorrem num dia somente para adolescentes daquela região. Eu achei muito legal! Principalmente pros adolescentes, os nossos amaram. No nosso grupo, uma coisa que pra mim eu acho que não funcionou foi ter feito na sexta feira...

P – Tem a ver com o horário?

T – Mas mesmo que mudasse o horário, o problema foi a sexta feira...(não está bem assim).

V – Acho que em primeiro lugar não seria nem na segunda e nem na sexta, são dias complicados, porque, normalmente é feriado ou alguma coisa assim. Terça ou quarta, eu acho que seria os dias ideais.

P – No início do ano podemos ver com o grupo com horários em comum.

T – Podemos ver logo no início, não é? Acho que não vamos fechar com todas as escolas.

P – A ideia de ter encontros entre os grupos já é antiga. Tem dias escolas que estavam tentando fazer isso neste ano, mas não deu tempo. Elas fazem o grupo no mesmo horário.

T – Eu imagino que se tivéssemos mais grupos, mais um grupo, ao menos, iria ter crianças. Ontem, eu comentei na sala de aula com os alunos. Eles estavam conversando sobre adolescência com duas palestrantes. Eu falei um pouquinho do sábado, do Atolescente¹⁶³,

¹⁶³ O Atolescente é um grande encontro que reúne adolescentes de um distrito, ou seja, um bairro da cidade de Novo Hamburgo, que tem como uma organização entre os diferentes setores de atenção à adolescência. Nele

porque elas colocaram que eles vão continuar aqui no sétimo ano, sexto ano escolar e é, pra eles construírem um espaço de adolescentes pra eles, na escola. Nesta turma estava o G. Eu pedi para ele falar que participou do Atolescente. Ele poderia relatar sobre as oficinas que ele participou. Gente, ele não se continha na cadeira!

E teve mais uma menina que reforçou a ideia. Ela era uma menina que participava de um grupo de adolescente no ano passado. É a N. Ela fala até hoje: “Eu também estava no grupo”. Ela mostra uma necessidade de colocar que ela também pertencia, ela também tinha um grupo, tinha o que falar. Eu não sei como me expressar, sabe? Eu sinto assim que parece que eles têm um orgulho em estarem pertencendo, estarem num grupo de adolescentes ou fazer parte de um grupo. Eu não sei como dizer isso, não sei se tem uma explicação, assim, mas eu percebi esta necessidade através de N.

T – O G, foi um menino que foi elogiado pela turma. Era o saco de pancadas da turma e que hoje esta sendo elogiado pela turma.

P – Qual é o grupo que ele participa?

T – Ele vem no PIEP.

P – Não sei se vocês se lembram que isso também aparece no grupo da EMEF Imperatriz, nos relatos das professoras, o quanto pra eles é importante vir no PIEP. Eles adoram dizer que participam do PIEP. O encontro é no turno oposto ao da aula e eles chegam lá bem antes. Isso vem ao encontro do que T colocou no início, a ideia de promover encontros com outros grupos do PIEP, de outras escolas, podendo ser até mesmo fora da escola. É uma forma de potencializar os encontros. Vejam como tem caminhos pra avançar!

T – É eu falei, comentei sobre isso com P...

V – A sensação que eu tenho é que a gente não tem pernas pra tudo...

T – Aí, eu acho que é uma construção inicial, nossa, para depois eles terem a capacidade de formarem novos grupos de adolescentes. Eu conversei com a diretora da escola, que eu achei muito interessante lá na Escola Adolfina, que os adolescentes têm um grêmio estudantil. Esta é uma forma deles se fortalecerem como adolescentes e é uma forma de cidadania, praticar cidadania.

P – De politicidade?

T – Justamente! É uma forma de fazer a política, não a politicagem, mas fazer a política, começar desde cedo fazer a política, dentro da escola é o melhor lugar pra fazer isso, essas coisas assim, claro que num primeiro momento precisa do nosso apoio, mas depois o grupo consegue ir adiante.

P – Interessante pensar no grêmio como espaço para os adolescentes, os jovens. Isso leva um tempo que implica também a maneira como os professores trabalham com isso. T, tu trazias antes que no PIEP, não te sentes professora. Não seria um outro lugar, uma outra postura que tu ocupas como professora diante dos adolescentes no PIEP?

T – Claro, é lógico...

P – Achei que eu havia entendido o que tu trouxeste, antes, me pareceu interessante poder retomar esta questão.

T – Eu sou professora neste momento, mas uma professora diferente, é, não é liberal, eu não sinto assim que eu mudo completamente, eu brinco com o grupo, eu brinco igual ou mais com a turma, mas eu não sei como é que eu vou te explicar. Parece, que me doo mais pro grupo, mas não é também a questão de me doar...

P – Seria a questão da escuta?

T – Pois é, estar disponível.

P – Isso faz diferença?

V – Sim o fato de a gente estar naquele momento disponível pra aquele grupo, pra aquelas pessoas ali. Eu procuro sempre deixar claro, para não usar o que a gente combina aqui, ou as falas deles aqui, lá fora. Sabe? Não vou usar isso com os professores. Isso já aparecia no ano passado. Eu dizia para os adolescentes: se eu, vejo lá fora, se faz na minha frente, algo errado, eu vou ter que agir, como orientadora, porque é uma regra, a gente tem outras regras no espaço da escola.

P – É outro contexto, um outro ambiente, na escola, que ultrapassa o espaço do PIEP?

V – No ano passado eram mais adolescentes que este ano, eles traziam coisas, como por exemplo: “eu tenho um celular dentro do bolso e daí eu colocava o capuz e ficava com o fone e o professor não enxergava”. Às vezes eles contavam e a gente conversava sobre isso, só que daí, tem aquela coisa para eles que eu estou sabendo, eles supõem: “eu estou contando, a professora V está ali, o que ela vai fazer”. Nesse momento, eu, V estou escutando, estou fazendo parte, a gente está conversando e temos combinado que vamos sair dali falando sobre o que foi conversado. Mas eu dizia para eles: se vocês fizerem lá fora, propositalmente pra eu ver, eu vou tomar a atitude que eu tenho que tomar, eu não vou fazer de conta que não estou enxergando. Daí eles também estariam provocando. Nunca aconteceu nada assim, deles fazerem provocações fora do grupo, a mesma coisa com os nossos participantes do PIEP, desse ano. Eu estive na sala pra visitar o Gustavo e foi bem importante como um momento que ficou claro que não usamos o que eles trazem, o que eles nos contam, fora dos encontros.

T – É, eu acho que eles tem isso bem claro, eles realmente conseguem separar o horário de aula do laboratório e o projeto PIEP, facilmente.

P – Vocês trazem um tema muito importante que é a construção de um espaço para a confiança pro jovem, pro adolescente. Parece-me que o que acontece no que vocês estão falando tem haver com um espaço de confiança. Isso vem a ser um suporte importante pra eles. É o momento que eles atravessam um vazio, para fazerem suas mudanças de definições de vida. Isso pode lhes auxiliar no processo de encontrar marcas, lembranças que vão fazendo parte, que muitas vezes retornam como alguma lembrança como: “ai, a minha mãe sempre disse isso”, “sempre escutei desde criança”, “uma vez uma professora me disse tal coisa, e eu

fiquei com aquilo”, entre outras tantas situações que dizem das vivências que os adolescentes vão tendo.

T – É uma coisa assim, tu está criando teu filho, tua filha, tu diz: “não, eu não vou fazer isso porque minha mãe fez” e tu acaba fazendo exatamente o que ela fez, mesmo tu não querendo.

V – E até como professor, eu estava lembrando, esses dias, como, ainda hoje, era a minha atuação como professora. Acho que eu repito muitas coisas das minhas professoras, de lá da minha infância. Coisas que eu fazia quando eu era aluna, eu, como professora, depois de adulta, repeti também, as mesmas coisas.

P – Para vocês e nesse vazão assim do adolescente, é tão importante as figuras, assim como vocês né, do adulto que se dispõe a escutar, poder confiar né, a sustentar esse laço dele ali, pra que ele possa ir fazendo, trazendo questões, formulando, pensando e podendo produzir esse lugar que ele vai de uma certa forma reinventar pra ele, não reinventar do nada, das relações que ele tem, dessas marcas que ele tem.

T- Uma coisa interessante, que aconteceu no penúltimo, sobre um aluno que a gente falou das músicas, tudo que veio. Cada um trouxe a sua música que gostava e o porquê. Tem um menino que, aparentemente, ele não tem problemas familiares, não tem nada disso, só que ele não abriu muito, ele é meio, como é que vou te dizer, é um menino inteligente, educado, mas é um menino quieto, ele não se abre muito...

P – Um pouco tímido?

T – É, bastante tímido. Outro menino falou para ele sobre a música que ele havia escolhido: “tá, mas o que te causa?” – Era uma música romântica – “Mas o que te causa? Daí, ele disse: “ ah professora, amor”! Eu disse: Mas e daí, o que é isso? E ele dava um sorrisinho. Eu disse: “tá, é uma gatinha!”. E aí ele, disse que sim, falou, mas claro que não chegou a dizer: “ah eu estou apaixonado!”. A gente foi buscando dele. Depois quando a gente foi pro computador, ele desenhou uma tela completamente vermelha, vermelho assim, ele pediu e fez questão de buscar o vermelho vivo, então a gente pensou: nossa! Ele não citou nomes, não quis citar e também, claro, a gente não perguntou. Mas ele parece estar apaixonadíssimo, nesse momento.

Ele sempre fica na sua, ele não trazia nada, mas quando falou no... na questão da paixão, ele se colocou.

V – Por isso, é que ele entrou no grupo, a questão da dúvida, o não se colocar, se pronunciar.

P – A dúvida era uma das questões dele?

V – Era uma dessas questões assim, parecia um adolescente, que não tinha abertura pra falar.

T – É, isso que eu notei, ele não tem abertura, talvez nem com o pai, ou com a mãe...

V – Tem toda uma boa estrutura familiar, mas não tem esse diálogo.

T – Isso eu senti, que ele se sentiu bem, demonstrando essas coisas. Ele foi um que falou que adorou ir até o adolescente, por causa das meninas.

P – Daí a importância do grupo, que vocês traziam antes. Eles compartilham questões da vida, da descoberta da sexualidade, das possibilidades de amor, amar...

T – Daí tu consegue, sim, a gente consegue, ter uma fala que possa transmitir uma tranquilidade pra ele, pra que ele traga alguma coisa pra ele, pra essa confiança.

V – Eu estava pensando na característica do nosso grupo. Esses dias a gente apresentou o projeto, e eu coloquei algumas características que eu via que era do nosso grupo. Todos têm uma questão familiar, um problema familiar, todos vêm de uma família muito comprometida. Então, eu fiquei pensando: qual é o nosso papel nesse momento? Não sei como dizer, é como se tivesse lacunas, famílias, nós e o adolescente. É como se nós fôssemos o que está no meio, um elo. Mas qual é o nosso papel nesse grupo, em que todos eles têm questões muito marcantes nas vivências familiares? Possuem situações de abandono, de alcoolismo e morte do pai, mãe com relações homossexuais conturbadas, familiares usuários de drogas com interações recorrentes, pais separados que não conseguem se organizar para proteger os filhos.

Tem uma menina que a mãe a abandonou, ela mora com a avó, ela apresenta gagueira. Ela traz em diferentes situações a vontade de nascer de novo. Ela sempre tem o desejo de nascer de novo. Já venho trabalhando mais tempo com ela. A mãe voltou, recentemente, e já foi embora de novo e deixou a filha, novamente com a avó. Ela trouxe uma fala da irmã mais velha, que diz que ela ainda tem sorte, que ela ficou dez anos com a mãe. A mãe abandonou essa filha mais velha, a irmã, quando esta tinha seis anos. A menina colocou isso no grupo.

Todos tem suas questões. Na sala de aula tem seus reflexos, respingos. Então refletimos sobre qual é o nosso papel, como elaborar, como trabalhar esse vazio que narram nas relações familiares que não lhes dão muito suporte. Seria por isso que manifestam este vínculo, a confiança tão forte? A confiança é tão forte, que eles tem na gente. Nós procuramos inspirar essa confiança marcante pra eles. E o grupo não foi convidado pelo fato deles terem questões com a família. Isso foi aparecendo no grupo.

P – Vocês estão trazendo questões sobre o papel de vocês, no grupo!

V – É o que eu me pergunto, sempre, qual é o nosso papel?

P – Estar nesse lugar, no momento da vida, da adolescência?

V – Eu sinto assim, pensando no meu papel, vendo eles aqui dentro, a imagem do rosto deles, agora conversando contigo, a gente tem responsabilidade, importância pra eles. Eu acho que a gente está contribuindo, a gente é como uma sustentação. Eu não vou resolver o problema do R, familiar, não vou conseguir, não vou, mas a gente vai ser o suporte, pra que ele consiga fazer, da vida dele, uma oportunidade, uma nova oportunidade de fazer uma vida diferente, algo diferente. No caso dele, ele já estava servindo de mula, no tráfico de drogas, veio esses comentários para nós. Ele não nos trouxe isso, mas então assim que ele consiga, com essa oportunidade do grupo, viver a oportunidade, também lá fora, na vida dele, ter outras possibilidades.

P – A gente não sabe onde vai tocar. É uma aposta o que fazemos.

V – O que gente está oferecendo, é como um suporte a mais pra essas crianças terem oportunidades, outro momento. Não é? Eu vejo até isso no G, pro G a gente é isso, é uma

perspectiva de uma mudança que pra ele, na vida dele, porque a família dele, vai continuar do jeito que está, do jeito que é...

P – E como é que é pra vocês, se verem nesse lugar?

T – É uma responsabilidade, é pra mim uma responsabilidade, prazerosa, bem prazerosa assim, é o que nós estávamos falando, que é uma novidade, que ah... vou colocar assim bem pessoal, uma coisa bem pessoal, que, quem sabe, não faltou isso, na vida das minhas filhas, que é uma oportunidade que eu estou, me deixando ter pra outras pessoas. Claro, são situações diferentes, mas quem sabe, eu não tenha como mãe, dado conta de algumas coisas, na adolescência delas. E agora estou deixando isso pra outras, pessoas, outros adolescentes...

P – Ou até mesmo se deu conta com as tuas filhas, sem ter tido essa consciência que tens agora, também está nas tuas possibilidades de fazer este trabalho hoje.

T – É, é...

P – Muitas vezes a gente faz as coisas sem se dar conta...

V – Eu já vejo assim, como uma possibilidade de algo a mais, que a escola possa oferecer para os adolescentes, que eu adoro, gosto muito dos projetos. Acho, que as vezes as escolas, deveriam dividir todas elas por projetos, às vezes eu vejo, pouca coisa pra projeto, para os adolescentes, a gente tem pouca coisa, voltada para os adolescentes, então eu vejo esse nosso grupo como um algo a mais que a gente tem de bom. Eu quero assim que o projeto seja algo bom pra eles, que as atividades, que eles se sintam bem aqui dentro, que a gente possa oferecer, atividades também prazerosas, que seja gostoso assim, uma experiência gostosa...

T – E tu, como é que tu te vê, no grupo?

V – Podendo estar oferecendo isso pra eles. Eu sempre digo pra T o que a gente vai fazer hoje? Que seja sempre assim, que eles sintam prazer de estar aqui, de vir pro grupo, pra gente poder retomar o ano que vem. A gente fez filme, a gente levou filme, pipoca, levamos os pra passear, procuramos fazer com que não seja massante, aquela coisa de técnicas, que o

orientador às vezes tem isso na formação. Levamos eles pro atolescente, no sábado, queríamos ter oportunizado mais coisas. A gente, não teve mais tempo, que nem eu disse pra T, da gente ter podido ir ao cinema, mas em Novo Hamburgo não tem cinema, só em São Leopoldo, fomos na feira do livro.

T – Que nem eu disse pra ela, sexta-feira não é o dia ideal...

V – Esse é meu papel, de poder oportunizar vivências novas, né, que nem tem criança aqui no grupo que não conhecia o shopping. O fato da gente poder estar oferecendo, oportunizando essas saídas, que ao mesmo tempo se construa algo ali com eles ou neles.

P – É super importante, vocês vêem o quanto tem já várias questões importantes formuladas por vocês, que estão dando uma sustentação pra que esse espaço aconteça

V – Eu queria colocar, eu não estou podendo participar da reunião do PIEP, eu participei de algumas, outras não, que nem amanhã, eu já não sei se vou poder ir, porque tem conselho de classe aqui.

P – É interessante tu ires sempre que der ou mesmo vocês podem procurar sempre conversar para que T possa te passar um pouco das discussões que são desenvolvidas nos encontros mensais. Podemos encerrar por aqui e seguir conversando no próximo no próximo ano.

ANEXO C – VIDA LOKA – PARTE II

Racionais Mc's (Mano Brown)

Firmeza Total, mais um ano se passando ae
graças a Deus agente tá com saúde aê, morô, com certeza
muita coletividade na quebrada, dinheiro no bolso, sem miséria
e eh nós, vamo brindar o dia de hoje, o amanhã só pertence a Deus
a VIDA É LOKA...

Deixa eu fala, pocê,
Tudo, tudo, tudo vai, tudo é fase irmão,
Logo mais vamo arrebentar no mundão,
De cordão de elite, 18 quilate,
Põe no pulso, logo bright,

Que tal, tá bom,

De lupa Bausch&Lomb, bombeta branca e vinho,
Champanhe para o ar, que é pra abri nossos caminhos,
Pobre é o Diabo, e odeia a ostentação
Pode rir, ri, mais não desacredita não,

É só questão de tempo, o fim do sofrimento,
Um brinde pros guerreiro, Zé povinho eu lamento,
Vermes que só faz peso na Terra,

Tira o zóio,

Tira o zóio, vê se me erra,
Eu durmo pronto pra guerra,
E eu não era assim, eu tenho ódio,
E sei que é mau pra mim,
Fazer o que se é assim,
VIDA LOKA CABULOSA,
O cheiro é de Pólvora,
E eu prefiro rosas,

E eu que...E

Sempre quis um lugar,
Gramado e limpo, assim verde como o mar,
Cercas brancas, uma seringueira com balança,
Disbicando pipa cercado de criança...

How...How Brow

Acorda sangue bom,
Aqui é Capão Redondo Tru,

Não Pokemon,
Zona Sul é invés, é Stress concentrado,
Um coração ferido, por metro quadrado...

Quanto mais tempo eu vou resistir, Pior
Que eu ja vi meu lado bom na UTI,
Meu anjo do perdão foi bom,
Mais ta fraco,
Culpa dos imundo, do espirito opaco,

Eu queria ter, pra testa e vê,
Um malote, com Gloria, Fama,
Embrulhado em pacote,
Se é isso que seis qué,
Vem pega,

Jogar num rio de merda e ver varios pula,
Dinheiro é Foda,
Na mão de favelado, é mó guela,
Na crise, varios pedra 90, esfarela,

Eu vou joga pra ganha,

O meu money, vai e vem,
Porém quem tem, tem,
Não cresço o Zóio em niguem,
O que tiver que ser,
Será meu,
Tá escrito nas estrela,
vai reclama com Deus,

Imagina nós de Audi,
Ou de Citroen,
Indo aqui, indo ali,
Só Pam,
De vai e vem,
No Capão, no Apura, vo cola,
Na Pedreira do São Bento,
Na Fundão, no pião,
Sexta-Feira,

De teto Solar,
O luar representa,
Ouvindo Cassiano, AH
Os gambé não guenta,
É mais se não dé,

Nego,
O que é que tem,
O importante é nós aqui,

Junto ano que vem,
E o caminho,
Da felicidade ainda existi,
É uma trilha estreita,
É em meio a selva triste,

Quanto se paga,
Pra vê sua mãe agora,
E nunca mais ve seu Pivete,
Embora,
Da a casa, da o carro,
Uma Glock, e uma FAL,
Sobe cego de joelho,
Mil e cem degrau,

Quente é Mil Grau,
O que o guerreiro diz,
O promotor é só um homem,
Deus é o juiz,

Enquanto Zé Povinho,
Apedrejava a Cruz,
Um canalha fardado,
Cuspiu em Jesus,

Hó...

Aos 45 do segundo arrependido,
Salvo e perdoado,
É DIMAS o bandido,

É loko o bagulho,
Arrepiá na hora,
Ó

DIMAS primeiro VIDA LOKA da historia,

Eu digo,

Gloria...Gloria...
Sei que Deus ta aqui,

E só quem é,
Só quem é vai sentir,

E meus guerreiro de fé,
Quero ouvi....Quero ouvi...

E meus guerreiro de fé,
Quero ouvi....irmão...

Programado pra morre nós é,
É certo...é certo...é crer no que der...

Firmeza

Não é questão de luxo,
Não é questão de cor,
É questão que fartura,
Alega o sofredor,

Não é questão de Presa,
Nem cor,
A idéia é essa,
Miséria traz tristeza, e vice-versa,
Inconscientemente,
Vem na minha mente inteira,

Uma loja de tênis,
O olhar do parceiro,
Feliz de poder comprar,
O azul, o vermelho,
O balcão, o espelho,
O estoque, a modelo,

Não importa,
Dinheiro é puta,
E abre as porta,
Dos castelo de areia que quizer,

Preto e dinheiro,
São palavras rivais,
É,
Então mostra pra esses Cú,
Como é que faz,

O seu enterro foi dramático,
Como o blues antigo,
Mais de estilo,
Me perdoe de bandido,

Tempo pá pensar,
Qué para,
Que se qué,
Viver pouco como um Rei,
Ou então muito, como um Zé,

As vezes eu acho,
Que todo preto como eu,
Só qué um terreno no mato,
Só seu,

Sem luxo, descalço, nadar num riacho,
Sem fome,
Pegando as fruta no cacho,

Ae truta, é o que eu acho,
Quero tambem,
Mas em São Paulo,
Deus é uma nota de 100,
VIDALOKA.

PORQUE O GUERREIRO DE FÉ NUNCA GELA,
NÃO AGRADA O INJUSTO, E NÃO AMARELA,
O REI DOS REIS, FOI TRAIIDO, E SANGRO NESSA TERRA,
MAIS MORRE COMO UM HOMEM É O PREMIO DA GUERRA,
MAIS Ó,
CONFORME FOR, SE PRECISÁ, AFOGA NO PRÓPRIO SANGUE ASSIM SERÁ,
NOSSO ESPÍRITO É IMORTAL, SANGUE DO MEU SANGUE,
ENTRE O CORTE DA ESPADA E O PERFUME DA ROSA,
SEM MENÇÃO HONROSA, SEM MASSAGEM.

A VIDA É LOKA NEGÓ,
E NELA EU TO DE PASSAGEM,

A DIMAS O PRIMEIRO,
SAÚDE GUERREIRO.
DIMAS...DIMAS...DIMAS..

ANEXO D – TEXTOS ESCRITOS POR ADOLESCENTES PARTICIPANTES DO PIEP

Textos produzidos a partir do título: “O dia em que eu fui...”

O dia em que eu fui bobo-da-corte

Eu era o bobo-da-corte no século XV, mas contar as mesmas piadas, fazer malabarismo e me vestir de mulher não tinha mais graça.

Então eu levei um chute tão forte que caí em 2010.

Agora eu vendo bolsas do lixo e danço como o Michael Jackson para ganhar esmola.

Uma vez uma velinha achou que eu era metade alienígena, metade sopa e metade macaco. Eu disse que não existem 3 metades mas ela me acertou com a bolsa tão forte que matou duas de minhas "três metades".

Eu saí procurando um bife para colocar no olho roxo. Achei um cara usando um cinto de carne crua. Fui pedir um bife mas ele colocou cachaça em todos eles, mordeu um (ele devia estar bêbado) e disse:

– Ti cutuca mi cutuca ti cutuca mi cutuca mi...

Eu me afastei.

Vi um cara dando drogas a uma menina. Então eu me joguei na direção dele mas caí no arroio.

Vinte minutos depois, eu escalei de volta mas fui atropelado por uma ambulância (irônico, não?).

O motorista se desculpou e me levou para o hospital, onde fiquei assistindo TV, ganhei uma toalha e um bife cru para colocar no olho roxo.

Três horas depois, me mandaram para um manicômio. Eu iria fugir pelo buraco da fechadura mas a chave estava lá. Eu abri a porta e fiquei livre!

Um policial pensou que eu fosse um ladrão e traficante. Esperei três horas para ir no julgamento.

Quando entrei o juiz estava bêbado e disse:

-Dulpado. Ah! É sulpado!

Fiquei três dias em cana (não é mole não!).

Então decidi casar, mas quando um cara me ouviu pensando alto ele me arrastou para a igreja e disse:

-Eu aceito!

Eu dei um soco nele, ele tinha guarda-costas.

Acordei na lata de lixo onde pousei quando cheguei nesse ano.

Então decidi não falar com ninguém.

P.

O dia em que eu fui Velha Palhaça!!

No dia em que fui Velha Palhaça eu me diverti muito por que eu me vi diferente, me vi engraçada sei lá.

Eu me diverti na parte de se apresentar foi muito legal gostei da fantasia do W S a ovelinha bom vô até falar dele pra vocês ele era uma ovelha do velho oeste muito engraçada pois é pan pan pan pan pan pan pan pan pan pan pan pan o bandido do velho oeste bom vô voltar a vida real...

bem onde parei há me lembro na minha história... Me via como outra pessoa era divertido pois é..

Eu sou assim pra me fantasiar demorei um pouco pois me decidi achei melhor botar a peruca de palhaço então vi uma saia e peguei logo depois eu peguei uma blusa velha que tinha ali no meio e botei então me olhei no espelho e parecia a bruxa onilda ai mudei meu nome para a Velha da Praça Palhaça da Rua... Muito legal ficou em tão na minha história também eu ia no [q.v.v.i.l] quem viu viu isso lá o que eu via lá tombados que nem o da K quebro o pescoço a perna o braço a coluna e tudo mais... O meu tentando aprender quebrei o braço a perna pelo menos isso !!!!

isso isso só a perna

o braço só isso !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Há eu tinha uma casa de papelão igualzinha a do presidente nossa meus amigos mendigos adoravam dormir nela lá eles ganhavam comida quentinha na cama de papelão e adoravam aquilo nossa era o máximo...

Eu até ia no shopping ai lá comprei roupas novas com as esmolos que ganhava tentando dançar !!! E as roupas que comprei vieram tudo rasgadas por que comprei num prechó perto da minha casa ou melhor do lado a lixeira que eu dei o nome de prechó por causa que todo mundo jogava roupas fora nela era o máximo muito legal...

Então tenho que te falar eu tenho milhares de roupas lindas des do século 1 foi de lá que vim tomei um chute e cai em 2010 !!!!

Em 2010 eu virei rica e tenho tudo que quero graças ao [q.v.v.i.l] que é o máximo muito legal ganho 435 547 376 por dia muito né centavos gente não se apavore ...

é muito show o [q.v.v.i] pois ele me ajudou muito com tudo com minha vida e esse é mais uma história !!! do o dia em que eu fui!!

Textos produzidos a partir da reflexão: “Meu Lugar no Mundo”:

Meu lugar no mundo

O que é o lugar de alguém no mundo?

É onde aquela pessoa se encaixa, é onde os outros gostam e precisam desse alguém.

Então onde é meu lugar no mundo?

Quando eu cheguei em Novo Hamburgo, eu só conhecia meus avós e meus primos.

Não consegui me enturmar na escola. Mas eu entrei no C.M e meu primeiro amigo na escola foi W. Aomundi. Ao longo dos anos eu fui conseguindo a amizade dos colegas. Hoje estou feliz na escola. Mas e quanto ao meu bairro? Afinal a vida de alguém é mais do que a escola.

Quando cheguei em meu bairro, eu só conhecia meus primos e William. De vez em quando eu saía para brincar mas não me enturmava com os vizinhos, pois eles eram mais velhos do que eu mas

eu fui tentando me enturmar e consegui.

Agora está claro para mim que este é o meu lugar no mundo.

Patrício

Meu Lugar no Mundo

Eu estou ocupando um lugar ao meu ver de uma boa amiga, companheira, alguém que se preocupa com as outras pessoas que esta presente com elas precisa e este tipo de espaço que eu estou ocupando eu me considero ser uma pessoa de bom coração meu lugar neste mundo tao grande deve ser uma coisa que ninguém sabe explicar o porque de ter muita gente então cada um que esta aqui na terra tem a sua missão aqui na terra deve ter gente que veio para ajudar um aos outros e outro que deve vir para atrapalha então e isso que eu digo o lugar de cada um estava guardado aqui na terra e tanto quanto estará guardado nos céus...

o meu lugar aqui na terra esta apenas começando como o de qualquer uma dessas pessoas que vive aqui comigo e ao meu redor . as pessoas que não me conhece e que vão me conhecer o meu lugar que eu estou ocupando aqui na terra e que eu vou continuar ocupando para o resto de minha vida e este aqui que eu estou falando agora e conserteza eu vou continuar ocupando.

Mas tem alguns lugares que eu mais frequento que também existe pessoas que vão com a minha cara quanto tem gente que nem OI me dão mas eu continuo cumprimentando eles mesmo eles sendo assim pois ocupamos o mesmo espaço no mesmo mundo na mesma hora,e as vezes estamos fazendo as mesmas coisas e tem horas que ate falamos as mesmas coisas e juntas isto me impressiona isto e legal mas quando a pessoa

não vai com a sua cara . . .

Michele

Textos produzidos a partir da reflexão sobre a participação no PIEP:

O que melhorou na nossa turma?

Eu acho que melhorou bastante a nossa relação entre um colega e outro, e a nossa união, por que antes nós não nos conhecíamos direito então nós começamos com o PIEP e todo mundo se conheceu melhor e tinha gente que não gostava do outro depois se tornou amigo da aquela pessoa. No PIEP nós a gente pode dar nossa opinião sobre o que queríamos que melhorasse na nossa escola e também na nossa sala como as brigas que tinham antes a que agora não tem, também aprendemos a trabalhar em grupo melhor pois antes nós nos emportavamos muito com o grupo quer agente estava, se tinha alguém que nós não gostavamos na quele grupo naquele grupo agora nós não nos importamos com o grupo que ficamos pois aprendemos que todo mundo é igual no sentido de que todo mundo erra e que todo mundo asserta e outro motivo que tínhamos antes para não ficar no mesmo grupo que o outro era que aquela pessoa não sabia desenhar ou pintar direito. Outro motivo é que aquela pessoa é muito feia ou moito chata e agora nós não temos mais isso também. Outra coisa era a organização da sala que tinha a muita bagunça e alguns não ascutavam quando a professora falava e não respeitavam os mais velhos, os professores nem os seus colegas.

E também melhorou bastante a nossa turma por que o ano passado todo mundo conhecia a nossa turma não por que os alunos eram muito comportados, todo mundo se entendia e respeitavam os professores, nada disso, muito pelo contrario. Este ano esta muito melhor. Mas mesmo que tenha gente neste mundo que sabe que respeitar os outros ,e entender suas dificuldades como as pessoas que tem mais dificuldades e assim por diante. Mas este mundo esta assim por que ninguém conhece o PIEP que significa projeto interdisciplinar entre a psicologia informática educativa e pedagogia. Quem criou isto foi

psicóloga M. e eu acho que ela foi muito esperta e criativa , pois este projeto esta ajudando algumas pessoas a melhorar suas vidas e de algumas outras pessoas e por isso eu lhe dou meus

parabéns
para ela.
Fim.

Porque gostamos do PIEP.

Nós gostamos do PIEP porque aprendemos a conviver melhor com os colegas e também porque aprendemos a respeitar uns aos outros.

O PIEP é muito importante porque fazemos novas amizades e também porque conhecemos melhor as pessoas.

Aprendemos a não ser egoístas e a ajudar aqueles que necessitam.

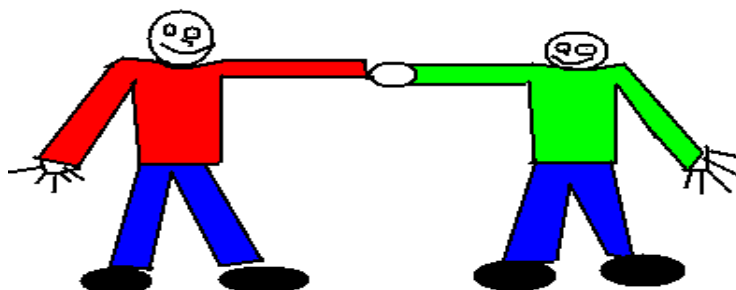
Desde o inicio do PIEP pararam as brigas, os palavrões e as discussões.

No PIEP aprendemos a ser legais com as pessoas que nos rodeiam.

Com o PIEP aprendemos a trabalhar em equipe e a colaborar com a turma.

Aprendemos a ser legais com a natureza e a conviver com os animais.

Aprendemos a cuidar das árvores e das plantas e a não jogar lixo nas ruas.



O que melhorou com o PIEP.

Cada dia ajudou em uma coisa:

No primeiro dia nós conhecemos um ao outro melhor descobrimos o que os colegas gostam e o que os irrita, quando fomos na praça nos divertimos tanto que não brigamos e ainda ajudamos o meio ambiente, pois descobrimos utilidade para caixas de papelão jogadas por aí, no dia do boneco percebemos que tudo fica melhor e mais divertido se trabalharmos em equipe, no dia em que falamos sobre os problemas da escola, pensamos em soluções e neste mesmo dia descobrimos os lugares favoritos de cada um dentro da escola .

Eu acho que o PIEP ajuda muito mas só percebemos isso se pensarmos bem. Desde que começamos o PIEP as brigas estão parando e estamos fazendo mais amigos.

ANEXO E – PRODUÇÃO ESCRITA EM PÁGINA DA INTERNET POR DOIS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

Adolescente I

João Pablo Armindo Hofmann moro no bairro rondinha com meus pais minhas duas irmãs uma de 8 anos e 19 anos estudo na escola estadual antônio augusto borges de oliveira estou na 7ª série no turno da tarde onde moro é um lugar alto no turno da tarde onde moro é um lugar alto

HOJE É DIA 04/09/2009

O TEMPO TÁ NUBLADO NÃO ESTÁ CHUVENDO TÁ BOM O TEMPO

EU TENHO 16 ANOS

HOJE A M. FALOU QUE NÓS IRIAMOS FAZER UMA FILMAGEM PARA COLOCAR NO NOSSO SITE A C. IRÁ NOS FILMAR.

SEMANA PASSADA EU NÃO PUDE VIR EU FUI NO RETIRO DO 137º CLJ 1 EM SALVADOR DO SUL EU gostei muito do retiro

HOJE é 11 DE SETEMBRO

Faz oito anos que aconteceu o atentado de 11 DE SETEMBRO SEQUESTRARAM UM AVIÃO CIVIL LIDERADOS POR OSAMA BIN LADEN MORREU MUITA GENTE INOCENTE

hoje é 18/09/09

eu vou fazer um Orkut

Hoje é dia 06/11/09

no meu final de semana eu e minha família fomos no 18º encontro sul brasileiro de carros antigos, em Nova petrópolis depois fomos passear na praça da república mas conhecida como praça das flores.

hoje é dia 27//09

minha semana foi boa ontem eu fui na santa missa do dia nacional de ação de graças

hoje é dia 18/12/09

eu aprendi a lidar com o orkut, fiz passeios no planetário e na sorveteria.

feliz natal e um próspero 2010 de muitas realizações

hoje é dia 23/04/2010

nós estamos fazendo cidade imaginaria eu fiz uma rua agora que sou delegado da conferencia

estadual intersetorial de saúde mental

hoje é 30/04/10

-plano da conferencia estadual de saúde mental

-terça-feira reunião dos delegados 16hrs

para discussão das pautas

-conversar com a diretora e cordenador da escola polivalente

-visitar as oficinas do caps

ouvir as propostas dos jovens

hoje é dia 07/05/10

nós finalizamos a cidade tem campo de futebol centro de atenção picosocial e praça

hoje é 11/06/2010

eu vou ler a redação

hoje é 18/06/2010

Eu participei do 71º CLJ (Curso de Liderança Juvenil). Lá fiz amigos, fui educado e conversei com outras pessoas. Minha participação foi muito boa.

Na copa de 2002, eu tinha 9 anos e na copa de 1994, eu tinha um ano.

Nas duas copas o Brasil foi campeão.

hoje é dia 16/072010

Na semana passada a professora Mari, da oficina de escrita, no NTE, conheceu meus pais na mostra municipal de educação.

Meus pais foram lá na frente com o prefeito e o secretário da educação da cidade de Novo Hamburgo, representar todas as APEMEMs das escolas municipais.

Eu fui conhecer os trabalhos da mostra e encontrei muitos professores conhecidos da escola que eu estudei.

hoje é dia 23/07/2010

no sábado eu ,meu pai,meu avô fomos no salão dos carros antigos.

hoje é dia 20/08/2010

na semana passada eu fui na reunião de equipe do caps.

hoje é dia 10/09/2010

no dia 7 de setembro eu assisti o desfile vi muitos dos meus professores que me deram aula no município.depois andei de trem até porto alegre onde fui até o cais do porto onde entrei nos navios da marinha .

Ontem eu fui na assembléia do caps foi tirada uma comissão para falar com prefeito TARCÍSIO ZIRMERMANN

hoje é dia 22/10/10

na semana retrasada o pessoal da oficina da escrita foi no aeroclube de novo hamburgo vimos bastante aviões eram pequeninhos e dava para andar

na quarta-feira todas as oitavas séries do turno da tarde e alguns alunos do turno da manhã fomos na mostratec na fenac.

hoje é dia 29/10/10

oi eu sou o lucas!! bom dia a todos

hoje o dia está quente hoje é sexta feira bethi, gabriel ,mari, vanessa , bruno e ariete estamos no cepic ,

hoje é dia 05/11/10

hoje eu visitei o site do capsí e entrei no click jogos

hoje é dia 26/11/10

na sexta feira e no sábado teve a V conferência municipal extraordinária de saúde onde fui coordenador de um grupo e sugeri que se tivesse a adesão da cardeneta do adolescente e também fiz um pronunciamento agradecendo as pessoas que me apoiaram para que eu fosse na conferência estadual de saúde mental

hoje é dia 03/12/10

tive a experiencia de falar com a magali enquanto aqui no brasil É NOVE HORA NA FRANÇA SÃO DOZE HORAS

a magali está na França.

hoje é dia 01/04/2011

falei com a Magali que está na França e mandei email para Ariete

hoje é dia 08/04/2011/

hoje temos a presença da vanessa que foi professora por muito tempo da oficina da escrita

encontrei a kiti que foi cordenadora do capsí.

hoje é dia 15/04/2011

hoje está frio mas não tão frio ontem chovendo dormi arcodei e fui para a escola.ontem o grêmio foi até a cidade de santa cruz de la sierra e foi derrotado pelo oriente pretoleiro pelo placar de 3 á 0 mas se classificou em segundo lugar.

hoje é dia 16/09//2011

na semana passada eu não pude vir porque tive que comparecer na junta do serviço militar para jurar a bandeira e hoje estamos vendo sobre os gaúchos

hoje è dia 18/11/2011

na semana passada fomos ao cip que é o centro de iniciação profissional

hoje nós combinamos que dia 16/12/2011 faremos um tuor natalino de nh

<http://www.youtube.com/watch?v=os9B1wtC1WI>