

MARIA CLAUDIA GONÇALVES MAIA

INSTÂNCIAS DE SUBJETIVAÇÃO EM
RELATÓRIOS SOBRE ADOLESCENTES INFRATORES

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor. Área de Concentração: Estudos Lingüísticos. Linha de Pesquisa: Discurso e Interação.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a BETHANIA MARIANI

NITERÓI

2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA CLAUDIA GONÇALVES MAIA

INSTÂNCIAS DE SUBJETIVAÇÃO EM
RELATÓRIOS SOBRE ADOLESCENTES INFRATORES

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor. Área de Concentração: Estudos Lingüísticos. Linha de Pesquisa: Discurso e Interação.

Banca Examinadora

Titulares:

-
1. Professora Doutora Bethania Mariani
Universidade Federal Fluminense

 2. Professora Doutora Maria Cristina Leandro Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

 3. Professor Doutor Marcelo Muniz Freire
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

 4. Professora Doutora Lúcia Teixeira
Universidade Federal Fluminense

 5. Professora Doutora Mariluci Novaes
Universidade Federal Fluminense

Suplentes:

-
1. Professora Doutora Leda Verdiani Tfouni
Universidade de São Paulo

 2. Professora Doutora Suzy Lagazzi-Rodrigues
Universidade de Campinas

**Para meus pais, Ivan e Magdalena
Queridas irmãs, Adriana e Dadá,
Cunhado Xando,
Meus lindos sobrinhos, João, Carol e Mada,
Meu querido Ítalo
e para Aninha, que começou essa história.**

AGRADECIMENTOS

À Bethania, dedicada e atenta leitora;

Ao Isidoro, sempre firme e acolhedor em sua incansável escuta;

Aos amigos queridos do dia e da noite, Vanise e Alexandre;

Aos queridos amigos de sempre, Claudinha, Marcia, Paulo e Berê;

À Socorro e Helen, pelas análises de caso;

À Marlene e aos colegas do Movimento, pelo incentivo a este trabalho;

Às amigas da psiquiatria infantil, Sheila, Zélia, Malú, Lilian e Lucia;

Ao Sidney, por bancar, com o Movimento Freudiano, a psicanálise em extensão;

À Marcia Fayad, por toda ajuda na 2ª Vara da Infância e da Juventude;

A CAPES, pela bolsa de estudos que proporcionou a elaboração deste trabalho;

Aos meninos analisantes, um agradecimento especial, pela aposta que fizeram no trabalho analítico.

SUMÁRIO

1. <u>Introdução</u>	08
2. <u>Sobre o campo teórico da Análise do Discurso</u>	
2.1 Apresentando a teoria	15
2.2 Explicando minha metodologia	25
2.3 Escrever uma análise	30
3. <u>O relatório como instrumento de avaliação: uma crítica</u>	
3.1 Localização do relatório no percurso institucional e sua relação com a política dos Direitos Humanos	35
3.2 O relatório como gênero e como significante no texto da justiça ...	51
4. <u>Do menor ao adolescente em conflito com a lei: uma memória</u>	
4.1 Breve percurso histórico das instituições para jovens infratores ...	71
4.2 A construção da imagem e a resistência do adolescente infrator ...	91
5. <u>O sujeito adolescente e a lei</u>	
5.1 O sujeito adolescente no discurso jurídico e psicanalítico	106
5.2 Sobre os nomes	128
5.3 Um sujeito de direitos e deveres na sintaxe da lei	143

6. <u>Os lapsos de escrita como marca de um sujeito desejante</u>	
6.1 Alguns comentários teóricos	160
6.2 Pontuar é interpretar	169
6.3 Lapsos em análise	179
7. <u>A questão do sujeito</u>	
7.1 Alguns comentários sobre o sujeito no campo da psicanálise	207
7.2 O conceito de sujeito na Análise do Discurso	211
7.3 O sujeito da ciência e sua posição no discurso	220
7.4 Repetição e sentido no “Estudo de Caso”	227
8. <u>Para concluir</u>	239
9. <u>Bibliografia</u>	253
10. <u>Siglas</u>	262
11. <u>Anexos</u>	263

RESUMO

Este trabalho, vinculado teoricamente à Análise do Discurso de linha francesa, tem como objeto de pesquisa os “Relatórios de Estudo de Caso”, elaborados numa instituição de internação para adolescentes em conflito com a lei. Os relatórios são textos, em forma de pareceres, produzidos por profissionais de diferentes áreas de saber como meio de avaliar o comportamento desses adolescentes durante o período de internação e como meio de orientar a decisão do juiz de menores em relação à progressão ou não de uma medida socioeducativa. Proponho, então, neste trabalho, investigar como se constitui a imagem dos adolescentes infratores, isto é, quais são as formações imaginárias em jogo na montagem e constituição de sentidos acerca desses jovens. Trabalhar os mecanismos de constituição desses sentidos aponta para a análise de questões que dizem respeito ao sujeito – sujeito do inconsciente, posição-sujeito, sujeito da ciência –, ao discurso e à ideologia e possibilitam compreender de que lugar e como se fala a respeito do menino infrator e, por extensão, de que forma esse imaginário organiza sentidos em uma dada realidade social.

Palavras-chave: adolescente infrator, sujeito, discurso

ABSTRACT

The objective of the present study was to accurately analyse “Cases Reports” from governmental institution that lodge young delinquents. Theoretically, the study was linked to the french address line. The reports represents judgement or written opinion issued by expert professionals from several areas, and shall be used to evaluate the confinement behaviour and judge decision as for social and educational rules. We suggest, in this study, to investigate how delinquent image to compose or which imaginary play role in relation to the sense develop about these youths. To labour on mechanisms that instruct these sense are to point out to the analysis about the subject — unconscious-subject, position-subject, science-subject —, at ideology and adress and to make possible to understand what place and how to say about the young defaulting. By extension, given to a social reality, how this imaginary to organize the senses.

Key-words: young delinquents, subject, discourse

1. Introdução

Neste trabalho pretendo analisar, com base no referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa, cento e vinte “Relatórios de Estudo de Caso” concernentes a adolescentes em conflito com a lei. Esses relatórios referem-se a jovens que encontravam-se internados em uma das instituições exclusivas para adolescentes, instituição essa subordinada ao Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas (DEGASE), que, até o final da década de 90, encontrava-se atrelado à Secretaria Estadual de Justiça e Interior (SEJI).

Os relatórios selecionados para análise foram escritos entre os anos de 1998 e 1999, um período diferenciado na história da instituição. Após uma violenta rebelião, na virada de 1997 para 1998, a instituição foi incendiada e praticamente destruída, ocorrendo mortes entre os adolescentes. Diante dessa situação, os internos foram transferidos para uma unidade prisional, que deveria ser adaptada às exigências previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Durante essa temporada, a instituição de origem passou por uma reforma a fim de iniciar a implantação de uma política voltada para os Direitos Humanos e alinhada às propostas contidas no ECA entre direitos e deveres relacionados aos adolescentes em conflito com a lei.

Um fato recorrente que chamou a atenção dos profissionais que lidam diariamente com esses jovens diz respeito ao local de eleição para o início dos incêndios durante rebeliões em diversas instituições: a sala onde localizam-se os arquivos¹, isto é, onde guarda-se a história institucional de cada menino, incluindo entre os documentos

¹ O arquivo guarda as pastas verdes referentes a cada adolescente. Essas pastas são arquivadas por ordem alfabética e nelas constam, em sua contracapa à esquerda, geralmente, a cópia de certidão de nascimento do adolescente; cartão de presença da Defensoria Pública; ficha de identificação do DEGASE e cópia da identidade dos responsáveis. Na contracapa à direita, normalmente armazenam-se ofícios do juizado; cópias

armazenados os “Relatórios de Estudo de Caso”. Num gesto de interpretação, poderíamos questionar se tal ato – ato na medida em que se superpõe à fala, isto é, onde o espaço para a palavra falta aparece o ato agressivo – possui uma significação peculiar: seria uma tentativa de apagar, silenciar um discurso relacionado a um lugar de poder que define sobre a vida de determinados sujeitos? Com Pêcheux, poderíamos pensar a literal queima de arquivo como um gesto de leitura, uma forma peculiar de ler o arquivo? Sim, se entendermos arquivo como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 1997, p. 57), um campo de documentos dados a ler não em sua literalidade mas a partir de uma interpretação acerca dos modos de organização e leitura dos documentos. Eles, incendiando uma memória, estão indo contra “um policiamento dos enunciados, de uma normalização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo de memória histórica” (Pêcheux, 1997, p. 60).

Nessa época de rebeliões, o então diretor do DEGASE denunciou, através da elaboração do texto “A medida sócio-educativa de internação e as alternativas do ECA” (Soares, 1998), a indústria da internação e enfatizou sua proposta referente a penas alternativas, segundo ele, mais eficazes em seu respeito aos direitos humanos e, por isso, devendo ser – a política de penas alternativas - implantada como projeto-piloto na escola reformada após a rebelião acima citada.

Em cima dessa nova política dirigida aos adolescentes infratores, no final de 1998 o DEGASE assinou um convênio com a Escola Brasileira de Psicanálise Movimento Freudiano (EBPMF) a fim de iniciar um trabalho psicanalítico com os internos dessa escola reformada e adaptada para recebê-los em condições mais condizentes com suas

do processo do adolescente (“Audiência de Apresentação”); ofícios da instituição de internação dirigidas ao juizado, ao IML; memorandos etc.

necessidades de pessoas em desenvolvimento. O trabalho analítico seria diferenciado do trabalho dos técnicos em vários pontos: não haveria vinculação entre escuta analítica e escrita de relatórios; o atendimento psicanalítico seria oferecido a todos os jovens e só seriam escutados sigilosamente aqueles que assim desejassem, sem haver obrigatoriedade; constituindo-se como um trabalho, portanto, independente do funcionamento preestabelecido da instituição.

Foi, então, como psicanalista que me inseri primeiro nessa escola. E como analista, circulando nesse ambiente institucional, fui percebendo a força significante que portava o ‘relatório’ – falado e citado por todos que freqüentam a instituição, funcionários e adolescentes –, força essa que me fez questão. Transformei então a questão em projeto de doutorado, após permissão do Juiz da 2ª Vara da Infância e da Juventude para pesquisar o arquivo, a fim de investigar as condições de produção desse texto, de que lugar o adolescente é falado e qual imagem é construída desse jovem através do discurso institucional. O produto dessa pesquisa se consolida aqui, através desta tese, em que do lugar de analista do discurso sou teoricamente tocada com as questões relativas ao sujeito, impondo-se a mim um desejo de elaborar discursivamente, acompanhada da Análise do Discurso e da Psicanálise, o movimento de construção de sentidos sobre esse sujeito adolescente.

Trabalho, portanto, as manifestações do sujeito do inconsciente através da palavra recolhida nos relatórios – pensando o significante ‘recolhida’ em sua ambigüidade -, escolho a Análise do Discurso (AD) de linha francesa como minha teoria de eleição porque ela se constitui como uma disciplina atravessada pela teoria psicanalítica, isto é, por um campo em que o sujeito está incluído e onde a questão do sentido não é tomada como dado de saída, mas como um constructo. É Pêcheux mesmo quem afirma a necessidade de se

fundar uma teoria do discurso que se fundamente numa teoria do sujeito de natureza psicanalítica.

No campo da psicanálise sujeito não é sinônimo de *eu*, o *eu* da consciência que faz com que o sujeito se confunda com ele mesmo quando diz *eu*, sem levar em conta que esse eu é apenas um lugar que ocupa para dizer. Freud provoca um deslocamento desse “eu consciência” para o sujeito do inconsciente. A partir daí, então, pela articulação entre inconsciente e ideologia – esta sendo trabalhada pela Análise do Discurso também como instância constitutiva do sujeito -, podem-se mobilizar as noções de sujeito do inconsciente e de sentido. Para Althusser, a ligação sinonímica entre o eu e o sujeito do inconsciente é um engano fundamental, “essa ‘evidência’ de que você e eu somos sujeitos é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar” (Althusser, 1994, p.132).

Veremos, então, trabalhando com os relatórios, como aparece esse efeito ideológico de um eu funcionando como fonte de sentido, isto é, um eu que funciona a partir de uma concepção de língua sem ambigüidades, pura evidência. E, entretanto, será nessa mesma materialidade lingüística exposta no relatório que o sujeito do inconsciente fará irrupção, abrindo-se a outras possibilidades de significação.

Esse lugar outro do sujeito – o inconsciente – subverte a noção de origem: o sujeito ser fonte do sentido é mera ilusão. A construção e constituição do sujeito e dos sentidos se dá num outro plano, no cruzamento entre inconsciente e ideologia, como efeito, já que o sujeito é dividido pelo recalque e interpelado pela ideologia “que tem a função de ‘constituir’ indivíduos concretos como sujeitos” (Althusser, 1994, p. 132). O sujeito é sempre sujeito da ideologia e do inconsciente. Pêcheux ressalta que essa relação entre inconsciente e ideologia, porém, no campo da AD se dá de um modo específico:

“a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente”. (Pêcheux, 1997d, p. 301)

Benveniste (1991), apesar de ser um dos primeiros a trabalhar com a idéia de subjetividade na linguagem e a relação desta com o sujeito, caiu no engodo do pronome pessoal eu, quando confundiu eu = sujeito = consciência, com toda a garantia que é possível obter dessa equivalência:

“a ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor se propor como ‘sujeito’. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo [...] mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência” (Benveniste, 1991, p.286).

Para esse autor a subjetividade se fundamenta na marca lingüística de pessoa gramatical; “o ‘eu’ do discurso indica então para Benveniste o sujeito, enquanto este se resume à certeza de sua consciência” (Leite, 1994, p. 14) e, por conseguinte, a função sujeito mantém a garantia imaginária de unidade do eu. Assim o eu é um ponto de partida e não um ponto de chegada. E enquanto houver essa garantia imaginária de um eu completo, não dividido, o sujeito estará excluído, sendo neutralizado, ilusoriamente, por uma língua da consciência. Durante a análise dos relatórios, trabalharemos, então, como o uso dessa língua da consciência formata sentidos e, ao mesmo tempo, trabalharemos como esses sentidos podem sempre apontar para outros, seja pela combinação imprevista de articulações significantes seja pelos lapsos de escrita que repontuam e reinterpretam o texto dos relatórios.

O sujeito de que se trata aqui é estruturalmente dividido pelo recalque, fazendo com que só tenha acesso a parte do que diz; a outra parte diz respeito ao inconsciente ao qual o

sujeito só tem acesso pelo sonho, ato falho, lapsos etc – chamadas formações do inconsciente por Freud. Essa divisão mantém o engano para o sujeito sobre ser a origem de seus sentidos, sustentado pelos efeitos da ideologia sobre esse mesmo sujeito. Nessas evidências equivocadas, nos furos ou falhas de sentido, o sujeito ocupa um lugar, uma posição, onde discursos são produzidos através de uma relação marcada pela memória dos dizeres, sempre em relação a outros dizeres e outros discursos, que se definem a partir de uma dada formação discursiva. Não há sentido literal, mas efeitos de sentido e os lapsos de escrita encontrados nos relatórios e que serão aqui examinados provam esse movimento do sentido.

Este trabalho pretende, então, compreender através da análise dos “Relatórios de Estudo de Caso” o jogo discursivo e a trama – em suas variadas acepções - de dizeres que perpassam os sujeitos para se significarem na língua. É importante salientar que esses dizeres se realizam nos relatórios. Esses textos são elaborados por técnicos reconhecidos como profissionais de diversas áreas do conhecimento e que trabalham diretamente com os adolescentes através de entrevistas dentro da instituição. Os relatórios, portanto, são produções textuais encaminhadas ao juiz a fim de que este possa orientar-se acerca do procedimento de reavaliação dos jovens, isto é, se eles serão mantidos em regime de internação ou não. Mais adiante descreverei o formato do relatório, nesse momento apenas esboço sua organização. O relatório é composto por uma folha de rosto de identificação, por quatro pareceres – social, pedagógico, psicológico e conclusivo -, além de conter, ao final, data e assinatura dos técnicos e, em alguns casos, do diretor da instituição.

Os relatórios serão trabalhados aqui a partir da transcrição de enunciados selecionados em função da abordagem da análise; a transcrição é feita literalmente no registro do significante, isto é, mantendo a forma original com ocorrência de desvios na

norma gramatical, com lapsos de linguagem e sem a identificação dos nomes próprios, sejam eles dos adolescentes ou de seus responsáveis; também não haverá identificação da instituição onde os textos foram elaborados a fim de preservar os menores à época. Os fragmentos citados virão em *itálico e negrito* de modo a se destacar das citações bibliográficas. Os relatórios são marcados como D, os digitados, e M, os que se apresentam em manuscrito, seguidos de numeração cardinal.

2. Sobre o campo teórico da Análise do Discurso

2.1) Apresentando a teoria

Essa breve apresentação não tem como objetivo mobilizar todo o edifício conceitual da Análise do Discurso. Ao contrário, estarão presentes aqui apenas os conceitos que considere relevantes para operar e operacionalizar as análises dos relatórios.

Pêcheux condiciona a delimitação do campo da Análise do Discurso à articulação de três instâncias do saber científico: o materialismo histórico, por sua formulação da teoria das formações sociais e, conseqüentemente, da teoria da ideologia; a lingüística, em função de sua abordagem dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, porque a dimensão do discurso na linguagem supõe uma sintaxe; a teoria do discurso na medida em que trabalha a teoria da determinação histórica em relação aos processos semânticos. Essas três vertentes perpassadas por uma teoria psicanalítica da subjetividade têm por objetivo a compreensão dos processos de produção de sentidos em sua determinação histórica.

Como teoria crítica da linguagem, a Análise do Discurso resiste ao pragmatismo e à evidência das significações, isto é, revê a questão da língua como meio de comunicação entre indivíduos. Esses indivíduos estariam alienados numa ideologia que “falseia” a realidade – a ideologia aqui funcionando como um véu encobridor de uma suposta realidade verdadeira - e que cria “verdades” únicas e óbvias em sua naturalização de sentidos. Para Pêcheux o discurso, em contrapartida, poderia ser definido como sendo efeito de sentidos entre interlocutores. Esse discurso possui uma materialidade lingüística, através da qual a ideologia irá se expressar, já que é no discurso que língua e ideologia se encontram.

O funcionamento do discurso em sua relação com os sujeitos e com a ideologia se faz possível pela existência de um já dito. Esse já dito aponta para a questão da memória

em sua relação com a história. Se algo faz sentido quando dito num determinado instante, é porque foi acionada toda uma memória discursiva que remete a filiações de sentido. Tem-se aí, portanto, dois eixos: o vertical, que diz respeito à constituição do sentido; é o eixo do interdiscurso, representando o conjunto de todos os dizeres já ditos – e esquecidos –, o conjunto do dizível. O eixo horizontal concerne à formulação, ao que se diz agora em determinada situação de produção, isto é, ao intradiscurso. O interdiscurso em sua relação com a história define o que se faz importante discursivamente, em dada condição de produção, no intradiscurso (Orlandi, 2003, p. 33).

Desta forma a formulação estaria determinada pela constituição, como explica Orlandi (2003, p. 33): “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”. Os sentidos, então, instituindo-se a partir de uma memória, a qual não temos acesso consciente, é que faz com que nos enganemos sobre a origem de nossos dizeres. O sujeito, dessa forma, se constitui numa contradição: é livre para dizer tudo, mas é submetido ao simbólico, à linguagem, ou seja, à incompletude que impede que se diga tudo. O que organiza o simbólico, criando uma idéia de estabilização, é a estrutura que, na irrupção de um acontecimento no discurso, transforma o sem sentido em sentido novo, instaurando uma nova ordem na rede de significações. É preciso, pois, que haja a repetição proporcionada pela estrutura para que um sentido novo possa eclodir. Fundar um enunciado, portanto, é criar um espaço para a repetição.

Os sentidos ou efeitos de sentidos possíveis em sua materialidade incluem também a questão da historicidade como

“produção simbólica ininterrupta que na linguagem organiza sentidos para as relações de poder presentes em uma formação social, produção esta sempre afetada pela

memória do dizer e sempre sujeita à possibilidade de rupturas no dizer” (Mariani, 1998, p. 24).

Esta organização de sentidos de acordo com as relações de poder de uma formação social faz funcionar o efeito ideológico da evidência de que as coisas são como são desde sempre porque a linguagem é transparente. A historicidade é apagada e com isso os sentidos se cristalizam, ou melhor, se “naturalizam” em lugares já estabelecidos, lugares de repetição.

A repetição de sentidos, a reiteração do mesmo diz respeito ao conceito de paráfrase, que nos remete, por oposição, à polissemia em sua produção da diferença. A relação entre os dois conceitos põe em movimento a língua: no embate entre o já produzido e o ainda por produzir-se é que novos sentidos poderão se constituir. Orlandi (2003) afirma que

“a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (Orlandi, 2003, p.38).

O que se faz, portanto, relevante no processo de significação, além das condições de produção, é a memória. No jogo entre o mesmo e o diferente a historicidade é o que vai poder instaurar “efeitos metafóricos, transferência de sentidos, ressignificação” (Orlandi, 1998, p. 15). Essas ressignificações se dão, portanto, na relação entre as condições de produção, os sujeitos e a exterioridade. Essa exterioridade é da ordem da memória, do interdiscurso e é constituída pela ideologia, que apaga a diferença dos processos parafrásticos e polissêmicos, produzindo os efeitos de evidência, porque “no nível do que

aparece (se apresenta como), não é possível distinguir entre estes dois processos” (Orlandi, 1998, p. 16).

A naturalização dos sentidos, esse efeito de evidência das significações, é um mecanismo ideológico que fornece um dado sentido a partir da posição social que um sujeito ocupa, possibilitando-lhe dizer coisas de determinados lugares sem causar estranheza. Isto quer dizer, por exemplo, que uma palavra qualquer pode ter diferentes significados em função da posição do sujeito em uma dada formação discursiva e da inscrição que a determinada palavra possui nessa mesma formação. Quando formações discursivas são colocadas em relação ou em confronto, surge a disputa ou o controle pelo sentido. Mesmo no controle, em se tratando de língua, o equívoco está posto, não como algo a ser descartado, mas como fato de estrutura, já que não existe uma relação direta entre o mundo e a linguagem, entre as palavras e as coisas. Podemos trabalhar, para ilustrar esse fato, um enunciado em que o uso de aspas aponta para uma heterogeneidade do discurso. Por exemplo, num fragmento do relatório D07, parecer social, lemos: ***‘Porém a sua prática de ‘justiça’, assim como as justificativas que utiliza para seus atos, indicam carência de orientação intensiva para reverter esse quadro e a sua noção errônea do que seja socialmente aceitável’*** (D07 / p.soc.). O uso das aspas na palavra ‘justiça’ indica essa falta de lugar preciso dos significantes em relação ao sentido. No imaginário de estabilidade que as palavras ordenadas suscitam, as aspas, nesse caso, tornam-se um instrumento estabilizador diante de um possível escorregão semântico.

Na iminência de uma disputa de sentidos, de sentidos que se confrontam, o recurso das aspas aponta para uma contenção. O menino, inserido numa determinada formação discursiva, fala de “justiça” de um determinado lugar. Por outro lado esse sentido de “justiça” não é compartilhado pelo técnico que, ao escolher literalizar a fala do outro,

aspeira a palavra “justiça”, construindo um jogo dialético. Jogo dialético porque “justiça” é uma palavra reconhecida ao ser pronunciada – ainda mais numa instituição ligada ao sistema jurídico -, no entanto não se trata da concepção de “justiça” reconhecida no sentido hegemônico da instituição.

Para pontuar o lapso ocorrido na palavra “errôneo”, devemos então pensar no equívoco. O equívoco, ou a estranheza, ocorre justamente quando o previsto falha, deixa furo, mostra uma falta, uma ambigüidade: é o real da língua irrompendo, como no exemplo de “errôneo”. Continuando a trabalhar o enunciado do parecer social acima citado, é preciso explicar que a palavra “errôneo” foi inserida à mão, isto é, testemunhou-se aí um esquecimento e um esquecimento que anota um lapso. Se há a informação de que o menino possui uma noção – “*e sua noção (...)*” -, uma noção do que seja socialmente aceitável, há um esquecimento de que a noção é errada – “*e a sua noção errônea do que seja socialmente aceitável*”. É o real deixando sua marca, desautomatizando uma escrita que, ao ser corrigida, reinsere os sentidos “rebeldes” – que furam o estabelecido – na cadeia significante. Assim podemos dizer que, ao escapar da previsibilidade, surge no espaço discursivo um lugar singular para o sujeito ter uma noção do que é socialmente aceitável. Reinsere esse sentido inédito que escapa, articula-se a ele o significante “errôneo” que realinha, no mesmo, o que foi desalinhado pelo Real 0 o conceito de Real será discutido mais adiante.

As línguas são permeadas por ambigüidade, por associação de contrários e não dão conta do real porque este “não pode ser dito, estando aquém de todo dizer” (Freire, 2001, p. 174). A língua(gem) pré-existe ao sujeito, ele é falado antes mesmo de nascer, mas a ilusão ideológica de ser origem de sua fala, senhor em sua casa, faz apagar todo o aspecto histórico-discursivo que o antecede e que o constitui como um sujeito. É o esquecimento nº

1 de que nos fala Pêcheux: o esquecimento constitutivo e fundador a que todo sujeito é submetido para que possa tornar-se um sujeito falante, qualquer que seja a posição social e a formação discursiva a que se identifique: é “(...) o fato de que se fala do sujeito, e de que se fala ao sujeito, antes que ele possa dizer: ‘Eu falo’” (Pêcheux, 1994, p. 149).

Explicando melhor, para compreender esse efeito ideológico de naturalização e conseqüente cristalização de sentidos, Pêcheux tematiza a idéia de esquecimento. Para ele estamos, todos, submetidos a dois tipos de esquecimento. O primeiro só pôde ser formulado a partir da concepção freudiana de inconsciente. É o esquecimento constitutivo que nos engana quanto a nossa origem. É na divisão que o inconsciente instaura no sujeito, descentrando-o, destituindo-lhe de seu dizer (“Não somos mais senhores em nossa própria casa”), articulado à concepção de ideologia trabalhada por Pêcheux que se dá o efeito enganador de nos fazer pensar que somos o ponto de partida de nosso dizer, que a ele temos pleno acesso. Recalca-se a divisão do sujeito pelo inconsciente e pela ideologia e seus efeitos subseqüentes, e a linguagem ou o simbólico ganham um estatuto de completude, em que não há espaço para a falta – pensaremos aqui a linguagem como sendo a realização do simbólico (Henry, 1992, p.164). Entretanto não se pode dizer tudo porque há uma falta fundamental em jogo, falta esta necessária para que o sujeito possa vir a falar e, por extensão, se enganar – essa é a própria estrutura do simbólico, lugar da metáfora que tem na prática da substituição sua principal função.

Sobre o segundo esquecimento, ele é da ordem da enunciação, isto é, diz respeito ao próprio ato de representar, seja pela fala ou pela escrita. Novamente podemos pensar em Saussure e o estabelecimento da dicotomia sintagma X paradigma. Quando falamos, selecionamos no eixo paradigmático o que nos cabe pronunciar, dentro de uma formação discursiva que restringe as relações significantes possíveis. Fazemos escolhas também na

organização sintagmática, porque a forma de dizer, de representar também significa. É preciso ressaltar que todas essas escolhas estão pré-determinadas em função da inscrição do sujeito em uma dada formação discursiva, em função da relação entre interdiscurso (a memória) e intradiscurso, entre o que se pode dizer nesse momento e em determinadas condições de produção desse discurso, em outros termos

“sendo a língua um sistema cujos termos são solidários, o valor de uma palavra dependerá da significação que lhe confere a presença de todas as palavras do código e como também da presença de todos os elementos da frase”
(Jorge, 2000, p. 78).

O sujeito é interpelado pela ideologia, mas essa interpelação falta, não é completa, fazendo falar o sujeito do inconsciente nos atos falhos, nos lapsos. Essas supostas falhas Pêcheux interpreta como possibilidades de resistência política do sujeito a esse império dos sentidos já estabelecidos e que perpetuam lugares sociais, estigmas, numa artimanha especular quase sem escapatória, já que para rever a imagem construída do outro, é preciso antes ou simultaneamente ter revisto a própria, isto é, ter se desidentificado em relação a uma dada formação discursiva.

Escrever para alguém – no caso, escrever relatórios -, sendo o alguém um juiz de direito, põe em circulação o jogo imaginário dos lugares sociais – de onde se fala, para quem se fala – que afeta e é afetado pelo processo histórico da produção de sentidos e de enunciados. Mas é porque se trata de sujeitos atravessados pelo inconsciente e pela ideologia que os “erros” acontecem e abrem espaço para a construção de novas significações, pois só existe erro porque há simbólico. A análise dos relatórios mostra esse movimento: são sentidos ideologicamente estabilizados por lugares sociais que, ao serem

enunciados, se oferecem ao equívoco da língua. Surge a irrupção de lapsos, que transformam o enunciado em outro.

Assim é o caso de: *“Adolescente parece estar com muitos vícios, dado suas várias internações, permanecendo sem valores ou limites”* (D09 / p.psic). Este é um enunciado que traz questões relevantes quanto à ambigüidade do significante. Os vícios do menino se devem às internações? A própria internação não é um limite? E não seria a própria internação um pedido de limite? Mas o limite imposto pela instituição não lhe fornece valores dado que ele insiste em não apresentá-los. O deslizamento ocorre entre “vícios”, “internações” e “sem valores ou limites”. Esse último sintagma é interessante porque lineariza “limite” e “valor”, fazendo funcionar os dois como sinônimos ou como categorias excludentes? O fragmento parece, de certo modo, atestar o fracasso institucional ou a sua desresponsabilização sobre o jovem na medida em que ele se torna reincidente, caído numa repetição: a repetição da internação e a repetição discursiva sobre o lugar que lhe é conferido socialmente.

Continuaremos a trabalhar como os atos falhos ou lapsos que surgem nos textos dos relatórios furam e deslocam sentidos esperados, fazendo surgir, justamente, uma imagem diferente do padrão estabelecido pela cultura ao jovem infrator. Os furos, por outro lado, também apontam para a confirmação desse imaginário sedimentado. Mas isso só ocorre nas brechas do texto, lá onde não se esperava que pudesse acontecer. E por que acontece? Porque ao dar significados, estamos produzindo sentidos, mas esses sentidos não estão colados às coisas, eles dependem da enunciação e da história, por serem da ordem do simbólico. Como nos ensina Lacan (1974/1975, p. 46), “o buraco do simbólico é inviolável” e é nele que irrompe o Real, fazendo aparecer a falta fundamental que constitui o sujeito falante.

A linguagem é opaca. Opaca por quê? Porque, para a Análise do Discurso, a realidade é construída, constituída pela linguagem,

“não é algo dado, um mundo externo, mas, sim, algo que resulta da necessária significação com que o homem, ser simbólico, investe suas práticas sociais e languageiras” (Mariani, 1998, p. 27).

Nessa concepção, a realidade é uma para cada sujeito, no momento em que cada um se inscreve numa dada formação social e falará dela e nela – e também será falado por ela - através de sua subjetividade, de seu ponto de vista, num contínuo trabalho de interpretação ou, como diz Orlandi (1996, p.15), “o sujeito, podemos dizer, é interpretado pela história” na medida em que é pela historicidade determinada pelo movimento do tempo que os sentidos deslizam, ressignificam, ressignificando, por extensão, o sujeito.

Para falar de história sem pensá-la como evolução de fatos passados é preciso voltar ao conceito de interdiscurso, trabalhado um pouco atrás. Podemos formulá-lo como sendo a instância que abarcaria todas as formações discursivas de uma determinada formação social. Orlandi assim o define: “o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e lingüísticamente falando” (2002, p. 89). Sendo o conjunto do dizível, isto é, do que se pode vir a dizer e o que se pôde e pode dizer, virtualmente falando – o enunciável -, entra em cena a categoria da memória. Interdiscurso e memória discursiva formariam um todo pré-existente e exterior ao sujeito, que fariam emergir determinados sentidos a partir de um processo histórico dado. São as práticas sociais se impondo como possibilidades de sentidos, sentidos a serem disputados nas interpretações de acontecimentos passados, presentes ou futuros.

Nessa configuração discursiva formada pelo sujeito, pela língua e pela história, a noção de opacidade, então, permeia as três instâncias, já que nenhuma delas possui, sob

esse aspecto, uma independência. Há de existir um sujeito falante, inscrito em uma formação discursiva, que interpreta a história e que é interpretado por ela, através da língua em sua materialidade que faz significar o que o sujeito fala, num movimento contínuo e ininterrupto – incluindo aí as próprias falhas, que também clamarão por sentido, inserindo-se no mesmo movimento, porque apontam para a existência de outras formações discursivas e de outras possibilidades subjetivas em uma dada formação social.

2.2) Explicando a Metodologia

O número de cento e vinte relatórios não foi uma escolha aleatória, pois diz respeito à tentativa de mudança no trabalho com os jovens infratores. Com a nova política se implantando – política orientada pela lei dos direitos humanos, que “regula juízos e opiniões sobre o que se passa de nefasto em um algures variável” (Badiou, 1995, p. 45) -, cento e vinte passou a ser o número máximo permitido para internação de jovens nessa instituição (na última rebelião – citada na introdução deste trabalho -, ocorrida no final de 1997, a casa abrigava mais de 350 adolescentes para uma lotação que não deveria ultrapassar 180).

Assim cento e vinte relatórios seriam equivalentes a um relatório por adolescente, dentro de uma possível lotação máxima da unidade. Relatório esse, também, elaborado num momento institucional em que as questões dos direitos humanos seriam valores a orientar os funcionários em seus respectivos trabalhos.

É importante ressaltar que um relatório por adolescente não significa que sejam cento e vinte relatórios sobre cento e vinte jovens diferentes, em função da reincidência que ocorre nessas entidades. Pode acontecer de um mesmo adolescente ser objeto de muitos relatórios, não só pelas possíveis entradas e saídas do sistema DEGASE, como também em função do tempo de internação, já que cada relatório é escrito num prazo máximo de seis meses, conforme indicação dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 94, item XIV:

“As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras: (...) XIV – reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente”.

Um adolescente internado, por exemplo, há nove meses, deverá possuir entre dois e três relatórios em sua pasta institucional, pois eles são escritos, normalmente, num intervalo de três meses cada. E neste trabalho o que entra em jogo não é a identidade de pessoas, isto é, a identidade de técnicos ou adolescentes como pessoa física. O que está em jogo é a questão discursiva, ou seja, o interesse não está nos “autores, mas [no] funcionamento dos enunciados, pouco importa[ndo] quem o disse (...)” (Foucault, 1999, p. 124). Cabe ainda questionar qual seria o critério para se chegar ao prazo de três ou seis meses como tempo mínimo/máximo necessário para uma avaliação. Esse seria um tempo necessário para quem: para o adolescente ou para o técnico, por exemplo? Como se cronologiza um tempo subjetivo?

Por serem textos que compõem um processo criminal e por tratar-se de menores de idade, há a exigência de sigilo em relação à identificação dos jovens, que quando aparecerem citados abrirei colchetes e indicarei [nome próprio] assim como qualquer outro nome próprio que seja citado no corpo dos relatórios, por exemplo: *“Em sondagem pedagógica, observamos que [nome próprio] apresenta boa leitura e sua escrita é clara.”* (D37 / p.ped.). Esse cuidado também se estende aos relatórios como um todo, que também são de caráter sigiloso e privado, impedindo, portanto, que se faça um anexo com a cópia dos mesmos ao final do trabalho. Para tentar facilitar a leitura, reproduzo ao final da tese o modelo do “Relatório de Estudo de Caso” em sua formatação apenas. Entretanto, em alguns casos, por conta do tipo de análise que estará sendo feita, recorro ao expediente de inventar nomes, nomes fictícios, para facilitar o entendimento de minha elaboração teórica, principalmente no sub-capítulo relativo à nomeação dos meninos.

Os textos serão apresentados aqui recortados em função da análise realizada e a transcrição desses recortes será feita de forma fidedigna, isto é, resguardando supostos erros

de digitação, de ortografia, de sintaxe, os lapsos etc. Por exemplo: “*Adolescente com muitos altos e baixos depressivos, ligados à ausência familiares no dia de visita, eventualmente*” (D54 / p.ped.).

A identificação dos cento e vinte relatórios foi feita em função de duas características: há um grupo de relatórios digitados a partir de um manuscrito e que serão identificados pela letra D (digitados), seguido de número cardinal, por exemplo (D00), (D01), (D02), (D03). Essa numeração é aleatória, isto é, não corresponde a ordenamento de data, ordem alfabética ou similar. A ordenação só segue uma cronologia de ordem crescente em relação à entrada do adolescente na instituição quando se trata de um conjunto de relatórios de um mesmo menino. Assim, se João [nome fictício] foi internado duas vezes, organizei seus relatórios por ordem cronológica em relação a sua primeira internação. Essa opção se impôs a mim por conta das análises realizadas quanto às formas de nomear um mesmo adolescente – investigação apresentada no sub-capítulo “Sobre os nomes”.

Além disso, escolhi identificar o parecer de onde o fragmento foi selecionado. Assim poderão ser encontrados as seguintes abreviações: p.soc. (parecer social); p.ped. (parecer pedagógico); p.psic. (parecer psicológico); p.psiq. (parecer psiquiátrico); p.music. (parecer musicoterápico); p. concl. (parecer conclusivo); ficando assim a identificação (D10 / p.soc.), por exemplo. Lembrando que cada relatório é composto por uma folha de rosto de identificação e quatro pareceres: social, pedagógico, psicológico e conclusivo. Essa formatação será detalhada no próximo capítulo.

O outro grupo é formado por relatórios que não foram digitados, permanecendo em manuscrito, e que serão identificados pela letra M (manuscrito), seguida de numeração cardinal, por exemplo (M04), seguindo a mesma ordenação dos pareceres digitados: (M04 /

p.ped.). Os dois tipos de formalização do relatório – digitado e manuscrito - foram assim encontrados na pasta que armazena os documentos dos adolescentes institucionalizados – pasta essa citada na introdução deste trabalho. É preciso sinalizar também a existência de relatórios idênticos – referentes ao mesmo adolescente - no nível significativo, tendo apenas a data corrigida. Não são muitos casos, mas existem e um desses casos está citado em nota de rodapé mais adiante.

A decisão por essa organização deveu-se em função de querer investigar até que ponto a forma manuscrita ou digitada interfeririam na formulação dos enunciados, principalmente no que diz respeito aos lapsos, isto é, se eles seriam mais profícuos nos textos manuscritos. Entretanto isso não se verificou, na medida em que os relatórios são revisados após a digitação, fixando, portanto, após a leitura do técnico, uma “correção”, aquilo que chamou a atenção do autor a ponto de ser necessário um “conserto”. Nos textos que permaneceram manuscritos, também ocorre a “correção” de próprio punho do autor. Dessa forma tanto os relatórios digitados quanto os manuscritos são objeto de revisão que acabam por assinalar com maior ênfase os supostos erros, aqui trabalhados como lapsos.

Tão interessante quanto analisar essas marcas extras – as correções - na materialidade da língua, é compreender os lapsos que não são vistos, nem nos manuscritos nem nos relatórios digitados; aqueles que passam despercebidos e que vêm à tona a partir de minha leitura.

O *corpus* discursivo deste trabalho vai se constituindo a partir de recortes nas formulações que apontam:

- as contradições;
- os pressupostos que perpassam a configuração dos sentidos e a determinação de lugares sociais e sua respectiva moral;

- as ambigüidades não só produzidas a nível semântico – homofonias, por exemplo, que instauram, pelo menos, um duplo sentido;
- as ambigüidades também nas posições-sujeito formuladas nos textos;
- as paráfrases e repetições, que criam um certo automatismo para congelar sentidos;
- a utilização do discurso indireto como forma de desimplicação subjetiva e o uso recorrente do advérbio *sic*;
- as relações intratextuais que se estabelecem entre os pareceres que compõem o relatório e que, diversas vezes, se contradizem;
- as falhas na linguagem que fazem emergir o sujeito e apontam para questões desse sujeito do desejo.

Todos esses aspectos são apontados e analisados durante o trabalho. A análise propriamente dita, então, é realizada tanto de forma singularizada e também em sua relação com o conjunto, isto é, o um em sua relação com os outros. Em suma a metodologia escolhida foi a da prática da leitura de todos os cento e vinte relatórios sendo apresentada análise de cada relatório em sua singularidade e na sua relação com os outros e, nessa relação, por sua vez, interessa o que se repete, o que é da ordem do mesmo. É o jogo da paráfrase e o da polissemia se entrecruzando. Numa leitura em conjunto, ou do conjunto, os recortes – ou o trabalho de dessintagmatização que rearticulam as relações significantes - acima referidos foram aparecendo e mostrando um movimento de repetição – uma repetição que nem sempre é a mesma; repete-se de diferentes formas - que determina e define discursos com seus efeitos de sentido, constituindo-se num conjunto de formulações sobre o adolescente em conflito com a lei.

2.3) Escrever uma análise

Falar de discurso é falar de sujeito. O discurso jurídico, como todo discurso, também é ideológico, inserido num contexto sócio-histórico, apesar de tentar se neutralizar em literalidades e universalismos. Como, ao escrever uma análise de discurso, não cair nos mesmos enganos, já que se trata de um discurso sobre um discurso?

Pêcheux já afirmou ser impossível a elaboração de um puro discurso da ciência, isto é, um discurso isento de ideologia. Cabe ao analista de discurso se sustentar teoricamente dentro dos pressupostos da teoria que não retira de cena o sujeito-analista. É uma análise, mas feita por outro analista seria outra?

Um analista propõe uma pergunta e através dessa pergunta irá mobilizar conceitos distintos, em oposição a outro analista, que, diante de sua própria questão, irá dispor de outros conceitos, fazendo com que as análises possam ser distintas diante do repertório conceitual disponibilizado.

“O dispositivo teórico é o mesmo mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (Orlandi, 2003, p. 27).

O histórico e o ideológico estão aí e fazem parte do objeto de pesquisa e do lugar do pesquisador, porque são categorias determinantes para a própria análise. Citando Lagazzi (1988),

“é na linguagem que o sujeito se constitui, e é também nela que ele deixa as marcas desse processo ideológico. A linguagem configura as pistas para que possamos chegar um pouco mais perto do sujeito, e a Análise do Discurso possibilita que o conhecimento constitua-se além do ‘achar’ de cada pesquisador e fora de qualquer modelo pré-concebido” (Lagazzi, 1988, p.51).

O método de análise, então, tenta reunir à análise lingüística – pois é sobre a língua que se dão os processos discursivos: acréscimos, recobrimentos, apagamentos etc – uma análise histórica das circunstâncias em que se formaram os conjuntos ideológicos representados num dado discurso, isto é, compreender a relação entre o lingüístico e o histórico-ideológico.

É um trabalho de dessintagmatização lingüística e discursiva, em que se revelam as conexões entre o dito e o não dito, entre as construções semânticas e sintáticas, entre as formações discursivas dominantes e as formações ideológicas a elas correspondentes; entre a constituição (uma base sobre a qual se dão as diversas e infinitas enunciações e que diz respeito à memória discursiva, ao interdiscurso) e a formulação (uma articulação do enunciado remetendo-se ao intradiscurso, isto é, ao funcionamento do discurso em relação a ele mesmo) de uma formação discursiva.

Para se chegar a uma determinada formação discursiva, será preciso trabalhar o movimento parafrástico – polissêmico – em relação às condições de produção do discurso dos relatórios. Essas condições concernem em apontar, no nível da formulação, como se dá o funcionamento discursivo em relação à memória e às filiações de sentido existentes, indicando também as articulações relevantes (alianças) e as contradições (antagonismos) entre as várias formações discursivas em jogo.

O material textual de referência, o relatório, define o *corpus*, isto é, as seqüências ou segmentações discursivas, mas não há uma previsão absoluta do que será encontrado ou analisado, na medida mesma em que o *corpus* se constitui durante o próprio procedimento de análise e me parece que essa é uma marca fundamental desse trabalho: o objeto de análise se constrói simultaneamente ao processo analítico.

O objeto teórico em questão é o discurso, ao qual se chega no final da análise. O relatório funciona como objeto empírico que se oferece, nesse caso, à compreensão. Essa análise se dá com um objetivo, que já delimita a própria abordagem ao texto. Esse objetivo vem com o suporte da teoria, que também estará guiando e definindo a análise. Assim pode-se dizer que, a partir do relatório, o analista produz recortes com determinados objetivos, sustentados pela teoria da Análise do Discurso. Esse processo cria o *corpus* a partir do qual, no percurso da análise até o seu final, irá definir um discurso como objeto teórico.

O dispositivo teórico da interpretação interfere no dispositivo de análise e o inverso também se faz pertinente. A cada análise realizada, a teoria se expande, se questiona em seus pressupostos, fazendo-os se deslocar em relação à língua, sujeito, sentido: “a teoria não se estabiliza nos resultados da análise e, por sua vez, estes não trazem em si a maneira como devem ser lidos” (Orlandi, 2001, p. 43). A análise do discurso, portanto, é a prática efetiva de cada análise porque é próprio do relato, o relato da análise, fazer emergir o novo que perturbará, num bom sentido, o texto da teoria.

A relação sujeito, linguagem e história está tanto do lado do *corpus* quanto do lado do analista, daí a situação da Análise do Discurso em relação ao discurso científico: é ciência, é saber prático, é arte da interpretação, num campo similar ao da psicanálise?

Para Orlandi (2001), a Análise do Discurso se encontra no campo da ciência, pois possui um objeto de pesquisa definido: o discurso. Diz que

“(...) se trata de uma ciência que, procedendo a uma passagem da noção de função para funcionamento, e pela instituição de procedimentos analíticos que permitem uma ruptura na relação entre a prática e a teoria, estabelece seu próprio objeto – o discurso – sua unidade de análise (o texto), com pressupostos teóricos que

delimitam um campo disciplinar e em relação ao qual seus resultados fazem sentido” (Orlandi, 2001, p.32).

A questão passa então pelo objeto, que tem sua materialidade, mas que não tem a constância de um objeto das ciências naturais, por exemplo, mas que produz efeitos nas ciências humanas e na lingüística. Tomando como objeto das ciências aqueles que dizem respeito à natureza e que se colocam à prova, que podem ser quantificados e repetidos ou reproduzidos por experiência. No caso específico da Análise do Discurso, o discurso é um objeto teórico construído, incluindo nessa construção a própria subjetividade do analista, isto é, excluindo a suposta neutralidade característica do discurso científico.

Analisar é tratar da interpretação e nessa disciplina a prática interpretativa não concerne ao conteúdo, mas diz respeito à interpretação das marcas do texto, de sua constituição. Interpretar, já dizia Pêcheux, é um gesto, um ato de linguagem que realiza o simbólico, é fazer valer a materialidade de um texto com sua exterioridade, fazendo o sentido fazer sentido, na desconstrução de efeitos de sentido do já dito para abrir outras possibilidades, inéditas ainda.

Quando se interpreta atribui-se sentidos, não apenas um, ao mesmo tempo em que o analista se expõe à opacidade do texto, por isso a interpretação não é única, funciona como uma compreensão possível de como a história intervém nos processos de significação e como se dá o processo, no discurso, da relação entre enunciação e posição-sujeito nas formações imaginárias do lugar social.

Dessa forma, como já dito acima, cada análise é uma análise que colocará em movimento uma determinada política de produção de sentidos em que o próprio analista se inclui, pois também ocupa um lugar histórico marcado e de onde poderá espelhar sua relação com a linguagem. Dessa forma, há o adolescente que fala, o técnico que relata sua

escuta e o analista do discurso, num intervalo entre os dois, constrói uma leitura que historiciza o discurso.

O dispositivo analítico que o pesquisador constrói, a partir de uma questão que o provoca como sujeito, leva em conta a forma como o material discursivo foi recortado para formar e delimitar seu *corpus*, a fim de que o caminho percorrido pelo analista e sua posição interpretativa fiquem claras para se compreender os processos de significação dos textos analisados e apontar os gestos de interpretação inscritos no texto, sem impor uma interpretação única. O analista devolve o texto ao seu processo, ao trabalhar esse mesmo processo que leva o sujeito a ser significado e a significar os textos (Orlandi, 2001, p. 50).

3. O relatório como instrumento de avaliação: uma crítica

3.1) Localização do relatório no percurso institucional e sua relação com a política dos Direitos Humanos

É preciso explicar a função do relatório na execução de uma medida sócio-educativa². Por serem inimputáveis os menores de 18 anos, caso pratiquem algum ato infracional, deverão cumprir alguma medida socioeducativa, que pode ir desde uma simples advertência (a mais branda) até a internação em estabelecimento educacional (a mais rigorosa), de acordo com o ECA.

Ao ser flagrado num ato infracional, o adolescente será encaminhado à Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), onde será responsabilizado por um artigo análogo aos artigos do Código Penal (CP), ou seja, caso o adolescente tenha cometido um assalto à mão armada, ele responderá pela infração baseada no artigo 157 do CP, que corresponde ao crime de assalto à mão armada. Em seguida será encaminhado a algum Centro de Triage (o CTr ou o Instituto Padre Severino/IPS) para aguardar, pela lei, durante no máximo 45 dias, a audiência com o juiz da 2ª Vara da Infância e da Juventude.

Durante essa audiência que ocorre na 2ª. Vara, o jovem deve confirmar ou não a acusação feita em sua passagem pela DPCA e tomar ciência da medida socioeducativa a ser cumprida, caso haja alguma. Uma vez que a medida seja a de internação, o adolescente, de acordo com a idade e o sexo, será encaminhado a uma das unidades destinadas a este fim, no Estado do Rio de Janeiro.

A partir de sua chegada na unidade de internação, sua conduta institucional, sua vida escolar e familiar – atual e pregressa - será monitorada pelos funcionários e técnicos (pedagogos, assistentes sociais e psicólogos). Estes são os responsáveis pela elaboração dos

“Relatórios de Estudo de Caso”, que passam, então, a ser o único meio de contacto entre o juiz e o adolescente. A produção desse texto se dá a partir de entrevistas, no mínimo, mensais, efetuadas com os adolescentes em salas destinadas a esse fim e, na maioria das vezes, não acontecem em sigilo. A questão do sigilo diz respeito à intimidade do adolescente, isto é, pressupondo que ele irá expor-se, contar fatos particulares de sua vida, ficaria subentendido a exigência de um encontro sigiloso que garantisse um mínimo de privacidade ao jovem. Entretanto, por tratar-se de uma instituição de caráter prisional, a idéia de segurança impera, diluindo alguma tentativa de manter um espaço reservado de escuta.

Cabe ressaltar também que, nesse tipo de instituição, busca-se uma homogeneização dos internos, em respeito a uma disciplina de corpos; assim todos são regulados por princípios comuns – horários e uniformes, por exemplo, que servem para uma pronta identificação do sujeito -, massificando as individualidades. Dessa forma, as entrevistas não ocorrerem em sigilo não desperta nenhum questionamento, ao contrário é um procedimento considerado normal. No desenrolar deste trabalho, à medida que as análises dos pareceres forem se construindo, ficará claro também que o sigilo não é condição primordial para um atendimento porque a própria escuta do técnico está comprometida com um mesmo, com uma repetição; assim uma porta aberta não faz muita diferença já que o que se escuta, a partir de perguntas previamente formuladas, é sempre a mesma coisa.

É importante notar que “escutar sempre a mesma coisa” não é uma acusação a uma possível leviandade do profissional, isto é, de uma pessoa física. Afirmar que uma escuta é comprometida é remeter essa escuta a um funcionamento ideológico prévio e constitutivo,

² A medida sócio-educativa é o equivalente à pena imposta aos adultos que respondem por algum tipo de crime na justiça.

onde os sentidos já estão dados e se reproduzem automaticamente. Afirmar, portanto, essa repetição é apontar para a inscrição de um indivíduo numa dada formação discursiva que o acomoda semanticamente e que lhe disponibiliza palavras, palavras essas que mobilizam uma rede discursiva maior capaz de localizar o adolescente infrator em certos espaços discursivos e não em outros.

O relatório divide-se em quatro pareceres³: social, pedagógico, psicológico e conclusivo – este último como uma síntese dos três. Podem ocorrer variações com a inclusão do parecer musicoterápico e/ou psiquiátrico. A variação deve-se, no caso do primeiro, em função de haver ou não esse profissional na instituição. Quanto ao parecer psiquiátrico, ele é solicitado diante de condutas atípicas de acordo com o padrão esperado: pode ser em função da presença de algum jovem infrator oriundo da classe média, por exemplo, quanto jovens com comportamento considerado bizarro – delirantes, com agressividade extremada ou, o contrário, isolados. No início de cada relatório, há uma folha de rosto funcionando como uma apresentação em que são colhidos dados para identificação do adolescente, dos responsáveis e da infração.

Nas entrevistas pedagógicas, são testados conhecimentos de caráter didático-pedagógico a fim de avaliar a série em que o jovem está ou estava. Este é um procedimento rotineiro de obtenção de informações que, como veremos durante este trabalho, destitui o lugar da escola pública ao desautorizar o histórico escolar da mesma. É a partir dessa avaliação que o adolescente será inserido em uma determinada série independente do que declare a escola de origem.

³ É preciso ressaltar que o significante ‘parecer’ mantém uma ambiguidade em sua materialidade: significa uma opinião que pode deslizar para o verbo ‘parecer’; este da ordem do imaginário e que cria sentidos.

Quanto ao Serviço Social, a abordagem é voltada para a relação do adolescente com a família através de encontros desta com o técnico, talvez numa busca de justificativas para a conduta infratora do jovem. A área de psicologia tem uma preocupação em tratar de aspectos do comportamento do adolescente na instituição. Os três pareceres juntos, acrescidos de um parecer conclusivo, como síntese, formam o “Relatório de Estudo de Caso” encaminhado ao juiz.

Na medida em que o discurso científico se ocupa em tentar transpor a incompletude do simbólico – recalcando a falta -, a reunião dos pareceres formando o relatório cria a ilusão de completude pelo trabalho interdisciplinar, isto é, a interdisciplinaridade constituindo um objeto total imaginário, como se um adolescente fosse formado de um lado social, psicológico e cognitivo-pedagógico e que, pelas entrevistas, pudesse ser avaliado onde está a falta a ser suturada.

Sob essa metodologia de atendimento realizada, com um determinado vocabulário técnico, pode-se perceber uma tentativa de construir um discurso científico, neutro, sem implicação subjetiva por parte do técnico, que se põe num lugar de avaliador do outro, encobrando, ao mesmo tempo em que sustenta, a ideologia da obediência característica do discurso jurídico: obediência do sujeito-técnico ao juiz e do sujeito-adolescente à instituição via profissionais ali inseridos. O critério científico é o critério que autoriza, portanto, a existência e manutenção desses lugares – avaliador e avaliado – em que um sujeito coloca-se em posição de determinar verdades sobre o outro com suposta isenção de valores.

Nessa definição de lugares não é qualquer um que pode ocupar essas posições; para se chegar a técnico, por exemplo (psicólogo, pedagogo, assistente social), há de possuir um tipo de inscrição social, assim como o lugar de infrator também não é para qualquer um.

O parecer pedagógico, após a implementação do ECA, ganhou destaque nas estratégias de ressocialização do jovem numa tentativa de ressituar a questão da delinquência em outro campo que não fosse apenas o da Justiça e a do Código Penal. Há então a obrigatoriedade da prática de atividades pedagógicas (oficinas profissionalizantes entre outras), além da escola vinculada à rede oficial de ensino, já que o Estatuto obriga a escolarização a todos os jovens e crianças.

Quanto ao parecer psicológico, são os que, através de um levantamento das citações transcritas nos pareceres (via discurso relatado, uso de aspas e *sic*), menos citam a fala do outro – os que menos apresentam o testemunho de terem escutado o outro – indicando que “a função do psicólogo nessas instituições seria assim a de técnicos normalizadores, valorizada em sua possibilidade de justificar e reafirmar uma ordem que funciona sobre a anulação da subjetividade” (Altoé, 1999, p. 36). Anulação da subjetividade pela via da adaptação. Procura-se, pois, o caminho de uma adaptação do jovem às normas institucionais a fim alcançar uma pretensa normalidade. Santos (2005) explica:

“A equipe técnica, ao realizar entrevistas com os adolescentes para a elaboração dos relatórios, costumava aproveitar a ocasião para aconselhá-los, visando adaptá-los ao que se espera de um jovem inserido socialmente, tanto na rotina institucional quanto na realidade social. (...) O pedido de adaptação de um sujeito a uma suposta normalidade é um dos objetivos institucionais, seja em hospitais ou em escolas” (Santos, 2005, p. 232).

As decisões judiciais deverão ser tomadas, principalmente, em função das avaliações contidas nos relatórios (progressão, regressão ou manutenção de medida sócio-educativa). O outro possível encontro entre juiz e adolescente se dá, apenas, na audiência e na comunicação de progressão de medida (quando o jovem, após um período de internação, é encaminhado para outra instituição, normalmente de regime semi-aberto), onde ele ouve a

decisão judicial, determinada, entre outras coisas, pela leitura dos relatórios, que deverá ter sido realizada, pelo juiz, com antecedência.

É importante notar que essa audiência só ocorre para os casos de progressão de medida, pois na ocorrência de manutenção de medida sócio-educativa, a decisão é informada através de conselheiros que se deslocam até a instituição para comunicarem pessoalmente o fato ao interno.

Nesse percurso policial e institucional a que o adolescente é submetido, o relatório de estudo de caso toma um estatuto diferenciado, exatamente por ser o instrumento através do qual o juiz guiará a sua decisão, na medida em que o jovem não é escutado por ele. Neste trabalho, portanto, vou analisando esses textos em sua pertinência institucional, se eles refletem a mudança proposta pela direção do DEGASE nesse momento em relação à ética dos direitos humanos, questionando essa política; de que lugar os adolescentes são falados e, principalmente, como a questão do sujeito – sujeito adolescente – atravessa esses relatórios.

Torna-se pertinente discutir, nesse ponto, a posição sobre a Ética dos Direitos Humanos na medida em que ela cria um arranjo da verdade no que diz respeito à singularidade do homem. Na letra do próprio texto sobre os direitos humanos, é possível encontrar a idéia de um sujeito universal portador de categorias universais que deixariam de lado processos singulares de escolha. Nesses processos podemos, inclusive, trabalhar a questão do Mal porque “o ‘consenso’ ético se baseia no reconhecimento do Mal” (Badiou, 1995, p.27), isto é, é preciso ter o Mal identificado de modo universal para que se possa garantir o Bem. Entretanto o Bem universal concerne a qual universo? Badiou questiona:

“Quem não se dá conta de que nas expedições humanitárias, nas intervenções, nos desembarques de legionários caritativos o suposto Sujeito universal está

cindido? Do lado das vítimas, o animal feroz que é exposto na tela. Do lado do benfeitor, a consciência e o imperativo. E por que essa cisão coloca sempre os mesmos nos mesmos papéis? Quem não percebe que essa ética debruçada sobre a miséria do mundo esconde, por trás de seu Homem-vítima, o Homem-bom, o Homem-branco? Como a barbárie da situação não é refletida senão em termos de ‘direitos humanos’ (...), ela é percebida, do alto de nossa paz civil aparente, como o incivilizado que exige do civilizado uma intervenção civilizadora” (Badiou, 1995, p. 27).

Que aproximação se faz possível entre essa posição e a dos relatórios? Se o técnico que está voltado para uma política de direitos humanos ocupa o lugar do civilizado, por exemplo, em contraposição ao selvagem infrator, ele – o técnico – sabe e pode identificar o Mal e, por extensão, poderá afirmar qual é o Bem do outro ou o que é o Bem para o outro em conflito com a lei – em conflito, aliás, com a lei do suposto Bem. Mas cabe a quem identificar Mal e Bem? Quem pode saber sobre qual é o Bem do outro senão o próprio sujeito?

Novamente Badiou (1995, p.40) orienta-nos nessa leitura – tendo sido orientado em suas leituras por Lacan -, apostando na recusa da idéia de homem universal, do culto às diferenças e do relativismo cultural à distância, porque não há nada mais diferente de uma pessoa do que ela mesma, desde que parta-se da concepção de sujeito dividido pelo inconsciente, ou seja, o sujeito com que trabalha a psicanálise: “Há igual diferença entre, digamos, um camponês chinês e um jovem funcionário norueguês como entre mim mesmo e qualquer pessoa – qualquer uma, inclusive eu mesmo” (Badiou, 1995, p. 40), quer dizer, o que está em jogo não é a diferença entre grupos, pois que não há um Mesmo, há somente diferença. E essa diferença está em toda parte. Mas na política de respeito ao outro diferente, o próprio social autoriza e reconhece profissionais, formados e reconhecidos para trabalharem a inclusão, isto é, formados para eliminarem a diferença.

Nesse sentido, podemos ler no texto do ECA ou no portal do DEGASE o princípio de sua existência: priorizar a “efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, (...), à cultura, (...), à convivência familiar e comunitária”⁴. No entanto não fica claro quem determina qual é o ‘direito à convivência familiar’, por exemplo, no momento em que cada família se organiza de uma determinada maneira e o julgamento sobre essa convivência se faz em referência a um padrão nem sempre aplicável a todos.

Tomando-se essa questão da família como exemplar, percebe-se, na leitura dos relatórios, que já está preconcebido um modelo de família a ser encontrada entre os meninos entrevistados, mas não necessariamente esse modelo se encaixa na referência familiar dos adolescentes. Cria-se, assim, um juízo de valor acerca das relações de parentesco do jovem internado, que insistentemente é identificado como pertencente a uma “família desestruturada”; só não se explicita que para uma família ser desestruturada é necessário que haja a referência a uma outra supostamente estruturada, isto é, ao modelo de família do Homem-branco civilizado. Diante da referência a um modelo de família preconcebida, o relatório, como instrumento de avaliação, assume um caráter excludente, tendo como efeito de sentido o desencontro entre o modelo e o objeto em avaliação, isto é, o adolescente infrator. Este nunca se equipara à imagem prevista. Não se pode ser ingênuo e trabalhar o relatório como um instrumento de desencontro apenas; é preciso apurar, pela análise de sua formatação, se o desajuste do modelo tem uma função, qual seja, a de perpetuar identificações imaginárias de determinados sujeitos.

A imagem construída da família desestruturada, tantas vezes repetida como um chavão nos relatórios, pode ser analisada a partir de vários fragmentos. Vejamos nesse primeiro fragmento: *“Família desestruturada, constituída da genitora (separada,*

⁴ Texto extraído do site do DEGASE: <http://www.degase.rj.gov.br/historia.htm> (2004)

doméstica), companheiro (Serviços Gerais), dois irmãos /13/06 anos (proveniente da seg. relação), e avó materna” (D54 / p.soc.). É interessante perceber como o técnico organiza discursivamente essa família. Indica-se que a mãe é separada, mas ao mesmo tempo possui um companheiro que é apresentado como um elemento da família, logo é um companheiro que ocupa um lugar de marido; os filhos da genitora são apresentados como irmãos, isto é, desfaz-se uma ascendência genealógica, uma vez que a mãe estava encabeçando como referência as relações de parentesco; relações confirmadas, por sua vez, na citação à avó materna. Entre os parênteses há informação do estado civil da mãe - ao mesmo tempo em que é separada também é comprometida – e sua profissão, assim como é indicada a profissão do companheiro; os parênteses servem para informar a ascendência dos dois outros filhos citados como dados intercalados que constituiriam uma família desestruturada.

A posição-sujeito do técnico possui uma concepção de família baseada no modelo burguês da classe média brasileira, que tem uma função social bem específica; será que esse modelo serve para aquele sujeito? Qual é o modelo de família para aquele núcleo em que a “genitora” está de fora? “Como consequência a filiação biológica (genitor) é totalmente desconsiderada caso não se siga da designação pelo gesto ou pela palavra” (Roudinesco, 2003, p. 21); isto é, não basta parir, é preciso adotar, filiar. E é justamente essa diferença que não é valorizada no parecer. Este supõe uma fôrma a qual o jovem e sua família, no caso agora tratado, devem inscrever-se a despeito de suas características particulares. Podemos então perceber que o relatório, de fato, avalia não a organização peculiar de uma família, mas sim o grau de adesão a um modelo preestabelecido em analogia com o modelo pré-estabelecido de sujeito universal apresentado pelo texto dos Direitos Humanos. Esse modelo familiar subordina-se a uma rede de significações da qual o jovem e sua família estão excluídos e que concerne à realidade imaginária do técnico em

sua posição-sujeito. O fato de usarem o significante ‘genitora’ aponta para um sentido biológico do ato de parir e não para uma maternidade que implica uma filiação.

“O adolescente [nome próprio] é oriundo de família desestruturada. Seus pais morreram quando ainda era criança” (D67 / p.psyco.). Por que há essa relação direta entre orfandade e desestrutura? Desestrutura novamente em relação ao modelo de família construído pela formação social em que está inscrito o profissional e seu discurso técnico-científico. Nesse descompasso, existe um sujeito sofrendo os efeitos da imposição discursiva: enquanto a família não se estruturar, ele não deve sair da instituição: *“Julgamos necessário, entretanto, mais um período, a fim de que a família se estruture para essa finalidade e o adolescente se conscientize da importância de novas alternativas”* (D06 / p.concl.). Sem analisar os aspectos de intransitividade verbal que são elaboradas em outro capítulo, há a imposição de que o sentido pré-construído a um modelo familiar seja instituído a fim de que o adolescente possa retornar ao lar, porque há uma lógica discursiva que orienta no sentido de pensar que

“se um indivíduo teve uma infância pobre e povoada de incidentes em suas relações familiares (mortes de parentes próximos, separações de casais, vícios como alcoolismo, privações financeiras), ele com certeza será um criminoso. (...) num determinismo cego, mecânico e simplista (...): carências familiares na infância + miséria = crime” (Rauter, 2003, p.90).

O “determinismo cego” acima citado é o que perpassa o texto dos relatórios. Numa produção discursiva que se dispõe a avaliar o outro, funcionar em termos de determinismo – como vimos no caso da “família desestruturada” e veremos mais adiante em relação ao *funk* e à favela – suscita toda uma filiação de sentidos pré-definidos, não deixando espaço para as manifestações inéditas do sujeito. Chegaremos à conclusão, então, que a avaliação a que o adolescente infrator está submetido não exatamente avalia, mas reproduz um mesmo

sentido em formulações pouco variadas, ritualizando o que deveria ser da ordem do diferente em se tratando da ‘avaliação’ de sujeitos humanos.

Outros enunciados corroboram essa visão sobre o relatório como recurso para avaliar o outro, mas o outro que está inserido numa categoria universal, de sujeito universal reconhecido e visível por todos. **“Está recebendo assistência familiar porém não demonstra vontade de reintegrar-se socialmente”** (D82 / p.soc.); será que é de assistência familiar que o menino precisa? Onde ele diz isso? Constrói-se um enunciado conclusivo acerca do que o jovem precisa: assistência familiar; e causa espanto, a ponto de ser registrado, que ele não se interesse por isso; ainda mais para uma reintegração social. De qual social se fala? O jovem se considera fora do social para precisar ser reintegrado? Se até então trabalhamos em referência ao modelo familiar, esse enunciado fala de um sentido implícito para o social, implícito porque não é preciso defini-lo, e explícito quando circunscreve um espaço do qual o menino não faz parte. O modelo de avaliação, portanto, se estrutura pelo implícito do que é suposto como natural e óbvio, reafirmando a vocação do relatório para calcular o nível de exclusão do sujeito em relação à formação discursiva a qual o técnico, em sua posição-sujeito, inscreve-se.

“Adolescente mantém um bom relacionamento familiar, recebendo visitas constantes, genitora demonstrando carinho e atenção ao seu filho, porém nos relatou que o mesmo sempre foi muito rebelde e que sempre fugia para a rua, já esteve em escola evangélica internado, porém não ouve adaptação” (D14 / p.soc.).

Esse fragmento diz muito a respeito de uma escuta diferenciada e de como um modelo universal não abrange todo o universo. Nesse caso há a constatação de que a família não é desestruturada, pelo menos nos moldes a que vinha sendo identificada até aqui, e, mesmo assim, o menino é considerado rebelde pela própria mãe. Onde reside a questão do garoto? Talvez o lapso – **“porém não ouve adaptação”** - responda: não o

ouvem! Ele prefere a rua à casa; por que não perguntam a ele o motivo que o leva à rua? Se antes a família desestruturada justifica a saída dos meninos para a rua, como fica no caso de eles saírem tendo um lar afetuosos?

Sobre a escuta diferenciada, a psicanálise pode ensinar: deixando o sujeito falar, ele é quem irá reconstituir sua história individual através do dispositivo da associação livre, isto é, estará em jogo como ele interpretou, como ele monta as relações significantes de sua própria história. Não é porque a mãe ou o pai estão presentes ou ausentes que o filho será ou não criminoso. A cena infantil é vivida e experienciada subjetivamente e o que um técnico pode identificar como família desestruturada, para o adolescente pode ser uma referência de amparo, por exemplo. Formas distintas de organização familiar, nos relatórios, nunca são vistas como experiências positivas e criativas.

O mesmo se passa em relação à cultura: o *funk*, por exemplo, manifestação artística de comunidades pobres, fica atrelado ao significante 'crime' a partir de uma visão novamente do civilizado sobre o selvagem e novamente apontando para o relatório em sua investigação sobre o adolescente como um molde a ser encaixado em sentidos naturalizados. O outro diferente deve ser transformado em 'eu', coisa impossível como bem escreveu Rimbaud, pois que o "Eu é um outro". Lê-se no enunciado "***Estudou até a 3ª série primária, abandonou os estudos, porque ia para os bailes funks***" (D16 / p.soc.); o lugar do baile, nesse caso, é fatídico; veremos por quê. Na medida em que usamos conjunções como forma de organizar um pensamento e de organizar um discurso, a escolha da conjunção "porque" estabelece uma relação de causalidade entre a segunda oração e a terceira; ou de justificativa quanto ao que se diz na segunda. Mas qual a relação entre frequentar bailes *funks* e abandonar os estudos? Parece haver um deslizamento entre quem não estuda, funkeiro e marginal. Quem não estuda é considerado vagabundo; se não estuda

porque frequenta baile é porque baile é lugar de vagabundo e quem estuda não vai a bailes *funks*. Temos aí circunscrições bem delineadas: estudante X não estudante; estudante X funkeiro; estudante X marginal. Porém essa relação de causalidade entre as orações pode ter sido construída, de fato, pelo próprio menino, confirmando o funcionamento instaurado pela técnica de avaliação: há um imaginário em cena que cria ilusões sobre o que se deve dizer em determinadas situações em função do que se imagina que o outro quer escutar. Os lugares são e estão pré-determinados, pré-determinando sentidos. Por extensão, reafirma-se o valor de juízo que envolve a avaliação: o menino diz o que supõe que o técnico quer ouvir; o técnico ouve aquilo que lhe é permitido escutar e os sentidos são fixados e confirmados. De fato saber quem proferiu esse ou aquele enunciado não importa tanto, o mais relevante é compreender a estrutura que permeia a circulação e a administração de sentidos dentro da instituição.

O *funk* é uma manifestação cultural fortemente ligada às comunidades pobres, às favelas; favela é um significante carregado de sentido em sua relação com o mundo marginal (a própria localização geográfica corrobora essa significação); a instituição em que se encontram os meninos tem em seu nome o significante ‘escola’, lugar de estudo, de aprendizado. A delimitação entre esses dois espaços fica bem marcada e determina o tipo de sujeito que frequenta e constitui um e outro lugares. Interessante ainda notar que não causa estranheza ao entrevistador que um garoto pare de estudar na 3ª série, isto é, que ele possa fazer essa escolha (proibida pelo ECA), como se fosse “natural”, aos moradores de favelas, começar a estudar e abandonar os estudos para ir aos bailes *funks*, inaugurando o mundo da marginalidade na própria fala “*ia para os bailes funks*”.

Ainda sobre o *funk*, em um parecer da musicoterapeuta, encontra-se esse fragmento que aponta para as dificuldades em se trabalhar num lugar análogo ao do analista, isto é, um

lugar de morto, em que os valores pessoais de quem escuta não estão em jogo, mas sim uma escuta sobre o arranjo discursivo de um sujeito: *“Sua vivência musical são os haps e funks que retratam violência, não é capaz de ouvir música clássica por mais de dois ou três minutos, questiona tudo e todos”* (D48 / p.music.). Novamente tem-se aí o *funk* – manifestação musical popular - relacionado à violência em contraposição à erudição clássica; além do deslizamento do lugar da violência aos questionamentos, isto é, questionar não é considerado positivamente, mas irá sempre aparecer como posição de rebeldia. O problema é que o significante “rebeldia” nesse universo prisional assume uma conotação de infração e não a manifestação de posicionamentos subjetivos distintos dos desejados e impostos nesse tipo de instituição. Aqui não cabe rebeldia e, por extensão, nem o *funk*. O questionamento - seja da instituição como um todo ou do protocolo de entrevista necessário à escrita do relatório - não cabe no formato previsto, ou melhor, só cabe como um a mais, um a mais que será estabilizado pela constituição do sentido de rebelde, daquele que coloca-se à margem.

“Diz ter comprado a arma com o intuito de se “defender” e nunca a usou (bailes FUNK)” (M10 / p.soc.); nesse enunciado o significante “*funk*” vem duplamente marcado: pelos parênteses e pelas maiúsculas. O lugar dos parênteses assume o centro do enunciado, como uma informação que é latente mas que não possui lugar no encadeamento linear da frase. O “baile *funk*” parece pulsar no enunciado, dando-lhe uma direção de sentido justamente por estar fora da organização sintática; é o “um a mais” que refaz o encadeamento significativo. Podemos pensar, então, que para se manter a coerência exigida no padrão de repetição semântica do relatório, o significante que surge para desestabilizar aparecerá com sinalizações: aspas e parênteses, nesse caso. Formas de destacar para firmar

a permanência do mesmo, do mesmo sentido acerca do adolescente infrator, acerca de sua família, acerca de sua música e de sua moradia.

Num extrato de um documento do juizado, encontra-se o seguinte:

“o adolescente não parece convencido das vantagens da mudança de vida, do voluntário afastamento de seu pernicioso habitat e grupo a que está integrado. É preciso que seja estimulado a participar de outras atividades e grupos socialmente saudáveis.” (Sentença de Reavaliação de medida socio-educativa)

O “pernicioso habitat” que leva à prática de atos infracionais em contraposição a grupos socialmente saudáveis orienta a leitura para uma “concepção sanitária” (Lacan, 2003, p. 130) - que está inscrita na sociedade. Há de se limpar os meios promíscuos, humanizar o sujeito que resiste ao convencimento. É o mal delimitado como evidente e universal; e torna-se universal porque possui uma filiação na história, nesse caso na história e memória da escravidão. Nos formulários de venda e compra de escravos, havia um espaço para o preenchimento da origem do escravo; origem concernente a seu grupo ou nação, porque havia a crença de que alguns grupos seriam mais dóceis e afáveis em relação a outros (Hidalgo, 2005, p.18). Identificar, portanto, habitats perniciosos não deixa de ser um modo de identificar uma origem; origem de docilidade ou de agressividade.

O relatório como produto de avaliação do jovem infrator, então, faz sua parte nesse universo discursivo – aquele que mantém uma concepção sanitária da sociedade - que pela repetição fixa sentidos e promove a garantia de um mundo semanticamente estável. Por extensão, então, podemos questionar se a função dos relatórios como texto de avaliação é a de avaliar – até onde isso pode ser possível – ou é a de manter, através dessa avaliação, o pré-construído de uma realidade socialmente partida, utilizando a idéia de Zuenir Ventura em relação à cidade partida.

Seria a infração um lugar de resistência do sujeito? Se pensarmos que “a grande determinação do crime é a própria concepção de responsabilidade que o sujeito recebe da cultura em que vive” (Lacan, 2003, p. 130), isto é, se as categorias de crime ou infração se modificam em função de determinações históricas, se elas apontam para o modo como a sociedade se estrutura, incluindo o seu recalcado, então a infração pode aparecer como um lugar de resistência, uma forma agressiva de falar. Infração, lei e desejo andam bem próximos; o crime participa da comunidade humana⁵.

Fica, então, a impressão de que a ética dos direitos humanos é ineficaz em sua produção de identificações através de um modelo universal de Homem que enforma os sujeitos num universalismo que não existe, levantando a bandeira do respeito às diferenças culturais desde que as diferenças sejam iguais as minhas e com esse modelo universal de Homem os relatórios são produzidos e reconhecidos como legítimos na avaliação do outro.

⁵ Freud, em seu texto “Totem e Tabu” (1980, p. 17), escreve que a cultura se funda a partir de um assassinato: o assassinato do pai primevo.

3.2) O relatório como gênero e como significante no texto da justiça

Relatório, segundo definição do dicionário Aurélio (1986), é uma “narração ou descrição verbal ou escrita, ordenada e mais ou menos minuciosa, daquilo que se viu, ouviu ou observou: o relatório de uma testemunha, de um médico” ou “exposição e relação dos principais fatos colhidos por comissão ou pessoa encarregada de estudar determinado assunto” ou ainda “exposição dos fundamentos de um voto ou de uma opinião (cf. parecer)”. Conferindo a entrada para parecer, no mesmo dicionário, “opinião fundamentada sobre determinado assunto, emitida por um especialista”.

Segundo Houaiss (2001), ‘relatório’ é uma palavra cuja etimologia remonta à primeira metade do século XVII e assim como a definição acima, este também registra como significado “conclusões às quais chegaram os membros de uma comissão (ou de uma pessoa) encarregada de efetuar uma pesquisa, ou de estudar um problema particular ou um projeto qualquer”; ou também “exposição pela qual uma pessoa apresenta o essencial de sua própria atividade ou de um grupo ao qual pertence”.

Do ponto de vista jurídico, esse dicionário propõe duas definições: “parte da decisão judicial em que se expõem os fatos e questões debatidos no processo” e “narrativa elaborada pela autoridade policial após o fim do inquérito policial, contendo as investigações feitas para a averiguação dos indícios de autoria e da existência do fato criminoso que servirão posteriormente de base ao oferecimento da ação penal”. As duas primeiras definições corroboram a idéia do “relatório” como um formato de texto que concerne à prática do discurso científico que trabalha num registro da realidade dada como material, objetiva; as definições referentes ao jurídico aproximam-se dos relatórios aqui estudados na medida em que confirmam essa textualidade como o instrumento que decidirá sobre o futuro da vida de jovens em cumprimento de medida socioeducativa; as entrevistas

técnicas guardam uma analogia com as acima citadas investigações: as primeiras investigam o comportamento dos jovens durante sua estadia na instituição de internação enquanto as outras averiguam a existência do fato criminoso.

Na definição de um dicionário jurídico (Sidou, 1999, p. 720), há duas entradas para o significante “relatório”: “exposição mais ou menos minuciosa daquilo que se viu, observou ou concluiu, em torno de determinado assunto. Cognatos: *relatar; relato; relator*, que ou quem relata”; definição semelhante acima citada, inserindo ainda a idéia do relator, aquele que produz o relatório; possibilitando estabelecer uma relação sinonímica com os técnicos; técnicos-relatores, dando relevo a uma atividade de ordem técnica, qual seja, a técnica de ouvir para avaliar.

Na segunda definição, lemos

“nos *tribunais*, peça escrita do relator, como mera exposição, sem revelar o voto do relator sobre a matéria em deliberação. No *juízo singular*, ou monocrático, requisito essencial da sentença, contendo o nome das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no desenvolvimento do processo”.
(Sidou, 1999, p. 720)

Numa relação de deslizamento com o significante “relatório” aqui trabalhado, é possível fazer uma conexão entre as características “requisito essencial da sentença” e “registro das principais ocorrências havidas no desenvolvimento do processo” com a função que o relatório aqui analisado assume no percurso do processo do jovem pelo Juízo. Essas características destacadas do dicionário jurídico serão mais bem detalhadas nas páginas a seguir.

Garcia (1982, p. 387) inclui o relatório entre tipos de redação técnica ou científica: “o mais importante de todos, entretanto, é o relatório”. Em sua definição ele irá chamar a

atenção para a sobriedade da linguagem, para a objetividade, para o caráter denotativo e a precisão do vocabulário como algumas das características importantes desse tipo de redação:

“a descrição que Eça de Queirós faz da sala de Jacinto é bem diversa quanto ao objetivo, da que faria um policial encarregado de um inquérito, se na mesma sala tivesse ocorrido um crime de morte” (Garcia, 1982, p. 387/388).

Há, então, conforme as gramáticas ou manuais para a boa expressão da língua portuguesa⁶, um enquadramento, uma formatação bem delimitada das possibilidades para um relatório. É um modelo preestabelecido com poucas chances de inovação, pelo menos no que se refere ao formato. E um formato tão fechado assim teria alguma função? Talvez o de prestar-se a ser um modelo que se repete.

O relatório ser escolhido como um formato de texto não se dá por acaso. A partir das definições básicas acima descritas, percebe-se ser esse um texto que coloca em jogo uma relação entre sujeito e objeto: o autor do relatório e o objeto sobre o qual ele se debruçou para produzir seu texto. Nas definições do dicionário acima citadas fica explicado que para se escrever um relatório sempre há um ponto de partida: um assunto, um objeto de observação, de escuta etc. Essa relação aparece como uma primeira pista do lugar que o adolescente ocupa para os autores de relatórios.

Com esse exemplo, deparamo-nos com os verbos *ver*, *ouvir* e *observar*; verbos esses que não se dão apenas como ações puramente fisiológicas de natureza orgânica. *Ver*, *ouvir*, *observar* dizem respeito à posição subjetiva de indivíduos, à forma como cada sujeito pode, a partir de sua inscrição no mundo simbólico, *ver*, *ouvir*, *observar*. São atos

⁶ Interessante notar que nem sempre o relatório está incluído como um tipo de texto importante. Travaglia (2002), por exemplo, em seu artigo “Gêneros de texto definidos por atos de fala”, descreve 48 gêneros de

que não se dão, portanto, de modo neutro ou ingênuo, desprovidos de intenção, ao contrário há toda uma montagem, uma armadura ideológica que molda nossos olhares e nossa audição, dirigindo e selecionando nosso ouvido e nosso olhar. Essa armadura ideológica é o que constitui o sujeito, isto é, é o que faz um indivíduo ser interpelado como sujeito ocupar uma dada formação discursiva que dará garantias ao seu dizer; garantias de sentido, ilusão de estar sob uma realidade literal não dialetizável. O sujeito, assim concebido, torna-se um mestre em atribuir ao outrinho o que, na verdade, é-lhe dito pelo Outro, pela linguagem.

Outra definição encontrada no dicionário Aurélio (1986): “conclusões às quais chegaram os membros de uma comissão (ou uma pessoa) encarregada de efetuar uma pesquisa, ou de estudar um problema particular ou projeto qualquer”. Antes de trabalhar essa definição, faz-se necessário aqui um parêntese para explicitar algo que é do campo da metodologia de análise: no lugar de analista de discursos também coloco-me inserida em uma dada formação discursiva, também coloco-me sob um olhar e uma escuta selecionados que me fazem escolher tal ou tal exemplo a fim de construir minha análise de determinados enunciados que causaram-me alguma questão; a diferença é que do lugar de analista de discursos, posso manter uma crítica e, de posse de um arcabouço teórico, tentar compreender como se dá, nesse universo simbólico por mim definido, a constituição de sentidos. Explica Orlandi (2003):

“Compreender é saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo-se como eles se constituem”. (Orlandi, 2003, p. 26)

texto sem mencionar o relatório, laudo, parecer, ofício; tipos de texto, enfim, que percorrem o sistema judiciário.

Retomando o exemplo acima citado, há nessa explicação a definição de dois lugares: o lugar de quem pesquisa e/ou estuda e o lugar do objeto a ser pesquisado e/ou estudado. Transpondo essa relação para os relatórios, ficam marcados os lugares do técnico, aquele que pesquisa; e o lugar do adolescente, o objeto a ser pesquisado e estudado. Definida a localização, que é uma localização discursiva, a questão passa a ser como se dá essa tal pesquisa ou estudo; a partir de que lugar esse adolescente, como objeto de pesquisa, pode ser visto, ouvido e observado pelos técnicos.

Entretanto há uma outra possibilidade: a forma-relatório pode funcionar para manter uma relação de sujeito a sujeito em que se estabelecem transferências de sentido, isto é, sujeito a sujeito em que um sujeito é o técnico e o outro sujeito é o juiz. Na produção textual do relatório, respeitando seu formato e seu objetivo de narrar tudo o que ouviu ou viu, há o pressuposto de que sentidos (sentidos revestidos de “informações”, através das quais se constroem um campo documental e se estabelece um lugar de saber sobre o outro) serão transmitidos. Constroem-se domínios para a legitimação de significados.

A transferência de sentidos ou deslizamentos é da ordem da polissemia, como nos indica Orlandi (1998, p. 15) a partir do que Pêcheux (1997a) fala sobre o efeito metafórico. E nesses deslizamentos as ressignificações podem instaurar-se pelo trabalho de memória. Esse trabalho, no nível da repetição histórica, faz os sentidos se deslocarem. Fala-se de um lugar para outro e nesse entremeio, em que se elabora um texto, sentidos se metaforizam. Para precisar melhor essa questão da transferência, é preciso explicar do que se trata quando se fala em repetição histórica:

“Repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do

imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido” (Orlandi, 2003, p. 54).

Em relação à definição de parecer surge o especialista e quem sabe não é ele quem dá o tom do texto? Não é qualquer texto, há um especialista que o assina; não seria o estatuto de especialista o que confere a esse relatório o valor de cientificidade?

A repetição acaba por automatizar a leitura e a escrita e como num processo de simbiose, a fôrma do relatório enforma o próprio texto. Nesse processo os sentidos estão mais do que estabilizados, estão adormecidos, sedimentados, funcionando como clichês, isto é, criando séries usuais de palavras surradas: enunciados cristalizados, cristalizando sentidos já dados, num processo de institucionalização de um dizer que cria um consenso ou opiniões comuns (Orlandi, 1987, p. 57). São pareceres que concluem a mesma coisa, a partir de um mesmo tipo de análise.

Por exemplo, um parecer conclusivo do dia 29 de fevereiro diz:

“Conforme os relatos interdisciplinares, entendemos que o adolescente necessita permanecer sob o acompanhamento da Equipe para que possamos intervir junto aos responsáveis, afim de que haja maior aproximação entre os mesmos, viabilizando um possível resgate de sua identidade social e consciência crítico-reflexiva. Sendo assim, submetemos a avaliação do caso a Vossa Excelência”. (D08 / p. concl.)

Em outro, do dia 02 de junho, o parecer informa que

“Conforme relatos interdisciplinares, entendemos que o adolescente necessita permanecer sob acompanhamento da equipe para que ela possa intervir junto aos responsáveis e assim haja maior aproximação, entre os mesmos, viabilizando o resgate de sua identidade social, sendo assim, submetemos a avaliação do caso à Vossa Excelência”. (D09 / p. concl.)

Se existe uma “pertinência essencial entre o enunciado da verdade e a prática da justiça”, como afirma Foucault (2002b, p. 14), parece que no automatismo do texto esse enunciado se perde e os próprios valores de verdade difundidos na sociedade pelas disciplinas acadêmicas se dilui na busca do “ideal de uma adaptação do sujeito a uma

realidade sem conflitos” (Lacan, 2003, p. 128), isto é, a forma de um discurso se impondo como estratégia para se naturalizar uma verdade que é construída historicamente e que serve a uma formação social específica, “que produz efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (Foucault, 1982, p. 7). Nesse caso a naturalização da verdade se dá na própria letra, na repetição quase literal dos enunciados, apontando para um processo inusitado de perda dos sentidos e, paradoxalmente, do descolamento ou deslocamento da verdade. Repete-se, repete-se até manter apenas o som, descolando-se o significado⁷, fazendo vaziar os sentidos.

Nesse caso o lugar do parecer conclusivo – onde deve-se chegar a uma síntese a partir da análise dos três pareceres – sugere ser o mais marcante no que diz respeito à exclusão do sujeito em função de a repetição dar-se no próprio nível do significante, uniformizando a “conclusão” a que se chega após um processo de avaliação. Sob esse ponto de vista, não só o adolescente está no lugar do um como universal, mas o próprio técnico que sustenta uma única posição em relação aos jovens e em relação aos três pareceres específicos.

A psicanálise pode contribuir na questão da verdade, por exemplo, na medida em que o que lhe interessa é trabalhar com a verdade do sujeito – sempre meia, meia verdade - e em sua respectiva implicação, ao contrário da verdade jurídico-policial, que funciona como uma instância de poder social, distinguindo o verdadeiro do falso. Foucault (1982) explica:

“O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é

⁷ Sobre a repetição, há o caso de dois relatórios, literalmente idênticos, (D67) e (D68) – há apenas uma correção na palavra ‘casam’ para ‘casa’ – de um mesmo menino, mas datados distintamente, levando-nos a pensar sobre a repetição papagaio, explicitada por Orlandi (2003, p. 54), em que a memória parece não jogar discursivamente, mas simplesmente apresentar-se congelada - como um ‘nada mais a dizer’ – apontando para uma morte.

produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como os enunciados verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Foucault, 1982, p. 12)

Qual seria então o objetivo da elaboração de relatórios sobre adolescentes em conflito com a lei em sua relação com a verdade? Construir, talvez, pelo relatório, objetos de saber que levariam a verdades e, por extensão, a instituir formas de controle. Cabe, então, uma pesquisa sobre o significante “relatório” na letra da lei.

Pelo ECA, o significante “relatório” aparece apenas em relação à medida socioeducativa de liberdade assistida, no artigo 119, item IV, “apresentar relatório de caso” (ECA, p. 34). Em relação à medida de internação, o artigo 121, parágrafo 2º, diz de uma reavaliação, mas não explicita como será feita; o significante “relatório” está ausente.

Sobre as indicações encontradas acerca de obrigações dos profissionais quanto à elaboração de relatórios ou outros textos escritos, temos no Livro II: Parte Especial, Título I: Da Política de Atendimento, Capítulo II: Das Entidades de Atendimento, Seção I: Disposições Gerais, Artigo 94:

“As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras: (...) item XIII – proceder a estudo social e pessoal de cada caso; XIV – reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente; (...) XX – manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento, nome do adolescente, seus pais ou responsável, parentes, endereços, sexo, idade, acompanhamento da sua formação, relação de seus pertences e demais dados que possibilitem sua

identificação e a individualização do atendimento” (ECA, p. 26).

Já nos textos do poder judiciário, assinados pelo juiz responsável, há indicações mais precisas sobre o relatório e sua função na decisão do juiz. Numa “Sentença de reavaliação de medida sócio-educativa”, explica-se que

“pela análise do relatório enviado pela equipe interprofissional da [nome da instituição], vê-se que a internação deve ser mantida, sendo prematura a mudança para medida mais branda”.

Um dos objetivos então se responde com esse fragmento: o relatório pode determinar a decisão do juiz sobre a permanência ou não do jovem na instituição de internação como se lê em “Tudo isso aliado à gravidade do ato infracional, suas passagens anteriores, recomenda a manutenção de medida de internação”. Nas duas citações, há a indicação clara quanto à importância do texto; é a partir dele que decisões serão tomadas no que concerne à vida do adolescente.

Num outro documento oficial, o juiz define os aspectos que ele quer abordados em uma próxima reavaliação, no “novo estudo social, psicológico e pessoal do adolescente”, isto é, é explicitado que tipo de informações devem ser colhidas durante as entrevistas na instituição de internação a fim de orientar a decisão do juiz quanto à medida socioeducativa do garoto: vida antecedente do adolescente, desde a infância; notícias aprofundadas acerca de sua família; natureza dos processos reeducativos empregados e resultados obtidos, quando encontra-se em cumprimento de medida socioeducativa; relações com a família ou outras pessoas com quem tenha contacto; preferências do adolescente quanto à leitura, filmes, programas, práticas religiosas, etc; relações com os outros internos e funcionários do estabelecimento; quaisquer episódios de conduta, desde que sintomáticos, suas condições físicas e psíquicas e síntese conclusiva informando as condições favoráveis e desfavoráveis

que se ofereçam após o desinternamento. Essas são, portanto, as referências que permeiam a produção do relatório, aquilo que se deve perguntar, investigar e ouvir do adolescente. Não muito diferente do que se exigia no Juízo de Menores do Rio de Janeiro, em 1924, conforme relata Mello Mattos, juiz de menores:

“um menor abandonado, delinqüente ou vítima de crime, mando depositá-lo em estabelecimento adequado, sujeitá-lo a exame médico-psicológico e pedagógico, e proceder a investigações sobre os seus precedentes, educação, modo de vida, situação social, moral e econômica da família, e tudo o que possa fazer-se conhecer a natureza, o caráter, a vida do menor e os meios em que ele tem vivido ou freqüentou” (Pilotti, 1995, p. 264).

Num parecer pedagógico, por exemplo, há uma “resposta” há essa demanda do juizado, isto é, materializam-se as informações desejadas e requeridas pelo Juízo:

“Declara gostar de assistir RJTV e qualquer estilo de filme na TV. (...) Acredita em DEUS, mas não possui o hábito de nenhuma prática religiosa. Aparentemente, o tempo de permanência na Instituição o levou a refletir sobre os seus atos que o levaram à internação” (D24 / p.ped.).

Poderia ser questionado o que Deus teria a ver com um parecer pedagógico, o que se explica como sendo uma informação requerida pelo texto do juizado – de acordo com as informações acima citadas -, como um meio de construir-se uma imagem do adolescente, relacionando essa imagem à sua conduta institucional.

Entretanto torna-se paradoxal a busca por essas informações que concernem a uma singularidade (gosto, paladar, relação com crença) na medida em que todas essas particularidades são apagadas dentro de uma instituição em que tudo é controlado, desde a hora de ir ao banheiro até o tipo de chinelo que será usado. Obtém-se a informação de que o menino gosta de assistir ao RJTV, porém ele só terá acesso a esse programa caso seja

permitido, dentro do horário de organização da instituição, que a TV possa ser ligada e ligada a esse canal.

No item 10 da sentença – “Sentença de reavaliação de medida sócio-educativa” -, anteriormente citada – o juiz sustenta sua posição quanto à medida socioeducativa do adolescente: “Mantenho a internação, até a apresentação de novo relatório psicossocial e pedagógico”, confirmando o diálogo estabelecido entre texto do relatório e a decisão do juiz acerca do menino avaliado.

Em outro texto - “Decisão de Reavaliação de Medida Sócio-Educativa”-, em que o juiz reavalia a manutenção da internação de um determinado adolescente, outra função do relatório como texto é colocada, isto é, além de o relatório dever informar dados requeridos pelo texto judiciário como visto mais acima, ele deve também servir de base para a avaliação do juiz, na medida em que juiz e adolescente não se encontram. O relatório, assim, torna-se um intermediário entre o juiz e o adolescente, de forma que ele não precise ser ouvido; o técnico tem a função de se fazer um ouvido do juiz. No item 4 deste texto citado acima, temos

“A Lei não menciona o procedimento para a reavaliação, havendo quem sustente ser necessária audiência. Este Juízo, em princípio, tem adotado como regra a dispensabilidade da audiência, até porque não há provas a serem produzidas e nem tampouco é necessário colher-se qualquer depoimento. A audiência seria somente pró-forma, o que representa um contra-senso pela extensa pauta deste Juízo”. (Decisão de Reavaliação de Medida Sócio-Educativa)

Porque

“enquanto não for avaliado o estado psíquico do adolescente, para que se suponha, pelo menos, estar conjurado o perigo de reincidência, a internação deve ser mantida. Essa avaliação não é um fenômeno cujo período de duração se possa determinar previamente, como a

gravidez ou o ciclo lunar. Somente de modo indireto, ou seja, através de indiciárias expressões de conduta, da interpretação de atitudes exteriorizadas, de comparações, analogias ou sugestões da experiência em torno de casos pretéritos é que se pode formular juízo de cessação da necessidade da medida de internação: o prognóstico de que o adolescente não voltará à prática de novos atos infracionais”. (Decisão de Medida de Reavaliação Sócio-Educativa).

No *modo indireto* a que se refere o trecho acima entra o relatório em sua avaliação e a confirmação do modelo universal da justiça que se baseia em comparações, analogias ou sugestões da experiência em torno de casos pretéritos.

Alguns pareceres conclusivos dão continuidade ao modelo de justiça que trabalha por comparação, analogia ou sugestão:

“Tendo em vista o fato do adolescente ter se evadido do CRIAM/Nilópolis e posteriormente se apresentado a este juízo, em atitude espontânea e considerando o tempo de permanência nesta Instituição, somos favoráveis ao seu retorno ao CRIAM acima mencionado para cumprimento da medida sócio-educativa anteriormente aplicada” (D19 / p.concl.);

ou, por exemplo,

“Tendo em vista que o adolescente não consegue vislumbrar outros ideais, não tem projeto de vida, submetemos o presente estudo à apreciação e decisão de Vossa Excelência” (D24 / p.concl.).

No primeiro caso, há uma comparação entre dois momentos apresentados pelo menino: um antes e depois que definem uma mudança em sua avaliação, sendo solicitada uma progressão de medida socioeducativa. No segundo caso, realiza-se um dito pelo não dito: se ele não tem outros ideais, então é porque existem ideais a que ele deve seguir; se não tem projeto de vida, é porque há de se ter um projeto na vida, logo as comparações ou analogias são construídas a partir do não dizer naturalizado com uma referência implícita.

Ainda sobre o trecho acima citado, em contradição à indicação feita pelo ECA quanto ao tempo máximo necessário para uma avaliação do adolescente – “reavaliar

periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente” -, o Juizado dá uma indicação mais evasiva: o tempo para a avaliação não pode ser cronologizado, tal qual o ciclo lunar ou a gravidez, pois é de ordem subjetiva – apesar de ser, já que os relatórios são produzidos com uma periodicidade definida. Mas a questão persiste: o relatório de reavaliação, feita por comparação, leva em consideração a subjetividade de quem? Do técnico que avalia e faz prognósticos ou do adolescente avaliado?

Quem são os técnicos e quais as suas funções, além da escrita do relatório? Um dos documentos do Juizado que compõem a pasta dos adolescentes explica:

“É claro que todo prognóstico está sujeito a enganos de avaliação, mas sempre há de se partir do pressuposto da existência de uma hipótese aceitável ou verossímil. Essa verossimilhança não se constata numa audiência – daí a sua dispensabilidade – e sim numa avaliação técnica, feita por profissionais preparados que investigarão as causas, os fatores endógenos e exógenos, orgânicos e mesológicos. Não há razão para, no presente momento, pôr em dúvida a capacidade dos profissionais que compõem a equipe interprofissional da [nome da instituição] e do DEGASE e acreditamos que seus laudos, estudos e pareceres, reduzem ao máximo a álea ou margem de erro de previsão e é por isso que, de certa forma, apesar de o juiz não estar adstrito à manifestação técnica ou ao Laudo, podendo formar sua convicção com outros elementos (C.P.C. art. 436 v.g.), é o estudo ou relatório enviado pela [nome da instituição] que servirá de ponto de partida e a credibilidade que se atribui a estes relatórios aumentará ou não de acordo com uma maior ou menor margem de acerto das hipóteses aceitáveis de eliminação dos riscos da reiteração da prática de atos infracionais”. (Decisão de Reavaliação de Medida Sócio-Educativa)

O Juizado nos deu outras pistas das funções do relatório, do lugar institucional, de seu valor no funcionamento do sistema jurídico. Um encaminhamento possível se dá assim, em outro parecer conclusivo do dia 31 de agosto:

“Trata-se de adolescente em início de processo de reintegração familiar, uma vez que sua primeira visita se deu em [data], após vários meses de afastamento do lar. Por maior que seja a polêmica existente sobre a importância da família na vida do adolescente, considerando que as características de algumas giram em torno dos maus tratos, abandono e até mesmo da convivência com atos ilícitos, ainda assim concluímos que a sua recuperação deva ser paralela a do adolescente e que a participação ativa e consciente desta em sua vida seja a única solução, levando-se em conta a inexistência, até o momento, de uma Instituição que possa substituí-la. Quanto à família de [nome próprio], avaliamos que, apesar da ausência da genitora, tem condições de lhe oferecer o respaldo de que precisa. Julgamos necessário, entretanto, mais um período, a fim de que a família se estruture para essa finalidade e o adolescente se conscientize da importância de novas alternativas. Sendo o que nos cumpria informar, subscrevemo-nos”. (D07 / p. concl.)

A linguagem aqui é pensada a partir de uma concepção dialógica no sentido de situar uma conversa institucional, entre discursos institucionais – a unidade de atendimento e o Juizado - que “produz efeitos de normatividade porque se inscreve em um universo genealógico de textos” (Corten, 1998, p. 88). Como exemplo desse diálogo, por exemplo, temos, num fragmento do texto do juizado: “(...) *investigarão as causas, os fatores endógenos e exógenos, orgânicos e mesológicos (...)*” e a “resposta” do parecer é ***“Julgamos necessário, entretanto, mais um período, a fim de que a família se estruture para essa finalidade e o adolescente se conscientize da importância de novas alternativas”*** (D07 / p.concl.).

Esse diálogo cria efeitos de normatividade que possibilitam compreender as relações de poder – poder pelo que determina a ser investigado e avaliado acerca de um sujeito humano, construindo uma idéia naturalizada de que sujeitos humanos podem ser avaliados e, mais do que isso, podem ser avaliados através de critérios considerados neutros, científicos; por um sujeito supostamente neutro, suposto porque a própria idéia de neutralidade é uma produção histórica (Foucault, 1999, p. 138). Naturaliza-se também a noção de hierarquia – a hierarquia que define os lugares do juiz, do técnico e do

adolescente - e até mesmo de luta – luta pela resistência, já que também do lado do avaliado há um sujeito que reage ao poder e à hierarquia - que fazem os discursos se movimentarem.

No caso desse parecer, expõe-se o objeto de análise, diagnostica-se – *“Trata-se de adolescente em início de processo de reintegração familiar”* (D07 / p.concl.) - e prognostica-se – *“Quanto à família de [nome próprio], avaliamos que, apesar da ausência da genitora, tem condições de lhe oferecer o respaldo de que precisa”* (D07 / p.concl.). Corre-se atrás de uma normatividade como forma de dar uma resposta ao que escapa – a delinquência - do sentido pré-estabelecido. Uma resposta que contribua com o saber do juiz, ampliando a sua visibilidade sobre o adolescente, mas sobre o adolescente do olhar do técnico, isto é, olhar de um sujeito historicamente determinado e comprometido com seu lugar social. “Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (Foucault, 1982, p. 142).

É pertinente, então, apontar para esse lugar do relatório como um lugar que engendra poder a partir da produção de um saber que se materializa na própria sintaxe do texto, a sintaxe jurídica que reestabelece regências: *“Julgamos necessário, entretanto, mais um período”* (D07 / p.concl.). Normalmente seria pertinente a colocação de um complemento, de uma especificação acerca de que período trata-se; na sintaxe jurídica o implícito funciona como o complemento e, em seu apagamento, institui-se uma intransitividade: o significante ‘internação’ é olvidado porque não precisa ser dito, está subentendido. A questão da sintaxe jurídica será melhor trabalhada em outro capítulo.

De fato o que é analisado, nos relatórios, não é o sujeito, mas sua conduta infratora que será submetida a uma tecnologia de reparação. No caso até aqui trabalhado, a reparação se dá pela família, isto é, a partir de uma família desestruturada, desestrutura-se o menino; a reparação então é no sentido de reestruturar a instituição familiar já que deve-se levar em

conta “*a inexistência, até o momento, de uma Instituição que possa substituí-la [a família]*” (D07 / p.concl.); uma vez reorganizada a família, reorganiza-se, por extensão, a conduta infratora do adolescente. Essa é uma verdade que reverbera do discurso institucional ao jurídico propriamente dito, isto é, é um dizer reconhecido a tal ponto pelos dois discursos que justifica uma ação – a infração – por um funcionamento familiar distinto do previsto e retira-lhe a dimensão de uma escolha ou posição subjetiva. Através dessa verdade produzida pelo saber técnico, decisões serão tomadas, efeitos judiciais serão manifestados quanto à vida do adolescente.

“No ponto em que se encontram o tribunal e o cientista, onde se cruzam a instituição judiciária e o saber médico ou científico em geral, nesse ponto são formulados enunciados que possuem o estatuto de discursos verdadeiros, que detêm efeitos judiciais consideráveis e que têm, no entanto, a curiosa propriedade de ser alheios a todas as regras, mesmo as mais elementares, de formação de um discurso científico; de ser alheios também às regras do direito e de ser, no sentido estrito (...) grotescos” (Foucault, 2002b, p. 14/15)

O alheamento a que se refere Foucault pode ser ilustrado em passagens de alguns pareceres, que arrefecidos no discurso científico, acabam por construir enunciados autísticos, isto é, fechados em si mesmos que instituem uma concretude que rompe com a possibilidade de metaforizar ou dialetizar o discurso:

“Aprofundar-se mediante a observação de seletividade, demonstrando a necessidade de aprovação do meio e familiar” (D42 / p.psico.);

“Assim nos limitaremos a discorrer sobre as singularidades de idéias, as atividades e ciclo evolutivo no qual o adolescente encontra-se inserido nesta Unidade” (D80 / p.soc.);

“Boa capacidade associativa, atitude objetiva, racional se avalia pelo que produz. Sensibilidade menos elaborador” (D34 / p.psico.)

“Observamos inteligência voltada para os aspectos inconcretos e não mediante o que prejudica a capacidade de síntese e globalização necessária à análise do todo para chegar a um consenso com lógica objetividade” (D41 / p.psico.).

Em todos esses enunciados, a sintaxe jurídica que reestabelece regências – conforme será trabalhado no capítulo sobre o adolescente e a lei - e, por extensão, sentidos, colocando em movimento todo um jogo de implícitos e pré-construídos, é levada, nos casos acima exemplificados, às últimas conseqüências, rompendo com a própria organização da língua. Essa reorganização trabalha as palavras como significantes congelados – puros signos, como um significante em seu fora do sentido – que não mantêm relações entre si, provocando efeitos de sentido grotescos, para usar a expressão de Foucault. É como se, na busca pelo “sentido sério”, expressão de Pêcheux, na busca pelo “Universo das significações logicamente estabilizadas” (Ferreira, 1999, p.62), pela língua que assujeita, a borda dessa língua perdesse a tensão e só produzisse bizarrice.

Neste trabalho, portanto, vimos analisando os discursos produzidos pelos técnicos sobre o adolescente infrator. Discursos que se produzem de acordo com determinados padrões de regularidade por suas identificações ou filiações sócio-históricas que definem posições-sujeito. Cabe lembrar que a forma fala, cria significação e se os adolescentes em conflito com a lei são falados pelo relatório é porque o relatório como gênero de texto, gênero discursivo, possui uma gramática própria, isto é, uma lógica que irá determinar os processos de significação sobre a imagem do jovem infrator.

Não é à toa, por exemplo, que, além da modelagem em folha de rosto e pareceres, estes também possuem uma organização interna que remonta à idéia de um texto como técnica de relato que se coloca num ponto de exterioridade em relação a seu objeto. Não se leva em consideração que a forma de lembrar-se da fala do outro, retratada no relatório, já é

uma forma de verdade. Assim, o parecer social abre o relatório – após a identificação da primeira folha – apresentando o menino, sua infração e possíveis reincidências:

“Trata-se de adolescente com quinze anos de idade, que cumpre sua segunda medida sócio-educativa de internação desde [data], sendo este o seu segundo estudo de caso. A atual apreensão foi por tráfico de drogas” (D15 / p.soc.).

Em seguida, surge a apresentação da família com a identificação de estado civil, número de filhos, profissão, relação com o interno – ***“O adolescente é filho de pais separados, sua genitora teve quatro filhos de diferentes relacionamentos, sendo que um faleceu logo ao nascer”*** (D15 / p.soc.). Normalmente segue-se a relação do garoto com drogas e sua vida social passada – ***“D. aos treze anos abandonou os estudos, na segunda série do primeiro grau, para ficar nas ruas, onde fez uso de substância tóxica (maconha e cocaína) e envolveu-se no tráfico de drogas”*** (D15 / p.soc.).

O parágrafo final descreve o comportamento do jovem na instituição:

“Na Instituição o adolescente participa das atividades propostas, é receptivo as intervenções técnicas, onde procuramos levá-lo a refletir sobre suas atitudes que só têm levado seu retorno ao Sistema. Tem recebido assistência familiar” (D15 / p.soc.).

Essa ordenação se repete com poucas variantes e diz sobre a forma de ler e interpretar na medida em que constrói uma sintaxe para a história daquele sujeito.

No parecer pedagógico, que segue o social, a primeira informação diz respeito à vida escolar do jovem, associada às justificativas pelo possível abandono da escola; a justificativa do abandono pode aparecer também no 2º parágrafo – ***“O adolescente disse que parou na 3ª série, apresenta desenvolvimento satisfatório na leitura do texto. Tem dificuldades nos cálculos matemáticos”*** (D19 / p.ped.). Em seguida resume-se o histórico escolar do aluno:

“Afirmou que entrou aos 8 anos na 1ª série e que a primeira Escola foi E.M. Orlando Melo e a segunda foi E.M. Getúlio Vargas em Nova Iguaçu. Informou que trabalhava

numa barraca de verdura (sacolão) e que por isso foi abandonando a escola porque o horário não dava para estudar e trabalhar” (D19 / p.ped.).

Seguem-se na maioria dos casos informações sobre o comportamento do jovem e perspectivas para o futuro:

“O adolescente atende às solicitações feitas no grupo de trabalho, fazendo as tarefas propostas e respeitando as regras apresentadas. Participação interessada nas atividades esportivas.

Demonstrou que gostaria de voltar a estudar e trabalhar.

Participa das atividades esportivas” (D19 / p.ped.).

Nos pareceres psicológicos há uma maior variação no modelo, mas sempre com informações girando em torno da personalidade do adolescente, sua relação com a família como justificativas para a conduta infratora:

“Adolescente, neste período, apresenta bom comportamento. Parece cometer atos impulsivos em sua vida por não refletir sobre ela, por isso, atua de maneira inadequada ao relacionamento com o ambiente.

[nome próprio] gosta da mãe e pensa em mudar de vida por causa dela. Adolescente tem baixa auto-estima e dificuldades na internalização de normas e regras sociais.

Necessita de atendimento psicológico posterior para retornar ao convívio social” (D14 / p.psic.).

Não deixa de ser interessante, por outro lado, que essa formatação funcionando como expediente semântico, narra também a singeleza e a rotina de meninos comuns retirados do anonimato da invisibilidade por conta do cometimento de uma infração, por um encontro com a lei e, por extensão, com o poder, tal qual os homens infames de Foucault, tratados como as personagens que foram retiradas da invisibilidade por esse choque com o poder:

“[o que] as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, (...) foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam”. (Foucault, 2003, p. 207)

Esses meninos, nascidos para um anonimato, despontam e fazem uma marca pelo viés dos relatórios mesmo em se tratando do campo judicial, já que nossa sociedade coloca o jurídico no lugar do Outro completo, como uma instância que pode e deve responder a toda e qualquer demanda social. E até que ponto a rebeldia desses jovens também não está prevista? Essa postura rebelde é da ordem da ruptura ou é simplesmente um caminho já traçado porque possível?

Essa leitura sobre o encontro do adolescente infrator com o poder, retirando-lhe do anonimato, é possível porque, ao trabalhar com os relatórios, com um texto que transpõe para o discurso fatos do cotidiano,

“Admira filmes de TV (ação)” (D15 / p.ped.);

“Destacou-se no campeonato de Basquete” (D48 / p.ped.);

“Ele preferiu ficar soltando pipa, jogando bola de gude com os colegas” (D20 / p.ped.);

“L’ relata gostar de matemática, ler jornais com notícias esportivas, assistir a filmes de comédia e novelas de televisão” (D77 / p.ped.),

debruço-me sobre um arquivo como um expediente de acúmulo de registros, pareceres, relatórios que carregam uma memória de intervenção do poder sobre a vida comum e que possui uma discursividade própria. O relatório como um ritual de linguagem é um desses instrumentos do poder, cabendo ao analista do discurso compreender a própria construção do arquivo como memória, isto é, estabelecer um gesto de leitura no próprio “acesso aos documentos e na maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura ‘espontânea’ reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura” (Pêcheux, 1997, p.57).

4. Do menor ao adolescente em conflito com a lei: uma memória

4.1) Breve percurso histórico das instituições para jovens infratores

O adolescente – de acordo com o ECA, são adolescentes as pessoas entre doze e dezoito anos de idade – ainda não é plenamente um sujeito de direito⁸, por sua própria condição de inscrição na sociedade, que o denomina como “menor de idade”. Entretanto a denominação “menor” não é para todos, assim como a de “adolescente” também não é. Num artigo escrito em 2002, “O adolescente em conflito com a lei falado pelo discurso jornalístico”, trabalhei essa diferença a partir do discurso jornalístico, que estabelece uma distinção muito clara entre jovem e menor, não em referência a atos infracionais, mas em relação à classe social. O mesmo infrator é denominado “menor” caso não pertença à classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro, mas se tiver essa origem, ao cometer uma infração, será chamado de “jovem”. É a marca da luta de classes na linguagem.

Apontar essas marcas é apontar para uma concepção de língua sem ambigüidades que funda uma perspectiva de contenção dos sentidos e, em maior escala, de retenção de uma memória histórica – o eixo da constituição dos sentidos - que associa o menino oriundo de uma classe social popular à imagem elaborada de inimigo que provoca medo, assim o homem moderno “construirá um script onde estarão marcados tanto os lugares de si mesmos, quanto os lugares do outro, assim como a relação entre eles, arma que o homem moderno usará para proteger-se do outro” (Batista, 2003, p.34), pensando o *script* tanto no nível da produção discursiva do jornal como na produção discursiva dos relatórios.

Uma luta tem memória e fala no sujeito.

⁸ O sujeito de direito ou sujeito jurídico é aquele que se constitui como fonte de e responsável por seus atos perante o Estado, em oposição ao sujeito religioso, por exemplo, submetido a Deus; é efeito da estrutura social do capitalismo.

A noção aqui trabalhada de *adolescente* atravessa dois campos: o da psicanálise, que irá pensar essa fase a partir de uma temporalidade específica, quando a criança, após passar por um período de latência, em que há um desvio da curiosidade sexual para as outras questões do mundo, se vê confrontado novamente com as questões sexuais, tendo que reinterpretar ou confirmar suas escolhas sexuais infantis: esse período seria a entrada no que chamamos adolescência.

Atualmente no campo jurídico e na área da saúde, a adolescência é determinada por uma cronologia precisa: dos 12 aos 18 anos, período compreendido como o de um ser desenvolvendo-se em direção à idade adulta, conforme já visto no ECA. O Estatuto apaga o significante “menor”, que até então se fazia presente no próprio nome da lei de 1927 - “Código de menores”, código esse que se manteve até a promulgação do ECA, em 1990, apenas com uma reformulação em 1979: “Depois da Proclamação da Independência, os termos *menor* e *menoridade* foram utilizados por juristas na determinação da idade, como um dos critérios que definiam a responsabilidade penal do indivíduo pelos seus atos” (Londono, 1992, p. 130).

A noção de *delinqüente* surge no século XVIII, segundo Foucault (2002b), que considera o delinqüente como um personagem, que será definido através de um determinado comportamento pernicioso que funcionaria como antecedente para a justificação de atos infracionais, aquilo que “poderíamos chamar de faltas sem infração, ou também de defeitos sem ilegalidade; [a fim de] mostrar como o indivíduo já se parecia com seu crime antes de o ter cometido” (Foucault, 2003, p. 24). A construção desse outro espaço discursivo sobre o sujeito abrange a noção de periculosidade que “significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de

comportamento que elas representam” (Foucault, 1999, p. 85). Portanto a implantação de políticas públicas destinadas especificamente à população dessa faixa etária – adolescente ou menor em “situação de risco” – funcionaria como um meio de conter essas supostas virtualidades dirigidas ao crime.

A criação do primeiro Juízo de Menores do Distrito Federal (o correspondente ao que hoje chamamos de 2ª Vara da Infância e da Juventude) ocorreu em 1923 com a finalidade de “ordenar as medidas concernentes ao tratamento, colocação, guarda, vigilância e educação” dos menores (Pilotti, 1995, p. 260). Segundo o mesmo autor, um dos objetivos, por extensão, desse Juízo era a de oferecer “assistência e proteção aos menores abandonados e delinqüentes” (Pilotti, 1995, p. 260). Já nessa época o deslocamento entre *menor abandonado* e *delinqüente* era recorrente, garantindo ainda – como mostram os “Relatórios de Estudo de Caso” - uma perpetuação no sentido do menor abandonado, abandonado pela falta de uma família; esse deslizamento possibilita, então, a construção da idéia de família desestruturada como origem da delinqüência.

Para esses meninos, foi inaugurada, no Rio de Janeiro, em 11 de novembro de 1926, a Escola João Luiz Alves, para “regenerar pelo trabalho, educação e instrução os menores delinqüentes recolhidos pelo Juízo” (Pilotti, 1995, p. 268). O nome escolhido para batizar a instituição foi a de um jurista e Ministro da Justiça do governo Arthur Bernardes, fazendo nascer, pelo nome, uma genealogia ligada ao campo jurídico; uma instituição para abrigar os que estão fora da lei, à margem. Curioso destacar que antes da inauguração dessa instituição para infratores, esse mesmo espaço geográfico havia abrigado um manicômio – a Colônia dos Alienados -, outro espaço de circunscrição dos marginalizados, onde Lima Barreto – negro e alcoólatra - permaneceu algumas vezes internado. Nessa associação,

podemos compreender que não apenas os nomes criam filiações, mas as próprias localidades geográficas, espaços físicos perpetuam e fazem deslizar sentidos.

A Escola João Luiz Alves foi construída sem muros a fim de oferecer aos internos a sensação de semi-liberdade, tentando instituir um ambiente de família, apesar de manter um regime de caserna, amplamente criticado pelo idealizador da instituição: “Mas, para que muralhas, se aquilo era uma escola e não uma prisão?” (Pilotti, 1995, p. 269), ao contrário da posição de Mello Mattos, juiz de menores da época: “Está parecendo-me um sonho irrealizável esse ideal de reformar delinqüentes em escolas de portas-abertas e sem castigos corporais; tenho receio que a maioria deles se amotine e fuja” (Pilotti, 1995, p. 269). A idéia de fuga, entretanto, pode ser problematizada, na medida em que não diz respeito apenas a portas abertas ou fechadas, mas a escolhas subjetivas.

Se no início do século XIX essa questão se coloca pela falta de muros, através dos relatórios a mesma questão se coloca, atualmente, em se tratando, entretanto, de uma instituição murada, nos sentidos metafórico e literal, como analisaremos mais adiante em fragmentos que enunciam o desejo de o adolescente “sair pela porta da frente”. Num breve exemplo, lemos: *“Tem consciência de seus delitos, acha a Internação um processo doloroso, não vendo a hora de sair daqui, mas pela porta da frente”* (M10 / p. soc.); deixando implícito que há outra possibilidade de saída, marcada inclusive pelas aspas, que realça a expressão, pela concretude, de um desejo do adolescente; as aspas marcam também essas duas opções – frente e fundos – como sendo só do menino – a expressão é dele, não do técnico, esse escolhe realçá-las. Evidentemente que a escolha é do técnico e que é ele quem cria esse jogo de destacamento para reafirmar localizações. A opção de saídas por diferentes portas não se coloca aos técnicos, já que a porta aí não é só literal. É a subjetividade definindo geografias.

Se a fuga, então, não concerne ao tamanho do muro construído – já que essa preocupação surge em instalações muradas e não muradas -, cabe a pergunta: a fuga diz respeito a quê? Pensando o funcionamento dessas instituições para adolescentes infratores como um modelo ao qual eles devem se enformar - conforme visto no próprio processo de avaliação esboçado nos relatórios, no capítulo anterior -, a fuga, pelo muro alto ou baixo, pode apontar para um espaço de resistência, uma forma enviesada de dizer não à forma de inquirir, de avaliar, ao lugar que a instituição lhes confere a partir de um discurso que se origina há mais de século pelo menos.

Desde o início do século XX, ao juiz cabia “penetrar a individualidade do jovem inculcado, descer a fundo de sua consciência” (Pilotti, 1995, p. 260), como explica o especialista da matéria penal e primeiro juiz de menores do Brasil, Mello Mattos, citado mais acima. Na década de 20, portanto, o juiz, que exercia também uma função social de proteção, era o responsável não só pela internação do menor, abandonado ou delinqüente, como também pela execução do atendimento nas instituições, sendo tarefa sua “inquirir e examinar o estado físico, mental e moral dos menores, além da situação social, moral e econômica dos pais, tutores e responsáveis por sua guarda” (*idem*, p. 264), contando para isso com a colaboração de um psiquiatra e de seis comissários de vigilância, que recebiam um questionário impresso com perguntas que pudessem esclarecer tudo sobre a personalidade do menor. Essas atribuições do juiz na década de 20 parecem ter se transformado para o trabalho desenvolvido atualmente pelos técnicos das instituições de internação de infratores, impondo também uma especialização na mudança de vigilantes para profissionais da área das ciências humanas como forma de apoio às novas tecnologias de avaliação. Nesse sentido as disciplinas das áreas humanas funcionam como uma

“tecnologia do poder que age como prolongamento da lei, preenchendo os espaços vazios deixados pelo judiciário” (Rauter, 2003, p. 20).

Na década de 30, as funções do juiz são deslocadas com a criação do Laboratório de Biologia Infantil, que passa a ser o responsável pela investigação, de base científica, do menor e da condução de um tratamento médico-pedagógico. A questão do pedagógico sempre perpassa esse campo discursivo, como veremos depois com a implantação do ECA e das exigências do juizado em relação aos meninos – introduzindo por aí a questão das políticas de língua, em que o ser alfabetizado e o domínio da língua portuguesa passa pela transmissão de um aprendizado cujo conteúdo deve ser apreendido de modo único, com um sentido unívoco para alcançar uma “asepsia do pensamento”, expressão usada por Pêcheux.

Ao Laboratório delegavam-se as seguintes tarefas: 1. Identificar e fotografar todos os menores apresentados ao Juízo; 2. Realizar exames médico-antropológicos; 3. Dar orientação psicológica e profissional; 4. Oferecer um centro de estudos e de formação social. Como nos conta Santos (1999) na entrada dos jovens no Instituto Disciplinar:

“Na sua entrada, o menor era registrado em um livro de matrícula e depois sujeito a longo interrogatório, feito na maioria das vezes pelo próprio diretor. Em seguida passava por um rigoroso exame médico, extraíndo-se suas medidas antropométricas e tirando-lhe fotografia. Recebia então seu uniforme, pelo qual devia zelar enquanto durasse sua estadia, sendo então encaminhado para a seção que lhe fosse designada, de acordo com sua robustez física e aptidão”. (Santos, op. cit., p. 224)

Novamente é a memória reverberando os sentidos. O fragmento acima citado fala do Instituto Disciplinar, inaugurado antes mesmo da existência do Código de Menores. O ritual de entrada do jovem numa instituição de internação pouco se alterou, permanecendo até hoje o estigma de um funcionamento que identifica o jovem a partir de uma matrícula (a

questão do número de matrícula substituindo o nome será trabalhada no capítulo sobre sujeito): “*o menor era registrado em seu livro de matrícula*” (1902) ou na folha de rosto do relatório (1998): “Identificação do adolescente: nome e matrícula” são os primeiros dados solicitados. O “longo interrogatório” a que era submetido o menino transformou-se no preenchimento de uma “Ficha de recepção”, o primeiro contacto do jovem com um técnico, numa preliminar das entrevistas que serão realizadas durante sua estadia na instituição. Esse deslizamento nos procedimentos marca o movimento metonímico dos sentidos; nesse caso a entrevista da qual origina-se o “Relatório de Estudo de Caso” filia-se à prática do interrogatório. Essa prática tinha como objetivo descobrir “as causas que levam a criança ao vício e ao crime, apurando a influência do meio e das taras hereditárias” (Pilotti, 1995, p. 265). O enunciado retirado de um parecer social não se distancia em termos de objetivos de avaliação dos propósitos do Instituto Disciplinar: ***“Indica necessidade de acompanhamento psicossocial e psiquiátrico que auxilie no seu retorno a sociedade”*** (D50 / p.soc.), isto é, a partir de um diagnóstico, profere-se um tratamento que de alguma forma cumpre o trabalho investigativo que o diretor do Instituto Disciplinar realizava no início do século XX.

A prática da divisão dos adolescentes em função de sua estrutura física é registrada tanto no Instituto Disciplinar (1902) – “sendo então encaminhado para a seção que lhe fosse designada, de acordo com sua robustez física e aptidão” – quanto no ECA (1990), artigo 123: “A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração”, tornando curioso o fato de que, passados mais de cem anos, não há questionamentos nem em relação à própria prática de internação nem quanto à forma de organizar os corpos internados; é um modelo que se perpetua,

paradoxalmente, através de ajustes que reacomodam o mesmo ou a mesma forma de excluir os mesmos.

Se na década de 20 o desvio de comportamento do menor era de causa racial, fundamentada na idéia de eugenia, isto é, “no estudo dos fatores favoráveis à melhoria da raça e daqueles que provocam a sua decadência” (Pilotti, 1995, p.263), nos anos 30 ele passa a ser explicado a partir de causas psíquicas, físicas, sociais e econômicas, encontrando-se, nos diagnósticos, muitos termos psiquiátricos e, sob a influência da criação da Liga Brasileira de Hygiene Mental, que a partir de 1926 apresenta uma preocupação com a saúde mental não muito diferente do discurso psiquiátrico de hoje em dia, de acordo com enunciado retirado de um parecer psiquiátrico do relatório D03: ***“Ressalto que o diagnóstico diferencial de epilepsia de outras doenças (como a crise histriônica) é às vezes difícil, e apenas o acompanhamento ambulatorial e EEG (3 pelo menos) nos permitem firmar um diagnóstico”*** (D03 / p.psiq.), num discurso de caráter técnico-científico que se apóia em classificações consideradas neutras e sem compromisso ideológico, abrindo espaço para a medicalização da justiça.

A questão da educação também se faz presente na década de 30. A Seção Educativa e de Educação Física do Juízo elaborava um programa mínimo de quatro anos, avaliado ao final através de uma prova globalizada, que deveria ser enviada ao juiz junto com um parecer pedagógico do professor para que a autoridade acompanhasse o desenvolvimento de cada menor e também obtivesse uma documentação psicológica e pedagógica escrita. A diferença com os dias atuais é que nem sempre a escola funciona dentro das unidades:

“Apresenta grande potencial intelectual, o que deveria ser aproveitado de forma produtiva após o cumprimento de sua medida, na participação em cursos e matrícula na rede oficial de ensino” (D29 / p.ped.) ou

“O adolescente cursando efetivamente a série em que parou poderá desenvolver-se com certa facilidade porque assimila rapidamente as explicações” (D34 / p.ped.).

O uso do advérbio “efetivamente” remete a um outro curso que não seria efetivo, talvez o oferecido na instituição, além de mostrar a relação estabelecida entre desenvolvimento e escolaridade quando o jovem é visto como assimilando não quaisquer explicações, mas *as* explicações.

De qualquer forma, o Instituto Disciplinar também não respeitava muito as obrigações pedagógicas: “No que dizia respeito à educação, o instituto muito deixava a desejar ao projeto inicial. Eram freqüentes os casos de jovens em que, após uma longa estadia, de lá saíam sem nada aprender, em estado de semi-analfabetismo” (Santos, 1999, p. 225).

Na seleção de um fato, de um aspecto considerado relevante na formação de sujeitos, seja a pedagogia no caso acima citado, a psicologia, o ECA, o parecer por escrito ou outra forma de enunciação qualquer, implicitamente estão sendo traçadas direções significantes que organizam “filiações de sentidos no que diz respeito aos desdobramentos possíveis” (Mariani, 1998, p. 60), para que um discurso possa apontar para outro e para outro e para outro num entrecruzamento de formações histórico-ideológicas. Esses desdobramentos de sentido, entretanto, não são aleatórios, mas possíveis num espaço determinado historicamente, em que “os sentidos e os sujeitos experimentam mundo e linguagem, repetem e se deslocam, permanecem e rompem limites” (Orlandi, 2001, p. 103), instaurando um deslocamento na relação e disposição entre significantes.

Nesse movimento de determinação histórica, a era Vargas define como significante eleito para referir-se às crianças e adolescentes era “menor”. Nos decretos ou textos de outra natureza lê-se “menor”, com exceção de um fragmento, citado mais acima, onde se

encontra o significante “criança”; indicando, talvez, a idéia de funcionarem como sinônimos, dando um outro estatuto a menor; ou talvez marcando de fato a distinção, sendo a criança merecedora de cuidados.

A partir do Estado Novo, “menor” e “criança” se separam e é criado o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), popularmente apelidado de Sem Amor aos Menores, que deveria centralizar o trabalho assistencial na capital. O apelido não foi o único criado a partir da força de um imaginário; esse serviço também ficou conhecido como “‘Escola do crime’, ‘Fábrica de criminosos’, ‘Sucursal do Inferno’, ‘Fábrica de monstros morais’” (Pilotti, 1995, p. 278) porque funcionava como perseguidor de crianças pobres e não como uma entidade capaz de protegê-las ou ofertar diferentes possibilidades na vida social.

O SAM oferecia assistência a “menores desvalidos e transviados” e deveria, entre outras coisas, “proceder à investigação social e ao exame médico-psico-pedagógico dos menores desvalidos e delinqüentes”, “recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento” e “promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas” (Pilotti, 1995, p. 277), dando um caráter científico, com efeito de neutralidade, ao trabalho proposto.

Nos tratamentos oferecidos nas instituições atuais, podemos perceber uma extensão ou continuidade das propostas pelo SAM, como se pode ler no fragmento de um parecer psicológico: “*O dominando não imprime conduta e atitudes agressivas que possam destacá-lo dos padrões esperados*” (D65 / p.psico.), talvez ele não se destaque pela agressividade por já ter sido dominado, significante escolhido para referir-se ao adolescente ou transviado.

O SAM mantinha, por contrato, 33 internatos, ou educandários, particulares. Esse vínculo contratual fez proliferar a corrupção e o descompromisso com a educação do menor, ficando esvaziado, em termos documentais, como se estabelecia o contacto entre juiz e adolescente. A extinção do SAM só se deu, efetivamente, em 1964, com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FNBEM, mais tarde conhecida como FUNABEM).

A FUNABEM como entidade nacional e centralizadora gerou a criação das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM), de nível estadual, que teriam o compromisso de desenvolver e legitimar a política da esfera federal numa estrutura padrão, isto é, oferecer centros de estudos, diagnóstico e indicação de tratamento. A FEBEM, funcionando como um colégio interno – prática ainda valorizada na década de 60 pelas famílias de baixa renda -, deveria ser capaz de moldar crianças e adolescentes através de um “local seguro onde os filhos estudam, comem e se tornam gente” (Pilotti, 1995, p 309). A FUNABEM dirigia seu trabalho para dois tipos de menores: o chamado carente e os de conduta anti-social. Em relação a estes últimos, uma vez internados, havia um protocolo a ser seguido, de modo a estabelecer, num primeiro momento uma rotina de caracterização do jovem; num segundo momento deveria ser elaborado um **estudo de caso** e, por último, um tratamento, voltado à reintegração do menino à família (Pilotti, 1995, p. 306).

Na medida em que se faz necessário politicamente criar um estabelecimento para transformar crianças pobres e de conduta anti-social em gente – trabalhando os significantes “crianças pobres” e “crianças de conduta anti-social” num deslizamento sinónimo, já que a prática de internação de crianças elitizadas não se fazia mais premente -, subentende-se que essas mesmas crianças não são consideradas gente, inclusive porque não se encontram integradas à família. Nada muito distante das narrativas encontradas

ainda hoje nas instituições de internação para adolescentes em conflito com a lei, repetindo ainda o protocolo dos anos 60: caracterização, **estudo de caso** – a partir dos relatórios - e tratamento, como podemos ler num parecer conclusivo:

“Diante do exposto, considerando a ausência da referência familiar, a personalidade do adolescente e a necessidade de acompanhamento psicossocial, sugerimos a progressão de medida para a de Semiliberdade a ser cumprida no CRIAM Penha, a fim de que este Centro encaminhe para um Abrigo que responda sua necessidade” (D55 / p.concl.).

Então, se os filhos citados acima precisam da FEBEM para tornarem-se gente; seriam o quê, antes? Há implícito um programa corretivo a ser aplicado como prevenção e combate ao destino já traçado dos menores: de carente a abandonado e, em seguida, infrator, como uma situação histórica pré-determinada,

“dado que o ‘problema do menor’ era a carência, e sendo esta, portanto, o ponto inicial de um caminho sem volta (carência – abandono – maus tratos – exploração – desvio de conduta – criminalidade), tornava-se imperioso atendê-la, neutralizando o seu potencial desagregador, mediante a prestação de ‘serviços humanos substitutivos’” (Pilotti, 1995, p. 305).

Em relação à memória acerca da internação – a quem ela é destinada: crianças carentes e de conduta anti-social – insiste quanto à clientela: em sua maioria meninos pobres e infratores, desintegrados de sua família – conforme já visto no capítulo “O relatório como instrumento de avaliação: uma crítica”, quando trabalhei a questão da família desestruturada e do local de moradia dos meninos.

Em 1993 foi criado, no Rio de Janeiro, o DEGASE como forma de descentralizar a política administrativa em relação aos jovens infratores. É o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas e sua linha de atuação, conforme a lei, é baseada no ECA, apesar de ser um órgão vinculado, atualmente, à Secretaria de Direitos Humanos e Sistema Penitenciário, sistema esse responsável pela administração dos presídios do Rio de

Janeiro, numa articulação bastante perigosa: o DEGASE de hoje será o DESIPE de amanhã? Se esse *link* pode parecer uma interpretação precoce, não é exatamente o que se encontra no portal do DEGASE. Nessa página da internet, afirma-se a estreita relação entre esse órgão e o ECA como forma de proteger integralmente a criança e o adolescente de acordo com os princípios dos direitos humanos. Mas a própria secretaria de estado a que se encontra filiado o DEGASE já indica uma outra estreita relação, dessa vez, com o sistema penitenciário. Conferindo as sugestões de *links* desse mesmo portal⁹, encontramos: DESIPE, como primeira sugestão; Secretaria de Estado de Justiça e Direitos do Cidadão; CEAD; Governo do Estado do Rio de Janeiro; FIA (Fundação da Infância e da Adolescência); UPO (Consulta de Processos); DETRAN-RJ; Delegacia Virtual e PRODERTJ (Centro de Processamento de dados do Estado do Rio de Janeiro). Parece haver um jogo de implícitos que sustenta uma relação entre os meninos infratores e os maiores penalizados pela justiça, jogo esse que ao imaginarizar uma passagem natural de menor infrator a maior criminoso, oferece a quem busca informações sobre o DEGASE um “pulinho” ao sítio do DESIPE, como se fosse natural essa ligação, ou melhor, esse *link*.

É preciso ressaltar que essa preocupação no que diz respeito a uma ligação estreita entre DEGASE e DESIPE (atualmente denominado de Secretaria Estadual de Administração Penitenciária – SEAP) já se revela há certo tempo. Altoé (1993) dedica-se a pesquisar o tema, revelando, por exemplo, que um “censo realizado pelo DESIPE em 1989, e divulgado pelos jornais, mostra que 22% da população carcerária teria sido anteriormente cliente da FUNABEM” (Altoé, 1993, p. 22). No dia 18 de dezembro de 2005, o Jornal do Brasil publica uma reportagem intitulada “Mães sonham com filhos longe do crime: metade

⁹ É preciso explicar que as informações retiradas do portal do DEGASE datam do ano de 2004, acessando atualmente há poucas variações em relação aos *links*.

dos adolescentes do DEGASE vão parar no DESIPE”¹⁰, confirmando uma suspeita que já faz história e cria memória.

É interessante comentar que durante os debates para a criação do DEGASE, uma das discussões geradas nos debates promovidos pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro era justamente a qual secretaria de estado ele deveria vincular-se: educação ou justiça? Ganhou a última com a educação profissionalizante assumindo um compromisso importante na recondução dos meninos a uma vida fora do crime – isso porque não se leva em consideração a assertiva de Freud acerca do impossível de educar; o desejo é ineducável.

O ECA determina escolaridade e profissionalização para que haja o desenvolvimento de habilidades que tenham colocação no mercado de trabalho, devendo-se evitar atividades sem utilidade prática – atividades lúdicas estão excluídas sob esse raciocínio. Há orientação para se estabelecer convênios com entidades de ensino técnico. Encontramos em pareceres essas indicações que vão corroborar a proposta do estatuto:

“Sabe trabalhar em jardinagem, mas pretende se especializar em mecânica de automóveis. Seu comportamento é considerado excelente”;

“O adolescente tem expressado desejo de retornar ao Curso de Mecânica, para sua futura inserção no mercado de trabalho, na profissão de Mecânico” (D76 / p.ped.)

“Orientado a fazer o supletivo e a ter um ofício (borracheiro, pedreiro etc), para que possa ser cidadão” (M11 / p.ped.)

“Manifestou interesse em fazer curso de mecânica, ele diz que em sua cidade tem SENAC e pretende obter informações a respeito do curso” (D01 / p.ped.);

“Apresenta desejo de mudanças para um novo redirecionamento de vida, revelando sua aptidão na área de mecânica” (D45 / p.psico.);

¹⁰ A reprodução da reportagem encontra-se anexada no final da tese.

“Retorno a Rede Oficial de Ensino e Curso Profissionalizante na área de mecânica de automóveis” (D01 / p.concl.).

Levando-se em consideração que a população que frequenta essa instituição é formada em quase sua totalidade de adolescentes afro-descendentes e oriundos de favelas do Rio de Janeiro, chama a atenção o fato de não haver uma indicação sequer de supostas vocações direcionadas para a engenharia, medicina, letras, psicologia, psicanálise etc., ao contrário essa insistência encontra-se até em referência à fala do menino – fazendo um levantamento apenas entre os pareceres conclusivos, mais de 20% fazem referência a encaminhamentos para cursos profissionalizantes; o restante dividindo-se entre jovens que não têm indicação de progressão de medida socioeducativa ou que ainda não foram alfabetizados, não podendo, portanto, seguirem um curso técnico. O sentido é tão naturalizado que nem mesmo o garoto se desprende dele ou da idéia de que pode vislumbrar outros caminhos: **“Apresenta idéias fixas de liberdade, mas confuso quanto às suas propostas de vida (ora quer ser pintor, eletricista, office-boy)”** (D36 / p.ped.). Nesse caso a idéia de liberdade remete ao exercício de uma profissão. Qual? Pintor, eletricista ou office-boy e diante dessas opções mostra-se confuso. Podemos pensar, entretanto, que

“não bastam empregos, quaisquer empregos, ou frentes de trabalho. Às vezes, qualquer emprego resolve; em geral, não é bem assim que acontece. (...) Eles não querem ser apenas pintores de nossas paredes, mecânicos de nossos carros, engraxates de nossos sapatos. Eles querem o que nossos filhos querem: internet, música, arte, dança, esporte, cinema, mídia, tecnologia de última geração, criatividade” (Soares, 2005, p. 286).

Na medida em que os sentidos se constituem a partir da inscrição do sujeito e de sua fala numa determinada formação discursiva, descolando os sentidos das palavras em sua relação imediata e delimitando um campo particular na memória histórica, esse deslizamento sinonímico entre *adolescentes pobres* → *alunos da rede pública de ensino* →

moradores de comunidades pobres → *adolescentes infratores*, o ensino técnico profissionalizante marca o lugar esperado e desejado por aqueles que ocupam, na estratificação social, um lugar de saber reconhecido de modo que se perpetue a idéia do cada um seu lugar. Assim como há um século atrás, a solução para a questão dos menores já se encaminhava para uma política da inserção no mercado de trabalho como solução para um problema – o menor visto como um problema:

“A solução para o problema passava não só pela escolarização como também pela fábrica, repousando na pedagogia do trabalho uma solução eficaz e ao mesmo tempo rentável para o problema da delinquência infantil” (Santos, 1999, p. 220).

O ECA na década de 90, transforma o menor infrator em *adolescente em conflito com a lei*, as penas em *medidas sócio-educativas*, o crime em *ato infracional*; seriam termos sinônimos? De que estatuto são essas mudanças? É só jargão politicamente correto? Mudar um nome pode ser um sinal pensando que as palavras ou os nomes são portadores de sentidos. Por outro lado alterar um nome sem alterar a inscrição simbólica dele não adianta nada. Um nome ou um significante muda pela possibilidade de transferência de sentido. SAM, FEBEM, DEGASE, qual a mudança em jogo? Mudou apenas o significante para manter-se uma determinada estabilidade discursiva? Como se estabelece, pois, o entrecruzamento dos eixos da constituição, da memória, com o eixo da formulação, do sentido atualizado?

Com o trabalho de análise e partir dos fragmentos transcritos nesse item da tese, pudemos percorrer essas questões e perceber como sentidos estão sendo reproduzidos e também produzidos, sentidos estes que não são tão novos assim, enquanto outros estão

sendo silenciados e, simultaneamente, se fazendo presentes no não dito. Para não cair no engano do discurso científico e seu suposto distanciamento subjetivo, é preciso

“distinguir a dimensão do significante (...) para mostrar que aquilo que vocês escutam, no sentido auditivo do termo, não tem nenhuma relação com aquilo que isso significa. Aí está um ato que só se institui num discurso, o discurso científico” (Henry, 1992).

Nesse pequeno percurso histórico, ressalta a questão pedagógica. Ela está presente em todos os órgãos destinados ao trabalho com o infrator e com o ECA ganhou um peso ainda maior, tornando-se obrigatória a escolaridade dentro das unidades de internação, com a implantação de escolas públicas dentro das instituições. São escolas dentro de escolas como o próprio cabeçalho do relatório indica para um tipo de filiação: *“Secretaria de Estado de Justiça e Interior” – “Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas”- “Escola [nome da instituição]”*; essa disposição marca o lugar hierárquico e lugar de origem da Escola: Secretaria de Justiça, isto é, uma escola ligada ao sistema jurídico e não à educação. Não deixa de ser interessante trabalhar, a partir dessa genealogia institucional, o lapso de um parecer que reserva um lugar especial à instituição em questão:

“As duas entradas foram por tráfico de drogas, na segunda estava negociando a comercialização da substância tóxica (maconha e cocaína) no Morro do Chapadão, no subúrbio da Pavuna, foi apreendido e encaminhado a DPCA, posteriormente a resta Instituição” (D34 / p.soc.).

Nesse lapso a instituição ocupa um lugar de *resto*, resto de uma hierarquia para receber jovens que estão na *aresta* da sociedade. Não é qualquer um que pode ali ser internado, não é para qualquer um esta instituição. E para quem é? *“Sua afetividade não está comprometida, é só não mexer com ele”* (D50 / p.music.), é para alguém que terá a afetividade avaliada, pensando aqui a “afetividade” como um vocábulo derivado de “afeto”; “afeto” é aquilo que afeta alguém, então verifica-se se o jovem está afetado com algo ou

alguém. A avaliação insinua, portanto, uma relação entre “estar comprometido” e “mexer com o garoto”; se ele reagir a uma “mexida”, a avaliação será a de que sua afetividade estará comprometida, caso contrário aponta-se para um acordo comportamental entre ação e reação: não mexam comigo que eu não reajo; o adolescente é um corpo que reage. O enunciado analisado em seguida corrobora essa compreensão.

No parecer social do relatório D62, temos uma produção de deslizamentos sinonímicos acerca do significante “instituição”:

“Relata ser a sua segunda entrada no Sistema, tendo na ocasião anterior ido cumprir SemiLiberdade no CRIAM Bangu”;

“O adolescente é acompanhado em nossa Instituição pela avó”;

“Em nossa Unidade, [nome próprio] busca auxiliar no que é possível”;

“Garante que seu objetivo é cumprir o CRIAM e ficar livre da Justiça”.

Podemos relacionar Sistema; SemiLiberdade; CRIAM; Instituição; Unidade; Justiça; todos os significantes com letra maiúscula indicando um nome próprio, uma entidade. O Sistema entificado abarca todos os outros nomes: de medidas sócio-educativas a instituições e o significante último especifica que é do sistema jurídico que se trata. O sistema cria uma corporeidade a ponto de fazer um menino entrar e sair – “*segunda entrada*” – assim como ficar no meio termo: a semiliberdade que se cumpre no aspecto físico, isto é, entra-se mas onde também é possível sair. Na Instituição não se anda desacompanhado – a avó o acompanha - e é onde não se cumpre uma medida sócio-educativa, mas cumpre-se uma instituição – “*cumprir o CRIAM*”. Nesse caso “cumprir” ganha o sentido de sujeitar-se, conforme indicação dicionarizada; o que equivale a dizer que o adolescente deve, ao cumprir uma medida sócio-educativa, sujeitar-se à instituição O verbo “cumprir” também pode ganhar relevos de aspecto físico, ensejando um entrar e sair,

e faz a medida socioeducativa restringir-se, pois, a dar entrada e dar saída para ver-se livre da justiça. Em outras palavras o adolescente é preso do Sistema e a medida socioeducativa não se oferece como um meio de o menino fazer uma retificação subjetiva, questionar suas escolhas; tem a finalidade de assujeitamento e serve apenas para trancar um sujeito, depois trancá-lo um pouco menos para em seguida livrá-lo da justiça. Esquece-se, desse modo, que a relação que um sujeito tem com a lei é efeito de uma posição subjetiva e é por aí que deve-se enveredar no trabalho com infratores; trancar e destrancar; dar entrada e dar saída parece uma atitude inócua a ponto de, como o próprio parecer informa, essa já ser a segunda entrada. Quantas ainda serão contadas? No caso de *“Adolescente/15 anos, várias passagens pelo Sistema, respectivamente pelos art. 12, 157 e 155, quebra de medida sócio-educativa, estando internado desde 22/02/99”* (D48 / p.soc.), o menino já entrou e saiu várias vezes pelo sistema entificado; os artigos emparelham-se com o sistema como sinônimos – o advérbio “respectivamente” estabelece essa ligação horizontal -, concretizando a ação: ação de passar pelo sistema e pelos artigos do código penal; contam-se as entradas e os artigos; isto é, não há particularidade nem na descrição ou narração pelo menino da infração porque o Sistema não permite.

Ainda sobre instituições para adolescentes em conflito com a lei, não deixa de ser curioso também o fato de o ECA precisar determinar, no artigo 124, a necessidade de que os adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa sejam tratados com “respeito e dignidade”; que tenham “acesso à higiene”, que sejam alojados em “lugares salubres”. Entretanto um enunciado retirado de um parecer social diz o seguinte: *“Desde a sua internação nesta Unidade não mais fez uso de drogas”* (D56 / p.soc.); a preposição “desde” marca um ponto de partida que é a entrada do menino na instituição. A partir desse ponto é realçado o fato de ele não usar mais drogas – talvez porque usasse antes. Mas essa é

uma escolha do menino internado numa Unidade de internação? Chegar ao ponto de enunciar o não uso de drogas remete ao seu contrário, isto é, à possibilidade de uso. A Unidade, então, funciona sob que condições em relação às exigências do ECA?

As condições impostas pelo ECA acima citadas concernem à ordem do humano, por que, então, a necessidade de estar na letra da lei? Seria a memória de práticas institucionais voltadas para aspectos punitivos, de coerção e tortura? Ainda mais se pensarmos em termos da ética que diz respeito aos direitos do homem. Badiou (1995) explica:

“Supõe-se que exista um sujeito humano reconhecível em toda parte, que possui ‘direitos’ de algum modo naturais: direito de sobreviver, de não ser maltratado, de dispor de liberdades ‘fundamentais’ (liberdade de opinião, de expressão, de escolha democrática de governos etc). Esses direitos são considerados evidentes e merecedores de um amplo consenso. A ‘ética’ consiste em preocupar-se por esses direitos, fazer com que sejam respeitados”. (Badiou, 1995, p.19)

A evidência, no caso brasileiro, precisa ser destacada e anunciada como lei, talvez porque nem todos sejam reconhecidos como sujeito humano. Reconhecer o outro como um igual desde que seja igual a mim. Vimos anteriormente como isso apareceu novamente na letra da lei, a partir de textos (sentenças, decisões da justiça), apontando para o fato de a própria noção de ética também ser um conceito construído historicamente para dar conta do também construído conceito de homem que “não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma nova forma” (Foucault, 1992, p. 13), sem passar despercebido que o próprio Badiou utiliza-se do recurso das aspas para marcar o significante “ética”, numa tentativa, talvez, de apontar para a possível naturalização do termo, que cria uma obviedade onde não existe, isto é, que pregando um ideal de respeito às diferenças nada mais faz do que a apologia do mesmo.

4.2) A construção da imagem e a resistência do adolescente infrator

Nesse ponto pretendo trabalhar a construção da imagem do adolescente infrator – o outro – a partir da seleção de alguns enunciados recortados em pareceres que fazem referência à fala desses jovens institucionalizados.

Para se estabelecer a relação entre sujeito, linguagem e constituição de sentidos relembro que o conceito de sujeito aqui elaborado parte da concepção de que ele é dividido em seu dizer pelo inconsciente e pela ideologia. Essa divisão destitui o sujeito na relação com o seu dizer, fazendo escapar a intencionalidade do falante, além de desdobrar essa fala em outros dizeres. Nesse dizer que não se faz mais óbvio, um espaço discursivo como o dos relatórios torna-se um campo de análise interessante no que diz respeito às marcas de literalidade (o uso do discurso direto com aspas, o advérbio sic, por exemplo), em que se pode compreender como funcionam as interpretações, como esse texto produz sentido na tentativa de fazer fluir uma neutralidade discursiva no engano imaginário de que o dizer se inaugura no sujeito que fala.

Analisando alguns enunciados marcados pelo discurso relatado – no caso o discurso direto -, poderemos compreender como a memória discursiva intervém no apagamento do ponto de vista do sujeito, ponto de vista este conveniente à ciência que não deixa brotar o novo. A norma do discurso científico detém, faz contenção à discursividade do sujeito que fala, fixando uma única escrita ou leitura dos acontecimentos.

No assentamento de verdades únicas, o recurso gramatical do discurso relatado garante o efeito de sentido da reprodução fiel da palavra do outro, isto é, com o discurso direto teríamos a manutenção da verdade do dizer em seu nível significante, ao contrário, por exemplo, do discurso indireto, em que ocorreria o procedimento da paráfrase: dizer o mesmo com outras palavras, com outros significantes. Entretanto, pensar o discurso direto

como um discurso da verdade não está em uníssono na própria história dos estudos sobre a linguagem. Platão considerava esse tipo de discurso relatado uma simulação, causando-lhe estranheza o fato de um autor oferecer a palavra a um personagem no lugar de se assumir como o enunciador. Assim “o discurso direto não tem, pois, sua gênese no paradigma da verdade. Isto pensado discursivamente significa que o discurso direto nem sempre fez funcionar o efeito de verdade que hoje se faz presente nas gramáticas, em algumas abordagens lingüísticas e no imaginário de língua” (Medeiros, 2003, p. 5)

Faz questão aqui o fato de que qualquer seleção de falas transcritas como verdades literais – que são formuladas nos pareceres em forma de citação pelo discurso direto, no uso de aspas e *sic* – é produzida a partir de uma memória do já dito de outros discursos. Como nos explica Miller (1998, p.18), “todo trabalho de interpretação supõe uma antecipação de sentido” e por isso mesmo é possível pensar que a transcrição ou redação de uma fala sempre poderia ter sido outra, mas se é aquela a forma significante selecionada é porque ela recobre um sentido necessário do que deve ser dito naquela formação discursiva em questão.

Pensar um sujeito como aquele que é mais falado do que fala é pensar na inscrição dos sentidos numa formação discursiva que o obriga a dizer de uma determinada maneira. Essa determinada maneira de dizer também o faz escutar a partir de uma posição-sujeito, no caso posição-sujeito de técnico autorizado e reconhecido por um saber acadêmico que pode avaliar a posição-sujeito do adolescente. Não se pode esquecer que este saber autorizado também se inscreve em uma formação ideológica para produzir evidências imaginárias a fim de que os sentidos colem às coisas.

Nessa relação entre sujeitos, entre o técnico que escuta e o adolescente que fala, as aspas e o *sic* são marcas do registro escrito no discurso relatado e foram aqui escolhidas

para mostrar a construção do lugar do outro através do qual posso garantir a minha posição-sujeito. Cria-se um espaço intersubjetivo como espaço para uma identificação: “o lugar a partir do qual ele se observa” (Zizek, 1992, p. 135). Para as análises, as colocações de Authier sobre as heterogeneidades mostradas são importantes porque mostram-nas como formas lingüísticas que inscrevem o outro dentro de uma seqüência discursiva. Essa inscrição tem como uma de suas funções fazer garantir do lugar de quem fala, no caso específico, de quem escreve – o técnico – a cristalização e estabilização dos sentidos.

A análise aqui se situa no eixo da formulação (o intradiscurso), sempre em sua relação ao eixo do dizível, do já dito (o interdiscurso), produzida no discurso técnico sobre os adolescentes infratores: o que é possível ser dito sobre eles e o que é possível ser escutado deles, levando em consideração que os técnicos, ocupando uma posição-sujeito submetida à incompletude do simbólico, ficam impedidos de dizer tudo pois é na materialidade significativa que os sentidos deslizam. Uma significação só se engendra na relação de um significante com outro significante, isto é, quando “na linearidade de uma cadeia, se faz escutar a polifonia intencional de todo discurso” (Authier, 1990, p.28). Assim como para Henry (1992) que afirma a existência da linearidade de uma cadeia apenas no nível da fala ou do som por um efeito de temporalidade (não se pode falar tudo ao mesmo tempo), porque uma frase não é linear nem na interpretação nem na atribuição de sentidos.

Acerca das aspas, podemos pensá-la como marcas da sobreposição de um discurso sobre outro, apesar de seu efeito de fidelidade à fala do outro. Elas são o registro material que aponta, numa citação, por exemplo, para passagens importantes de um texto, corroborando idéias expressas e desenvolvidas nesse texto; podem ser também o indicador do discurso direto ou uma forma de colocar em evidência determinada palavra ou passagem de um enunciado. A escolha das aspas como marcador de uma seqüência discursiva permite

ao autor tomar distância dentro de sua enunciação, escrever mas não se responsabilizar por aquele fragmento transcrito no pressuposto de literalidade. Pressuposto porque o sentido original ou primordial não existe já que ele é desde sempre mediatizado na representação que é a palavra.

Sobre a questão da autoria e da função-autor – mais desenvolvida adiante – não se deve confundir o indivíduo que escreve, a pessoa física que produz um texto com a função-autor. Na Análise do Discurso, o autor é uma das funções atribuídas ao sujeito; é definida como uma função na medida em que produz discurso, como bem explica Orlandi (2003, p. 75): “é assim que pensamos a autoria como uma função discursiva: o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume”. Pode-se compreender, então, como as aspas – sinalizador do discurso direto – como um elemento que produz significação em sua função gramatical e que pode estabelecer conexões com outros elementos significativos de um texto exatamente porque é reconhecido dentro do funcionamento da língua portuguesa. O autor em sua função de agrupar um discurso é submetido a uma gramática, uma sintaxe universal, mas faz uso privado dessa mesma gramática. Esse uso é o que a análise propõe-se a compreender.

Cabe ao autor, nesse momento, saber usar as regras fixadas pela língua para tornar-se visível e, portanto, controlável: “O autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz, etc” (Orlandi, 2003, p. 76).

Há então uma escolha em jogo do sujeito-autor, quando usa aspas como forma de presentificar a alteridade; forma de demarcar dois espaços discursivos, criando um exterior, um distanciamento que desresponsabiliza o locutor. Desresponsabiliza imaginariamente,

porque sabemos que entre tantos significantes ouvidos, apenas alguns foram selecionados, apenas alguns puderam ser escutados e essa é uma marca da posição ideológica que o locutor assume e, portanto, é de sua responsabilidade a seleção. Maingueneau (1989) explica essa ambigüidade: “o locutor aparece citado, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita e como autoridade (nome de um ausente) que protege a asserção. Pode-se tanto dizer que o que enuncio é verdade porque não sou que o digo, quanto o contrário” (Maingueneau, 1989, p. 86).

Os enunciados agora analisados têm em comum o fato de serem transcrições da fala dos adolescentes, transcrições estas que vêm marcadas pelas aspas e pelo advérbio sic. É preciso assinalar que as aspas nem sempre aparecem como fala do outro, às vezes são utilizadas para acentuar o valor de alguma expressão ou palavra usada pelo jovem de modo a ressaltá-la do contexto enunciativo. É preciso mencionar também o uso simultâneo desses dois marcadores – aspas e sic - em alguns dos enunciados, fato não muito corriqueiro, já que possuem mais ou menos a mesma função, levando-nos a supor que o uso abusivo das duas sinalizações para mencionar a fala do outro seja um modo de enfatizar o distanciamento entre os locutores.

“Hoje reflete melhor sobre seus atos e sente vergonha de retornar a sua cidade, mas ‘tenho que provar a mim e aos outros que mudei’ (SIC)” (D01 / p.soc.); a reflexão sobre seus atos traz vergonha, mas trata-se de que atos? Os únicos atos que esse adolescente comete são atos infracionais? O significante ‘infracionais’ fica silenciado, está implícito por funcionar como um sintagma naturalizado em se tratando de jovens internados: atos são atos infracionais. O significante silenciado desliza na vergonha do retorno a um lugar: sua cidade. Os lugares do eu X outro estão em jogo: sem a demarcação do lugar marginal como constituir a normalidade e o centro? Não se pode esquecer que este adolescente está fora da

cidade, encontra-se numa circunscrição à parte. O advérbio “hoje” localiza não só o tempo, mas também, por extensão, o espaço institucional, onde ele reflete e sente vergonha; o ato em contraposição à reflexão é o passado, a infração; o presente é a vergonha que humaniza e culpa-o, fazendo-o dever uma prova; a conjunção “mas” instaura uma adversidade a ser ultrapassada, isto é, no outro espaço, o da cidade – em oposição à instituição – ele é posto à prova acerca de sua capacidade de viver em sociedade, viver na cidade.

Essa prova o menino deve a ele mesmo e ao outro, o outro que escuta e seleciona essa sua fala, como se houvesse uma identificação do autor com o outro a quem ele deve provar algo. O algo é a mudança, a adaptação ao convívio social na cidade, “cidade” constituindo-se como um significante alegórico da cultura. O algo é também uma forma de culpa que Nietzsche elabora como uma espécie de dívida com a sociedade; a culpa como castigo “não é a expressão da relação direta entre o autor do crime e a pessoa lesada, ele manifesta o interesse todo-poderoso da sociedade que procura restabelecer o equilíbrio rompido” (Sarhou-Lajus, 1997, p.105). Mas o espaço institucional, como representante da sociedade, está fora da cultura? Num entre-lugar o fragmento citado torna-se compreensível por ser um enunciado que inclui o outro-técnico como uma satisfação que o menino lhe devesse, como uma culpa que lhe é imposta.

“*Sairei pela porta da frente*” (D45 / p.soc.), por exemplo, indica uma escolha nesse entra e sai institucional: se opta por sair pela frente é porque está subentendido, pelo não dito, que há outra saída, reforçando ainda esse imaginário físico do espaço institucional, o lugar de passagens, seja pela porta da frente ou pela porta de trás. O fato é que há o dentro e o fora que territorializam espaços não só geográficos como também sintáticos.

Deve-se levar em conta que esses pareceres não são escritos para qualquer um, mas para um juiz, que ocupa um lugar de autoridade e com quem o autor subentende uma

mesma formação discursiva a ponto de formular construções inusitadas, com o uso do artigo indefinido, por exemplo, e que poderão e deverão ser interpretadas pelo destinatário. Demanda que se saiba a quem retorna o enunciado e a que formação discursiva por efeito está em confronto. É o caso do fragmento “*No trajeto acompanhou um rapaz que lhe prometeu um ‘dinheiro’ se ficasse esperando no ‘Morro Vila Ipiranga’, quando de repente foi apreendido por policiais (SIC)*” (D39 / p.soc.). A expressão “um dinheiro” é incomum no sentido de indefinir um substantivo contável; as aspas não são usadas no artigo mas no substantivo. As palavras aspeadas possuem a dupla função de simultaneamente serem escolhidas no nível da formulação e também por portarem a marca da menção, isto é, ao mesmo que é estranha ao enunciado também o constitui.

Chama a atenção, nessa ambigüidade das aspas, o fato do marcador *sic* ser usado sem de fato assinalar o que foi colhido da fala do outro na medida em que o verbo indica 3^a. pessoa do singular num espaço enunciativo do outro – não se tratando também de discurso indireto ou indireto livre. Mais interessante ainda é que se o enunciado é do outro, quem fez a marcação de aspas para o significante “*dinheiro*” e “*Morro Vila Ipiranga*”? Como o adolescente indicaria esse valor atribuído pelas aspas? Quer dizer, o uso do *sic* serve para direcionar ao outro um enunciado, que, de fato, está marcado pela subjetividade do autor na escolha das aspas e do próprio *sic*. Aspear o morro remonta à geografia da favela e sua extensão metonímica à polícia: “morro” e “favela” definem um espaço enunciativo que mantém relação com a polícia. Esta serve para manter a ordem, é representante da lei, por isso é acionada para recobrir os lugares fora da lei, lugares que precisariam dela. Para alguém esperar, portanto, na favela fora da lei, só sob condições: um dinheiro. Nesse caso retorna o movimento entre localizações geográficas definidas por localizações subjetivas:

as aspas são usadas para demarcar a favela, o morro, o outro espaço, aquele do marginal que faz par com a polícia. Como explica Foucault (1982):

“Sem delinquência não há polícia. O que torna a presença policial, o controle policial tolerável pela população se não o medo do delinquente? (...) Esta instituição tão recente e tão pesada que é a polícia não se justifica senão por isto (...) Como isso seria aceitável se não houvesse os delinquentes? (Foucault, 1982, p.)”¹¹

Nesse sentido fica definido quem mantém a relação com a polícia: o jovem que conta a história sinalizada com o *sic*, com o significante “polícia” fazendo a fronteira dos dois mundos: marginal e não marginal. Essa dicotomia inscreve discursivamente o técnico numa realidade distante do morro e da polícia e do marginal.

“Dinheiro” também significa em outra seqüência: ***“Justificou sua participação dizendo ‘que estava desempregado e precisando de dinheiro’ (SIC)”*** (D17 / p.soc.); na formatação de um discurso indireto – uma tentativa de reverter talvez a idéia de literalidade da fala do outro – há um escorregão e introduzem-se aspas e o *sic* restabelecendo a marca de uma heterogeneidade discursiva. Quem fala afinal? Assim como no primeiro enunciado analisado aqui também há o silenciamento de um significante; nesse caso a “participação” é intransitiva, o complemento está apagado porque é subentendido. Participação em quê? Pela relação entre significantes percebe-se que deve ser participação em alguma infração; participação justificada. Se há justificativa, é porque há uma cobrança anterior que insinua uma hierarquia. O lugar institucional do adolescente, portanto, é o de dar justificativas: desemprego e falta de dinheiro; justificativas essas de ordem social e não subjetiva, já que não são todos os desempregados que escolhem “participar” de alguma infração. A fala

eleita para ser transcrita é exatamente a que aponta para um lugar de excluído – desempregado e sem dinheiro -, repetindo um imaginário metonímico entre pobreza e marginalidade, isto é, se o jovem está cumprindo uma medida socioeducativa por uma infração qualquer é porque ele deve ter de antemão uma história social de criminoso. Essa história diz respeito à patologização da pobreza, que justifica seu ato infracional: sou pobre por isso cometo algum crime. Um fragmento de outro enunciado – em que não está em jogo o discurso relatado - corrobora essa ideologia acerca da pobreza: ***“D. [nome próprio] reside em comunidade carente, porém tranqüila, numa casa pequena para a família numerosa”*** (D40 / p.soc.). Nesse caso o uso da conjunção adversativa aponta para um inusitado: comunidade carente não é tranqüila, a exceção é a casa de Dona [nome próprio].

O discurso sobre esses jovens os exclui da cidade, da escola, do emprego, além de serem apanhados pela polícia, isto é, é-lhes ofertado um lugar à parte, à margem. Há aí uma repetição que faz discurso: escuta-se o garoto mas ele só é escutado quando instalado na borda, borda esta que centra o discurso sobre ele, garantindo-lhe – ao discurso – uma legitimidade e identidade.

Mas o menino pode resistir, afinal trata-se de um sujeito. Como são interpretados os modos de resistir? ***“A conduta desviante e rebelde que o levou a prática anti-social pode estar relacionada a busca de identidade, como também, ao ambiente onde vive, que é favorável ao envolvimento e prática de atos ilícitos”*** (D31 / p.psic.); apesar desse enunciado não ser formulado através de heterogeneidades marcadas, ele diz sobre a questão da rebeldia relacionada a atos anti-sociais, justificados em função do local de sua moradia – Mangueira, de acordo com informação na folha de rosto do relatório. Concebe-se um

¹¹ No documentário “Falcão, meninos do tráfico”, de MV Bill e Celso Athayde, podemos escutar o testemunho de um adolescente foucaultiano, afirmando que o tráfico de drogas não acabará porque a polícia

menino, pelo imaginário da posição-sujeito do técnico, sem identidade, pois está em busca de uma; é identificado, porém, como rebelde e desviado; logo identificação ele tem, só não é a desejada. Morador da Mangueira, habitat pernicioso – de acordo com expressão citada anteriormente -, que influencia sua conduta anti-social. Novamente temos o deslizamento entre identificação de um espaço geográfico como circunscrição do crime, mas dessa vez surge também uma reação do menino através da rebeldia e do desvio. Esse último significante torna-se interessante por apontar para um outro lugar, isto é, se da favela só brotam infratores, alguém que se desvie daí questiona essa identificação. Mesmo em se tratando de resistência, o que está em jogo é a conduta e não a subjetividade: o menino não é rebelde, sua conduta que o é e para isso bastaria retirá-lo desse meio como informa outro fragmento: *“A mãe tem planos para o futuro (...) mudar de residência para afastar “F” do local onde envolveu-se”* (D31 / p.soc.).

A escola também pode funcionar como um lugar de resistência. *“Estudou até a 2^a. série primária, abandonou os estudos porque “preferi ficar pelas ruas soltando pipas (sic)”* (D82 / p.soc.); mais uma vez posto no lugar de justificar-se, o adolescente informa uma preferência: entre estudar e soltar pipas, ele fica com a segunda. Inicialmente cabe a pergunta acerca dessa relação estabelecida entre duas informações: o técnico faz uma afirmação – *“abandonou os estudos”* – e cria, monta uma conexão com a transcrição, pelo discurso direto, da fala do menino através de uma conjunção explicativa. Por que soltar pipas exclui o estudo? O verbo “preferir” é usado no pretérito perfeito, indicando que quando ele estudou – o fez até a 2^a. série – já soltava pipas e as duas atividades não se mostravam excludentes. Entretanto apontar para essa escolha do menino, isto é, optar entre duas atividades que a princípio não se excluem, levanta a questão em relação à escola. De

precisa dele para sobreviver.

que instituição está se falando quando afirma-se que um jovem prefere soltar pipas a estudar? Algo anda errado ou com a escola ou com o garoto. Um não dito reverbera nessa construção: a escolha desse dizer – entre tantos outros – localiza o menino num universo diferente do esperado: um adolescente deve estudar, estar inserido numa escola qualquer, em último caso porque assim a lei exige. Esse não está, e no momento em que se escreve sobre ele, o jovem encontra-se internado pelo cometimento de algum ato infracional, logo o problema deve ser dele ou estar nele. Procura-se algo na história do menino que confirme sua tendência ao crime. Mas um outro não dito também faz vibrar e diz acerca de uma possível resistência do garoto. Que tipo de escola oferecem a ele de modo que soltar pipas possa ser mais interessante? Qual a política de língua que permeia a escola, por exemplo? Não se interessar pelo que ofertam pode apontar não para um desinteresse do estudante, mas pelo desencontro entre oferta e demanda, entre universos díspares que não se coadunam. E não escolher não participar disso pode ser uma tomada de posição e não um desajuste de conduta.

Ainda sobre a escola, outro enunciado coloca em questão a escola e o aluno ideal e, por isso mesmo, inexistente.

“Frequenta a escola regular da Instituição, onde apresenta difícil relacionamento com a professora, tentando desviar o principal assunto das aulas para outros temas totalmente discrepantes. Mostra-se, por vezes, até autoritário com os próprios colegas e desinteressado pelos conteúdos estudados, verbalizando que ‘só queria estudar informática’” (D00 / p.ped.)

A marca da fala do menino já indica a expressão de um desejo, retirando-lhe desde então do total assujeitamento institucional. Além de desejar, o jovem parece propor novas questões além daquelas referentes à rotina, isto é, propõe novos assuntos, considerados discrepantes – porque fora do habitual, do mecânico – e não encontra escuta: interpreta-se, nessa escola, também dentro do hábito, reforçando a imagem de um adolescente como

sendo de difícil relacionamento e até autoritário. Não há lugar para o desejo e, por isso, para o novo; ao menino cabe resistir da forma que lhe é possível: querendo estudar informática no lugar do já programado, desejando discutir temas inéditos em substituição ao assunto também programado. À instituição, em seu sistema fechado de significação, cabe interpelá-lo e interpretá-lo como agitado, segundo informação colhida no relatório.

A questão da língua se faz pertinente como objeto de análise por ser uma das primeiras manifestações singulares dos internos em proibição; a língua identificada como gíria e que não é aceita porque subverte a ordem e a regularidade de discursos. Ela é interdita, não reconhecida e desautorizada, tal como os apelidos (estes serão examinados em outro capítulo). Diz-se de um estudante internado: *“A leitura oral apresenta-se em lento processo de evolução, assim como o mecanismo da escrita e criação de textos. Faz cópias com letra quase ilegível, eliminando os acentos das palavras”* (D00 / p.ped.); esse tipo de registro insiste num assujeitamento pela língua; por exemplo, a leitura é que está em processo – sujeito sintático - e o garoto nem aparece; escrever e criar é da ordem do mecanismo, do mecânico e, por que não dizer, do automático, isto é, torna-se apenas uma técnica a ser desenvolvida por indivíduos e não por sujeitos. A imagem do aluno é a de quem deve fazer cópias para adquirir boa caligrafia, não importa o texto, ainda mais se estiver corretamente acentuado; da gramática não se foge. *“Copia palavras, mas já forma frases incipientes, escrevendo com poucos erros de ortografia (esquece 1 ou outra letra)”* (D13 / p.ped.), mas a própria relação com a gramática pode variar de acordo com o posicionamento do sujeito. O valor é dado ao fato de o menino escrever com poucos erros de ortografia, no que concerne à formação de frases, isto é, a sua criação, é considerada incipiente.

Em se tratando de escola, o sujeito parece ter sido apagado com borracha. Impõe-se um monolingüismo como “soberania do outro, esta soberania [que] se expressa na lei da língua que há que falar” (Gonzalez e Gercman, 2005, p.17); assim a língua do bem é a que deve ser aprendida, justamente a língua que os criminaliza, que os culpabiliza. Não é irrelevante trazer à tona, novamente, as aspas que destacam da linearidade da língua do bem as expressões e gírias dos culpados, assinalando ainda que essas gírias não necessariamente possuem significantes inéditos, muitas vezes são palavras usuais que, na boca dos meninos, ganham novo estatuto aos ouvidos dos falantes da língua do bem:

“Chegou até expressar: ‘manero, legal, gostei’” (D04 / p.ped.);

“Cheirava ‘cola’ e tinha hábito de ficar nas ruas roubando” (D04 / p.ped.) ;

“Estava indo procurar o endereço de uma ‘menina’ que conheceu na Vila Ipiranga - Niterói” (D39 / p.soc.) ;

“Morreu em ‘troca de tiro’” (D41 / p.soc.);

“Os colegas têm muita ‘marra’ com ele” (D49 / p.soc.) e

“Contou que por motivo de influência de ‘gang de baile’ que queria ‘pegar’ ele, teve que sair da escola” (D78 / p.ped.)

Esses são alguns exemplos. Se as gírias são proibidas, no entanto elas reaparecem no texto dos relatórios de modo a reforçar o sentido de outra língua, outro mundo ou língua de outro mundo.

“Trabalhamos continuamente a questão de valores, limites, regras, leis, mas estas são absorvidas muito lentamente e com certa dificuldade já que é limitado culturalmente e parece ver a vida por um outro ângulo” (D80 / p.soc.), nesse enunciado também não encontramos a marca do discurso direto, aspas ou *sic*, mas nele trabalha-se o posicionamento de sentidos de uma formação discursiva em confronto com outra. A oração é redigida na 1ª. pessoa do plural, sinalizando uma aproximação entre locutor, interlocutor;

sobre o adolescente, ele desaparece do enunciado na medida em que não sabemos com quem eles ou elas trabalham continuamente, ficando implícito - implícito como o lugar dos menores infratores, um lugar subentendido -, que trabalham com os adolescentes na internalização de categorias: valores, limites, regras e leis. Supõem-se, portanto, que essas categorias estejam ausentes já que precisam ser trabalhadas – ou seriam outras? Porém não é à toa a eleição dessas referências a serem absorvidas, já que elas assinalam toda uma rede discursiva de significação, isto é, possuem índices morais que pretendem inculcar nos meninos como se fossem naturais. Valores, regras, limites e leis¹² funcionam em relação a um espectro do imaginário e da ideologia e não há só um ponto de vista em relação a eles. E é sobre isso que o menino sinaliza para o outro que o indaga. Defini-lo como ***‘limitado culturalmente’*** ou ***‘ver a vida sobre outro ângulo’*** é assujeitá-lo aos valores de uma outra formação discursiva que não a sua; colocar-se sob essa outra angulação é resistir a esse assujeitamento. Na disputa pelo sentido hegemônico, o lugar do diferente, do que faz ressoar outros caminhos para a significação, é silenciado pelo artifício da depreciação como aquilo que não faz sentido ou que é limitado ou inferior. Mesmo com a tirania do sentido incrustada no discurso autoritário, o sujeito pode resistir e rejeitar o sentido que não cola, ao preço de ser interpretado como limitado em sua cultura – ou no seu simbólico - e vesgo em seu imaginário.

“Durante os atendimentos com a Equipe Técnica o adolescente assume comportamento infantilizado expresso em suas atitudes e na maneira inconseqüente de confirmar sua satisfação por aventuras. Costuma apresentar questionamentos a respeito de seu processo e condiciona o diálogo a alguma notícia sobre seu caso, do contrário, recusa-se a conversar” (D46 / p.psic.)

¹² ‘Leis’ no plural pode soar estranho, se pensarmos através da conceituação da psicanálise, lei só há uma: a proibição do incesto, isto é, se o sujeito é castrado ou não; a partir dessa primeira proibição é que o código legislativo pode fazer efeito sobre os indivíduos.

Nesse extrato de parecer, a imagem do menino é de um garoto que se coloca diante dos técnicos, durante as entrevistas, de modo imprevisto, isto é, espera-se ouvir do entrevistado alguma reflexão sobre os atos infracionais. Esse menino, ao contrário, valoriza suas escolhas, demarcando um território discursivo diferente. Resiste à formatação dos encontros, isto é, só vai até os técnicos sob condições e, quando é escutado, expõe seu desejo de colher informações, redistribuindo os lugares fixados entre quem fala e quem escuta. Nessa troca, ele, que ocupa um lugar de sujeito e faz uma diferença por suas colocações, é avaliado como infantil e incoseqüente, mas sua infantilidade e incoseqüência podem ser reinterpretadas como uma postura de resistência, resistência ao assujeitamento perpetrado pelo Sistema – substantivo próprio intransitivo. O significante “caso” faz ecoar essa posição de resistência, pois o menino requer notícias de seu próprio caso, ele quer saber sobre a sua própria história, se assim não for, não lhe interessa conversar; impondo ao outro o desconcerto do imprevisível do sujeito. Nesse fragmento não há a marca tradicional do discurso relatado, mas há a marca do adolescente que se fez escutar a partir de seu posicionamento distinto diante do protocolo institucional.

5. O sujeito adolescente e a lei

5.1) O sujeito adolescente no discurso jurídico e psicanalítico

A questão do sujeito se faz premente aqui neste estudo para compreender o lugar social e ideológico destinado ao adolescente infrator em nossa cultura; em como ele é falado e silenciado por um discurso jurídico que o atravessa na cobrança de direitos e deveres. Por trabalhar em referência a adolescentes infratores faz-se obrigatória a alusão à lei para analisar como esse discurso jurídico apresenta esse jovem que vive uma temporalidade peculiar: a de estar num momento de passagem entre a infância e a idade adulta, quando seus atos poderão ser responsabilizados juridicamente, mas com ressalvas em relação às obrigações e implicações do adulto.

Proponho, então, estabelecer uma interseção entre dois campos – o da psicanálise e o do direito - para depois alcançar a questão do sujeito dentro da teoria da Análise do Discurso, em outro capítulo. Na medida em que a Análise do Discurso fundamenta o conceito de sujeito partindo da teoria psicanalítica e também do materialismo histórico – nas formas de se posicionar diante do conflito da luta de classes -, além do fato de que a Análise do Discurso não trabalha especificamente a questão da adolescência como um significante especial, torna-se necessário invocar o texto psicanalítico para aprofundamento da questão do sujeito adolescente.

Por outro lado, introduzir a questão do sujeito adolescente no campo da psicanálise pode ser considerado quase uma ousadia na medida em que a adolescência não é um tema considerado clássico, ao contrário da infância, que orientou e orienta muitos estudos desde os primórdios da prática analítica. Esse fato – o de certa inespecificidade da ciência em relação à adolescência - não se dá apenas no campo da psicanálise; na medicina ocorre mais ou menos o mesmo, já que ainda está se instituindo uma especialidade clínica para esses

jovens. E além disso, por tratar-se de adolescente infrator – infrator em relação à qual Lei? - então teremos que lidar também com a função da justiça e do sujeito do Direito porque a inscrição do ser humano na ordem da filiação se dá também através do direito, que, em nossa sociedade, sendo herdeira do Direito Romano, determina um tipo de filiação patrilinear.

A criança é falada e desejada bem antes de seu nascimento, mas não se pode deixar de considerar que o direito, como instância estruturante da cultura e essencial para as organizações sociais, determina pela lei a inscrição desse sujeito na sociedade através das leis de filiação e de nomeação. Pode-se ilustrar essa ordenação, por exemplo, analisando a folha de rosto dos relatórios (ver anexo).

Todos eles possuem uma folha de rosto onde se encontram dados para a identificação do adolescente, que incluem nome e filiação e dados do registro de nascimento. Todos os elementos solicitados como informações estão de acordo às exigências do ECA. Evidentemente que todas essas informações não são colhidas a título de curiosidade, mas porque revelam o modo de inscrição desse jovem e de seus pais nas relações sociais, isto é, se existem pai e mãe registrados, quem é o responsável pelo menor¹³, o tipo de documento apresentado, endereço, enfim itens que situam um sujeito na sociedade em sua relação com a cultura:

“A lei nos diz filho ou filha daqueles que ela designa como nossos pais em consideração à Referência (enunciada pelos textos fundadores: a Torah, a Bíblia, o Corão, as leis da cultura). Isso quer dizer que somos filhos da lei simbólica” (Mougin-Lemerle, 1999, p. 5).

¹³ É curioso observar que nessa folha de rosto para identificação, há um primeiro item denominado de “Identificação do adolescente”, onde encontra-se um espaço “Filiação” para o reconhecimento dos pais; num item seguinte, recolhem-se dados do “Responsável”, em que surge o espaço para preenchimento do “Vínculo do responsável com o adolescente”; esses recortes levam a pensar que não existe necessariamente relação entre filiação e responsável, já que este não precisa ser os pais ou um deles, podendo ser um outro parente.

A organização simbólica que a lei instaura, que cria a cultura e instaura historicidade, define os laços sanguíneos, quer dizer, além de uma criança ser falada antes de nascer, ela será falada nos moldes, na formatação possível que a lei e o código possibilitam. A criança, antes de nascer, traz consigo o desejo parental e também “a sociedade dentro da qual nós iremos viver, sob a forma da instituição familiar organizada por regras jurídicas” (Mougin-Lemerle, 1999, p. 8).

Isso quer dizer que identificar pai e mãe através da coleta de dados de identificação do responsável, como se propõe o “Relatório de Estudo de Caso”, é uma forma de averiguar como eles cumprem seu papel entre direitos e deveres parentais de acordo com a organização proposta pelo direito. Torna-se cabível, portanto, relacionar os itens referentes aos dados dos pais com os referentes à infração – “*Motivo da Internação*” - apontando desde já para uma possível falha em suas respectivas funções de pai e mãe, pois na maioria das vezes as informações acerca dos pais não estão completamente preenchidas, sempre há uma falta em jogo, seja relativa ao item “*vínculo com o adolescente*”, “*naturalidade*”, “*documento de identidade*” ou qualquer outro exigido no documento (novamente envio o leitor ao anexo de modo a esclarecer melhor a organização textual a que me refiro). Assim reconhecer o responsável, seu endereço, por exemplo, é poder reconhecer como um sujeito inscreveu-se na cultura e a forma como esses “itens” serão preenchidos falará da localização desses sujeitos na civilização, num nível imaginário-ideológico – incluindo o político – e também no nível simbólico, isto é, permitindo enlaçar o social e o político ao jurídico para que se possa instaurar um gesto de interpretação, definindo, na ordem social, um outro intervalo para o sujeito.

Alguns exemplos apontam para a questão da inscrição simbólica desses jovens e seus familiares. Nos casos ilustrados aqui todos os nomes e informações utilizados são fictícios.

No item A da folha de rosto do relatório D64 - “**A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE**” - tem-se informado o nome inteiro do garoto e também os de seus pais; no item “**B) RESPONSÁVEL**”, não há o nome de nenhum responsável, apenas vem escrito “*Os pais*” e sobre o “**VÍNCULO COM O ADOLESCENTE**” aparece o significante ‘*genitores*’ sem constar data de nascimento, naturalidade e documento de identidade, ficando as informações num nível de generalidade desaparecendo qualquer possível particularidade do adolescente em relação a sua genealogia, corroborando ainda a ausência de informações sobre o registro de nascimento do garoto:

A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE
Nome: Ronaldo Silva de Santana Mat. 96
Data de Nascimento: 29/02/78
Naturalidade: Rio de Janeiro
Filiação: Joelmir Jorge de Santana
Laura da Silva Santana

DADOS DO REGISTRO CIVIL DE NASCIMENTO

B) RESPONSÁVEL
Nome: os pais
Vínculo com o adolescente: genitores
Data de Nascimento:
Naturalidade:
Documento de identidade:
Profissão: mãe – do lar e pai: Operário
Endereço: Rua Rosa nº 3, Olaria – RJ

PROCEDÊNCIA: JIJ CAPITAL. PROC. 0101/98

MOTIVO DA INTERNAÇÃO: Prática de ato infracional

JUSTIFICATIVA: Relatório de Reavaliação
 (relatório D64)

Em outro caso, um mesmo adolescente possui quatro relatórios. No primeiro deles, não há identificação do pai, apenas da mãe, apesar de o menino portar o nome do pai em seu sobrenome – no espaço *‘Filiação’* consta somente o nome da mãe. Nos três relatórios seguintes surge a correção e o nome do pai aparece; entretanto, dessa vez, o nome da mãe é modificado não só no sobrenome como no primeiro nome. Investigando no texto do relatório, via parecer social, encontramos a informação de que o pai do adolescente é falecido, suspeitando haver, talvez, uma confusão entre pai vivo e inscrição simbólica através do nome paterno. Este, por sua vez, não estava totalmente desaparecido, pois vinha inserido no sobrenome da mãe, reaparecendo em seguida em seu próprio nome:

A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE

Nome: Carlos de Medeiros Costa Mat 090

Filiação: Elizabete Medeiros Costa

(relatório D75)

A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE

Nome: Carlos de Medeiros Costa Mat 090

Filiação: José da Costa

Elizabeth Ribeiro de Medeiros

(relatórios D76, D77, D78)

Há um caso em que o jovem possui o nome paterno em dois relatórios e em outros dois um dos sobrenomes do pai desaparece. Nesse caso específico, o adolescente foi objeto de avaliação em quatro relatórios: dois do grupo D (relatórios digitados) e dois do grupo M (relatórios manuscritos). Os relatórios do grupo D possuem a mesma data (dia, mês e ano), mas os textos são diferentes, assim como a autoria do parecer social (dois técnicos diferentes assinam, cada um, um parecer social distinto). Os relatórios do grupo M datam de julho e agosto de 1998 e possuem outros técnicos como autores, com exceção do pedagogo. Resumindo, apenas o pedagogo se mantém como técnico dos quatro relatórios; no caso dos relatórios do grupo D, temos dois assistentes sociais para dois pareceres sociais

e um psicólogo para dois pareceres psicológicos. Nos relatórios do grupo M, encontramos um psicólogo para dois pareceres psicológicos e um assistente social para dois pareceres sociais. Nessa organização emblemática – são seis técnicos avaliando um mesmo menino num curto espaço de tempo – o nome do adolescente e sua ascendência são tratados de modo bastante confuso, inspirando, talvez, a concepção de família desestruturada que se desestrutura na própria forma de apresentá-la no relatório, onde não fica claro sequer qual é o nome do menino e de seu pai, estando os dois confundidos a ponto de não sabermos quem está internado, já que o nome do adolescente, nos relatórios do grupo M, reaparece no lugar do pai, dos relatórios do grupo D. O único nome que se mantém constante é o da mãe.

A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE

Nome: Jorge David da Silva Queiroz Mat 081

Filiação: Manoel Pacheco Queiroz

Cristiana Maia da Silva

(relatório M2)

A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE

Nome: Jorge David da Silva Queiroz Mat 081

Filiação: Cristiana Maia da Silva

(relatório M3)

A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE

Nome: Jorge Deivid da Silva Mat 081

Filiação: Jorge David da Silva Queiroz

Cristiana Maia da Silva

(relatórios D13 e D14)

Se cabe a uma instituição que acolhe adolescentes em conflito com a lei – conflito este que podemos perceber pela própria forma de organização na filiação – ordenar minimamente um espaço subjetivo, organizar as redes de filiação, o exemplo acima citado parece, ao contrário, contribuir para uma possível desorganização e localização do adolescente na cultura. A partir de quatro relatórios de avaliação que se propõem a estudar um caso, ou o caso de um jovem, temos, de fato, três modos de (des)identificar um sujeito

que acaba por fixá-lo no lugar de conflito com a lei, em conflito com a primeira lei, a lei paterna.

Tal é o caso de um adolescente, que em sua identificação possui um nome e uma data de nascimento incompleta, não constam sua naturalidade e filiação; esta aparece no item B “*Responsável*” apenas com o nome do pai e seu vínculo com o jovem. Levando-nos a repensar a relação entre filiação e responsabilidade: o pai é o responsável mas não filia o menino? E a mãe? Segundo o parecer social, este adolescente sofreu maus tratos por parte da mãe e viveu algum tempo com a avó materna e depois com o pai. Entretanto não se pode achar que negar os pais seja uma forma de situar um sujeito no mundo, ou melhor, só se pode trabalhar uma relação filial a partir de um registro, seja ele bom ou ruim – seja uma mãe boa ou má. O importante é que haja a referência, denegá-la é jogar um sujeito num abismo simbólico.

Esse mesmo menino não tem identificado seus dados de registro civil de nascimento, deixando em aberto se não o possui ou se a instituição ainda não o solicitou, mas o fato de possuir o sobrenome paterno dá uma pista de que deva ter sido registrado, apesar de tantos “em brancos” em sua identificação. Chama a atenção também para a ausência do ano de nascimento do jovem, ao contrário das informações obtidas sobre o pai – completas – e que teria nascido no mesmo dia e mês do filho. Ou será mais uma confusão na identificação entre pai e filho?

A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE

Nome: João Guilherme dos Santos

Data de nascimento: 15/09

Naturalidade:

Filiação:

DADOS DO REGISTRO CIVIL DE NASCIMENTO

B) RESPONSÁVEL

Nome: Rogério Pereira dos Santos
Vínculo com o adolescente: pai
Data de nascimento: 15/09/60
Naturalidade: Rio de Janeiro
Documento de identidade: (preenchido)
Profissão: (preenchido)
Endereço: (preenchido)
 (relatório D65)

Curioso é o caso de um adolescente que tem em sua filiação a seguinte informação: **“O adolescente foi registrado em nome da madrasta”**, mas não consta nem o nome dela e nem o do pai, renegando, portanto, esta filiação, que pode não ser a verdadeira, mas é a que consta no registro. No item sobre **‘Dados do registro civil de nascimento’** surge **“Avó materna: [nome por extenso]”** e no item B aparece o nome da mãe como responsável. São três figuras femininas e nenhum registro do pai para que se pudesse estabelecer alguma filiação na comparação dos sobrenomes.

A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE

Nome: Carlos Henrique de Matos Carvalho
Filiação: O adolescente foi registrado e nome da madrasta

DADOS DO REGISTRO CIVIL DE NASCIMENTO

Avó materna: Maria João Braga de Matos

B) RESPONSÁVEL

Nome: Clotilde Braga de Almeida
Vínculo com o adolescente: mãe
 (relatório D45)

É raro encontrar uma folha de rosto com todos os campos de preenchimento completos, principalmente no que se trata de local e data de nascimento do responsável. Endereço, normalmente, consta, mas pode vir com alguma especificidade como no relatório em que se escreve o nome da rua seguido do nº da casa; em seguida com letras maiúsculas (que não haviam aparecido) o significante FAVELA, seguido do nome da comunidade e o

bairro onde ela se localiza, em letra minúscula – ‘jacarezinho’ deixa de ser um bairro do Rio de Janeiro para funcionar apenas como diminutivo de ‘jacaré’. A letra maiúscula confirma um lugar de nome próprio a esse espaço, nome esse que chega a sombrear a nomeação diferencial entre as favelas, isto é, favela é uma só – a FAVELA – como um nome próprio ou uma entidade universal e o nome que lhe segue – ‘*do jacarezinho*’ - recebe um estatuto de substantivo comum em contraponto ao substantivo próprio ‘Favela’, criando uma inversão no valor do nome: “*A sua atual apreensão foi porque estava negociando a venda de substância tóxica (maconha) na Favela do jacarezinho*” (D27 / p.soc.).

Há, portanto, uma inversão na identificação dos espaços: *jacarezinho* é um substantivo comum, no sentido de “comum”, de qualquer. É apenas mais um nome dentro da grande comunidade imaginária designada como FAVELA. Ou sequer precisa de um nome: “*Resolveu alugar um imóvel na Favela porque a residência de sua genitora estava visada por policiais militares*” (D27 / p.soc.). Essa “favela” sequer precisa de determinação por um substantivo próprio ou por uma locução adjetiva.

Quanto ao significante “favela” assim como o *funk*, ele também vem associado à marginalidade – como já trabalhado em capítulo anterior -, às vezes através de um lapso na construção de um enunciado: “*Segundo [nome próprio], começou a ser perseguido e ameaçado de morte pelo grupo morador de outra parte da Favela tráfico, onde está E.M. onde estudava*” (D58 / p.soc.). É interessante que a perseguição se dá por moradores e não por bandidos, nivelando as duas categorias: morador e bandido, ou melhor, como se morador de favela fosse, pelo fato de aí morar, bandido. Nesse fragmento constrói-se o sintagma “Favela tráfico” como uma palavra composta, com “tráfico” qualificando o substantivo “favela”.

Cabe então perguntar se essas formas de escrever o laço de parentesco - ou local de moradia - são apenas o reflexo de uma organização familiar diferente daquela constituída por pai, mãe e filhos (aqueles casados ou não) ou se, ao contrário, a justiça e seus representantes, em seu papel de organizar o contrato social, acabam por reforçar uma suposta desorganização na medida em que monta, por exemplo, uma ficha de identificação de tal modo que se torna impossível preenchê-la sem deixar campos em branco; campos estes que dirão sobre a localização de cada sujeito na cultura, identificando (quase uma identificação policiaisca) um diferente que deve se tornar um igual.

Pela lei simbólica está previsto o lugar do marginal, daquele que rompe com o laço social e isso fica claro, ainda nessa folha de rosto, nos itens subseqüentes que dizem respeito à procedência: *“origem do processo”*, *“motivo da internação”* e *“justificativa”*. Todos esses itens são uma forma de a justiça organizar, simbolizar o que é da ordem do ato, do não simbolizável; no caso específico, a prática de ato infracional.

Não é irrelevante, dentro dessa tentativa de organizar o que aparece fora do simbólico, o fato de que em todos os relatórios há o preenchimento do espaço *“Motivo de internação”* com o informe *“Prática de ato infracional”*. Não há distinção para a infração; uma vez fora da lei, rompido o laço social, todos se igualam a ponto de o significante “adolescente” ganhar um estatuto peculiar em relação a esses jovens internados: *“Mediante processo para tal avaliação, verificamos tratar-se de pessoa, digo adolescente, que diante de contato inicial assume postura tranqüila, porém não colaboradora”* (D32 / p.psico.). Nesse enunciado há uma retratação por parte do técnico ao apresentar o jovem como pessoa, como se ele possuísse outra categoria excludente em relação a de pessoa: é um adolescente. Nesse caso o significante “infrator” está de algum modo silenciado, mas reverberando na frase, quando mantém uma continuidade com o “manter contato”. E já que

há uma avaliação em jogo, mantém-se contato com um objeto que está à distância porque pode reagir e assim o faz, de maneira tranqüila – diante dessa posição, há uma expectativa de que a reação possa ser outra a ponto de se identificar que tudo ocorreu calmamente – mas não de forma colaboradora; colaboradora em relação a quê?

Na identificação de todos como marginais, fora do social, vale a pena atentar para o item *“Justificativa”* da folha de rosto: *“Relatório de Reavaliação”*. Consta em todos os relatórios a mesma resposta, a mesma justificativa de reavaliação, não importando que seja o primeiro relatório do adolescente. Se cabe ao técnico elaborar um estudo social e pessoal de cada caso, como o primeiro texto produzido re-avalia? O prefixo re- já indicará uma posição pré-construída, naturalizada e de repetição que diz respeito ao sentido dado ao adolescente. Ele está em permanente re-avaliação, não há uma passagem, portanto, de um lugar a outro; de não infrator a infrator, por exemplo. O lugar é fixo e se repete em reavaliações porque ele já estava, de antemão, sendo avaliado por um Outro da Ideologia.

Historicamente o momento de transição da adolescência para a idade adulta é um momento problemático desde a Antigüidade clássica, quando cabia à pedagogia estabelecer um trabalho que conseguisse abordar de maneira eficaz esse período: “A crítica da pedagogia ateniense como incapaz de assegurar a passagem da adolescência à idade adulta, de assegurar e codificar este ingresso na vida” (Foucault, 2004, p.107) revela essa dificuldade. Dificuldade porque a marca do adolescente é justamente não estar num lugar definido: “A especificidade do adolescente é não ser nem uma coisa nem outra, nem completamente criança, nem completamente adulto” (Rassial, 1999, p.56). Inscrevê-lo numa lei singular pode ser uma tentativa do social de atribuir-lhe uma marca ou lugar mais precisos.

Se nas sociedades baseadas na transmissão da cultura pela oralidade havia ritos de passagem para inserir esse “não lugar” na cultura (Rassial, 1999, p.62), podemos pensar que a lei também se ocupa disso, identificando lugares sociais, dando limites do que é proibido e permitido – não só em relação aos jovens como também em relação aos adultos para com os jovens e crianças – numa tentativa de rejeitar o movimento daqueles que estão fora do lugar; para estes há as instituições de internação bem localizadas física e geograficamente. É claro que se trata de uma lei que só exercerá efeito sobre o sujeito se este tiver se constituído a partir de uma lei paterna, de uma lei internalizada que faça reflexo no código da lei jurídica.

Essa lei diz respeito à função paterna, ao pai, no campo da psicanálise. O pai coloca a questão simbólica em cena e essa é uma das questões fundamentais na adolescência. Diante de um arrebatamento, de um gozo que o avassala pelas novas exigências a que se vê submetido, o adolescente pedirá socorro ao pai, a esta função de lei mais precisamente, mas

“o pai será forçosamente incompetente para responder às questões cruciais do sujeito, tornando-se a partir daí imaginariamente culpado, pois estará sempre aquém da função que representa” (Alberti, 1999, p.14).

Nesse conflito, o caminho da delinquência se faz possível como uma resposta a esse mal-estar. Pai, nesse caso, não é o homem de carne e osso, mas uma função: a função, entre outras, de humanizar o filho, interditando-o quanto ao incesto, transmitindo-lhe um nome

Nos relatórios é curioso apontar para a referência a um genitor como sinônimo de pai. O que caberia a um genitor e a um pai? Tanto no campo jurídico como no campo da psicanálise essa confusão – a do uso de ambos como sinônimos – não poderia ocorrer na medida em que o pai estaria no lugar de uma função simbólica, ao passo que o genitor teria uma função biológica. Talvez não seja irrelevante o uso do significante “genitor” em

referência aos infratores, pois justamente a relação de um sujeito com a lei passa exatamente por essa função paterna:

“O que é um pai? Tanto para um jurista quanto para um psicanalista, um pai não poderia ser confundido com um simples progenitor. É antes de tudo um ofício, um intermediário entre a criança e sua linhagem” (Altoé, 1999, p. 6)

Num parecer conclusivo, a imagem paterna é construída a partir de um pai com duas funções muito precisas: *“Conforme parecer anterior, sugerimos ser o pai do adolescente chamado à sua responsabilidade, cumprindo com o dever de pai, qual seja, registro de nascimento e ajuda financeira para possibilitar a mudança na qualidade de vida do adolescente”* (D30 / p.concl.). O uso do artigo “a” antes de “mudança” pré-determina que é sabido de antemão de que mudança se trata. Sobre a questão do registro, faz parte do sistema jurídico e de seus representantes exigirem a responsabilização de um pai diante de um filho através do registro de nascimento, inserindo-o numa filiação. Essa exigência poderia ser entendida também como uma função terapêutica da justiça. Mas, por outro lado, isso não é suficiente.

Continuando a leitura, vamos descobrindo mais acerca do pai e do fato inédito entre os relatórios de se explicitar o desejo de convocação paterna para o registro legal de um filho:

“Quanto ao pai do adolescente, mora em Copacabana, tem boa situação financeira, é engenheiro, casado e assumiu, apenas, o irmão de 18 anos de idade, não reconheceu, não registrou nem dá assistência ao filho caçula, deixando-o viver na favela da Mangueira, exposto ao envolvimento com o tráfico, sustentado pela venda de doces da genitora, já bastante envelhecida” (D30 / p.soc.).

A contraposição dos espaços é marcada pelos significantes “Copacabana” e “favela da Mangueira” – dessa vez a favela aparece como substantivo comum de forma a fazer “Copacabana” rivalizar com “Mangueira” e esta desliza com “tráfico”, uma relação já

amplamente mencionada neste trabalho. Para sair do crime, é preciso que o pai registre o filho e retire-o da favela, na medida em que se constrói uma imagem de impossibilidade de um jovem viver na favela sem manter envolvimento com o tráfico. Pode-se então pensar que a mudança a que se referia o primeiro fragmento diz respeito mais a uma mudança geográfica do que a uma mudança de registro, isto é, de possuir ou não o nome de seu pai para com isso, talvez, inseri-lo numa outra relação com a ordem simbólica.

Podemos pensar uma definição de lei através de Lacan (1998, p. 278): “A Lei primordial, portanto, é aquela que, ao reger a aliança, superpõe o reino da cultura ao reino da natureza, entregue à lei do acasalamento”. O jovem infrator, pois, é aquele que rompe com o acordo estabelecido entre os homens no reino da cultura, mas, porque inscrito nessa mesma cultura e porque vivencia um período cronologicamente pré-definido, esse adolescente será identificado por um estatuto próprio, um código de leis diferenciado a que está submetido porque socialmente funciona nesse “entre-lugar” de indivíduo em formação. O ECA (1999, p. 10) foi promulgado a fim de criar transformações pertinentes em relação às políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes, almejando, entre outras coisas, o fim da discriminação de classe social, sexo, cor etc, fazendo um contraponto ao antigo Código de Menores (conferir capítulo sobre a história da evolução dos nomes das instituições para menores). Entretanto esse sujeito de direitos – direito à vida, à educação, à saúde, ao lazer – é colocado num patamar voltado à ética do Bem conforme à Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirma que

“toda pessoa possui todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, seja de origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição” (ECA 12 anos, 2002, p. 85).

Como Alain Badiou (1995) já nos ensinou, essa política dos direitos humanos relacionada à ética do Bem, em que as diferenças devem ser apagadas. As diferenças de sexo, raça, cor, por exemplo, ganham um estatuto de Imperativo em detrimento exatamente das diferenças e, por extensão, das singularidades.

“Supõe-se que exista um sujeito humano reconhecível em toda parte, que possui ‘direitos’ de algum modo naturais: direito de sobreviver, de não ser maltratado, de dispor de liberdades ‘fundamentais’ (liberdade de opinião, de expressão, de escolha democrática de governos etc). Esses direitos são considerados evidentes e merecedores de um amplo consenso. A ‘ética’ consiste em preocupar-se por esses direitos, fazer com que sejam respeitados” (Badiou, 1995, p. 19).

Em sua leitura dos direitos humanos, Badiou abre um novo horizonte. Chama a atenção para o caráter arbitrário e universalista desse princípio, já que por detrás da busca pelo respeito às diferenças, moraria uma política progressista, baseada na palavra do civilizado, daquele que impõe seus valores como referência a uma Lei Universal. Não se trata de colocar-se contra os direitos humanos, mas de atentar-se para a concepção de um sujeito universal porque essa concepção de sujeito universal encobre a idéia do sujeito como um conceito historicamente construído e privado de suas singularidades que o identificam como tal.

Pela ótica da psicanálise, o sujeito é pensado como des-substancializado, manifestando-se como um sujeito do desejo, pois “seja como for, afirmo que toda tentativa, ou mesmo tentação (...) de encarnar ainda mais o sujeito é errância” (Lacan, 1998, p. 873). Assim “não haveria possibilidade de pensarmos um ‘sujeito humano’ com direitos e deveres enunciados a priori e universalmente” (Gondar, 1999, p. 40). Pensar assim seria utilizar “tapeações moralizantes”, de acordo com expressão de Lacan (1988).

Conforme o art. 6º, um dos objetivos do ECA é o de garantir os direitos e deveres das crianças e adolescentes; considerando-os como sujeito de direito na perspectiva mostrada mais acima por Badiou e que parece referir-se a uma moral que engendra valores e regras a serem difundidas por aparelhos ideológicos como escola, família, igreja etc:

“Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. (art. 6º, ECA, 1999, p.10)

Entretanto, se o Estatuto esclarece os direitos e deveres – aos 12 anos torna-se adolescente, aos 16 pode votar e aos 18 torna-se legalmente maior, devendo cumprir o ritual do Exército, por exemplo, e confirmando sua adesão ao social¹⁴; cria-se uma ambigüidade entre ser menor para algumas coisas, maior para outras, assim como responsável e/ou irresponsável, dependendo da situação. Além disso, a lei responsabiliza os adolescentes por seus atos, infracionais ou não, e daí surge uma contradição interessante, na medida em que a legislação pode ser tomada como uma operação discursiva e, portanto, passível de ambigüidade: a mesma instituição que lhe cobra responsabilidade, desresponsabiliza-o, retirando-lhe o acesso à palavra. Refiro-me aqui à estrutura do funcionamento jurídico em relação à penalização do jovem diante do cometimento de um ato infracional.

Como já exposto no início desse trabalho, o adolescente, ao ser avaliado em sua conduta infracional, tem apenas uma oportunidade de se colocar, de apresentar sua versão sobre os fatos, a princípio, condenáveis. Após essa primeira audiência, o contacto entre juiz

¹⁴ Há um enunciado de um parecer social que bem ilustra esse ritual da inscrição social através do serviço militar: “*Cria o irmão do adolescente, cujo nome é [nome próprio], que é trabalhador e hoje aguarda servir*

e interno – caso tenha sido determinada uma medida socioeducativa de internação – é feito apenas pelo texto do relatório, conforme indicação de documento do próprio juizado da infância. É relevante apontar, no fragmento citado a seguir, que o significante “audiência” – segundo Laudelino Freire (1954), “ocasião em que se escuta”, “atenção que se presta a quem fala” ou “sessão do tribunal, em que o juiz interroga as partes, ouve os advogados e pronuncia o julgamento” – é repetido três vezes para confirmar e explicar que escutar o sujeito seria uma formalidade apenas, já que o ato de falar, nesse dispositivo jurídico, serve somente para criar provas. Freud já havia apontado para a questão da repetição de um mesmo significante como podendo ser reveladora de uma idéia que insiste e que pode estar relacionada a uma questão desejante do sujeito e à questão da insistência da cadeia significante. O trecho abaixo citado foi trabalhado na página 47 mas analisado sob outro aspecto.

“A Lei não menciona o procedimento para a reavaliação, havendo quem sustente ser necessária audiência. Este Juízo, em princípio, tem adotado como regra a dispensabilidade da audiência, até porque não há provas a serem produzidas e nem tampouco é necessário colher-se qualquer depoimento. A audiência seria somente pró-forma, o que representa um contra-senso pela extensa pauta deste Juízo”. (Decisão de Reavaliação de Medida Sócio-Educativa)

Esse tipo de posicionamento torna-se possível porque como lei o enunciado funciona no nível da verdade, isto é, um discurso que sempre diz a verdade. A lei como enunciado não é trabalhada discursivamente como um fenômeno de interpretação. Então como essas pessoas em desenvolvimento são escutadas em sua singularidade? Por outro lado, caberia ao Juízo ter que tipo de escuta, pensando que ouvir é decidir sobre o que o

à Pátria e trabalha na confecção de roupas” (D67 / p.soc.); ocorre o deslizamento do trabalhador e servir à

outro diz? Não deixa de ser curioso o fato de repetição da palavra “audiência”. Num primeiro momento ela mantém uma relação sintagmática com “necessidade” – “**ser necessária a audiência**” -, num segundo momento o sintagma aponta para a sua “dispensabilidade” – “**dispensabilidade da audiência**” – e num terceiro momento temos a relação entre “audiência” e “pró-forma” – “**audiência seria somente pró-forma**”. São três gradações que se apresentam: da necessidade a seu oposto pela dispensabilidade e desta a uma mera formalidade. Há aí uma construção discursiva que localiza o lugar de escuta num tribunal de menores, isto é, não há esse lugar e, se houvesse, seria apenas uma formalidade burocrática, talvez. Entretanto a repetição da palavra “audiência” e a necessidade de justificativa quanto à falta de necessidade de instaurar-se “audiência” fala sobre a existência mesma desse lugar, mesmo que pela ausência. Há uma escolha em jogo: ouvir ou não ouvir, nesse caso escutar é dispensável.

Assim à medida em que as análises de enunciados destacados dos relatórios estão sendo apresentadas, fica retratado que o discurso de uma instituição de caráter prisional que não se separa do discurso jurídico enseja uma escuta quase como uma “não escuta”, já que sempre entende a mesma coisa, em que a riqueza da interpretação de cada sujeito para sua própria história de vida não irrompe, é bloqueada. Registra-se, pois, sempre a mesma narrativa, como se todos fossem apenas um. Talvez porque do lugar de delinqüente não se tenha nada a ouvir. Corroborando essa idéia, a escuta torna-se, então, plausível apenas diante do testemunho de uma “transformação”: quando o infrator expõe sua adesão à ordem estabelecida, já que “as instituições que instauram formas de sujeição repudiam aquilo que não se configura segundo os cânones normativizadores” (Gonzalez e Gercman, 2005, p.7), impedindo a realização de outras significações, criando “diques de contenção” (Sabsay,

pátria em contraponto ao adolescente infrator, objeto do texto do texto do relatório.

2005, p.66) sobre os sentidos, indo contra o próprio estatuto da linguagem, que é o de ser metafórica.

Por outro lado pode-se atentar para o fato de que mesmo quando há pistas de que o adolescente foi escutado, revelando alguma modificação subjetiva, mesmo essas modificações são inseridas num parâmetro comum, pré-estabelecido, isto é, ele precisa afirmar que deseja voltar a estudar, que pretende largar supostos vícios etc, criando um círculo vicioso na medida em que essas mesmas instituições já falharam em algum momento de acolhimento. Nesse sentido, torna-se exequível articular acerca do lugar infrator: a infração está nele, as instituições não têm responsabilidade sobre ele; se algo não “deu certo”, o demérito é do adolescente, que repete com suas palavras, inclusive, um imaginário acerca da geografia do crime, imaginário este identificado mais atrás como sendo dos técnicos:

“Freqüenta a classe de alfabetização da Instituição. Antes de ser apreendido, freqüentou as escolas [nome próprio] em Vila Isabel e escola {nome próprio}, onde permaneceu por 04 anos. Diz ter feito até a 4ª série, mas não domina leitura e escrita (...) Quanto as perspectivas de vida futura, deseja afastar-se de tudo o que o fez cometer o ato infracional, inclusive mudando-se da [nome de comunidade], onde se envolveu com o tráfico, indo residir com o pai em [nome de município]. ” (D80 / p. ped.).

Paradoxo em relação ao ECA que define os direitos como o direito a estudar; mas estudar em que tipo de escola? Vemos então como a questão da língua pode funcionar como critério de sociabilidade¹⁵.

Eles, os meninos, se apresentam como um “um” institucional porque são designados pelo significante “menor” ou “infrator” ou ainda como “adolescente em conflito com a lei”. Cria-se socialmente uma identificação por categoria que define subjetividades e que

¹⁵ Durante o período de 1998 a 2000 foi verificado através de pesquisa que um grande percentual dos jovens estava fora da escola no cometimento mesmo do ato infracional, tendo sido escutado que os alunos

oferecerá uma identidade a esses jovens. Entretanto, de acordo com a teoria psicanalítica, um significante apenas representa um sujeito, “mas não o apresenta, [o analista] ouve esta apresentação como uma identificação, que esconde, revelando-o” (Elia, 1999, p.139), isto é, o sujeito, ao dizer “sou infrator”, cola-se a este significante, que o situa no mundo da realidade, mas que também encobre outras possibilidades do dizer. Como nos conta Sartre sobre o caminho da criminalidade traçado por Jean Genet a partir de uma identificação com o significante “ladrão”:

“Recordemos que o sujeito que Genet se tornou dependia desse poder que sujeita só pelo fato de nomear. Você é um ladrão! Foi o apelo ao qual Genet respondeu com sua constituição subjetiva, submetendo-se ao chamado”
(Gonzalez e Gercman, 2005, p.15).

O que aparece nos relatórios em relação aos significantes que definem grupos e minorias - no caso específico deste trabalho os menores infratores -, é justamente o lado da cola, do imaginário que recobre um significante com sentidos pré-estabelecidos, pré-construídos, isto é, aqueles que já foram ditos anteriormente no espaço do interdiscurso. Nesse caso, o fragmento já analisado anteriormente ainda pode nos dizer sobre esses sentidos pré-estabelecidos: *‘Mediante processo para tal avaliação, verificamos tratar-se de pessoa, digo adolescente, que diante de contato inicial assume postura tranqüila’* (D32 / p.psic.). A auto-correção surpreende, pois aponta para uma dimensão indeterminada – “pessoa” é uma forma indefinida e generalizada de se referir a sujeitos - dada ao adolescente infrator. Em primeiro lugar há uma afirmação, após a verificação técnica, de que o sujeito a sua frente para avaliação é uma pessoa; há um retratamento em seguida, na verdade não é exatamente uma pessoa, mas um adolescente. E de que

apresentavam grande dificuldade na disciplina de língua portuguesa, quando constatavam uma incompreensão

adolescente se trata, de que espécie? Um adolescente desumanizado na medida em que se precisa manter contato inicial – um chavão técnico que descreve uma tentativa de aproximação com um objeto distante, diferente, marcando o lugar do sujeito da ciência. O objeto reage, mas de modo tranqüilo – “*assume postura tranqüila*” -, mostrando haver uma transição ou passagem: de pessoa a adolescente e, por extensão, um adolescente sob processo de avaliação. Talvez em função de ainda estar sob avaliação é que tenha pairado a dúvida – marcada pela correção “*digo*” - acerca de que tipo de pessoa tratar-se-ia.

Em relação à identificação acima citada, o momento da adolescência pode ser considerado como um tempo que pressupõe processos de identificação próprios, específicos a essa faixa etária, em que ocorre uma recapitulação, utilizando um termo de Rissal (1999, p.13). Recapitulação de quê? De escolhas realizadas durante a infância e que, após um período de “esquecimento” – a amnésia infantil, proposta por Freud – retorna e convoca esse ser a se situar na partilha dos sexos e escolhas do mundo e a dar sentido justamente onde ele, o sentido, falta. Entre essas escolhas, ocupar lugares sociais pode ser considerado importante. Tão importante que o adolescente precisa questionar e provocar essas escolhas e os lugares sociais previamente definidos. Em se tratando de adolescente infrator, esses questionamentos parecem acontecer de forma mais contundente por provocar os lugares já estabelecidos pelos adultos, acabando por ser colocado num lugar reconhecido mas à margem, produzido para estar à margem do espaço cotidiano.

Esse questionamento de lugares se dá porque “as leis de filiação nos designam limites e conseqüentemente lugares, pois colocam em prática regras lógicas de continuidade e diferenciação” (Mougin-Lemerle, 1999, p. 5) e, paradoxalmente, é porque o limite se define que ele pode ser transgredido ou imaginariamente ignorado.

Pensar psicanaliticamente a adolescência pode levar à idéia de que ao se deparar com as convocações do mundo, com o processo de desligamento dos pais, quando lhe é cobrado falar e desejar em nome próprio, o jovem se encontra com um real do qual não pode dizer muita coisa porque o real é definido por ser impossível de ser simbolizado; e, excluído o simbólico, permanece apenas a falta de sentido, a radicalidade do *non sense*. O real é o limite. Uma saída para essa situação é tentar abordar esse real através do ato quando não pôde ser “apanhado na armadilha da rede do significante” (Zizek, 1992, p.146). A delinqüência, nesse sentido, pode ser analisada como um ato, uma saída. Para Alberti (1999, p.13) a adolescência é “uma crise de revolta contra o Outro da Lei”, em que estará em jogo uma travessia; ou o atravessamento de identificações primárias, que tanto pode levar esse sujeito à delinqüência ou retirá-lo dela porque a palavra não recobre o sentido todo, permanece um resto que retorna em ato: o ato agressivo.

E é pela escuta diferenciada, escuta do singular trazido nas interpretações dadas pelo sujeito acerca de suas experiências de e na vida, que esse ato agressivo pode ser simbolizado, reenviado à cadeia significante para que possa fazer sentido, para que possa ser historicizado. Um ato enquanto ato exclui, tira de cena a palavra; a linguagem faz contenção, possibilita ao sujeito articular, pela palavra, seu lugar no mundo. Entretanto diante de um ato agressivo, de uma infração cometida por um adolescente em conflito com a lei, o social responde através da organização de um sistema penal, ou mais especificamente no caso dos menores de idade, através de medidas socioeducativas. Assim “para qualquer ato humano violento existe uma sanção a ser atribuída” (Mecler, 1997, p. 235). A questão é que, como vimos durante esse sub-capítulo, as sanções são atribuídas de modo generalizante, mas o ato é sempre individual e ocorre sempre de modo singular.

5.2) Sobre os nomes

O direito, como instância organizadora da cultura, determina as leis de filiação, ou seja, como já dito antes, designa um sujeito como filho ou filha de alguém. Um filho nasce do e pelo desejo dos pais – uma criança que nasce e recebe o nome dos pais é porque foi desejada viva – e esse desejo se inscreve numa lei, lei que define uma genealogia. A unidade do nome é assegurada, então, pela certidão como texto da lei que garante um sujeito; essa garantia por outro lado é o primeiro aprisionamento simbólico desse mesmo sujeito. Portanto o nome “institui um sujeito no conjunto social ordenado segundo regras, arranjos arbitrários muito trabalhados ao longo dos séculos” (Mougin-Lemerle, 1999, p. 2). O que o nome, como uma palavra particular, fixa num sujeito é uma singularidade no nível de uma representação sem tradução. Veremos, entretanto, a despeito do nome próprio de cada adolescente, como tentativas de tradução ou de renomeação funcionam no direcionamento de leituras e de processos de significação pela palavra que vem do outro, nesse caso, um outro institucional que se interpõe à primeira nomeação do adolescente, rebatizando-o num lugar que lhe é dado discursivamente.

Sob determinado ponto de vista, a própria oscilação no processo de designar o jovem nos relatórios indica a ambigüidade do ponto de vista jurídico em relação ao adolescente e seus atos; dividido entre responsável e irresponsável, menor e maior, por exemplo. Dessa forma encontramos designações acerca dos jovens internados que vão desde o uso de iniciais do nome completo, por exemplo “B.D.S.” caso o adolescente chame-se Balduino Damasceno Souza; inicial do primeiro nome, “C”, se porventura o jovem chamar-se Claudionor. Pode também ser referido através de seu primeiro nome por extenso - Paulo; ou mais raramente ter o nome e sobrenome completos como modo de designação – Lucas da Fonseca, por exemplo.

Num deslizamento sinonímico – pensando a sinonímia como uma permutação de elementos que, numa mesma posição enunciativa, formam configurações de sentido -, encontramos as formas significantes: “adolescente”; “o adolescente”; “o adolescente em tela”; “adolescente em questão”; “adolescente em pauta”; “o jovem”; “o dominando”; “o adolescente “J””; “o adolescente interno”, enfim variações que serão aqui trabalhadas em conexão com as questões acerca do sujeito e do assujeitamento de um indivíduo pelo discurso que a língua materializa. É importante lembrar que todos os modos de nomeação produzidos nos relatórios estarão sempre em relação com o nome próprio por inteiro escrito no alto das páginas dos pareceres, isto é, são diferentes ocorrências para um mesmo significante.

Assim, no mesmo relatório podem aparecer três versões, no mínimo, para o mesmo nome; não há uniformização na nomeação entre os pareceres. Por exemplo, um garoto com as iniciais J.L.S.A. é identificado no parecer social com o primeiro nome por extenso e em caixa alta; no parecer pedagógico é apresentado pelos dois primeiros nomes por extenso também em caixa alta e no parecer psicológico o garoto aparece com seu nome inteiro em caixa alta. Essa diversidade na forma de nomear está em consonância com o discurso administrativo que “distribui nomes como se não houvesse aí nenhuma memória” (Guimarães, 2002, p. 39), como se o nome próprio não fosse único mas apenas qualquer um.

Corroborando essa idéia e, por extensão, a idéia de uma língua de madeira, como fala Pêcheux (1990, p.11), isto é, o uso da língua em sua textura literal, a posição administrativa – que administra as iniciais -, confunde o lugar do nome: este pode ser um qualquer, mas não é qualquer um.

Na inversão do um qualquer para qualquer um, podemos ler num parecer as iniciais de um nome – “J.A.N.S.” -; mas o nome encimando o alto da folha é outro – Jairo Arquimedes Rocha Soares (nome fictício). O parecer é sobre quem afinal? As três ocorrências de J.A.N.S. dizem respeito a sua situação de infrator:

“J.A.N.S.’ de quatorze anos de idade, que deu entrada nesta Instituição no dia 25/02/98, para cumprimento de medida sócio-educativa de internação” (D34 / p.soc.);

“J.A.N.S.’ registra duas passagens pelo Sistema” (D34 / p.soc.);

“J.A.N.S. estudou até a 5ª. série primária, abandonou os estudos por opção” (D34 / p.soc.).

A escolha no uso das iniciais para relatar as infrações do menino possui a lógica da lei: não se pode identificar um menor quando comete atos ilícitos. É um tipo de identificação de um sujeito imposto pelo Estado de Direito. Essa identificação – identificação pelo anonimato¹⁶ - orienta a leitura para a construção de um sentido relativo a um sujeito delinqüente. Mas cabe a pergunta: quem delinqüe, nesse caso, em que há a troca de nomes? Ou então, se as iniciais funcionam como um pseudônimo, quem é o referente, o objeto/sujeito da história?

A letra trocada representa um sobrenome do adolescente. O sobrenome determina um nome. Há um funcionamento morfossintático configurado pela língua portuguesa que rege a formação de nomes, assim o sobrenome dá uma especificação acerca do que é nomeado. Substituir R. por N. não é uma mera questão de erro de digitação, mas uma questão que passa pelo campo da legitimidade de um sujeito; é desautorizar o nome do pai, afirmando que você não é você. O ato de nomear um filho se faz de um lugar enunciativo

¹⁶ Luiz Eduardo Soares (2005) trabalha, em seu livro **Cabeça de Porco**, a idéia de invisibilidade do jovem delinqüente que se faz visto apenas quando se arma; é uma idéia que pode ser articulada ao anonimato exigido para (não) identificação do jovem que, ao mesmo tempo em que protege também torna-o invisível.

que provoca um recorte de memória, memória esta inserida numa região do interdiscurso que individualiza um sujeito: “estar num lugar enunciativo e nomear uma criança é particularizar um dos Silva, Melo etc” (Guimarães, 2002, p. 37).

Romper com esse funcionamento, não reconhecer um nome é, portanto, retirar do campo do simbólico um sujeito; provocando-lhe uma morte. A palavra da instituição tem um peso considerável, ainda mais quando se trata de uma instituição ligada ao sistema jurídico, ao sistema que regula as leis. A literatura soube muito bem recompor o peso de uma palavra, no caso, uma palavra de ordem. Tyniánov (2002), em sua novela “O Tenente Quetange”, ilustra com humor a morte de um sujeito pela palavra:

“O Tenente Siniukháiev era um Tenente sem importância (...).

Enquanto liam a ordem-do-dia do Regimento, Siniukháiev permanecia, como de hábito, em posição de sentido, e não pensava em nada.

De repente, ele ouviu o seu nome e estremeceu as orelhas, como fazem os cavalos meditados ante uma chicotada inesperada.

“O tenente Siniukháiev, que morreu de febre, deixa de pertencer ao Regimento” (...).

Ao ouvir a ordem-do-dia, ele a princípio ficou parado no lugar, como quem não tivesse ouvido bem. Pôs-se a remoer as palavras. Daí, não teve mais dúvidas. Referiam-se a ele. E quando sua fileira moveu-se, ele começou a duvidar se estava mesmo vivo (...). Não pensou sequer uma vez que houvesse erros na ordem-do-dia. Ao contrário, pareceu-lhe que o errado era ele, que estava vivo por engano.” (Tyniánov, 2002, p. 39)

O exemplo acima citado fala de um lapso – “O tenente Siniukháiev, que morreu de febre, deixa de pertencer ao Regimento” -, lapso que funciona também como um chiste através do paradoxo que instaura. “Palavra de ordem”, segundo a enciclopédia Larousse Cultural (1995, p. 4396), é a expressão de “um comando, a determinação de uma ordem”, por isso possui um peso determinante, inclusive sobre a vida de tenentes. Esse lapso,

inserido no regime de um discurso militar, não é tomado como lapso porque é inquestionável, inquestionável porque diz respeito à discursividade de uma palavra de ordem dentro do universo disciplinar, em que as ordens existem para ser obedecidas e, acima de tudo, cumpridas. Nesse contexto o lapso, em relação à morte de um tenente, cria um aspecto irônico e de *non sense* pelo absurdo da informação que transmite através de uma língua militar, que, pela via da palavra de ordem, não possui ambigüidades, é inexorável e literal, podendo matar um sujeito pela palavra. Após ouvir a palavra de ordem, o tenente se questiona sobre estar vivo ou não; não há questionamentos sobre a palavra da ordem do dia.

Um lapso como o descrito acima é possível porque há a escrita de um nome. Assim como ocorreu com o tenente Siniukháiev, ocorre também com alguns meninos em conflito com a lei – conforme trabalhado o caso do adolescente J.A.R.S., identificado no relatório por J.A.N.S. Retirar um sujeito do campo do simbólico por um ato (falho) é de algum modo estar confirmando e punindo pela segunda vez o ato infracional do jovem que o fez romper, pelo menos em algum momento, com o laço social, isto é, o lapso diz de um lugar anti-social a que o garoto está confinado. Não se desnomeia impunemente um sujeito.

Da mesma forma como se dá um outro lapso, em outro relatório. Nesse caso, o “adolescente em tela” – expressão trabalhada mais adiante – é referido por seu primeiro nome em todo o curso dos quatro parágrafos do parecer, que abre com a expressão genérica “*Trata-se de adolescente*”; a partir daí o significante “adolescente” é particularizado pelo primeiro nome do menino. Essa particularização, entretanto, ganharia sentido caso houvesse a referência ao nome inteiro do adolescente no alto da folha, o que nesse caso específico, não ocorre. É importante lembrar que esse relatório – agora analisado – não foi

digitado, está manuscrito, permitindo trabalhar as escolhas do técnico em sua função de autor; escolhas como a de optar por não registrar o nome completo do jovem.

Trabalhando no nível de homonímia, selecionar apenas o primeiro nome do garoto sem a referência ao sobrenome em nenhuma parte do parecer é reinsserir o jovem no universo genérico/universal do significante “adolescente”. Uma homonímia entre dois significantes, por exemplo BERNARDO, só seria desfeita em sua relação com o sobrenome: Bernardo pode ser qualquer Bernardo, mas “Bernardo Costa” não é o “Bernardo Mendonça”, por exemplo. Na omissão do sobrenome, no corpo do texto, o garoto é alocado numa história que não lhe é única e pode ser a de qualquer um:

“Bernardo estudou até a 3ª. série do 1º. segmento do 1º. grau” (D16 / p.ped.)

“Segundo Bernardo não obteve reprovação e que abandonou seus estudos precocemente por vontade própria, ou seja, não gostava de estudar, além de não ter consciência da importância dos mesmos para sua vida futura” (D32 / p.ped.).

Trata-se do mesmo Bernardo (nome fictício)? Não, o primeiro Bernardo chama-se “Bernardo Souza de Magalhães” enquanto o outro é o “Bernardo Garcia Lopes” - evidentemente são nomes fictícios mas que mantêm as mesmas relações estabelecidas nos dois relatórios. A história pode, então, ser a de qualquer Bernardo, mas a assinatura no final do relatório, entretanto, indica que essa narrativa tem autor, uma história que porta uma assinatura que não é a do menino mas a do técnico; é a história que ele, técnico, conta do adolescente.

Na história narrada sobre o menino, seu nome aparece através das relações familiares: ***“Fernando foi morar com sua prima”*** (M01 / p.soc.); ***“Fernando é o filho mais velho de uma prole de quatro”***(M01 / p.soc.). Na última citação, seu nome por extenso foi riscado e colocado acima apenas a sua inicial: ***“F. tem um projeto de vida (...)”*** (M01 / p.soc.). Parece que há uma insistência na atribuição de um sentido ao jovem

infrator: ele tem um nome, mesmo que genérico, na sua relação com a família desestruturada; é um nome genérico para a também genérica família desestruturada. Quando se trata de uma diferença, de um projeto de vida, este é associado à inicial que se refere ao criminoso menor de idade que não pode ser identificado por medida de proteção. O Fernando (nome fictício) habita, portanto, o F. porque numa determinada construção significante um nome não pode ser pronunciado.

No mesmo enunciado, agora por inteiro, “*F. tem um projeto de vida, mas as condições sócio-econômicas do grupo familiar tem um peso considerável nas suas decisões*” (M01 / p.soc.), ficamos sem saber qual é o projeto de vida do menino, mas ficamos sabendo sobre as condições desfavoráveis da família e que este projeto mantém uma relação adversativa em relação às condições sociais da família, criando uma lógica de oposição: projeto de vida ou família. Diante do projeto de vida, inicial do nome; diante da família, o nome por extenso. Ele é reconhecido pela família, mas talvez não o seja em seu plano futuro pela instituição. A nomeação da família, no entanto, não é clara: *‘Fernando é o filho mais velho de uma prole de quatro; sendo os maiores da união de D. Marcia (16a) e João (21a) e o menor de outro relacionamento’* (nomes fictícios) (M01 / p.soc.). Há a omissão de um nome – outro lapso? Podemos pensar em lapso porque, ao descrever a descendência, no lugar do nome da irmã do adolescente aparece o nome da mãe – *‘D. Marcia’* – com a idade da filha entre parênteses – *“(16a)”*. No lapso o sujeito do inconsciente está articulado ao sujeito do relato fazendo vacilar a verdade deste. Mais uma vez a família “desestruturada” se faz presente, dessa vez presentificada na desestruturação do próprio técnico submetido às leis do inconsciente que o faz desarrumar a família do jovem pela irrupção do lapso, lapso este que insiste em manter uma formação imaginária acerca da constituição familiar desses jovens.

Assim podemos afirmar que a aclamada família desestruturada identificada nos relatórios acaba surtindo efeito na própria enunciação do técnico/autor: não se entende sequer as designações, e se a família não se considera desestruturada por seus membros, ela mesma se desestrutura no modo de ser historicizada. A imagem da família desorganizada tornando-se genérica nos relatórios explica o uso do primeiro nome do menino em relação a ela – nome sem sobrenome, nome genérico; em se tratando de uma relação com a vida do menino – aqui em forma de projeto, isto é, algo a ser ainda concretizado – a posição discursiva do técnico permanece afetada por uma dimensão imaginária do infrator, em que a vida não passa de um projeto.

Diferentes formas de nomear, diferentes formas de significar. A lista de paráfrases percorre do mais universal “adolescente” até o nome próprio completo do menino. Podemos pensar, pois, essa diversidade de nomeações como diferentes modos de batizar? No caso, seria um rebatizar que, ao expulsar o nome do texto, faria reaparecer o nome com outra significação, em outras relações significantes.

As expressões parafrásticas

- *“adolescente em tela”*: “*O adolescente em tela, iniciou-se ao contexto educacional, na Escola Municipal Joaquim Nabuco no bairro de Botafogo*” (D63 / p.ped.)
- *“adolescente em pauta”*: “*O adolescente em pauta relata ter cursado até a 1ª. série do ensino fundamental, numa escola em Niterói, a qual não se lembra do nome*” (D4 / p.ped.)
- *“adolescente em questão”*: “*O adolescente em questão foi trabalhado na necessidade, que ainda manifesta, de redefinição de alguns valores, de responsabilização pelas conseqüências dos próprios atos e da importância do cumprimento de seus compromissos, pela equipe, em atividades interdisciplinares*” (D76 / p.psic.)

são termos que expressam o lugar de objeto que o adolescente ocupa. Lugar de objeto seja por um ponto de vista da *observação*, um lugar analógico ao do panóptico, isto é, a um ponto de visão que imaginariamente controla por poder tudo ver – “*adolescente em tela*” -; ponto de vista do texto, sobre quem vai se escrever a partir do que foi visto – “*adolescente em pauta*”-; ou ponto de vista de objeto a ser questionado, inquirido – “*adolescente em questão*”.

Sob essa ótica, a expressão “*adolescente em questão*”, usada no parecer psicológico acima citado (D76), marca ainda mais a posição de objeto do adolescente através do uso da voz passiva, *foi trabalhado*”, isto é, trabalharam sobre ele. Quem trabalhou? A resposta aponta para a equipe técnica, que, num distanciamento excessivo do agente da passiva – “*pela equipe*” – em relação à locução verbal - “*foi trabalhado*” -, acaba por estabelecer outro sentido ao enunciado: a confirmação de que ela, a equipe técnica, deve cumprir seus compromissos – “*importância do cumprimento de seus compromissos, pela equipe (...)*”. Sabendo que em todo dito está em jogo o não dito, por que apontar para o trabalho da equipe se ele, o trabalho, se mostra na própria produção do relatório? Fala-se de que trabalho? Trabalho de necessidade da importância do cumprimento, pela equipe, de seus compromissos, isto é, na organização assim estabelecida, a equipe é quem cumpre os compromissos do adolescente em questão; a atividade fica do lado da equipe, enquanto o adolescente fica do lado da passividade.

A ocasião da escolha de um nome ou de uma forma de nomear é um momento em que o sujeito como posição faz uma projeção imaginária numa formação discursiva em que se inscreve, desafiando sentidos. Por exemplo, identificar um jovem como “*b adolescente 048, [nome completo]*” (M11 / p.ped.). Esse tipo de designação insere o nome do garoto numa relação com uma lista de série numérica que fala sobre uma organização

institucional. O número qualifica o substantivo “adolescente” assumindo o lugar de um sobrenome, mas um sobrenome que cabe para qualquer sujeito, isto é, qualquer um pode ocupar o número 048. Não basta o nome completo, é preciso localizá-lo interna e geograficamente na instituição, na medida em que pela numeração definem-se os módulos A., B, C ou D dos alojamentos¹⁷. Pelo módulo, define-se o espaço geográfico; além de funcionar, o número, como um chamamento¹⁸.

Na construção citada, o nome completo vem como um aposto ao sintagma principal e, como aposto, toma o aspecto de equivalência: o adolescente 048 = nome completo. Como se trata de uma instituição em que há uma movimentação contínua entre entradas e saídas de jovens, a expressão “adolescente 048” portará os mais diferentes nomes; o lugar do número é fixo, a variante é o nome. Chega-se, então, à radicalidade de diferentes meninos com diferentes nomes, em diferentes momentos evidentemente, terem a mesma alcunha, ‘048’, por exemplo. Essa forma de nomear, ou melhor, de numerar, processa uma dessubjetivação através da desnomeação na medida em que podemos chamar ou identificar vários adolescentes por um mesmo número. Dessa forma temos no cabeçalho de dois relatórios as seguintes nomeações, encarnando o número 09, por exemplo:

“Adolescente: Roberto Irineu de Souza Saldanha Mat. 009 fl.02” (relatório D27)

“Adolescente: Fernando Silva Lopes Mat. 009 fl.02” (relatório D04)

Nessa movimentação institucional, um adolescente reincidente será identificado por variados números, uma vez que seu nome próprio é apagado pelo número. Assim ele pode ser o 048 em março de 98 e tornar-se o 112, se internado num outro dia, mês ou ano. Como

¹⁷ A instituição é dividida em quatro módulos – A, B, C e D -, cada um com capacidade para 30 jovens. Assim, o módulo A refere-se às matrículas de 01 a 30; o módulo B refere-se às matrículas de 31 a 60 e assim respectivamente.

é o caso de determinado jovem que esteve internado uma vez no ano de 1998 e outra no ano de 1999, sendo identificado a cada internação por um número diferente:

“Adolescente: Adriano Figueiredo Mat. 081 fl.02” (relatório D11)

“Adolescente: Adriano Figueiredo Mat. 015 fl.02” (relatório D12)

São lugares de enunciação que renomeiam o que o pai nomeou, homogeneizando as diferenças, tirando de cena o singular e a relação unívoca que o nome estabelece com a pessoa que o porta. A relevância da nomeação pelo número corrobora a questão trabalhada quanto à pertinência da expressão “Relatório de Estudo de Caso” que, após o esforço de compreensão acerca das condições de produção dos relatórios, funciona como um texto paradigmático no sentido de ser sempre o mesmo, de ser o estudo do mesmo caso – estudo do caso, daí a possibilidade de correspondência entre um sujeito e um número.

O nome na instituição, portanto, não é relevante como particularização de um sujeito e aparece num outro formato, adjetivando o significante “adolescente”. Assim tem-se “o adolescente B.D.S.”, com as iniciais ocupando o mesmo lugar do número. A forma de significar da instituição fratura um acontecimento enunciativo que distingue sujeitos. A escolha de iniciais indica isso. B.D.S. pode ter mais de um referente, entretanto o momento de enunciação desse nome fará diferença quanto ao momento de enunciação de outro possível B.D.S., pela temporalidade, mas no lugar atribuído ao nome pela instituição, esses dois momentos distintos temporal e subjetivamente de enunciação diluem-se e ganham um estatuto concreto de número.

Da mesma forma como ocorre no fragmento **“Adolescente cumpre sua primeira medida de internação desde 15/07/98 por infração análogo a descrita no art. 157 do**

¹⁸ Na instituição, os adolescentes são chamados por seu número de matrícula e não pelo nome; apenas o apelido pode, em alguns casos, sobrepor-se ao número; apelidos na maioria dos casos que identificam o lugar

C.P.” (D47 / p.soc.); pela análise sintática, o adjetivo “análogo” – que deveria estar qualificando “infração”, substantivo feminino - com a forma usada no masculino acaba por concordar com “adolescente”, numa continuidade entre “adolescente análogo ao artigo 157”, isto é, o adolescente é um número na e da instituição e é um número do código penal.

No caso dos apelidos imputados aos meninos, podemos interpretá-los como um acontecimento discursivo¹⁹ na medida em que tentam localizar, em meio à massa uniforme, sujeitos distintos. Curiosamente, e não tão curiosamente assim, não há registro, ou rarissimamente há, de apelidos no texto dos pareceres, sugerindo um silenciamento em relação a esses nomes. A estabilização na forma de nomear, estabilização dada a ver pela repetição de um modelo, enlaça aquilo que não deve ser dito para cair no esquecimento. E para que esquecer, silenciar? Para apagar o sentido inconveniente, porque o aparecimento súbito de sentidos silenciados faz vacilar uma realidade vigente tida como “natural”, como “óbvia” que, no simbólico ratifica a ideologia constitutiva da instituição.

Seguindo essa linha, os apelidos exercem uma função de resistência ao imperativo do assujeitamento; e como resistência rompem com o efeito de evidência reconfigurando uma memória institucional que tiraniza os modos de significar. Onde surge um apelido – e este, geralmente, não surge no texto oficial – surgem “sentidos silenciados [que] podem retornar, redirecionando os sentidos hegemônicos do presente” (Mariani, 1998, p. 37).

Entretanto, no relatório D80, furando a regra, surge um apelido que, através de uma análise, percebemos um gesto de resistência do sujeito. O adolescente CARLOS (nome fictício) possui três relatórios: M11, D79 e D80, datados de julho de 1998, dezembro de

de origem do menino, por exemplo, “Chacrinha” é o menino que mora no morro do Chacrinha.

¹⁹ Lembrando que o acontecimento discursivo é um conceito que trabalha o enunciado em sua historicidade e não apenas em seu aspecto lingüístico, transformando um fato em discurso, em acontecimento discursivo. Ver também o capítulo II, “O campo teórico da Análise do Discurso” desta tese.

1998 e fevereiro de 1999, respectivamente. É interessante notar o movimento institucional do adolescente que se faz reconhecer durante seu processo de internação, sendo esse reconhecimento revelado através de seu apelido. O reconhecimento de que se trata aqui diz respeito ao modo de nomear que se presentifica no parecer social e que se diferencia das formas até então identificadas.

No parecer social do relatório D11 (julho de 98), encontramos a seguinte relação parafrástica quanto à identificação do jovem: *“Trata-se de adolescente de 15 anos”*; *“o adolescente”* e *“ele”*. No parecer social do relatório D79 (dezembro de 98), encontramos: *“trata-se de adolescente de 15 anos”* e *“o adolescente”*. No parecer social do relatório D80 (fevereiro de 99), lemos: *“este relatório refere-se a adolescente de 15 anos”*; *“o adolescente”* e *“CARLINHOS”* – escrito em caixa alta.

Se até então o jovem não possuía nome, de repente surge um apelido, inclusive com possível conotação afetiva pelo diminutivo. O enunciado completo diz: *“CARLINHOS, como é conhecido por todos, é um adolescente dúbio em suas perspectivas futuras”* (D80 / p.soc.). O aposto – *“como é conhecido por todos”* – pode indicar uma posição conquistada pelo garoto que se fez conhecer e reconhecer pela instituição através de seu nome no diminutivo ou seu apelido. Essa posição conquistada é referendada pelas formas de nomear escolhidas nos outros pareceres, isto é, ele precisou de alguns meses para marcar um lugar e poder ser chamado num relatório, por *“Carlinhos”* e não mais como *“o adolescente”* e variantes.

Contrasta e ao mesmo tempo reforça, no último parágrafo desse parecer, a localização que o jovem inaugura como um modo de resistência à indiferenciação do termo *“adolescente”*. Lemos nesse enunciado citado o seguinte: *“Trabalhamos continuamente a questão de valores, limites, regras, leis, mas, estas são absorvidas muito lentamente e*

com certa dificuldade já que é limitado culturalmente e parece ver a vida por um outro ângulo” (D80 / p.soc.)²⁰. O contraste que esse enunciado marca em relação à nomeação do jovem concerne à imagem de um menino limitado culturalmente e nesse limite não deveria, então, conseguir marcar uma distinção do outro – dos outros adolescentes – através do próprio nome, não deveria conseguir se fazer *um* em meio à multidão. Por outro lado esse enunciado reforça a idéia de resistência do sujeito a uma normatização quando é dito sobre ele que *‘parece ver a vida por um outro ângulo’*. Está em jogo aí justamente a localização subjetiva e, portanto, singular que o menino consegue construir e que é interpretado pelo técnico como uma diferença negativa na articulação que se estabelece entre os sintagmas *‘limitado culturalmente’* e *‘parece ver a vida por um outro ângulo’*. De fato é porque pode ver a vida por outro ângulo que ele consegue se fazer ver também por outro ângulo, o ângulo do “Carlinhos”.

O nome “Carlinhos”, porque rompe com um automatismo de repetição, possibilita criar novos caminhos de significação. O automatismo na repetição das formas de nomear cria uma resistência à compreensão e simultaneamente chama a atenção para ela. Tanto a repetição pode clamar por sentido devido a sua insistência em se fazer materialidade, como pode também aplinar sentidos por criar um efeito de sentido do óbvio, realizado através das sinonímias concernentes às designações dos meninos.

Temos, para corroborar essa idéia de corte que o nome “Carlinhos” impõe, o seguinte enunciado: *“Nos privaremos de abordar os tópicos referentes ao núcleo familiar, poder aquisitivo e condições de moradia, pois tais itens já foram tratados e esgotados em relatórios anteriores, não sofrendo qualquer alteração em seus conteúdos.”* (D80 / p.soc.). Há aqui uma remissão ao próprio texto dos relatórios – *“itens já tratados e*

²⁰ Esse enunciado foi trabalhado em outro ponto desta tese, mas sob outro ponto de vista.

esgotados em relatórios anteriores” - que aponta para um saber que o técnico faz questão de assumir como já sabido e dado por encerrado, isto é, o técnico chega à entrevista sabendo de antemão todas as informações pertinentes à elaboração do caso. Se em relação à família, portanto, não há nada mais a dizer, tudo já foi dito porque não houve *“qualquer alteração em seus conteúdos”*, em relação ao menino há uma modificação que é remetida aos pareceres anteriores e que faz sentido pela diferença que assinala com os outros pareceres em que não se encontram nenhuma identificação pelo nome, o menino é referido apenas como “adolescente” e variantes. Essa diferença está justamente na designação do garoto que recebe um nome, não um nome qualquer, mas seu apelido “Carlinhos” que rompe com o uniforme, com a uniformização dos sujeitos.

Da nomeação genérica e coletiva – *“trata-se de adolescente”*, por exemplo - fez-se possível, pelo apelido “Carlinhos”, nome como se faz conhecer por todos, atingir um meio de ser privado, singular. Assim uma nomeação pode permitir que um sujeito se faça conhecer, inclusive pelo técnico que o reconhece nesse nome, abrindo caminhos para a localização subjetiva de um jovem. Mas pode também, como vimos nos outros casos aqui trabalhados, insistir num confinamento do sujeito em lugares imaginários que perpetuam sentidos acerca do adolescente em conflito com a lei. Podemos, inclusive, afirmar que enquanto esse jovem não aprender a trabalhar com essas denominações que o identificam como infrator e se apropriar como sujeito de seu próprio nome, provavelmente continuará em conflito com a lei. Continuará nesse conflito porque inserir uma criança numa linhagem genealógica, dando-lhe um nome, é colocá-la em sua primeira relação com a lei conforme as elaborações do item anterior, “O sujeito adolescente no discurso jurídico e psicanalítico”.

5.3) Um sujeito de direitos e deveres na sintaxe da lei

O sujeito capitalista é o sujeito jurídico, aquele com direitos e deveres frente ao Estado e a seus pares. Na sociedade de Estado como a nossa, então,

“só é possível pensar o sujeito enquanto sujeito de direito, centrado em responsabilidades, direitos e deveres, inserido na coerção que se faz constitutiva” (Lagazzi, 1988, p. 95).

Nessa relação de coerção, o Estado impõe ao indivíduo a responsabilidade por seus atos. É por esse caminho que um adolescente que comete um ato infracional encontra-se em conflito com a lei, sendo responsabilizado por seu ato: é internado para cumprir uma medida socioeducativa. No entanto a própria estrutura do poder jurídico se faz paradoxal ou contraditória conforme à própria estrutura da sociedade, pois responsabiliza um sujeito, autorizando-lhe, de alguma forma, a palavra, implicando-o em suas escolhas, mas no momento simbólico dessa responsabilização (a audiência judicial, por exemplo), a palavra lhe é retirada, destituindo-o de seu estatuto de sujeito e cristalizando seu lugar social de marginal, sem fala.

O esquecimento primordial que, pela definição de Pêcheux (1997d), constitui o sujeito, o determina em sua formação discursiva, onde se instauram os sentidos, é um esquecimento do qual o sujeito não tem consciência ou acesso e que o faz cair no engano de se imaginar como a origem de seu próprio pensamento, uma forma do sujeito gramatical que fabrica uma idéia de completude. Esse esquecimento também diz respeito à determinação ideológica de qualquer processo sócio-histórico que produz pontos de estabilização no sujeito, revelados por “aquilo que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar, etc” (Pêcheux, 1997d, p. 161).

Sob esse ponto de vista, analisando a rede jurídico-institucional em que está inserido o adolescente, o lugar que lhe é destinado institucionalmente (e não só institucionalmente) é

um lugar silenciado – aquilo que a “instituição procura extinguir como palavra” (Lefort, 1988, p. 201) -, sob o qual constróem-se discursos que repercutirão em sua existência de sujeito social. Discursos que, como objeto sócio-histórico, produzem efeitos de sentido em sua sistematização das relações de força, pelos lugares sociais, pelos dizeres já constituídos.

São as condições de produção de um discurso que irão estabelecer quais relações de força se estabelecem na linguagem. No sentido amplo, as condições de produção dos discursos técnico-jurídicos dizem respeito aos aspectos sociais, históricos e ideológicos e necessitam que algumas noções da ordem das formações imaginárias, como Estado, hierarquia, relações sociais e jurídicas etc, sejam precisadas.

Podemos identificar o surgimento do sujeito de direito na passagem do feudalismo ao capitalismo, quando o Estado é fundado. A legitimação desse Estado capitalista se dá pela edificação do poder jurídico (via poder político) que deve dar conta da divergência de interesses entre os proprietários e os não-proprietários. É nessa divergência que se estabelecem os direitos e deveres dos indivíduos assegurados pela coerção. Assim as sociedades de Estado geram as relações de poder pela via da opressão, causando tensão e colocando em funcionamento o exercício do comando e da obediência, cobrando responsabilidades do indivíduo perante seus atos.

As diferentes manifestações do poder engendram tipos de sujeito, diz Foucault (1977); esse sujeito de direito e responsável, portanto, é construído histórica e ideologicamente a partir da emergência do Estado e do enfraquecimento do poder da Igreja. Essa instância jurídica foi cada vez mais se conformando até chegar aos dias de hoje em que é impensável dissociar a noção de responsabilidade e a de cidadão, já que passa por aí o reconhecimento social do sujeito. É um sujeito submetido às leis e que pode apresentar-se como livre para escolher. Nessa suposta liberdade individual surge o efeito ideológico da

não determinação do sujeito, isto é, “há determinação do sujeito mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado” (Orlandi, 2003, p. 51) e aí se instaura a contradição, contradição fundamental para o sujeito do capitalismo, seu assujeitamento à ordem da linguagem, ao simbólico, ao mesmo tempo que se encontra com liberdade e autonomia em seu papel social.

Nesse estabelecimento de relações de poder, a linguagem assume um papel de destaque, por ser um lugar privilegiado para a manifestação dessas relações. Essa ilusão de poder conferida ao sujeito capitalista – o sujeito não determinado - se dá pelo próprio arranjo do sujeito de direito que se supõe centro de decisão, espelhando a formatação do sujeito da linguagem, também enganado sobre a origem de seu dizer; “a ordem instaurada por Freud prova que a realidade axial do sujeito não está no seu eu” (Lacan, 1985b, p. 61). Esse engano é constitutivo e diz respeito à interpelação da ideologia na construção de um sujeito: o sujeito ideológico identificado com a formação discursiva que o determina e que é representativa, na linguagem, das formações ideológicas correspondentes.

As palavras, portanto, se inscrevem dentro de uma formação discursiva, mas sem que o sujeito se dê conta do motivo de escolher essa e não aquela palavra; ignorando também que essa escolha tem a ver com o seu posicionamento subjetivo, histórico e ideológico. Falar é discriminar, fazer escolhas e, por isso, é se colocar subjetivamente na ideologia.

O discurso jurídico, como representante da lei, tenta apagar essa complexidade, sufocando as diferenças e singularidades (Lagazzi, 1988, p. 21). Busca uma língua/linguagem precisa, só signo, em que a ambigüidade, o equívoco, a polissemia se façam o menos presentes. Como forma de eliminar o sujeito, então, utiliza-se o futuro do subjuntivo para confinar um sujeito singular em nome do universal da lei: “todos os

homens são iguais perante a lei” (Pêcheux, 1997a, 107); a lei é que não é igual perante os homens. O sujeito fica de fora e esquece que existem crimes ou infrações que só farão sentido, ou terão algum sentido, dentro de uma estrutura fechada da subjetividade – o que escaparia ao campo jurídico, talvez.

A sintaxe jurídica cria um efeito, efeito detectável na organização da língua, que produz na ordem da língua a idéia de uma língua “neutra”, desprovida de história e de ideologia – organização em contraponto à ordem, isto é, a organização dizendo respeito à regra e sintaxe e ordem no sentido de funcionamento da língua por sua forma material (Orlandi, 1996, p. 45). A questão é que a língua possui uma materialidade significativa que por si só não produz sentidos; estes são produzidos pelo sujeito falante, seja ele um juiz, um técnico ou um adolescente. A sintaxe terá um papel nessa produção de sentidos pois “exerce um papel mediador entre a forma e o sentido que mobiliza os diferentes planos da língua” (Ferreira, 1999, p.60) e nesse ponto a sintaxe jurídica cria uma organização implícita para operacionalizar a construção significativa: verbos no subjuntivo, uso de expressões pré-construídas que remetem a um universal (‘aquele’ que fizer isso) etc. e essa realização articulatória entre significantes fará funcionar ideologicamente uma língua literal.

De acordo com o Dicionário Jurídico, da Academia Brasileira de Letras Jurídicas, existe a concepção de uma “lingüística jurídica” concernente “ao estudo da linguagem do direito, mais precisamente das formas dialetais peculiares à ciência jurídica, ou os termos por ela empregados em seu apuramento técnico” (1998, p. 507). Indica-se por aí uma reflexão do campo jurídico acerca da questão da língua, mas a língua em sua vertente de vocabulário e não de organização. O curioso é que, através da leitura dos relatórios, vemos que é na seleção de palavras para a composição do texto – seleção esta que reinscreve as

regências verbais e nominais - tem-se, como efeito, uma reorganização da língua, com novos e outros sentidos se formando. É preciso esclarecer que, nos textos dos relatórios, não se encontra um vocabulário jurídico ou as formas dialetais acima citadas; eles são construídos dentro do universo lingüístico da língua do dia a dia. Os pareceres psicológicos são os que fogem um pouco a essa regra, pois utilizam-se de um vocabulário técnico identificado ao campo da psicologia, isto é, são selecionadas palavras que não são normalmente usadas fora desse campo.

Portanto o que aqui está sendo chamado por suposta sintaxe jurídica diz respeito à formação ou construção de enunciados que possuem um encadeamento lógico-semântico por conta de um imaginário acerca da estrutura da língua. Parte-se de uma concepção de língua neutra, sem ambigüidades, como explicado acima, e que produz um determinado encadeamento que trabalha com pressupostos, isto é, com dados postos que geram pressupostos naturalizados. Tão naturalizados que muitas vezes prescindem de complementos, quando se trata de verbos transitivos, por exemplo. É a afirmação de uma intransitividade que se faz possível pelo jogo estabelecido entre locutor e interlocutor, no caso, os técnicos e o juiz. Os locutores constroem uma imagem suposta do que seria uma escrita jurídica – é preciso lembrar, talvez, que entre os técnicos não se encontram advogados, por exemplo – como um meio de serem lidos e reconhecidos por seu interlocutor – o juiz.

Monta-se assim uma espécie de jargão lingüístico capaz de identificar e agrupar aqueles que compartilham desse jargão e, por extensão, excluir aqueles que não se identificam com essa forma de expressão. Nesse jogo lingüístico imaginário, aqueles que utilizam, portanto, essa suposta sintaxe jurídica buscam o reconhecimento do outro, o outro juiz; reconhecimento de um lugar de saber. Ser lido, então, é ter seu saber autorizado e

reconhecido sobre seu objeto de avaliação, no caso, os adolescentes em conflito com a lei. Num possível deslizamento, podemos pensar também que ao tentar se fazer lido, o técnico busca o aval da seriedade, isto é, o reconhecimento de seu saber encaminha para o reconhecimento de sua seriedade como lugar de autoridade. Dessa forma ter seu texto lido pelo juiz é ser reconhecido por seu saber técnico-científico e, por extensão, é ocupar o lugar da seriedade, lugar que “legitima a autoridade do enunciador” (Orlandi, 1987, p. 266).

Aventurar-se pelo caminho da linguagem, dos espaços discursivos – tratando-se, nesse caso, de manifestações de uma suposta sintaxe jurídica -, é investigar justamente os espaços que o sujeito cria para se situar: os espaços do equívoco, da ambigüidade, da polissemia. Por esse motivo o discurso produzido pelos relatórios transforma-se num campo de pesquisa importante para a compreensão das relações de poder que permeiam a instituição em suas variadas atribuições. Analisar os relatórios é trabalhar nos espaços em que o sujeito se manifesta dentro de um discurso técnico-jurídico supostamente neutro, que procura a literalidade, isto é, a crença na existência de um mundo literal e a garantia de uma linearidade, que só pode ser atribuída à fala ao significante, por uma questão temporal, pois uma frase, por exemplo, não é linear nem na interpretação nem na atribuição de sentidos. Como diz Mariani (1999):

“As instituições, na maneira como as estamos concebendo, constituem parte do processo ideológico geral de edificação de práticas discursivas e não-discursivas, processo esse que apaga para o sujeito seu assujeitamento às formações discursivas, produzindo o efeito de literalidade, de objetividade do real, etc” (Mariani, 1999, p.51)

e também o efeito imaginário de linearidade também.

A crença, na medida em que acolhe e explica as incertezas do sujeito, leva-o a uma certa estagnação diante do outro, do que lhe é exterior. Nesse contexto uma instituição se

faz valer pelo sistema de crença porque impele o sujeito a aceitar e legitimar o poder representado por essa instituição e, conseqüentemente, a legitimar os discursos provenientes dela. Há o reconhecimento ilusório de um poder e, simultaneamente, a naturalização de sentidos, inclusive o sentido de autoridade como garantia de ordem e obediência, do contrário como explicar a obediência de, por exemplo, 30 adolescentes a apenas um ou dois agentes de disciplina num espaço físico limitado? Passa por aí a questão da sociedade moderna de controle em contraposição à sociedade disciplinar, em que da necessidade de exposição dos castigos para se aplicar e fazer reverberar a lei – o corpo como evidência de suplício –, passa-se a uma lei internalizada, o controle está alhures e em todo lugar em função de uma organização panóptica de controle, que tem como conseqüência fundamental “induzir ao detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (Foucault, 1977, p. 179).

Analisar uma produção discursiva em relatórios, pois, supõe um trabalho de desconstrução das relações simbólicas e imaginárias que sustentam a crença do poder e, por extensão, do exercício da obediência. Simbólico na relação que mantém com o lingüístico ou linguageiro; imaginário, na relação mantida com a ideologia porque o que faz suporte à relação imaginária e à naturalização dos sentidos como uma prática especular:

“aquele que obedece faz uma imagem de si mesmo, do lugar que ocupa na relação com o outro, desse outro que exerce o poder, do lugar ocupado por este, e assim sucessivamente. Por sua vez, aquele que exerce o poder também constrói uma imagem de si próprio, do lugar que ocupa, do outro que está sob sua autoridade, do lugar deste... É um movimento que se prolonga numa sucessão de imagens, como num jogo de espelhos” (Pêcheux, 1997a).

Esse jogo implica, pois, que os discursos se mantenham pelo reconhecimento que se atribui a quem o profere. Dessa forma o sistema jurídico garante o dizer de um juiz e nesse circuito coube a este sistema, historicamente, a tarefa de determinar o valor dos atos político-sociais e suas respectivas sanções num apagamento das particularidades em favor da manutenção do grupo social; cabe a nós, então, analistas do discurso, reafirmar a possibilidade do diferente que é a própria luta do sujeito para existir em sua singularidade, constituída e construída por sua história, pela incidência da memória de um saber que já faz sentido, mas que pode ser deslocado ou desdobrado em outros, produzindo deslizamentos e efeitos de deriva.

Assim cabe nesse ponto trabalhar depreendendo, na superfície, marcas lingüísticas que funcionam como pistas. Nas análises de alguns pareceres, a aqui chamada suposta sintaxe jurídica, anteriormente citada, faz-se presente através de novas possibilidades de regência e pela lógica de deslizamentos sintáticos que concluem fatos semanticamente inusitados. A criação de novas regências em referência à concepção proposta pela gramática normativa espelha uma conexão com o mecanismo do silenciamento. Silenciamento possível pela relação estabelecida entre o posto e um pressuposto que ganha o estatuto de óbvio ou natural.

No que diz respeito à transitividade verbal, a sintaxe jurídica elabora um outro parâmetro quanto aos complementos verbais e nominais. Verbos até então classificados como transitivos, ganham uma intransitividade sintática, mas não semântica, porque o preenchimento exigido pelo verbo é realizado através de um implícito, como nos explica Charaudeau e Maingueneau: “a maior parte dos enunciados tem, assim, além de seu conteúdo explícito, um ou vários conteúdos **implícitos**, que vêm se enxertar no precedente, e podem mesmo substituí-lo em seu favor” (2004, p. 270) – nesse sentido trabalhamos as

noções de subentendido e pressuposto, ambos a partir da idéia de uma informação não explicitada na materialidade do enunciado, mas que o constitui no direcionamento de determinado sentido e que poderíamos identificar como o que é previamente entendido ou previamente posto. Essa outra organização criada – organização através de implícitos – origina, assim, novas e até então improváveis significações. Como bem explica Malidier (1997):

“O implícito da pressuposição é, de algum modo, co-existencial ao explícito do posto. Pela pressuposição o sujeito falante fecha seu interlocutor na tessitura de suas evidências, força-o a entrar na sua problemática e no seu sistema de valores” (Malidier, 1997, p. 71).

Podemos ler no fragmento de um parecer social: *“Já não usa drogas há nove meses e pretende não retornar (sic)”* (D01 / p.soc.). De acordo com o “Dicionário de verbos e regimes”, o verbo “retornar” é classificado como um verbo relativo, isto é,

“é o verbo que se constrói seguido de um complemento preposicionado (a que se chama complemento terminativo ou objeto indireto), o qual recebe indiretamente a ação verbal, ou significa a coisa que se teve em vista no momento da realização do fato expresso pelo verbo” (Fernandes, 1989, p. 25)²¹.

Cabe aqui, então, compreender a escolha no uso da regência do verbo “retornar” no parecer social do relatório D01. Partiremos da classificação proposta por Fernandes (1989) que é similar àquela encontrada no Dicionário Houaiss e que trabalha o verbo “retornar” como um verbo que precisa de um complemento, seja ele considerado terminativo ou não. Diante de sua ausência, da ausência de um complemento, ressoa a pergunta: retornar de ou para onde? Há um antecedente fazendo referência ao uso de drogas – *“Já não usa drogas*

²¹ “Não é fácil delimitar fronteiras entre adjunto adverbial (complemento dispensável) e complemento terminativo (complemento necessário). O problema da classificação dos verbos, seus complementos e o ofício de cada um destes tem sido objetos de várias controvérsias (...). Assim, considerar-se-à, aqui, complemento

há nove meses” (D01 / p.soc.) -, seria então retornar ao uso de drogas como um modo de vida? Ou não pretende retornar à internação e para isso precisa largar as drogas? A intransitividade do verbo deixa em aberto se o complemento estaria em relação com a droga ou com a instituição como lugar físico, para onde se retorna caso a medida socioeducativa não seja cumprida.

Por outro lado o verbo “retornar” admite uma ação concreta e também diz respeito a modos de vida de ordem subjetiva, isto é, retornar a um estilo de vida, por exemplo, como o de usar drogas. Assim temos a condensação dessas duas possibilidades – uso do verbo em seu aspecto físico e no aspecto que chamei de subjetivo – diante da não explicitação acerca de qual retorno se trata.

Podemos então pensar a possibilidade de o não retorno ser referente à vida fora da instituição – referente a uma vida cujo uso de drogas está incluído, mesmo que pela afirmação de que não a usa mais – e também a idéia de não retornar à internação. Existiria, pois, uma relação direta entre o uso de drogas e a internação, entre a escolha por ocupar um lugar excêntrico que o confina institucionalmente e que deixa em aberto a possibilidade de seu retorno à realidade exterior. Entretanto o conector “e” não necessariamente estabelece essa relação de consequência por tratar-se de uma conjunção aditiva que soma sem precisar criar uma relação de causa e consequência, que a intransitividade ou o uso do verbo sem seu complemento nos possibilita articular.

O advérbio “já” sinaliza uma expectativa, uma referência temporal contraposta à afirmação do “*não usa drogas há nove meses*”, essa afirmativa opõe-se, por sua vez, a pretensão de “*não retornar*”. Lembrando ainda que o advérbio “não” indica que o menino

terminativo todo elemento preposicionado (inclusive o próprio adjunto adverbial) que concorra, de qualquer modo, para integralizar a significação do verbo” (Fernandes, 1989, p. 25).

usava droga antes da internação. Ficam então estabelecidos dois caminhos: não retornar ao uso de drogas – essa oração podendo servir de complemento ao verbo conforme dito acima - e não retornar à instituição – informação subentendida, pois é dela que se escreve – e nesse caso o advérbio “já” precisa o momento e o espaço da enunciação. A primeira possibilidade semântica é possível numa análise da materialidade significante, pelo que foi formulado e selecionado para ser dito, mas a segunda possibilidade de interpretação fica no nível do não dito, do subentendido, pois não retornar à instituição é apenas uma pretensão, isto é, é não dito que sempre existe o possível retorno, a reincidência por uma mesma ou outra infração. Há um jogo entre a afirmação imposta pelo advérbio “já” e a imprecisão de uma posição do adolescente anunciada no uso do verbo “pretender”. Aponta-se aí para um lugar ou momento de passagem do menino: ele “já” conseguiu não usar drogas, mas ainda não pode afirmar que não retornará à instituição de internação, talvez porque a questão que o leva à internação não seja a do uso de drogas, mas outra não explicitada. A marca que se tem de sua fala vem através do *sic*, mas a informação colhida diz respeito, então, a qual oração?

Em outro relatório, lê-se “*Segue, em anexo, alguns trabalhos realizados na escola Candeia*” (D67 / p.ped.). Este enunciado é o último de um parecer pedagógico e constitui um parágrafo único. Para compreender o fragmento, as condições de sua produção, não se pode esquecer que é um enunciado formulado dentro de uma instituição prisional em que o sujeito está silenciado. Quanto ao preenchimento por um objeto do verbo “realizar”, temos um subentendido e temos uma evidência pela ausência na identificação de um aluno-autor.

Alguém deve realizar trabalhos e é fácil supor que seja o menino de quem se fala no parecer. Por outro lado, escolher não formular explicitamente de quem se trata também cria sentido. Por que é possível enunciar uma sentença omitindo o nome do autor dos trabalhos?

Qual é então o lugar desse jovem que tem seus trabalhos anexados ao relatório, mas que não tem direito a seu nome como autor? Já tendo trabalhado a questão da nomeação na instituição e da imagem do adolescente infrator internado, é pertinente pensar nesse silenciamento do nome como uma ocorrência da ordem do automático, do “natural”, na medida em que qualquer manifestação subjetiva, de diferenciação, é apagada, não há espaço. Não deixa de ser relevante o fato de que mesmo quando há um movimento para furar essa homogeneização, ela vem em forma de anexo, um extra talvez irrelevante, e sem a autoria definida.

Esse imaginário em que sentidos são construídos, a moral, os valores, limites e as leis parecem funcionar como um norte nas avaliações técnicas, uma espécie de “procuram-se” tais categorias – categorias analisadas no item sobre a construção da imagem do infrator: *“Sua consciência crítica continua em nível muito aquém do considerado satisfatório, haja vista, a sua ausência de censura moral, valores, normas e limites”* (p.psico). Fica a pergunta para quem quiser ouvir: *“considerado satisfatório”* para quem? Há subentendida uma escala de valores a partir da qual o adolescente é avaliado, mas essa escala não é explicitada. Essa mesma escala, por outro lado, pressupõe alguém que pode manejá-la. Temos então um jogo de implícitos – pelo subentendido ou pressuposto, isto é, está posto e bem entendido que há um nível de consciência crítica considerado satisfatório por alguém - e de confirmação dos lugares ocupados pelos técnicos: eles são e estão autorizados a aplicar uma escala de valores num procedimento técnico e, através dessa aplicação, julgam um além ou aquém no reconhecimento desses valores. São sentidos naturalizados, que, no não dito, pressupõe como universal valores que são particulares a determinadas inscrições discursivas. Numa relação de poder, essas inscrições carregam o peso da verdade, definindo um sujeito que não compartilha dessa inscrição como estando

aquém da verdade. Esse enunciado parte também de outro pressuposto: que o leitor – o juiz como interlocutor - partilha das mesmas concepções e pressupostos do autor/técnico, que compreenderá de imediato de qual consciência crítica está-se referindo e, por extensão, qual moral, valor, norma e limite estão em jogo.

Em função do leitor, portanto, determinadas construções sintáticas provocam estranhamento ou não, isto é, dependendo do nível de equivalência na atribuição de sentidos aos significantes, isto é, em função da identificação do locutor e interlocutor a uma mesma formação discursiva. Assim, temos o seguinte parágrafo:

“[nome próprio] demonstra certa ingenuidade no trato social. Compreende a dinâmica familiar influenciada pelo comportamento dos pais: a mãe desempenha as tarefas domésticas rotineiras, ficando todas as decisões a cargo do pai. Sugerimos atendimento psicológico para ele” (D59 / p.soc.).

Nessa construção temos o uso do pronome pessoal sem a clareza do referente: quem é o “ele”? É o menino ou é o pai? O implícito, nesse caso, surge porque o “ele” talvez não precise ser bem definido por ser possível que se refira aos dois simultaneamente. Caso a última oração estivesse destacada do parágrafo, formando um outro, estaria bem entendido que o atendimento psicológico fosse indicado ao adolescente. Inserindo o enunciado no corpo do penúltimo parágrafo, ele passa a manter relação significativa com o resto do período que apresenta um menino ingênuo e com compreensão do funcionamento familiar. Por que então a sugestão de tratamento? O pai precisaria de atendimento por ser responsável pela família?

Essas duas possibilidades semânticas abrem caminhos para interrogarmos o que acontece para um menino ou o seu pai serem encaminhados a atendimento psicológico: da parte do garoto, uma ingenuidade; da parte do pai, decidir sobre a família. Vai-se, então, compreendendo que diante de uma família que não é dita desestruturada em nenhum ponto

do parecer, e que possui um pai decidido, uma mãe responsável pelas tarefas domésticas e um filho ingênuo socialmente, isto é, que rompe com o modelo preconcebido e repetido no discurso institucionalizado – família desestruturada -, então essa família, no caso o filho e o pai, devem ser encaminhados a tratamento, pois algo de errado deve estar acontecendo. Assim, nessa ambigüidade da sintaxe jurídica formulada pelo psicólogo, o “ele” cabe tanto ao pai como ao filho.

“Tem raciocínio rápido e coerente. Sua postura meio displicente não condiz com essas características, pois é atencioso” (D08 / p.ped.); nesse encadeamento de sentidos, há uma lógica inusitada que explica características do adolescente e aponta para a forma de avaliação dos técnicos, isto é, o que entra em consideração no julgamento do outro. Dessa forma podemos atentar que o raciocínio é um elemento a ser investigado, mesmo que o leitor fique sem saber como se faz tal avaliação. Coerência e rapidez possuem valor de medida mas não combinam com uma postura displicente – não se sabe displicente em quê. O que fica claro na avaliação é que, na estrutura montada, quem tem *‘raciocínio rápido e coerente’* não pode ter *‘postura displicente’* porque ser displicente é não ser atencioso. Enfim ter *‘raciocínio rápido e coerente’*, ter *‘postura displicente’* e *‘ser atencioso’* são características contraditórias na visão do avaliador. Nessa imagem fica subentendido também que o que se espera de um adolescente é uma postura não contraditória e coerente, postura esta que inexistente em qualquer sujeito humano, mas que é almejado através da organização do espaço em espaço administrativo, como nos ensina Pêcheux (1997b). Esse espaço administrativo rege

“técnicas de gestão social dos indivíduos: marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou

delirar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos” (Pêcheux, 1997b, p. 30),

tudo isso em busca da normatização, do apelo por um “mundo semanticamente normal” (Pêcheux, 1997b, p.34).

Essa configuração só seria plausível tomando-se como modelo um ideal de homem e, por extensão, um modelo ideal de língua. Trabalha-se aí, portanto, com uma perspectiva do simbólico como completo e sem contradições e com um sujeito que não falha, se falhar é porque alguma coisa na conjuntura não anda bem, algo que não se constituiu bem. A procura disso que não vai bem, que claudica, se dá através justamente dessas entrevistas, onde serão procurados os erros a serem remendados. Nessa lógica, justifica-se que um adolescente seja apreciado e abalizado em alguns aspectos como raciocínio e postura, por exemplo.

Após o processo de avaliação pelas entrevistas ou atendimentos, o parecer conclusivo deve expor o resultado dos procedimentos, indicar um prognóstico a fim de que o juiz possa guiar-se em seu julgamento. Nesse ponto é interessante notar que a suposta sintaxe jurídica utilizada pelos técnicos, no parecer conclusivo, não necessariamente se utiliza da intransitividade como recurso e efeito de implícitos. Nesses pareceres, apesar de serem denominados “parecer conclusivo”, nem sempre concluem algo a partir de seus próprios textos. Ao contrário muitas vezes deixam ao interlocutor essa tarefa, isentando-se de uma colocação mais precisa quanto à situação do jovem internado.

No relatório D05, podemos ler: ***“Diante do exposto, considerando a complexidade da relação familiar, a personalidade do adolescente e a necessidade de acompanhamento que auxilie no resgate de valores éticos e sociais, deixamos o caso a apreciação e decisão de Vossa Excelência”*** (D05 / p.concl.). Interessante perceber, então, como o encadeamento

lógico do parecer conclusivo difere dos outros pareceres. Há a consideração acerca de três pontos revisados e enumerados na vida do menino: questão familiar, a personalidade e suas necessidades, isto é, como ele se integra à família; como se organiza sua personalidade e sobre o que necessita, isto é, o que lhe falta para uma completude. Entretanto não há conclusão alguma; quando se espera por uma tomada de posição do avaliador, quando este é convocado a ocupar um lugar de responsabilização por um dizer, ele a repassa ao juiz. Cabe ao juiz concluir o que fazer acerca do menino, ou melhor dizendo, construir a conclusão do encadeamento lógico-discursivo proposto pelo técnico. Se não há lugar de sujeito para o adolescente, nesse tipo de enunciado fica claro que também não há esse espaço para o técnico; a responsabilidade sobre um dito fica entregue a uma entidade abstrata como a Instituição ou o Sistema.

Podemos concluir, portanto, que a sintaxe jurídica, aqui trabalhada como uma suposta sintaxe por não estar alinhada ao texto jurídico propriamente dito, é mais uma forma manifesta de uma des-subjetivação. Fala-se de um lugar de neutralidade suspeita através de uma língua que se quer literal, uma língua que não cometa enganos, desambigüizada. Essa língua literal possibilita um funcionamento intransitivo nas e pelas palavras de um enunciado. Entretanto intransitivo apenas em sua materialidade, pois a citada intransitividade marca, paradoxalmente, os implícitos – subentendidos e pressupostos – que apontam para sentidos silenciados porque óbvios. É o efeito ideológico de sentido do óbvio, da idéia do “assim é se lhe parece”, traduzindo palavras de Shakespeare.

Os implícitos resvalados pela intransitividade põem em cena também a relação estabelecida entre os interlocutores: o técnico tentando aproximar-se, via construção de uma distinta língua jurídica, do universo semântico do juiz, espelhando os lugares

constituídos pelo discurso capitalista de comando e obediência, relação essa perpassada e concretizada na materialidade da língua, mas uma língua cuja materialidade faz furo e permite articulações significantes para além do desejado ou creditado pelos usuários de uma língua neutra.

6. Os lapsos de escrita como marca de um sujeito desejante

6.1) Alguns comentários teóricos

A lingüística é uma ciência que trabalha com a palavra e com o que Milner (1987) chama de calculável: o calculável da língua, isto é, a língua em um sistema fechado que retorna sempre sobre si mesma para

“reter de um falante em geral apenas o que faz suporte de um calculável, pensá-lo como um ponto sem divisão nem extensão, sem passado nem futuro, sem consciente e sem inconsciente, sem corpo – e sem outro desejo a não ser o de enunciar.” (Milner, 1987, p.7)

Em outras palavras, a lingüística em sua conexão com a ciência exclui o sujeito, monta uma estrutura em que o sujeito está excluído.

A palavra não diz tudo, não pode dizer tudo; há sempre em jogo uma falta, um furo: o Real. Dessa forma podemos situar a ciência lingüística como uma tentativa de abordar e dar conta desse Real pelo calculável da falha, numa tentativa de negá-lo na medida em que essa ciência não se funda sobre a linguagem como sendo da ordem da incompletude. Para a análise do discurso, ao contrário, “a linguagem é categorização dos sentidos do silêncio, modo de procurar domesticá-los” (Orlandi, 1996, p. 11), silêncio aqui sendo entendido como fundante, como aquilo que não se diz quando se diz algo, mas que em seu silêncio faz significação. Esse processo de significação é consequência ou efeito do funcionamento do silêncio fundador, fundador porque é o “princípio de toda significação, (...) é a própria condição da produção de sentido, (...) lugar que permite à linguagem significar” (Orlandi, 2002, p. 70).

Pensando a palavra – explícita ou silenciada - como portadora em si mesma das razões e condições de sua produção e, na medida em que todo ato de linguagem supõe um

sujeito falante – faz-se sujeito através e pela palavra -, é possível situá-lo como um ser atormentado e contornado pela linguagem; um ser de linguagem e de desejo.

Sujeito do desejo pela falta que o constitui como sujeito e que o divide para que possa habitar a linguagem e falar porque o “sujeito só existe na ordem da linguagem e da palavra e que sua constituição não é efeito da relação do ser humano com o social, mas um efeito de sua relação com a linguagem” (Hurstel, 1999, p. 121). Há uma falsa percepção de que escolhemos as palavras para dizê-las, no entanto elas é que nos escolhem através do inconsciente em manifestações que Freud denominará de formações do inconsciente já que é nas palavras que o inconsciente se manifesta. É no nível do desejo que se pode analisar a lógica das articulações ou combinações entre significantes, isto é, elas não se fazem aleatoriamente, há a marca do desejo para estabelecer como será efetuado o envio de um significante a outro, criando-se efeitos de significação.

É preciso trabalhar com a idéia de desejo inconsciente para que possamos compreender os lapsos de escrita – lapsos no sentido de uma formação do inconsciente que mantém uma relação entre si inextricável – cometidos e marcados nos “Relatórios de Estudo de Caso”, aqui analisados. Evidentemente que esses lapsos só terão o valor de “erro” ou “deslize” para aqueles que não trabalhem com o conceito de inconsciente; para os outros, essas formações languageiras do inconsciente são irrupções dessa instância por conta da ação do recalçamento de um desejo inconsciente que se faz inaceitável pelo eu, só podendo aparecer como um lapso que é ao mesmo tempo revelador de uma verdade. Como Barthes (In: Vogt, 1989, p. 65) explica “nos revelamos mais através das palavras que evitamos do que através das que empregamos”. E no trabalho de seleção das palavras, de escolha para evitar que algo escape, é nesse momento que algo escapa, foge ao controle e se faz lapso.

Para Freud, há uma intenção inconsciente que espera o momento para emergir e expressar um desejo recalcado. As formas do lapso de escrita podem ser variadas: há casos de repetição ou esquecimento de palavras, de distorção de nomes, de supostos erros tipográficos ou ortográficos; entretanto ele chama a atenção que quaisquer que sejam as formas, elas serão sempre motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido. Podemos pensar, pois, que os lapsos, por estarem sob o primado da lógica do significante, nada mais fazem do que introduzir uma nova mensagem – um novo sentido - dentro do já previsto pelo Código, num esforço de criação, isto é, de disponibilizar uma mensagem original e, por isso, particular de um sujeito.

Na medida em que a análise do discurso trabalha com o sujeito dividido pelo inconsciente e pela ideologia, esse tipo de análise se torna possível – a análise de lapsos de escrita. Além de possível se faz imprescindível porque esses lapsos dizem diretamente sobre o sujeito, isto é, coloca o sujeito em cena e sob investigação, rompendo com a própria posição ideológica da ciência, em geral, e da ciência lingüística, em particular; que busca acima de tudo neutralizar o sujeito. O amparo científico que sustenta a produção dos relatórios – como se a ciência fosse a única garantia de valor de um enunciado técnico - faz com que se possa trabalhar os lapsos como erros e não como manifestação inconsciente de um sujeito dividido sobre o seu desejo, pois há a crença de que falamos ou escrevemos como atos sob controle. Para Jorge (1983, p. 21), “os atos falhos como formação do inconsciente, são o lixo da ciência (aquilo que a ciência dejeta por poder inscrever em seu discurso)”. Mas sempre algo escapa, foge ao controle e marca o lugar do excêntrico, de outro centro e isso que fala, fala ou escreve através de nossas bocas e mãos. Assim

“sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não

intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente” (Authier, 1990, p. 28).

Falaremos mais adiante acerca da pontuação.

A posição da ciência em se propor a neutralizar o sujeito traz conseqüências, pois coloca de lado o singular, isto é, aquilo que pode diferenciar cada sujeito, aquilo que pode fazer com que um estudo de caso seja particular e não mais universal. À ciência não interessa estudar fenômenos de linguagem como os atos falhos, por exemplo. Nesse sentido seria necessário um lugar de escuta diferenciada para que se pudesse *não saber* sobre o adolescente; para que, ao escutá-lo, fosse possível ouvir a experiência de cada um, a história de cada um, de como cada adolescente pode falar de sua história, sob seu ponto de vista, já que ter o inconsciente como ponto de referência teórica, como determinando o sujeito, marca uma diferença. E é essa diferença que permite um movimento na constituição dos sentidos, pois que este não se fecha, está sempre por acontecer.

Então como esse sujeito adolescente – objeto de estudo de caso dos relatórios – são escutados? A análise dos relatórios irá apontar para uma escuta que, ao contrário da escuta analítica, não marca a diferença, mas procura ouvir apenas o que há de universal. Universal no sentido de manter-se em uma dada posição ideológica e, por extensão, numa formação discursiva hegemônica, que faz ouvir de um jovem infrator sempre um mesmo sentido; eternizando uma mesma relação significante como se este fosse um signo. São os lapsos – lapsos de escrita – que romperão com o automatismo do discurso técnico-científico, fazendo emergir, por entre a materialidade do texto, um sujeito desejante, que repontua esse discurso, deixando transparecer um não dito, um sentido que escapa à expectativa.

O lapso, assim, pode ser encarado como uma idéia recalçada ou silenciada do que retorna, enviesada, por causa de uma censura da ordem do consciente. Pensando

didaticamente, é como se houvesse a existência de duas linhas paralelas: uma referente à fala consciente e a outra referente aos pensamentos inconscientes, sendo que a primeira é determinada pela segunda. Em certo ponto, a segunda linha cria uma interferência, modificando o trajeto da primeira, reencaminhando-a para além.

Mas seria possível a um sujeito inserido no discurso da ciência desprender-se desse saber? Ocupar um lugar de *não saber* como se propõe a psicanálise, ou melhor, a função do analista? Sem responder a pergunta, podemos ao menos trabalhar com as pistas inconscientes que se fazem aparecer nos relatórios; pistas a partir de “erros” ortográficos, de equívocos de significantes e de pontuação construindo um espaço de irrupção do sujeito do inconsciente nas brechas do texto, trazendo à tona uma outra articulação gramatical que diz respeito ao desejo proibido e não mais à intenção consciente.

Como Lacan já havia explicado: o ato falho, de fato, não é falho, mas um ato bem sucedido porque desvela uma verdade do sujeito, verdade inconsciente. Em termos de Análise do Discurso, um ato falho, um equívoco é a marca de que o sentido se constitui historicamente e põe em movimento uma rede de filiações que subsiste mesmo quando da escolha de um significante. Ao falar isso, o aquilo – significante preterido – reverbera, ecoa e pode aparecer como um equívoco. Explicando melhor, em todo enunciado há um dito explicitado que comporta também o seu não dito incluído em sua enunciação.

A língua em sua dimensão de unidade e de diferença – na medida em que uma língua pode ser definida por sua similaridade com outras línguas ao mesmo tempo em que é sempre possível abordá-la por um aspecto distinto de todas as outras – promove o equívoco, o duplo sentido através da homofonia ou, por exemplo, da homografia. Como exemplo de duplo sentido pela homofonia e homografia, temos o fragmento retirado do

parecer social: *“Apresenta antecedência no uso de substância entorpecentes (maconha), verbaliza vontade de receber tratamento anti-drogas, sua evolução é notória, já reflete a cerca de sua vida pregressa com perspectiva de reinserção social e retorno ao ensino oficial”* (D48 / p. soc.).

O duplo sentido pela homofonia do fragmento acima transcrito desse parecer social traduz um equívoco ou lapso que redireciona o sentido do enunciado. A homofonia se estabelece por uma relação letra a letra, produzindo outros significados latentes; no presente caso o enunciado é produzido de dentro da instituição que localiza um espaço e um momento de referência a uma outra vida: a pregressa. Na atual, a da internação, o menino deseja receber tratamento anti-drogas, subentendendo que as usava antes; apresenta evolução notória, mesmo que não se saiba evolução em relação a quê, talvez ao fato de querer tratamento. Esses dois enunciados apontam para uma concepção de vida referendada pela instituição em contraponto à vida anterior à internação – vida de drogas e de involução. Entretanto quando ele “reflete a cerca”, ele está “espelhando” a cerca, mas de que cerca se trata? Essa outra possibilidade acerca do verbo “refletir” articulado ao sintagma “a cerca” permite uma variação da construção do sentido, isto é, “refletir” nesse caso, não é “pensar” apenas, mas também “espelhar”.

Parece haver a indicação a uma outra cerca que diz respeito à instituição já que o verbo usado está no presente do indicativo, fazendo referência ao momento em que se escreve, além de ocorrer o uso do advérbio “já” que também assinala um espaço e um tempo. Assim em *“já reflete a cerca”*, o menino faz espelho à cerca em que se encontra; *“já reflete a cerca de sua vida”* ganha outro sentido, colocando o menino em lugares preestabelecidos: seja a da cerca da vida pregressa, onde usa drogas e não evolui; seja a cerca da vida atual, onde deseja tratamento e evolui. O advérbio “já” indica um caminho,

um movimento no tempo como se ele entrasse na instituição para ser auferido o momento em que consegue refletir, estando implícito que entraria sem essa capacidade. Nesse sentido, o significante “refletir” – funcionando numa homonímia da ordem da homografia – estaria sendo usado como “pensar” e pela construção do enunciado, através do lapso, assume também a possibilidade de significar “espelhar”.

Podemos, portanto, construir o seguinte caminho: o jovem infrator entra na instituição sem saber refletir ou pensar; durante a internação adquire essa capacidade – “já reflete” – e quando adquire essa capacidade é o momento em que passa a ser espelho, passa a estar enformado na imagem, nesse caso, de possível ex-infrator. A imagem do ex-infrator é corroborada pela relação que mantém com os prefixos -re- de “reinserção” e de “retorno”, o prefixo -re- da repetição: ele já pode ser inserido de novo na sociedade e na escola – *‘reinscrição social e retorno ao ensino oficial’*; se esta é “oficial” é porque a outra deve ser extra-oficial – já que saiu de uma cerca ilícita para entrar em outra, mas socialmente reconhecida.

O lapso desse enunciado, revelado em sua materialidade pela troca de uma preposição – “acerca” – por um sintagma nominal constituído de um artigo e um substantivo – “a cerca” – e pela homonímia do verbo “refletir”, refaz o caminho da produção de um sentido concernente à vida do jovem. No enunciado é possível verificar um escalonamento de valores como se o menino estivesse num trabalho de progressão que se faz ver pelo movimento marcado pelas palavras “antecedência” e “pregressa” em contraposição a um outro momento presente em que *‘verbaliza vontade’*. Se no passado usava maconha no presente tem vontade de se tratar; entre um momento e outro é atestada uma *‘evolução notória’*.

Na repetição desse movimento – passado em contraponto a presente - surge o lapso: não é sobre a vida pregressa que vai se falar, mas sobre a sua vida pregressa como uma cerca que lhe possibilita apenas uma “perspectiva” de reinserção social. Nesse ponto podemos pensar mais uma vez a cerca que confina e, em seu confinamento, delimita uma visão em perspectiva. Essa visão limitada por uma única perspectiva apenas repete o que se tem lido nesses 120 relatórios: uma projeção de re inserção social, marcando um lugar anti-social do menino, e o retorno ao ensino oficial, indicando que o ensino da instituição de internação pode ser considerado extra-oficial.

Essa minha leitura é possível porque a homonímia instaura cortes inusitados no sentido previsto e permite que se faça uma leitura particular do significante na sua relação com o outro; com a exterioridade da memória – memória sendo pensada como um dizer possível entre tantos outros possíveis, que é atualizado, pela interpretação, quando de sua enunciação, provocando o silenciamento dos outros sentidos constitutivos da memória - e do interdiscurso – entendido como o eixo vertical do discurso que constitui o conjunto de todos os dizeres possíveis, já ditos e ainda por serem ditos.

São os lapsos, portanto, que romperão com o automatismo do discurso técnico-científico, fazendo emergir, por entre a materialidade do texto, um sujeito desejante, que repontua esse discurso, deixando transparecer um não dito, um sentido que escapa à expectativa. O lapso, assim, pode ser encarado como uma idéia recalçada ou silenciada do que retorna, enviesada, por causa de uma censura da ordem do consciente. Repensando didaticamente é como se houvesse a existência de duas linhas paralelas: uma referente à fala consciente e a outra referente aos pensamentos inconscientes, sendo que a primeira é determinada pela segunda. Em certo ponto, a segunda linha cria uma interferência, modificando o trajeto da primeira, reencaminhando-a para além.

Trata-se do nível do significante, da materialidade da língua – sua forma – que faz com que não se possa “assegurar que toda locução seja idêntica a ela mesma” (Milner, 1987, p. 12) já que os sentidos se constituem sempre na relação entre significantes. Essa relação se dá sempre através de uma forma, a partir de uma plasticidade simbólica. Nesse jogo está em cena não só a relação entre línguas como também a relação de uma língua em suas várias realizações, em sua heterotopia, isto é, de acordo com as posições ideológicas e subjetivas de cada falante de uma mesma língua mãe.

6.2) Pontuar é interpretar

Cabe aqui um parêntese para que se introduza a questão da pontuação, funcionando tanto como um instrumento de organização textual e de estabilização de sentido como indício de um lapso, de um querer dizer outra coisa além do dito, ou seja, aquilo que foge ao contorno de uma materialidade significativa. Sem esquecer que os textos dos relatórios são organizados a partir de entrevistas, como pontuar uma fala, durante um trabalho de transcrição, na passagem do oral ao escrito?

Podemos, então, apresentar esses relatórios como o testemunho de que houve um encontro entre dois sujeitos (um profissional com seu saber técnico e o adolescente internado). A produção dessa entrevista é o relatório, isto é, a interpretação de quem ouviu a fala de um jovem, que muitas vezes é transcrita numa tentativa de literalidade, usando-se para isso artifícios específicos que marcam a fala do outro (aspas, *sic* etc), como já dito anteriormente. Pontuar, portanto, é definir uma escuta a partir do que se engendra na relação entre dois significantes e isso que se engendra no intervalo entre dois significantes é o próprio sujeito.

“O sujeito é barrado, para Lacan, na medida em que nenhum significante, nem S1, nem S2, basta para representá-lo integralmente. Por isso, ele é sempre representado de um significante para outro, entre-dois significantes. O sujeito é, assim, intervalar, pontual (daí ocupar o lugar mesmo da pontuação e da enunciação)”
(Jorge, 2000, p. 83)

É curioso notar que exatamente porque se torna possível o (des)encontro de dois sujeitos – no caso o técnico e o adolescente, este num lugar de objeto a ser investigado – que fica claro que a falta é fundante e está aí o tempo todo pelo próprio funcionamento das entrevistas, isto é, é preciso recolher, selecionar da fala do outro alguns dizeres que apontam justamente para o buraco do simbólico, para o dizer que sempre deixa um resto;

para a falta que clama ser preenchida e porque não será nunca, possibilita a geração de sentidos, o movimento da significação. Se existe a necessidade de uso das palavras para mediar a relação entre sujeitos é porque não há completude em jogo, mas falta.

Nesse sentido pontuar, pela transcrição, é interpretar, é se colocar subjetivamente no trabalho. Interpretar é propor um sentido, sentido este só possível de acordo com a relação estabelecida entre quem ouve e quem fala, ambos situados em alguma posição sócio-histórica. Essa relação mobiliza sentidos na medida em que põe em jogo o lugar ocupado por cada um, isto é, ouve-se de um determinado lugar, assim como também fala-se a partir de uma posição ideológica que impõe sítios de significação, um retesamento do sentido, também estabelecido pelo trabalho de pontuação e, por extensão, de interpretação.

Tal é o caso do fragmento, por exemplo, *“De modo geral acha o tratamento, aqui dispensado bom, com algumas exceções, às quais não quis comentar”* (D01 / p.soc.). Na colocação da vírgula após o adjetivo “bom”, cria-se um outro núcleo de significação da oração, fazendo com que o adjetivo “bom” não esteja mais em referência a “tratamento”, mas em referência a “dispensado”, isto é, posto à parte. Nessa reorganização sintática a instituição – lugar do tratamento - ficará de outro lado – lado em que se dispensa o tratamento bom, invertendo a significação. Na inversão a instituição não dispensa um tratamento bom, mas é sinalizado que há exceções, mas essas não serão comentadas, ou seja, não serão comentadas as coisas boas que porventura, que por exceção, ocorram na instituição. Assim percebemos como o uso da pontuação pode ultrapassar “os limites da sintaxe (...) abrindo, em seu interior, um espaço em relação a outro lugar (o interdiscurso)” (Orlandi, 2001, p.111).

Assim como em *“Queixava-se da falta de visita, até o início de agosto inexistente, quando, então, realizamos uma visita domiciliar”* (D06 / p.soc.); na pontuação surge a

marca de uma suspensão de temporalidade, o agosto inexistente, o tempo está suspenso e, por extensão, a historicização. Fato que ocorre em situações e instituições de enclausuramento, quando a rotina apaga qualquer vestígio de singularidades, isto é, veste-se de modo uniforme, todos comem a mesma comida, vêem o mesmo programa de televisão; há hora marcada – marcada para todos - para acordar, para comer, para o lazer, para tomar banho, para dormir etc. Essa rotina que apaga o tempo estabelece um ritmo automático que tanto faz ser agosto ou janeiro, pois o automatismo da repetição quase que impede o surgimento do acaso, isto é, controlar o tempo é controlar os sujeitos submetidos a esse tempo institucional e apagados por ele.

Um outro fragmento corrobora essa idéia de tempo em suspenso, se quisermos pensar que na instituição o uso de drogas não é permitido: ***‘Faz uso de substância tóxica (maconha) há aproximadamente cinco meses, adquiria a substância com o dinheiro que ganhava quando ‘vigiava carros’***” (D16 / p.soc.). Segundo informação colhida no próprio relatório, o adolescente começou o cumprimento de sua internação em final de março e o texto do relatório é datado de julho, portanto os cinco meses a que se faz referência no parecer incluiria o tempo do jovem na instituição. Imaginando que não há uso de drogas nessa escola, o tempo presente usado pelo técnico – ***‘Faz uso de substância tóxica (maconha) há aproximadamente cinco meses’*** – mostra um universo paralelo que se constitui à entrada na instituição prisional: num certo sentido o tempo pára e só recomeçará a andar quando for avaliada a condição do interno para retornar à sociedade. Nesse momento atendo-me à questão do tempo, mais adiante abordarei a idéia do retorno, da ressocialização – o prefixo -re –, além de trabalhar o lugar da sociedade, do externo em contraponto ao mundo interno institucional.

O tempo da instituição é outro e está sendo trabalhado aqui no nível do lapso também. Pensado como lapso partindo do ponto de que nessa instituição, inscrita num universo referenciado e referendado pelo discurso científico, o tempo é uma categoria trabalhada em seu aspecto de cronologia. Em contraponto a essa idéia, temos a construção do tempo lógico, proposto por Lacan e que diz respeito ao tempo do desejo inconsciente. Um tempo que se contrapõe ao tempo cronológico. Na medida em que o sujeito está apagado nesse espaço institucional, podemos pensar que o tempo lógico só se faz presente ou só pode ser pensado ao irromper nos enunciados dos relatórios, como um lapso – lapsos surgidos na referência ao tempo cronológico -, sugerindo uma abertura ou um deslize para se pensar então a existência de um outro tempo, nessa instituição, que não o cronológico.

Lemos no fragmento o seguinte: *“Pensa em trabalhar em oficina mecânica e estudar, se insiste no futuro”* (D13 / p.ped.); o futuro é um espaço de insistência, persistência ou até mesmo de teimosia, pois trabalhar e estudar são ações relacionadas e condicionadas a um tempo que não existe se pensado cronologicamente. Num tempo lógico ou do desejo, a insistência ganha uma outra esfera e pode ser o tempo para manter vivo esse sujeito.

Datar o tempo cronologicamente é de alguma forma sinalizar uma narrativa, torná-la acessível. No caso dos enunciados citados, essa seriação refaz a cronologia por instaurar uma nova temporalidade na demarcação de espaços: há a vida pregressa e futura do jovem, há o uso abundante do prefixo re- (ressocializar, retornar etc) que assinala para o antes e depois; o durante fica em suspenso como um ponto ritualístico de passagem, tal qual o momento vivido pelo garoto: a adolescência. Desses dois mundos ou momentos – pregresso e progresso – o técnico se ausenta do primeiro e o encontro entre os dois – técnico e

adolescente – só será possível no futuro, pela reentrada do menino na sociedade, isto é, quando o sujeito for introduzido no tempo do outro, de uma alteridade.

Assim pontuar é, pois, marcar e definir uma temporalidade e, por extensão, é interpretar, atribuir sentidos. Em Análise do Discurso, a questão da interpretação é dada como uma atividade inerente à linguagem exatamente porque ela, a linguagem, é exposta ao equívoco, e diz respeito ao não dito, à ausência. Dentro dessa teoria, a interpretação ganha um estatuto de gesto em contraposição a ato. Gesto garantido pelo simbólico porque não há um único sentido e este depende da materialidade da língua e das relações que irão se estabelecer entre os significantes em função das formações ideológicas e da historicidade que perpassam um dito ou escrito. Assim a interpretação é retirada de um lugar submerso - interpretar para descobrir sentidos ocultos – e passa à superfície na medida em que é pelo significante que esboçam-se as relações de significação. Nesse sentido devemos pensar a prática da interpretação como uma prática que descompleta. Descompleta porque, quando aponta para um sentido, simultaneamente se oferece, abre-se a outro.

Por exemplo, no fragmento “*C’ é consciente do que fala e faz, assume sempre seus atos*” (D10 / p.ped.), temos estabelecida, nas relações significantes que se formam, um deslizamento entre “fala” e “faz”, relação esta reforçada pela segunda oração com o significante “ato”. “Falar”, “fazer”, “assume atos” acabam por estabelecer um deslizamento metonímico, que aloja o significante “fala” num nível de ato, atos de fala referentes à pragmática. Essa idéia ainda é corroborada pelo significante “consciente” que dirige toda a relação significante do enunciado: “consciente” → “fala” → “faz” → “ato”, indo de encontro a toda a questão até aqui trabalhada sobre o lugar do sujeito nos relatórios

técnicos, isto é, o sujeito está excluído e sua fala é da ordem de uma prática, de uma pragmática.

Lemos também em outro parecer psicológico do relatório D05:

“Trata-se de adolescente que diante de contato inicial assume postura intranquã, porém colaboradora.

Suas idéias são claras, bem como o seu entrosamento a nível interpessoal.

Concernente aos impulsos de cunho agressivo, observamos que o seu quociente de tolerância a frustração é baixo. Revela pouca sensibilidade que provavelmente seja em virtude a desestruturação de sua família.

Observamos inteligência voltada para reprodução, transparecendo a falta de capacidade de síntese e de globalização.

De posse destes dados obtidos através de observação pessoal para tal avaliação não evidenciamos com prometimento para o ajustamento social.

Principais características de personalidade no momento.”

(D05 / p. psico.)

Temos aqui a ocorrência da idéia de dados que devem ser obtidos através de observação. Na leitura desse fragmento de texto, o psicólogo anuncia sob quais referências teóricas está se guiando: trabalha no campo de uma psicologia cognitivo-comportamental, em que o sujeito é posto de lado; e a função do técnico é de avaliar. A avaliação não se dá por meio da fala do adolescente, que não é citado em momento algum, não existe marca de discurso relatado, não existem aspas, não existe o advérbio *sic*; ele é observado – “*observamos que*”; “*observamos inteligência*”; “*observação pessoal*”; “*não evidenciamos*” - a partir de um contato inicial, onde assume uma postura intranquã. Quais dados devem ser colhidos mediante observação? “*Impulsos agressivos*”, “*quociente de tolerância à frustração*”, “*sensibilidade*” e “*inteligência*” são os índices verificados. Resumindo, dados devem ser produzidos através de observação para alcançar-se uma síntese, que é a avaliação.

O verbo “observar” diz muito a respeito da relação estabelecida entre sujeitos – relação prioritariamente imaginária – e diz também sobre a forma de enquadramento a que

se reduz esse dispositivo, ao tipo de visibilidade possível a esse sujeito adolescente. A visibilidade é efeito da formação discursiva identificada a um falante, pois é através dela que os sentidos tornam-se transparentes e que as significações são tidas como evidentes. Numa instituição de caráter prisional, essa geografia do visível – o que se pode ver com determinado par de “óculos” - fala de um olhar panóptico onde se controla não só pelo olhar mas pelo que será escrito a partir desse olhar; pela significação atribuída ao outro no enquadramento do que é oferecido a ver. A questão passa pelo que esse olhar é capaz de ver onde não há escuta; escuta diferenciada, no caso, já que testemunho dela há em outros pareceres através dos discursos relatados. Há o funcionamento de um poder, poder pelo discurso, que se exerce “pelo simples fato de que as coisas serão sabidas e de que as pessoas serão vistas por um tipo de olhar imediato, coletivo e anônimo” (Foucault, 1982, p.16).

Assim, curiosamente, a fala, na instituição, não é escutada, mas “observada”. Podemos ler no enunciado de um parecer psicológico: “*Fato este observado em seu discurso onde diz: ‘não gostei de ter crescido, queria ser criança para ficar com minha mãe’*” (D62 / p.psico.)

Não deixa de ser paradoxal que, mesmo quando se escolhe usar aspas para citar a fala do outro, num movimento de desresponsabilização daquele que escreve – na passagem do oral ao escrito, trabalho de textualização -, essa posição seletiva sobre uma citação requer uma pontuação que é uma interpretação, pois marca uma escuta e, portanto, aponta para um sujeito desejanste que ouve a partir de sua subjetividade. Na relação com o outro,

“com a palavra do outro, a transcrição deve organizar seu dizer, sendo a pontuação um dos lugares em que a relação com o outro se mostra com evidência. A transcrição por ser uma relação do oral com o escrito – como se pode pontuar um texto no oral? – mostra como o sujeito lê,

como ele compreende sentidos, através de um dispositivo que organiza o texto a partir do discurso em questão”
(Orlandi, 2001, p.126)

As aspas, como possível sinal de pontuação, aparecem onde poderia haver uma ameaça na estabilidade dos sentidos e, por isso, marca a remissão a um outro para conter seu dizer em um contexto significativo selecionado pelo técnico em sua função de autor; função que o filia a determinados sentidos e que reflete os modos de circulação e articulação dos discursos na rede social: o autor não é origem, é função. E como autor a citação do técnico adquire um valor de verdade enviesado, isto é, coloca-se no campo do outro aquilo com o qual não se quer identificar.

O uso de aspas, então, como modo de literalizar – o literal como um indício de negação da interpretação - e conter a fala do outro pode ser pensado como um gesto de interpretação que uma dada instituição, por exemplo, irá dispor e regular sobre “o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta, em que condições” (Orlandi, 1996, p.10). Uma instituição, então, trabalha com o imaginário do literal em que haveria apenas um sentido preso às palavras, uma contenção da deriva. No entanto esse literal que aponta para um literal, essa estratégia de sustentar um único sentido, também faz furo, porque “as palavras, expressões, proposições recebem seus sentidos de formações discursivas nas quais se inscrevem” (Orlandi, 1996, p.21), fazendo uso da metáfora, do efeito metafórico que impede a existência mesma dessa pretendida literalidade. O próprio lapso de escrita vem apontar para a inexistência do literal, abrindo espaço à dimensão metafórica da linguagem – única dimensão possível, aliás. “Somente o literal pode fazer liteira da letra”, nos ensina Lacan (Allouch, p.151). Nessa dimensão se aloca o sujeito em sua relação de interpretação da história e do significante, viabilizando operar no eixo da seleção ou paradigmático –

metáfora – e da combinação ou sintagmático – metonímia, num processo quase circular, em que um significante estará sempre se remetendo a outro.

E outras marcas de autoria, além das assinaladas pelas aspas de uma transcrição, existem e se fazem presentes, seja pelo uso de pronomes ou de advérbios, que encampam uma subjetividade, um juízo de valor. Por exemplo: no parecer pedagógico agora transcrito, lemos *‘É necessário que haja acompanhamento social, familiar, neurológico. Também escolarização está em nível de 2ª série’* (D54 / p.ped.). O advérbio “também” cria uma ligação com o enunciado anterior inesperada e que aponta para um autor, como explica Foucault (2001, p. 278): “O texto sempre contém em si mesmo um certo número de signos que remetem ao autor” como sujeitos. O “também” planifica níveis; distribui num único plano, ou melhor, numa única série – a 2ª - categorias até então impensáveis juntas: social, familiar, neurológico e escolar, todos estão no 2º nível de uma série estabelecida pelo autor. Ou ainda *‘Por ocasião da 1ª apreensão recebeu LA CRIAM da Penha, na 2ª SL CRIAM Penha, 3ª SL CRIAM Bangu e finalmente 4ª internação’* D72 / p.soc.); sem entrar no mérito da pontuação, o autor deixa sua marca na construção de uma gradação que finalmente culminou na internação, exprimindo uma temporalidade esperada: da liberdade assistida (LA) à semiliberdade (SL) e desta à internação como uma escada que o adolescente precisasse escalar, evocando um universo de discursos articulados.

Para finalizar, quanto à transcrição, portanto, do testemunho de uma fala, não dá para se supor que há uma fala original a partir da qual se escreve algo porque o dizer está sempre em aberto, “o dizer não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso” (Orlandi, 1996, p.11). De uma fala, surge uma escritura e esta é particular; a redação é de cada um porque o sentido é mediatizado, não há original a ser reconstituído. O escrito, dessa forma, não é a transcrição de uma fala, é a escrita de uma escuta particular. Assim

como o dizer está aberto, a escrita de um texto a partir de uma fala – uma transcrição – funciona como uma tentativa de contenção do outro, do sentido que o outro pode estar atribuindo a certas relações significantes e escrevê-los pode ser um meio de evitar a fuga de sentidos, já que a alteridade, a relação com o outro é sempre ameaçadora nesse aspecto. Novamente citando Orlandi (1996, p.14), “o texto ‘original’ é uma ficção”, pois que também é e está em construção”.

6.3) Lapsos em análise

Trabalhar com e no texto é aprender a manejar sentidos, a propor leituras através de distintas vertentes ofertadas na plasticidade do significante porque “o texto é um bólido de sentidos. Ele ‘parte’ em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (Orlandi, 1996, p. 14). Construir uma leitura e compreender como os sentidos ali se organizam é pensar em sua ordem significante e apontar para as diferentes posições do sujeito em suas diferentes formações discursivas que estarão em referência a diferentes memórias em sua relação com a exterioridade. A exterioridade em sua relação com o texto irá apontar para caminhos possíveis – os sítios de significação - e outros nem tanto em função de sua materialidade que, ao mesmo tempo em que permite certos arranjos, impede outros.

A escolha por um sentido não se dá, evidentemente, de modo consciente ou aleatório porque o texto sempre solicita alguns sentidos e define outros, trabalhando o espaço simbólico em várias direções. Essa escolha se dá antecipadamente ao sujeito em função de sua inscrição simbólica em uma formação discursiva. Por extensão, na escolha ou constituição do sentido está incluída a questão da pontuação, como vimos um pouco atrás. Há que se saber que o lugar de uma vírgula garantirá um determinado valor a esse enunciado assim como escolher pelo uso do discurso direto ou indireto, já que a forma é carregada de significação e a leitura como cifra – cifra pela materialidade significante - remete o leitor a um trabalho de deciframento, ou interpretação, em que a pontuação se faz marca de legibilidade.

Na lida com o significante, este pode ser substituído e pode também sempre se remeter a outro. Diante de um lapso, essa relação entre significantes se abrirá a novas possibilidades de sentido, até então ocultos. Alguns desses lapsos serão trabalhados aqui a partir da transcrição de alguns pareceres ou de fragmentos destes.

Sempre seguindo Freud, os lapsos de escrita agora trabalhados dizem respeito em sua maioria à troca de significantes. Passarei também por exemplos de homonímia e omissão de significantes como marca da suposta sintaxe jurídica já analisada em outro capítulo. Alguns pontos como a questão do nome próprio ou do discurso relatado mereceram também uma abordagem em outros momentos desta tese, além das análises agora apresentadas. Por estar manuseando 120 relatórios entre outros textos, tornou-se impossível, pelo grande volume do material, propor 120 análises individuais. Assim, lendo exaustivamente o corpus por mim definido, selecionei três pareceres para análise nesse capítulo por apresentarem uma quantidade de lapsos representativos, representativos a partir de meu ponto de vista, em relação ao total de 120 relatórios. As análises não se resumirão aos lapsos, mas aos enunciados que se articulam aos lapsos, formalizando um contexto maior de significação.

“Adolescente/15 anos, diz ser esta a sua primeira apreensão.

A genitora veio para entrevista uma única vez, trazendo todos os filhos pequenos, demonstrando enorme dificuldade em fornecer dados, tratando a todos com agressividade e descontrole emocional.

Trouxe o atestado de óbvio solicitado, referente a um filho que foi assassinado e não informou o porquê.

Compareceu apenas uma vez, e ao entrarmos em contato com o Conselho Tutelas, disseram-nos ser a mãe do adolescente, muito ‘deseducada e escandalosa’, e que inclusive saíram para outra moradia um pouco mais distante, no memo Município, por terem criado desavenças ‘mil’. Os conselheiros ficaram de vir até à Escola, mas até hoje estamos aguardando. (...)

Diz ter passado algum tempo interessado na Fundação São Martinho, e que sua intenção era a de ir ao encontro de familiares em Sergipe, mas a mãe o procurou e o Juiz determinou sua permanência com a mãe, aqui no Rio de Janeiro.

O jovem tem excelente comportamento. (...)

Seu comportamento é considerado excelente.”

(D00 / p.soc.)

Analisar o lapso de um enunciado, num sentido generalizado, obriga-nos a inseri-lo numa rede discursiva maior para que possa fazer sentido. Essa rede discursiva maior

concerne às condições de produção desses enunciados, isto é, das condições de produção quanto à exterioridade lingüística – exterioridade essa que alarga os processos de significação. Como já visto esses pareceres são elaborados por técnicos autorizados em seu saber, que, inseridos numa dada formação discursiva, produzem e reproduzem sentidos constituídos a partir de uma formação imaginária, no caso específico, um imaginário acerca do adolescente infrator. A elaboração desses textos se dá através do protocolo de entrevistas em que, de saída, os lugares – e, por extensão, os sentidos – já estão previamente demarcados.

Quando os técnicos reproduzem sentidos sobre esse sujeito, partindo do pressuposto, inclusive, que seu interlocutor – o juiz – corrobora esses sentidos, criando uma amarra de significação que é furada através dos lapsos de escrita, apontando para a existência de um sujeito do inconsciente que resiste à perpetuação de sentidos estabilizados. O lapso – como marca desse sujeito do inconsciente - chama a atenção por romper com um ritmo estabilizado de um enunciado, mas para que ele possa reorientar a cadeia da leitura/interpretação é preciso remetê-lo ao contexto de sua ocorrência.

O parecer social aqui analisado abre com uma informação, uma notícia colhida pelo jovem - “*Diz ser esta a sua primeira apreensão*” -, que em termos de informação não é muito relevante por esta já se encontrar no processo do garoto. Antes de chegar ao lapso propriamente dito é necessário pensar na construção do sintagma “primeira apreensão”. Essa expressão coloca o jovem como sujeito de uma ação da qual foi objeto, isto é, ele foi apreendido, foi sua primeira detenção. Tanto no dicionário Aurélio (1986) como no dicionário sobre regências verbais (Fernandes, 1989), o verbo “apreender”, numa primeira acepção, é classificado como um verbo transitivo direto, mas em ambos os casos o objeto direto é um objeto inanimado – “A polícia apreendeu todo o contrabando”. Pode-se pensar,

então, sobre o complemento verbal, nesse caso, ser preenchido com o menino – lugar de objeto a ser apreendido tal qual um contrabando. Surge aí uma imprecisão sobre quem fala: ele diz, mas o que ele diz remete à fala do outro, do outro que o apreende. Temos, então, uma primeira sinalização acerca dos lugares ocupados durante as entrevistas dos técnicos com os internos e seus respectivos familiares.

Nas entrevistas os lugares já estão marcados: o técnico assume uma posição supostamente neutra a fim de colher a história daquele adolescente a partir do que ele e seus responsáveis contarão. Entretanto o suposto lugar de neutralidade – o lugar do discurso da ciência – faz-se ouvido através de sentidos já instituídos dentro de uma formação discursiva à qual o técnico, numa posição-sujeito, identifica-se.

Há uma formatação já dada em que as formações imaginárias entram em jogo no estabelecimento de um diálogo: o técnico que colhe informações - entre outras aquelas demandadas pelo juizado como citado em outro capítulo – que supõe serem necessárias e desejadas pelo juiz, instaurando-se um jogo especular técnico-juiz. As tais informações são selecionadas a partir do encontro do técnico com o menino infrator num outro diálogo que põe em cena o imaginário da pergunta e resposta em função daquilo que se imagina que o outro quer ouvir, considerando-se sempre que esse imaginário também está inscrito na formação ideológica que constitui cada posição-sujeito assumida.

No protocolo que se instaura com a entrevista, coloca-se “o inquirido em uma determinada e única posição de resposta” (Sousa, 1999, p. 250) e talvez caiba aqui transcrever um enunciado retirado de um parecer psicológico que define bem o arranjo dos espaços ocupados pelos sujeitos nesse dispositivo: “*Nos atendimentos com a Equipe Técnica o adolescente costuma escutar atentamente e responder solicitamente*” (D11 / p.psic.). Cabe, então, ao adolescente, durante as entrevistas – também chamadas de

atendimento –, calar-se para escutar e, quando convocado à fala, fazê-lo solícitamente; mesmo em se tratando de um atendimento psicológico onde poderia estar implícito que o paciente é quem fala, quem coloca as questões. O pressuposto, nesse caso, é o de que ao jovem não cabe falar, mas escutar atentamente para responder, informar com solicitude. Assim como um outro enunciado, de outro relatório, nos mostra o lugar da passividade destinado ao adolescente: *“Quando não recebe visita, e isso ocorre excepcionalmente, revela-se deprimido, e não consegue se integrar ao trabalho proposto, mas aos poucos até por carência afetiva, sendo conversado, vai aos poucos se integrando”* (D53 / p.ped.). Nesse fragmento a locução verbal *‘sendo conversado’* pode soar estranho em termos de construção sintática, mas é eficaz para mostrar novamente quem fala. Mais uma vez cabe ao jovem escutar e não conversar; ao contrário ele “é conversado” a fim de ser convencido, talvez. Não podemos esquecer, inclusive, o deslizamento que o sintagma verbal permite em relação à expressão “levar na conversa”.

Na entrevista, portanto, funciona um mecanismo, um dispositivo peculiar para levantarem-se informações e quem trabalha com informação trabalha com a ilusão de que esta é uma verdade absoluta. No dispositivo da entrevista, a verdade do sujeito – que é sempre dita pela metade – aparece através do lapso.

Assim, a partir de exemplo analisado, veremos como esse posicionamento pode falhar e fazer um furo no mecanismo que identifiquei aqui como um protocolo.

A primeira marca do furo do protocolo – e que aponta para as condições de produção dos enunciados que compõem os pareceres - se dá no uso de um estilo semelhante ao do discurso indireto livre, em que os lugares dos locutores não ficam tão bem definidos como o retratado no parecer psicológico anteriormente citado, isto é, há um hibridismo, uma construção mista que, paradoxalmente, confirma quem fala: o técnico não só porque se

imiscui na fala do outro, mas também porque essa fala é selecionada por ele. No caso do parecer social do relatório A00, podemos voltar ao enunciado: *‘Diz ser esta a sua primeira apreensão’*.

Poderíamos então pensar a expressão “primeira apreensão” também como um lapso na medida em que “apreensão” também aponta para outras possibilidades de significação, como “receio”, “preocupação” e “cisma”, segundo Aurélio (1986)? É interessante trabalhar a palavra “apreensão” em sua homonímia. Assim, o menino, ao ser “apreendido” – ou detido -, demonstra “receio”, “preocupação” ou “cisma”. *‘Diz ser esta a sua primeira apreensão’* possibilita, então, dois caminhos: um que diz respeito a um ato concreto, ato que fisicamente o confina num estabelecimento, num seqüestro corporal. Por outro lado, podemos ler a sua “primeira apreensão” como sendo um momento de preocupação, dando espaço à uma manifestação subjetiva do menino.

Qual o lugar do técnico? Lugar de colher informações e dados: colhe do jovem e depois cria a imagem de uma mãe que tem dificuldades em fornecer dados e que não informa o porquê de o filho ter sido assassinado; não cabe ao técnico escutar o que o menino poderia ter a dizer. Trabalhar com coleta de dados e de informações – sendo ambos os significantes utilizados sem expansão, isto é, sem definição sobre quais dados ou informações devem ser colhidos, fazendo funcionar um nível de intransitividade – assinala uma relação muito específica com a língua e com o discurso, ou seja, sugere uma concepção de língua como transparente, em que os dados e informações entram como um produto final e não como elementos que se organizam num universo discursivo de significação sempre em movimento.

Retomando o encadeamento da análise, temos, num primeiro momento, um jovem dando uma informação, talvez irrelevante como informação, dentro de um dispositivo pré-

construído; num segundo momento temos uma mãe que não se adequa ao dispositivo, não oferecendo dados e informações, num gesto de resistência. Num terceiro momento, surge o furo, o lapso diante do *‘atestado de óbvio solicitado’*. Podemos trabalhar o lapso em duas relações – “atestado de óbvio” e “óbvio solicitado” – para alcançar uma terceira: “atestado de óbvio solicitado”.

Assim, em “atestado de óbvio”, o óbito é óbvio por quê? Foucault (2002b) pode nos ajudar nessa empreitada interpretativa com seu conceito de “duplo”. Em sua pesquisa acerca dos relatórios de peritos psiquiátricos, o autor explica que, a partir de um exame médico-psiquiátrico, a causa e a origem de um delito são atribuídos a determinados comportamentos e modos de ser identificados nos pacientes em perícia. Esses comportamentos e modos identificados e que antecedem o crime justificam a motivação para o delito. Eles – comportamentos e modos de ser - são objetos destacados da vida pregressa do criminoso que colam-se ao delito para possibilitar que se passe “do ato à conduta, do delito à maneira de ser, e de fazer a maneira de ser se mostrar como não sendo outra coisa que o próprio delito” (Foucault, 2002b, p. 20).

Articulando com o parecer aqui trabalhado, apresentar uma mãe que não fornece dados – *“demonstrando enorme dificuldade em fornecer dados”* -, que quebra o protocolo – *“veio para a entrevista uma única vez”* -, que trata a todos com agressividade – *“tratando a todos com agressividade e descontrole emocional”* – pode ser pensado como um duplo que irá montar a história pregressa do menino quanto a seu crime. Cabe perguntar também sobre a indicação do *“tratando a todos com agressividade”*. Quem são esse “todos”? São os filhos pequenos ou a equipe técnica? Temos aí um pré-construído no uso do pronome indefinido funcionando como efeito ideológico de algo que está sempre aí, generalizado para não especificar de quem se trata. Além dos índices acima citados e que

identificam a mãe, ela também possui um filho assassinado. Um filho assassinado que ajuda a construir o imaginário de uma família desestruturada como mais um importante objeto destacado da vida do menino para a montagem de um passado que justifique seu crime.

“Família desestruturada” como expressão significante que percorre a grande maioria dos relatórios. Nesse em específico, ela aparece na descrição da mãe – deseducada, escandalosa, agressiva – e na informação de que o padrasto é alcoólatra: “*A família aqui no Rio de Janeiro não oferece condições de melhoria de conduta do jovem, tamanha a desestruturação e descaso na busca de soluções*” (D00 / p.soc.).

O contexto criminoso se forma em torno do jovem: ele tem uma família desestruturada, um irmão morto sob condições misteriosas porque não informadas – é bom lembrar que a *causa mortis* consta em qualquer atestado de óbito -, a interferência e referência a instituições controladoras em relação à instituição familiar: Fundação São Martinho, Conselho Tutelar e Juiz. Um óbito nessas circunstâncias pode tornar-se óbvio: o óbito do sujeito.

Na relação significante “*óbvio solicitado*”, o sentido é redirecionado para o próprio discurso técnico, estabelecendo um par com os dados e informações a serem colhidos. Seriam eles – dados e informações – solicitações óbvias, irrelevantes, tais como o número de apreensões do menino – porque esse dado consta no processo -; a *causa mortis* do irmão – porque é um dado obrigatório nos atestados de óbito -; o próprio atestado como documento – porque se desacredita na palavra da mãe? O lapso, nessa medida, revela um outro sentido, que está silenciado pelas e nas palavras enunciadas, materializadas, mas que irrompe resignificando a própria imagem construída da mãe: deseducada, escandalosa e agressiva porque não se conforma no lugar que lhe é reservado: o de responder ao óbvio. O

lapso aponta também para o próprio funcionamento do dispositivo de atendimento: solicitam-se dados óbvios a fim de ratificar o comportamento e a conduta do adolescente durante a sua internação.

Escutar atentamente e responder solícitamente levam à conclusão de um comportamento excelente; não informar e não fornecer dados, levam à avaliação de agressividade e descontrole emocional. Reforçado ainda pelo fato de que a mãe foi à entrevista uma “*única vez*”; compareceu (onde?) “apenas” uma vez, assim como o Conselho Tutelar que sequer apareceu.

O lugar do técnico é um lugar cristalizado, fixo, que aguarda que o outro compareça a fim de reconhecer o protocolo institucional. O não comparecimento ou o comparecimento de modo não esperado – formas de resistência – acentuam o já pré-concebido sobre o adolescente. Dado o reconhecimento, o indivíduo tem seu comportamento considerado excelente; caso não o reconheça – pela ausência -, terá seu comportamento avaliado como agressivo. Nesse processo não há sujeito, pois não há diferença, apenas o trabalho de língua em nível de signo: A equivale a A; B equivale a B e a regra vale para todos.

No desaparecimento do sujeito só há nome próprio em referência a Instituições e afins; o adolescente é nomeado como “*Adolescente/15 anos*” e a mãe “*genitora*”. Nomear tem uma função de identificação para a organização dos sujeitos num determinado universo. As designações “*adolescente/15 anos*” e “*genitora*” confirmam a prática da língua como signo, isto é, como uma denominação universal que, portanto, exclui o particular. Este só é qualificado através de nomes próprios institucionais, localizações geográficas e derivados, com direito à letra maiúscula: Conselho Tutelar, Escola, Município, Mangueira, Fundação São Martinho, Sergipe, Juiz, Rio de Janeiro, Favela Bairro, Parecer Social, CTR, Juizado, Prefeitura. É a posição-sujeito assumida pelo técnico

que instala o contraponto entre o que é nome próprio e nome comum, num mecanismo de controle da dispersão, isto é, o adolescente como signo, possuindo um referente claro e preciso, é controlável já que um é igual a todos e não carrega em sua história pistas de sua singularidade; a dispersão do sentido, nesse caso, fica contida assim como as designações registradas com a letra maiúscula que servem para ordenar o espaço social onde o signo “ambulante” – o adolescente – irá caminhar.

“Trata-se de adolescente interno nesta instituição para cumprimento de medida sócio-educativa de internação desde vinte e quatro de junho do corrente ano.

Enquanto interno demonstrou comportamento rebelde, no sentido de perecer inconformado com a atual situação de encontrar-se interno, sem realizar atividades escolares e principalmente sem visita de familiares.

Apresenta, quando indagado, perspectivas futuras limitadas, possivelmente por baixa auto-estima e pela situação de carência psico-social e por ter estado até o presente momento sem apoio familiar, ou de órgãos devidos que estavam comprometidos com adolescentes em situação de risco.

À partir disso, a escola então não encontra-se oferecendo escolarização e profissionalizante, e o adolescente está sendo efetivamente atendido e acompanhado por sua equipe técnica que está tentando contato e reintegração familiar.

Atenciosamente”

(M11 / p.psico.)

O formato de texto “relatório” foi trabalhado no capítulo “O relatório como instrumento de avaliação: uma crítica”, onde investigou-se até que ponto a fôrma e a forma servem e constituem o processo de significação, prestando-se a materializar um discurso que silencia o sujeito e avalia sempre a partir de um imaginário recorrente para reproduzir os mesmos sentidos já construídos. Sob esse formato o primeiro parágrafo desse parecer psicológico remete à questão anterior acerca do lugar da informação: mais uma vez temos um início de relato com informações desnecessárias, pois veiculam dados que o destinatário – o juiz – já possui, assim como o leitor comum. Se não é pela informação divulgada, então outros motivos podem ser supostos para a presença desse tipo de enunciado. Supõe-se que

um adolescente interno nessa instituição só pode lá estar para cumprir uma medida sócio-educativa. Ou não? Existe outro motivo ou outro sentido para a internação?

Antes de chegar à produção do lapso, não podemos deixar de considerar também que há, na abertura desse parecer, um certo automatismo de repetição no que concerne à apresentação do adolescente infrator. Em sua maioria, como vimos em outro ponto da tese, os pareceres iniciam suas narrativas fazendo referência à infração do adolescente, ao internamento, ao número de vezes em que cumpriu medidas socioeducativas. É a recorrência ao lugar do infrator, isto é, uma vez inserido nesse universo institucional, a imagem que se cola é a do infrator e é dela que se fala na apresentação dos textos, estruturando a repetição de seqüências discursivas que, pela regularidade, fundam um discurso. Mas que é de infrator que se trata, todos sabem, basta ler o cabeçalho do relatório. Por que, então, não escutar algo diferente?

O diferente, nesse parecer aqui analisado, surge no lapso. Diferente no que tange a propor uma outra resposta à pergunta: o que faz um adolescente numa unidade de internação se não é para cumprir uma medida socioeducativa? Uma resposta possível seria: *perecer*. ***Enquanto interno demonstrou comportamento rebelde, no sentido de perecer inconformado com a atual situação de encontrar-se interno, sem realizar atividades escolares e principalmente sem visita de familiares***". Novamente coloca-se em jogo aí a morte do sujeito.

Mais uma vez deparamo-nos com a inscrição do comportamento, comportamento rebelde, assim assinalado porque espera-se um comportamento não rebelde. Novamente deparamo-nos no nível do comportamento como signo que exclui a relação significante/significado na esfera do particular, isto é, do sujeito; e no universo das formações discursivas distintas, isto é, no nível de posição-sujeito.

No deslizamento de sentidos, resta ao sujeito morrer ante o Outro²² – numa analogia com o lugar do Interdiscurso – que impõe-lhe, pela voz ou letra do técnico, a mesma significação: diante da manifestação de um desconforto subjetivo, de um mal estar que o coloca entre os homens da cultura, a resposta desse Outro é prevista: identificá-lo pelo significante “rebelde”. Se o técnico é previsível em sua relação com a língua, é esta, por sua vez, que permite-lhe furar as amarras dessa previsibilidade para que surja um sujeito, mesmo que em vias de perecer.

É interessante a relação significativa de oposição entre inconformismo X rebeldia; o adolescente manifesta-se inconformado com a situação que vive: estar internado sem fazer nada e sem visitas. Não responder a essa situação seria estranho, talvez, mas seu desconforto é interpretado como rebeldia. O significante “rebelde” mobiliza uma memória discursiva, por exemplo, em relação aos rebelados políticos, rebeldes com causa contra uma ordem estabelecida; dos rebeldes com causa deslizou-se pela acomodação do sentido para a expressão “rebeldes sem causa” – geralmente em referência aos conflitos juvenis e hollywoodianos encarnados no personagem do ator James Dean em “Juventude Transviada”. Das telas do cinema ao adolescente em tela – na expressão usada nos relatórios – temos o significante “rebelião”, uma forma desviada de colocar-se a quem é interdito falar. Da rebelião ao comportamento rebelde como um registro que marca um sujeito e marca porque faz entrave ao condicionamento.

O adolescente rebelde é rebelde à ordem que se lhe impõe? Mas e se a ordem imposta for ilegal? Segundo o ECA (1999, p. 35), artigo 123, parágrafo único: “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”, fato

²² O Outro é um conceito que representa o conjunto de significantes e, por extensão, o lugar que veicula a linguagem.

que vai de encontro à lei, de acordo com o relato do parecer. Então quem está sendo rebelde no sentido de ir contra a ordem: o jovem ou a instituição? Ou o lugar a ele conferido é o da internação sem rebeldia, lugar da submissão ao Outro da Lei sem dialetização possível. Ao adolescente cabe obedecer à lei – cumpre medida socioeducativa ao ser responsabilizado por um ato infracional – mas à instituição representante da lei não cabe essa responsabilidade.

A relação do jovem, nesse relatório, está sempre num lugar de confronto com um outro institucional e, novamente pela repetição, deparamo-nos com outro lapso, talvez; esse não corrigido. No segundo parágrafo informa-se acerca da desresponsabilização de “**órgãos devidos que estariam comprometidos com adolescentes em situação de risco**”. A que órgãos o autor se refere? A instituição de internação não seria um desses? Afinal “é dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos”, diz o artigo 125 do Estatuto (1999, p.36).

Mas no deslizamento entre o segundo e o terceiro parágrafos, estabelece-se uma relação entre eles através da conjunção “**a partir disso**”. A seleção dessa locução pode ser compreendida como um lapso, pois cria uma continuidade inusitada. Justifica-se a ilegalidade da unidade de internação por conta da irresponsabilidade de “órgãos devidos” com os direitos do infrator: “**À partir disso a escola então não encontra-se oferecendo escolarização e profissionalização**”. A questão insiste: quem ocupa o lugar de rebelde, então? A resposta não possui apenas uma possibilidade: da posição-sujeito do técnico, inscrito numa formação ideológica em que os lugares rebeldes são destinados a quem está à margem do funcionamento capitalista; o que não estuda, não trabalha, não tem família – ou esta é desestruturada; a esse o significante “rebelde” veste bem, faz colar o sentido.

Entretanto uma formação discursiva pressupõe outra e, por extensão, um significado muda de valor mudando a formação discursiva. Se “rebelde” significa um comportamento que foge à regra estabelecida pelos padrões capitalistas numa determinada formação discursiva, em outra pode significar diferente. Ao adolescente infrator cabe o silêncio – a censura do falar -, ele deve comportar-se e responder, quando indagado, isto é, quando lhe for oferecida a palavra; fugir a isso é ser rebelde. O uso do verbo indagar – *“apresenta, quando indagado, perspectivas futuras limitadas”* - aponta para a questão do interrogatório em contraposição ao dispositivo da associação livre utilizada no dispositivo da clínica psicanalítica. Reconstruir uma história a partir de perguntas pré-fabricadas produzirá uma história idem. Deixar o adolescente falar livremente, permite que ele possa colocar em jogo seu ponto de vista, sua subjetividade. O recurso do discurso relatado também mostra esse direcionamento no estilo interrogatório. O menino, quando diz, relata, é indagado, está sempre fazendo menção a uma pergunta prévia, a uma colocação anterior feita pelo outro e que dirige a narrativa, a construção de um discurso.

Por outro lado, o adolescente – designado infrator e rebelde pelo outro – ocupa uma outra posição-sujeito que estabelecerá outros sentidos para os mesmos significantes. Para esses jovens, cumprindo uma medida socioeducativa, responsabilizando-se por um ato, o peso da lei vale no próprio corpo – pelo confinamento do corpo e da palavra -, porém essa lei não exige de todos a mesma submissão, na medida em que a instituição de internação não segue as determinações do ECA.

Para este sujeito certamente o significante “rebelde” ganha outro sentido em sua referência à unidade onde encontra-se internado e, por extensão, aos seus representantes – estes, os rebeldes. Esse parecer ordena-se de uma certa forma como uma carta – o advérbio “atenciosamente” aponta para tal interpretação -, sendo remetido ao juiz. Não podemos

esquecer, conforme trabalhado anteriormente, que, na instituição, o adolescente escuta atentamente, responde solicitamente como já havíamos trabalhado – “(...) *o adolescente costuma escutar atentamente e responder solicitamente*” (D11 / p.psic.) - e, a partir desse parecer em análise, o técnico escreve com atenção – “atenciosamente”. E curiosamente, pensando pelo lado do jovem, a missiva vem como prova ou testemunho do descumprimento da lei – o não oferecimento de escolaridade conforme determina o ECA - com a garantia de que ninguém – nenhum dos profissionais que trabalha na instituição - será internado por isso.

“Trata-se do adolescente “B.D.S.” de quatorze anos de idade, que deu entrada nesta Instituição no dia 25/03/98, para cumprimento de medida sócio-educativa de internação devendo o primeiro estudo de caso, ser apresentado no dia 09/julho/98.

É a primeira passagem do adolescente pelo sistema, foi apreendido no morro da Iara – Niterói, negociando substância tóxica (cocaína e maconha).

Estava trabalhando para o movimento há quatro meses, nega que estivesse negociando a venda de substância tóxica, porém admite ser “o braço direito da boa de fumo” (SIC).

Com o dinheiro ganho no tráfico comprava roupas de marca e gastava com diversões noturnas. Justifica sua entrada para o movimento, por ter dificuldades de racionar-se com o irmão de morre [nome próprio]. (...)

Estou até a 3ª série primária, abandonou os estudos, porque “ia para os bailes funks” (SIC).

Faz uso de substância tóxica (maconha) há aproximadamente cinco meses, adquiria a substância com o dinheiro que ganhava quando “vigiava carros”.

Já este inserido no mercado informal de trabalho, trabalhava como guardador de carros.

O adolescente durante as abordagens não demonstrou interesse de reintegrar-se socialmente. (...).”

(D16 / p.soc.)

O parecer agora trabalhado é um parecer rico em lapsos e também no uso de marcadores textuais – aspas, *sic* – para indicar a fala do outro, o testemunho de que houve um encontro com esse outro. No que concerne aos lapsos, é preciso registrar que alguns deles vêm “corrigidos” à mão enquanto outros passam sem a “correção”. Na medida em que o lapso é a sinalização de que o sentido pode ser outro, isto é, pode estar sendo

constituído em outro espaço, podemos pensar, então, num lapso que insiste, isto é, há um primeiro instante de irrupção de um sujeito colocando à mostra uma verdade ou uma significação velada; há um segundo momento em que essa significação inédita é “corrigida” após uma revisão feita pelos técnicos²³ e há um terceiro momento – o de minha leitura – em que a materialidade do texto ganha outro estatuto porque ficam os sinais dos lapsos; dos lapsos “corrigidos” e daqueles que mantiveram-se sem a “correção” porque passaram despercebidos.

Trata-se de um parecer social que inicia com o parágrafo da fixação: a fixação pela repetição – repetição do formato do texto e repetição da informação – da imagem do infrator. Apresenta-se o adolescente e confirma-se sua internação para o cumprimento de uma medida socioeducativa – *“Trata-se do adolescente ‘B.D.S.’ de quatorze anos de idade, que deu entrada nesta Instituição no dia 25/03/98, para cumprimento de medida sócio-educativa de internação devendo o primeiro estudo de caso, ser apresentado no dia 09/julho/98”*²⁴. É como um já dito literal que confirma o já dito implícito. Escreve-se de dentro da instituição, do lugar institucional numa auto-alusão que circunscreve o ponto de referência para a elaboração do estudo de caso. Antes de trabalhar, então, os lapsos em si, estarei me remetendo a outras questões que perpassam esse parecer e que são pertinentes para a articulação dos lapsos, na medida em que eles, os lapsos, rompem com determinado seguimento de uma cadeia, mas rearticulam-se a outras.

Dessa vez o adolescente é nomeado pelas iniciais de seu nome²⁵ - “B.D.S.” – em acordo com o artigo 143, parágrafo único do ECA (1999):

²³ Os pareceres são manuscritos e depois enviados para a digitação; em seguida são reenviados aos técnicos para que façam as correções necessárias e assinem o documento.

²⁴ Este relatório é datado do dia 06 de julho de 1998.

²⁵ Mais uma vez trabalho aqui a problemática da nomeação que, por tratar-se de uma questão fundamental a qualquer sujeito, também mereceu um sub-capítulo específico para discutir com mais profundidade o tema.

“É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referências a nome, apelido, filiação, parentesco e residência”. (ECA, 1999, p. 40)

Entretanto o nome do adolescente, além de vir estampado na folha de rosto com seus dados de identificação, vem encimando todas as folhas que compõem o relatório (*Adolescente: [nome próprio inteiro]; Mat. [nº]; fl. [nº]*), talvez com o objetivo de garantir que pareceres não se confundam, não sejam trocados.

Retorna-se, portanto, à questão da redundância. Se para identificar um adolescente basta levantar os olhos ao início da folha, então qual a justificativa para a nomeação em iniciais? O relatório, entre outros, é um dos documentos que compõem o processo do adolescente; este é sigiloso e não pode ser divulgado, fica no âmbito restrito da justiça, portanto podemos pensar que referir-se, no texto do relatório, ao adolescente por seu nome completo, nesse caso, não constitui crime e nem exposição do menor de idade.

Lendo o relatório em seu todo, as formas de nomear são distintas: encontra-se o nome completo do jovem na folha de rosto e no alto das folhas seguintes; temos suas iniciais no parecer social; seu primeiro nome em caixa alta, no parecer pedagógico; e ausência de nome, no parecer psicológico – nesse caso, o menino é referido como adolescente.

As palavras não são escolhidas à toa. Nomear um adolescente pelas iniciais do nome é identificá-lo, conforme a letra da lei acima citada, como autor de atos infracionais, fato reforçado pelo uso das aspas que destaca ainda mais o modo de nomeação – “B.D.S.”. O ponto de partida do relatório, isto é, a própria existência do relatório já pressupõe a

instituição de internação para adolescentes em conflito com a lei; uma existência, inclusive, com o peso ideológico da naturalização, isto é, como se fosse natural existir dispositivos de opressão por necessidade do aparelho de Estado. O “Relatório de Estudo de Caso”, portanto, refere-se a um sujeito internado por cometimento de infração recolhido pela necessidade naturalizada de controle social. Todo o percurso institucional a que o adolescente é submetido desde sua detenção é, por lei, de ordem sigilosa. Qual o sentido, então, dentro desse contexto, referir-se a um jovem por suas iniciais senão para orientar um tipo de leitura? O que não significa que não se possa fugir a essa orientação.

Se o nome como a representação mais particular que um ser pode portar - é o que identifica, filia e inscreve um sujeito numa determinada linhagem, inserindo-o no mundo dos homens -, censurar o nome de uma pessoa - não mais para preservar, já que ele possui essa garantia enquanto estiver sob a tutela da justiça - é também retirar-lhe a particularidade de sua existência. Mais uma vez estabelece-se, assim, através da elaboração de relações significantes, a falta de lugar para um sujeito dentro do espaço institucional e a insistência em alojá-lo apenas no lugar do infrator. E mais uma vez é pelo lapso que a via de uma subjetividade pode se reinscrever.

Se compete à instituição aplicar e fazer valer as medidas socioeducativas deliberadas pelo juiz, reconhecer, ao menos nesse percurso institucional, o nome de um jovem já poderia fazer alguma diferença. Mas escolher designá-lo por “B.D.S.” é o mesmo que escolher não designá-lo por seu nome - como faz o parecer pedagógico desse mesmo relatório -, impondo-lhe, pela segunda vez, o lugar de infrator. Veremos como essa questão do nome retorna num dos outros lapsos a serem analisados.

No fragmento, “*Com o dinheiro ganho no tráfico comprava roupas de marca e gastava com diversões noturnas. Justifica sua entrada para o movimento, por ter*”

dificuldades de racionar-se com o irmão de morre [nome próprio].”, o significante “racionar-se” vem “corrigido” à mão com a introdução da sílaba -la-, transformando-o em “ralacionar-se”. Quanto ao “morre”, a “correção” vem em cima dos -rr- que, com a introdução do -n, transforma-se em “mone”. Temos aqui uma primeira indicação da relação entre nome e morte. Um nome aparece sobreposto à morte, mas o nome mata ou faz viver?

Na construção que emerge, o nome aparece porque está morto: “*o irmão de morre (nome?) [nome próprio]*”. Há uma dificuldade do adolescente em “racionar” (racionalizar?) a morte do irmão; mas “racionar-se” é “fracionar-se”, “repartir-se”, “dividir-se”. Trata-se de um sujeito dividido, dividido pelo inconsciente, dividido pela ideologia que o faz falhar, falar mais do que quer e menos também. A divisão do sujeito pela linguagem que não o deixa dizer tudo aparece na própria materialidade do texto que tenta regar a sua incompletude, matando o sujeito, fazendo desaparecê-lo na ausência do nome. Mas quando ele – o nome – surge, irrompe o sujeito. O neologismo – no sentido lingüístico do termo – surgido aponta para o sujeito do inconsciente e da ideologia. “Ralacionar-se” seria uma forma de “ralar”, trabalhar o relacionamento, as relações, isto é, a divisão que constitui o sujeito?

Trabalhando as relações de valor – valor de significação - articulados entre os dois períodos do 4º parágrafo, o significante “racionar” também aponta para a ganância do adolescente – “*comprava roupas de marca e gastava em diversões noturnas*”. Aponta também para sua dificuldade em economizar: o que ganha, compra e gasta e “*justifica sua entrada para o movimento*”²⁶. Mostra também a imagem de um lugar social do infrator:

²⁶ Durante um trabalho realizado pela Escola Brasileira de Psicanálise Movimento Freudiano em uma das unidades de internação para jovens em conflito com a lei, ocorreu uma situação discursiva inusitada. Um dos analistas ligou para a direção da instituição e se identificou como sendo “Fulano, do Movimento”, o que foi de imediato corrigido pelo interlocutor, solicitando que a pessoa não se identificasse mais com essa expressão

para consumir, para funcionar nas relações capitalistas de consumo, há de existir uma ligação com o crime, no caso com o tráfico, do contrário está fadado a permanecer à margem; o que de fato já ocorre na medida em que para consumir o que lhe é ofertado pelo funcionamento capitalista de consumo necessita do dinheiro ilícito.

Um sentido será estabilizado no intradiscurso – no eixo da formulação - em conformidade com uma rede significativa disponibilizada pelo interdiscurso, isto é, constrói-se um discurso como um produto do interdiscurso e o discurso constitui-se pela regularidade de enunciados que estabilizarão sentidos, dados como correntes. Num trabalho de reordenamento sintático através de uma análise do discurso, outros sentidos poderão ser invocados. É o caso da relação que mantém dois enunciados desse parecer em análise. Formula-se que *“Com o dinheiro ganho no tráfico comprava roupas de marca e gastava com diversões noturnas”*. Mais adiante a formulação é *“Faz uso de substância tóxica (maconha) há aproximadamente cinco meses, adquiria a substância com o dinheiro que ganhava quando ‘vigiava carros’”*. Como já dito anteriormente, o lugar marginal operando como garantia para o lugar do não marginal associa o consumo exigido pelo mercado capitalista ao mundo do crime, do tráfico. Interessante colocar um parêntese aqui, chiste à parte. O significante “maconha” é posto entre parênteses como uma forma de reorganizar o centro da leitura, assumindo uma referência para o enunciado ao mesmo tempo que distancia o autor desse significante. A expressão “neutra” – “substância tóxica” – permanece na cadeia do enunciado; a maconha – expressão corriqueira – “sai” da corrente enunciativa, tornando-se paradoxalmente o seu centro.

- ‘movimento’ -, por tratar-se de uma referência ao tráfico de drogas. Esse caso aponta para os diversos sentidos produzidos em função da localização subjetiva de cada indivíduo numa dada formação discursiva.

Ganha-se dinheiro ilicitamente para participar da cultura do capital. Entretanto esse mesmo adolescente participou do mercado informal de trabalho, *“vigiava carros”* – vigia a boca de fumo e vigia carros – e com o dinheiro ganho licitamente comprava drogas; mostrando de certa forma que com o dinheiro “limpo”, o dinheiro ganho no mercado informal de trabalho, compra-se maconha, é possível comprar maconha.

Discursivamente esse sujeito está, dessa forma, confinado à marginalidade: quando ganha dinheiro lícito, gasta ilicitamente; quando ganha de modo ilícito, gasta licitamente. Há uma formação imaginária pregnante que não permite que o adolescente saia da internação, do confinamento a que foi submetido por um discurso que perpetua, pelas marcas lingüísticas, um exterior marginal que fornece uma fronteira entre centro e margem, entre o enunciador e o objeto enunciado. Há outra ligação entre os enunciados com as aspas: *“há cinco meses”* – já abordei em outra parte do texto a questão da temporalidade suspensa – ele começou a fumar maconha e *“há quatro”* entrou para a boca, isto é, um mês fumando foi o tempo suficiente para inseri-lo no tráfico de drogas e largar o trabalho de *“vigiar carros”*.

Não podemos esquecer também que no Rio de Janeiro, pelo menos, o ato de vigiar carros remete a uma memória que diz respeito ao flanelinha, ao menino da rua, ao pivete, ou seja, vigiar carros joga com significados acerca de ilegalidades, tornando-se uma atividade dúbia, no limite entre o legal e o ilegal. Não estaria em jogo um outro imaginário caso a narrativa indicasse que ele traficava para comprar maconha e usasse o dinheiro lícito para comprar roupas e divertir-se?

Após o último enunciado aqui citado, formula-se *“Já este inserido no mercado informal de trabalho, trabalhava como guardador de carros”*. Surge um outro lapso: *“este”* no lugar de *“esteve”*. Podemos pensar no deslizamento rapidamente apontado acima

entre ser “*o braço direito do dono da boa de fumo*” e o de “*vigiar carros*”, isto é, em ambos há uma relação de paráfrase, pois o menino vigia, faz a segurança de carros e também da boca de fumo. A frase “*vigiava carros*” vem aspeada, indicando, talvez, ser a transcrição de uma fala dele, assim como a outra expressão citada – “*braço direito da boa de fumo*”. As aspas - em sua função de apontar para uma alteridade dentro de um dado ambiente discursivo, como explica Authier (1990) - indicam uma expressão pela qual o autor não quer se responsabilizar²⁷ e por isso delimita uma formação discursiva em relação a seu exterior. Por esse caminho, o técnico, em sua posição subjetiva, quer se livrar dessas expressões, colocá-las à distância, marcar uma diferença e, por extensão, demarcar limites: o de quem escreve e o do adolescente infrator.

Quando o técnico fala, o faz referindo-se a um “*guardador de carros*”. Mas quem é esse guardador de carros? Repontuando o enunciado - porque “não há deciframento sem envolver decisões quanto à pontuação do texto a decifrar” (Allouch, 1995, p.76) – a partir do lapso que nele se inscreveu, temos “*Já este, [uma vez] inserido no mercado informal de trabalho, trabalhava como guardador de carros*”. O lapso aponta para um sujeito – o pronome demonstrativo – que não é o que é o “*braço direito do dono da boa de fumo*” nem o que “*vigiava carros*”. É um sujeito que trabalhou, trabalhava – e nem consumiu, pois essa ação parece destinada a poucos. Em seguida formula-se “*O adolescente durante as abordagens não demonstrou interesse de reintegrar-se socialmente*”. Esse enunciado em oposição ao anterior faz uma contenção à significação do uso do tempo imperfeito do verbo. “*Trabalhava*” no pretérito imperfeito aponta para a narrativa de uma ação passada,

²⁷ Assim define o “Manual de Redação e Estilo”, do *Estado de São Paulo* (1990, p. 26), o uso das aspas: “pode haver casos em que se convenha ressaltar os erros ou as formas estranhas das declarações textuais. Nesse caso, nunca deixe de colocar entre aspas as palavras e expressões contundentes, redundantes ou óbvias que, pela estrutura da frase, possam ser atribuídas pelo leitor ao jornal, quando na verdade são do entrevistado”.

mas que pode ser retomada. Mas durante as “*abordagens*” – quais? É o jurídico impondo uma intransitividade, impedindo a expansão de significado pelo uso dos complementos –, o jovem não demonstra interesse de reintegrar-se socialmente; reintegrar-se ao trabalho de guardador de carros.

A expressão colocada na boca – ou “boa”? – do menino, que o representa no discurso institucional – é “*vigiava carros*” e em seu deslizamento “*braço direito do dono da boa de fumo*” em contraposição ao “*guardador de carros*”. As duas primeiras, como visto antes, são atividades que discursivamente mobilizam uma memória acerca do ilícito. O lícito vem através do texto sem aspas, sem a remissão ao outro infrator; trabalhar como “*guardador de carros*” é legal, “*vigiar carros*” nem tanto. Os dois mundos estão aí e, como explica Authier (1990, p.31), “a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso”; discurso da instituição que, no uso das aspas, define limites e confina sujeitos: o adolescente não tem interesse de reintegrar-se socialmente, ele está fora do social, pelo menos do imaginário social a que pertence o técnico em sua posição-sujeito. O adolescente não tem interesse em “*guardar carros*”, talvez prefira “*vigiá-los*”.

Retornando à expressão aspeada que indica uma fala do adolescente “*o braço do dono da boa de fumo*” a questão que se faz premente é: de quem é o lapso? A fala do menino foi transcrita com o ato falho ou este ocorreu durante a escrita do texto? Lembrando que uma citação rompe com o contínuo de duas cadeias enunciativas: a de quem foi citado e a de quem cita. A citação, portanto, é enviada a um outro lugar, estabelecendo novas relações significantes. Teria sido escolha, então, do técnico reproduzir o lapso? Se o lapso foi do autor, por que não foi “retificado” como os outros? A questão ficará em aberto, mas

o importante é ressaltar que o lapso deve ser entendido como constituinte do texto, isto é, deve-se levar em consideração antes de qualquer coisa o lapso como tal.

Além do uso das aspas, assinalou-se o enunciado como advérbio *sic* que o dicionário Aurélio (1986) define como “palavra que se pospõe a uma citação ou que nesta se intercala, entre parênteses ou entre colchetes, para indicar que o texto original é bem assim, por errado ou estranho que pareça”. No caso o enunciado estaria errado ou seria estranho?

Talvez esteja funcionando como sinalizador de estranheza, de estranho, estrangeiro, isto é, do diferente que não faz parte de um certo domínio discursivo. Aspas e *sic* reforçam a alteridade quanto a um discurso diferente, não reconhecido socialmente ou, mais precisamente, só reconhecido pelo social nos limites de uma instituição para menores infratores. O *sic* e as aspas sugerem a idéia de texto como instrumento material para uma fala deposta como pura transcrição, como se a escrita pudesse se oferecer à imediatez, mas não há acesso imediato ao escrito, só há interpretação (Allouch, 1995, p. 75).

Na superfície lingüística composta pelos enunciados até então analisados, ocorre a citação pelo discurso relatado. Mas a citação carrega em si uma ambigüidade que talvez diga respeito à questão colocada sobre a autoria do lapso: está em jogo uma verdade que, revelada por um sujeito – adolescente ou técnico – é uma verdade que precisou ser dita e registrada mesmo que através do artifício da citação/transcrição.

Trata-se de uma verdade que se descerrou num certo contexto. Contexto em que se formulou um discurso relatado através do verbo “negar”. Para negar, é preciso que tenha havido alguma acusação anterior – no parágrafo antes desse, afirma-se que “*foi apreendido no morro da Iara – Niterói, negociando substância tóxica (cocaína e maconha)*”. Quando nega, há construção de um ponto de vista do citado que incide também como um valor de

verdade acerca do que lhe foi acusado. Nega, mas admite e, ao admitir, o adolescente ganha certa autoridade e segurança em seu dizer, mesmo que negar e admitir estejam em referência a atos infracionais. Mas se o lugar conferido lhe dá alguma voz nessa organização discursiva, a boca se fecha no lapso da boa porque a boca tem dono.

Em outro enunciado do mesmo parecer, lê-se *“Estou até a 3ª série primária, abandonou os estudos, porque ‘ia para os bailes funks’ (SIC)”*. Esse enunciado já foi analisado mais atrás, no entanto ele faz par com um outro enunciado, lido em outro parecer social sobre outro adolescente: *“Estou até a 1ª série primária, abandonou os estudos para trabalhar”* (D17 / p.soc.). Por incrível que pareça o lapso é o mesmo nos dois enunciados: *“estou”* no lugar de *“estudou”*. Entretanto a formulação de um faz referência a do outro pela semelhança e pela diferença. O conectivo “porque” encaminha a leitura para dois sentidos divergentes, além de no primeiro surgirem de novo as aspas e o *sic* como indicadores da circunscrição de um outro espaço enunciativo que não seria de responsabilidade de quem o enuncia. Essa noção de desresponsabilização é aparente na medida em que é o sujeito que escuta – e escuta seletivamente em função de sua posição ideológica no discurso – e a partir daí elege os significantes que lhe fazem questão como sujeito.

É sempre bom lembrar que esse “fazer questão” ao sujeito é um processo sob o efeito do engano imaginário de que o sujeito é origem de seu dizer. Isso que é selecionado da fala do outro é recolhido e entendido como sendo a verdade, o óbvio, o natural e, mais importante, o literal. O sujeito ocupa uma posição ideológica e, por isso, só pode escutar os sentidos que reverberam nesse lugar sem um distanciamento crítico ou sem trabalhar com a meia-verdade, como fazem a Análise do Discurso e a Psicanálise. A consequência desse

gesto é interpretar as palavras do outro, o seu dizer, como sendo homogêneo, sem interferência de outros ditos e não ditos.

Retomando os enunciados, o uso do “porque” em oposição à preposição “para” remete ao plano de uma justificativa, como toda justificativa, de plano imaginário. A conjunção “porque” organiza uma lógica do enunciado que condiz com uma operação subjetiva; *“ir ao bailes funks”* justifica o abandono da escola, e a intenção de estabelecer uma coerência às vezes não muito fácil de pensar: quem vai a bailes *funks* abandona a escola? O baile *funk* como sinonímia de crime vem marcando o exterior do texto discursivo com as aspas e o *sic*, como já visto em outro capítulo desta tese. O significante “trabalhar” não precisa dos marcadores, pois é uma atividade reconhecida socialmente e, mais do que isso, reconhecida como uma função pedagógica – “ressocializar-se pelo estudo e pelo trabalho” era o lema das políticas sociais destinadas a infratores desde pelo menos o início do século XX. No primeiro enunciado, desliza-se de um espaço reconhecido pelo social – a “escola” – para a margem – o “baile *funk*”. No segundo enunciado o conectivo é a preposição “para” que indica direção: o menino não se desorientou, foi da escola para o trabalho e nem precisa ser citado – não há aspas ou uso do *sic* -, porque nesse aspecto ele está cooptado pelo sistema – não o sistema DEGASE, mas o sistema capitalista. Essa dicotomia entre os sistemas, entretanto, é apenas imaginária, porque o sistema capitalista precisa de sistemas DEGASE para funcionar.

O significante *“estou”*, que poderia ou deveria ser “estudou”, assume uma dimensão curiosa: pelo lapso, ganha o funcionamento de uma 1ª pessoa do singular, marcando uma presença - “estou”. A repetição e o automatismo são dois pontos que retornam com insistência nos relatórios analisados, levando a pensar no movimento discursivo necessário para a fixação dos sentidos – *“Estou até a 3ª série primária”* (D16) e *“Estou até a 1ª série*

primária” (D17). Repetição e automatismo para garantir a continuidade de um mesmo discurso sobre o adolescente em conflito com a lei. Pensando a repetição do lapso – uma verdade inconsciente que insiste – como índice de uma subjetividade, temos aí uma primeira pessoa demonstrando aderência a um certo mundo significante, isto é, um eu – “eu estou” - que tenha aceito “o mesmo sistema de símbolos, o mesmo jogo de axiomas, o mesmo conjunto de demonstrações preliminares” (Foucault, 2001, p. 279); enfim um eu que não estranha uma realidade discursiva em que garotos abandonam a escola seja na 1ª ou 3ª séries porque isso faz parte desse jogo discursivo. O “*estou*” torna-se uma marca de um sujeito que escreve, que se sinaliza como presente no enunciado, um sujeito do enunciado, que se fez presente como sujeito da enunciação. O equívoco entre “(ele) estudou” e “(eu) estou” é uma confirmação de que

“o sujeito da enunciação está presente como falta, embora haja um sujeito do enunciado marcado sintaticamente e extremamente preocupado em ter êxito na sua tarefa ‘comunicativa’. (...) Ora, quanto mais assujeitado ao Outro, mais o sujeito se empenha em ter êxito no domínio das posições discursivas presentes nesse seu discurso comum. (Mariani, 2004, p. 8)

O êxito falha, falha em informar que os adolescentes estudaram até a 1ª ou 3ª séries, e aparece um “eu” – um eu paradoxalmente funcionando como marca de um sujeito sintático e de um sujeito inconsciente - que assina um enunciado até então pontuado, ou melhor, tentando pontuar e garantir uma neutralidade discursiva, a neutralidade do discurso científico que busca a unidade do sujeito e, por extensão, a unidade do sentido.

Nesse capítulo, então, foi trabalhada a questão do lapso que reencaminha a suposta neutralidade e isenção do discurso científico para o lugar do sujeito, sujeito do inconsciente que pode, desorganizando, reorganizar uma cadeia enunciativa, descristalizando ou desimaginarizando sentidos que identificam sujeitos em relação a formações discursivas.

Finalizo este capítulo, citando Mariani (2004) ao explicar o acontecimento do lapso em função da divisão entre eu (“je”) e eu (“moi”), isto é, entre o sujeito do inconsciente e o sujeito que se proclama “eu”, um “eu” imaginário:

“Colocando a unidade do sujeito em questão, Pêcheux retoma da psicanálise a diferença entre o sujeito (“je”) enquanto efeito do inconsciente, representado pelo significante e o sujeito (“moi” ou ego-imaginário) que se perde no engano de se julgar como unidade. A cada falha, a cada lapso cometido – marcas dessa divisão inconsciente – o sujeito imaginariamente se reconstrói como unidade, e isso se marca na linguagem. Considera-se, então, como enunciação a presença do sujeito do inconsciente no discurso “consciente”, ou seja, o deslizamento, as rupturas na cadeia significante são a presença material dese sujeito do inconsciente. Trata-se de algo fugaz, não previsível, não controlável e que de algum modo mostra para o sujeito (moi) a sua falta e a incompletude do simbólico. (Mariani, 2004, p. 8)

7. A questão do sujeito

7.1) Alguns comentários sobre o sujeito no campo da psicanálise

Falar sobre o sujeito no campo da psicanálise é introduzir-se na dimensão do inconsciente. O próprio ato de escrever, abordar o tema faz com que eu mesma, ao elaborar o texto, também esteja sob a influência dessa dimensão²⁸, produzindo efeitos em meu saber.

O inconsciente como conceito é formulado por Freud entre os séculos XIX e XX. O conceito de sujeito, entretanto, tem origem mais afastada e é contemporâneo ao surgimento do que se costuma denominar de ciência moderna através das reflexões de Descartes, acompanhando a hipótese de Lacan (1998, p. 873): “Dizer que o sujeito sobre quem operamos em psicanálise só pode ser o sujeito da ciência talvez passe por um paradoxo” na medida em que a ciência não invoca o sujeito como a psicanálise. Lacan (1998, p. 873) continua: “Não há ciência do homem porque o homem da ciência não existe, mas apenas seu sujeito”. O aspecto paradoxal apontado pelo psicanalista francês concerne à atividade de operar, isto é, a psicanálise criou condições de operar sobre um sujeito e não sobre um homem ou indivíduo, enquanto a ciência, fundadora desse mesmo sujeito, não o localiza como um operador, mas trabalha a partir de uma concepção idealizada acerca do sujeito que resultará numa equivocada relação com a linguagem como sendo transparente.

Com o “Penso, logo existo” (ou “Penso, logo sou” conforme a tradução), Descartes inaugura o método da dúvida, localizando o próprio ser pensante como objeto de saber. O sujeito, aí então, “se desdobra, [num] movimento pelo qual se coloca no ato de conhecer, [sendo] suposto a este ato, mas não mais como mero correlato do objeto conhecido” (Elia, 2004, p. 13), isto é, a ciência moderna funda o sujeito, mas simultaneamente à fundação, o

²⁸ Em francês, o significante ‘dimensão’, *dimension* é homófono à expressão *dit-mansion*, mansão do dito, numa referência ao inconsciente.

exclui de seu campo de trabalho. A formulação “Penso, logo existo” é lida por Lacan (1998, p. 879) como a relação entre o pensamento e o sujeito entrelaçando-se com o saber: “Lê-se que o pensamento só funda o ser ao se vincular à fala, onde toda operação toca na essência da linguagem”.

Esse sujeito que fala é o sujeito do inconsciente e que emerge sob determinadas condições, entre elas pela repetição na transferência analítica – o dispositivo analítico permite que o sujeito repita com seu analista suas escolhas subjetivas - e pela produção de formações do inconsciente – trabalhadas também dentro do dispositivo analítico - como chistes, sonhos, sintomas e, o que nos interessa particularmente neste trabalho, os atos falhos no modo de lapsos de escrita. Numa análise, por exemplo, são os lapsos como tropeços que poderão abrir novas possibilidades ao sujeito falante, desde que ele reconheça como sendo suas essas produções inéditas e inesperadas.

Mas qual é a relação entre fala/palavra escrita e o inconsciente? Podemos pensar, de início, que categorizar um ser como falante é estabelecer uma aproximação direta com o mundo da linguagem que, por extensão, se constitui como o campo do humano, o da cultura em contraposição à ordem da natureza.

No campo da linguagem pensado pela psicanálise, há a primazia do significante, relegando-se a segundo plano a questão da significação. O significante não carrega em si mesmo a significação, corroborando a falta de relação direta entre palavra e coisa. Ao contrário ele se apresenta como “constituente do sentido (daí o seu nome significantes: aqueles que fazem significar)” (Elia, 2004, p. 23). O significante consiste na materialidade que dá forma aos sentidos.

Sobre a questão entre saber e sujeito em referência aos lapsos, estes ocorrem como efeito por conta da cadeia de significantes recalcados que estruturam o saber inconsciente.

O lapso, portanto, faz surgir na fala ou escrita desse sujeito a própria marca ou reconhecimento de sua subjetividade, num movimento de escritura da história do sujeito, que acaba por se fazer representar pela falha.

Nesse sentido, podemos afirmar que o sujeito não é um sujeito do campo cognitivo-comportamental, por exemplo; ele não nasce, cresce e morre; ele é constituído em sua relação com o simbólico, com a linguagem ou com o que Lacan chama de Outro: “o esqueleto material e simbólico dessa ordem [social e cultural], sua estrutura significante (...) e não significativa” (Elia, 2004, p. 40), além de se constituir na falta que a descompleta e retira-lhe a consistência porque a “falta é o que nos faz sujeitos na cultura e não da cultura” (Elia, 2004, p. 49). Por extensão, o que impõe ao sujeito estabelecer seu encontro com a realidade sempre mediado pelo simbólico, isto é, pela palavra.

Essa palavra como matéria-prima da existência de um sujeito possui, em suas combinações e relações, uma lógica particular que pode e deve ser analisada. Miller (1997, p. 76) sugere “ser preciso partir os sintagmas, as fórmulas, e reencontrar a lógica que os anima e que, às vezes, dá lugar a contradições”; contradição como uma lei da linguagem.

Como seres de linguagem, sempre se tenta dizer tudo, utilizar-se do significante para dar conta de tudo, mas há situações em que as redes da linguagem “rasgam” e nesse ponto surge o Real. A letra pode “matar” o Real, mas ele insiste, porque a linguagem não pode, em função de sua própria estrutura faltante, transpor completamente o Real; sempre permanecerá um resto. Enquanto a linguagem é da ordem do movimento, o Real é da ordem da fixidez. Por conta dessa imobilidade ele pode irromper, isto é, quando determinadas combinações entre significantes estão interditas, o Real se impõe, ao mesmo tempo em que aquilo que está para fora da cadeia determina essa mesma cadeia. Em outras palavras o resto – aquilo que sobra de não significantizável na relação entre dois

significantes – causa a própria formatação da cadeia significativa que, por sua vez, submete o sujeito ao registro do simbólico, ao registro da incompletude, de um limite radical porque confina o sujeito na “rede prévia das categorias que estruturam sua percepção da realidade” (Zizek, 1992, p. 139).

Por ser a psicanálise uma teoria de eleição dentro da Análise do Discurso, outros elementos importantes para compreensão acerca da constituição do sujeito, de sua relação com o sentido e com o inconsciente foram abordadas – e estão sendo abordadas - durante todo este trabalho à medida que se fizerem pertinentes. No presente momento o importante é situar e localizar o sujeito da Psicanálise – o sujeito do inconsciente que se manifesta através de formações específicas – na medida em que a teoria da Análise do Discurso se vale desse conceito para formular seu campo de trabalho. Se existem diferenças conceituais entre as duas teorias – Psicanálise e Análise do Discurso -, principalmente no lugar conferido ao Imaginário e à Ideologia, por exemplo, como explica Pêcheux (1997d):

“a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente” (Pêcheux, 1997d, p. 301).

Entretanto no que concerne à concepção de língua, as duas teorias de aproximam mais. Aproximam-se porque ambas trabalham a noção de incompletude do Simbólico, que não permite ao sujeito dizer tudo. E se o sujeito é um sujeito antes de tudo falado e inserido nesse Simbólico furado pelo Real, a Psicanálise e a Análise do Discurso pressupõem um sujeito barrado, em falta e essa falta emergirá, fazendo-se presente na língua, na materialidade da língua através de, entre outras formações, dos lapsos – aqui citado por ser o objeto de análise principal deste trabalho. Finalizando com Authier (1997, p. 274): “responder com palavra à falha que há nas palavras”.

7.2) O conceito de sujeito na Análise do Discurso

Em Análise do Discurso o sujeito funciona como posição: posição-sujeito. Isso porque há uma projeção no discurso da posição que o sujeito ocupa no mundo, isto é, quando ele fala, ele está falando de um determinado lugar sócio-histórico que o determina discursivamente, mas um condicionamento que não se dá de modo consciente. O sujeito é submetido a essa ordem sem necessariamente se dar conta disso. Essa posição-sujeito delimita os possíveis sentidos em função de sua relação com a história e com a língua. “Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (Orlandi, 2001, p. 99).

Ser assujeitado é uma marca da subjetividade, isto é, ser assujeitado à linguagem e à história pelo fato de o sujeito ser simbólico, isto é, ser falante, como nos explica Authier (1998b, p. 27): “sujeito que é sujeito a ser falante, isto é, a ser pego na linguagem”. Falar – porque há uma falta fundamental, fundamental por ser constitutiva do sujeito - é submeter-se à ordem simbólica. Entretanto como sujeito submerso na linguagem, submetido a uma organização simbólica, o indivíduo também é invadido pelo imaginário²⁹, imaginário da ideologia, que o interpela de indivíduo a sujeito criando a evidência mais “natural”: a de que eu sou eu quando me refiro a mim mesmo:

“a ‘evidência’ da identidade esconde o fato de que ela é o resultado de uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem externa, não obstante, é-lhe ‘estranhamente familiar’” (Pêcheux, 1994, p.150).

É possível constituir uma analogia com a psicanálise já que o próprio Pêcheux abre espaço para essa articulação. Assim essa interpelação acima citada teria certa analogia com

²⁹ Podemos pensar que a constituição do sujeito se dá inicialmente em sua relação imaginária com os outros sujeitos, entretanto essa relação imaginária e, portanto, ideológica, está submetida à instância do simbólico.

o estágio do espelho, descrito por Lacan (1998). Nesse momento – o do estágio do espelho - uma primeira unificação imaginária do bebê estaria em jogo, um esboço do eu em construção para se separar do outro, no caso quem exerce a função de mãe, e marcar sua singularidade. Como o próprio nome invoca – estágio do espelho – esse eu aí refletido é da ordem do imaginário, um espelhamento entre eu e outro.

Essa experiência é uma primeira experiência subjetiva organizada através de uma imagem, daquilo que Lacan denomina como eixo imaginário, tendo uma pré-história simbólica na relação da mãe com a linguagem, já que o bebê é falado, é situado simbolicamente antes mesmo de seu nascimento ou de sua concepção porque “o homem, desde antes de seu nascimento e para-além da morte, está preso na cadeia simbólica, a qual fundou a linhagem antes que nela se bordasse a história” (Lacan, 1998, p.471), permitindo a articulação entre a idéia de que se o sujeito fala pelo Outro, isto é, é mais falado do que fala, suas palavras são as palavras do Outro.

Esse engano que alicerça o sujeito, apontado pela Análise do Discurso e pela Psicanálise, é o que vai dar margem ao outro engano: o de que é do sujeito que se origina o dizer, como se o mundo simbólico tivesse sido inaugurado no exato momento em que o indivíduo nasce. De fato o mundo simbólico se inicia para aquele sujeito quando de seu nascimento, mas isso não quer dizer que esse mesmo mundo já não estivesse lá, fervilhando de sentidos e significações.

Esse já lá, Pêcheux (1997d, p.154) chama de “bastidores do teatro da consciência”, que é o lugar de trabalho da Análise do Discurso, na medida em que ela intervirá no engano ideológico do “eu penso”, “eu sou”, “eu falo”, em que eu=indivíduo. É dos bastidores que se pode “captar que *se fala do* sujeito, que *se fala ao* sujeito, *antes de* que o sujeito possa dizer: ‘Eu falo’” (Pêcheux, 1997d, p. 154). Esse indivíduo “enganado” funciona como

sendo oriundo de uma “geração espontânea” (o mundo começando nele) irá lidar com os sentidos na mesma perspectiva, caindo no engodo da literalidade. O sentido é evidente e, portanto, literal, como se a língua fosse um sistema fechado e neutro, exterior ao próprio sujeito. Mas a língua tem história, joga com ela e produz sentidos como explica Mariani (2004):

“Ao dizer “eu” desse lugar imaginário e identificado à formação discursiva que o domina, o sujeito materializa sua inserção na história, mostra um percurso de sentidos na língua e, ao mesmo tempo, se coloca à mercê do jogo dos significantes” (Mariani, 2004, p. 9).

Se existe um outro lugar, uma outra cena, desde sempre independente do sujeito, podemos articular a constituição do sujeito da psicanálise e o da Análise do Discurso. Em ambas o sujeito está imbricado numa rede de significantes que o distingue em singularidades. São significantes que o marcam e que o definem como um ser da linguagem. Mas esse mesmo processo de constituição subjetiva com a marca do inconsciente tem também a marca do ideológico, nos efeitos de evidência sobre o eu do sujeito. O eu funciona, portanto, como uma instância imaginária em relação à tarefa de garantir a ilusão de completude.

Esse sujeito dividido é o sujeito do desejo, que carrega a barra do recalque, dividindo-o. Essa divisão colocará os significantes de um lado e os significados de outro, numa inversão à proposta de Saussure e à idéia de língua, de acordo com a leitura de Lacan³⁰. A barra, em Saussure, indicava apenas a relação entre significado e significante. Para Lacan a barra torna-se uma barreira resistente à significação, determinando a

³⁰ A título de ilustração, a idéia do desdobramento do signo de duas faces – seu caráter binário – é antiga, tem história: “Estes [os estóicos] consideravam o signo (*sêmeion*) como uma entidade constituída pela relação entre o significante (*sêmainon*) e o significado (*hêmanoimenon*), definindo o primeiro como sensível (*aisthêton*) e o segundo como inteligível (*noêton*). A mesma concepção fora retomada, séculos depois, por

autonomia do significante em relação ao significado; “o significante se define como agindo primeiro como separado de sua significação” (Lacan, 1998, p. 875), o significado desliza por sobre o significante. A significação, no entanto, funciona como um ponto de estofa ou ponto de basta para impedir um eterno deslizamento; “o ponto de estofa é aquilo por que o significante pára o deslizamento de outro modo indefinido de significação” (Lacan, 1998, p. 805).

É justamente aí que inconsciente e ideologia se cruzam, já que é pela língua que se materializam, seja no ritual ou no ato que falha – ato falho, incluindo aí os lapsos de escrita, examinados mais adiante. Nesse aspecto, a ideologia tem um papel fundamental, já que sem o engano da evidência, se fôssemos reduzidos apenas às manifestações do inconsciente, só restaria o *non sense*. Ao menos imaginariamente há a garantia, mesmo que ilusória, de um pouco de comunicação. Como Pêcheux esclarece quando afirma que a língua comunica e não comunica simultaneamente porque “no processo de constituição de sentidos, necessariamente sujeito ao deslize, há sempre um possível “outro” mas que constitui o mesmo” (Orlandi, 1996, p. 81). Assim quando se fala algo, esse algo é sempre isso e também pode ser aquilo outro, guardados os limites estabelecidos pela forma material da língua. Além de também estar em jogo nessa questão o ponto de vista da falta de sentidos devido à historicidade, isto é, quando um sentido se instala numa certa formação discursiva, ele não fará sentido em outra, criando assim o movimento da comunicação e não comunicação da língua:

“A forma sujeito do discurso na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non sense* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira”

Santo Agostinho, que falava do *signum* enquanto constituído pelo *signans* e pelo *signatum*” (Jorge, 2000, p. 76)

qual seja, o engano fundamental do sujeito sobre sua origem. O próprio engano concerne o modo de constituição do sujeito e a forma de evocar sentidos.

O lugar de constituição dos sentidos e o da identificação dos sujeitos é o da formação discursiva. A formação discursiva delimita uma margem *dentro X fora* para que entre identificação e sentido se faça uma unidade, isto é, quando o sujeito assume um lugar de identificação por sua posição social, os sentidos passam a fazer sentido, inclusive por oposição (é isso porque não é aquilo), criando uma unidade sujeito/sentido, que se distinguirá de outros em outras formações discursivas. É importante assinalar que o conceito de formação discursiva é um conceito analítico, de ordem prática, que se formula na relação entre teoria e prática, no próprio percurso de análise.

Assim o sujeito parece fadado a significar e a interpretar, a atribuir sentidos às coisas para se manter como sujeito de uma certa formação social, já que os sentidos não são quaisquer um, mas também não se fixam para sempre: “é porque é histórico (não natural) é que muda e é porque é histórico que se mantém” (Orlandi, 2001, p. 103); o gesto de interpretação se materializa nesse espaço entre o já determinado e o ainda possível da história. A história como elemento da ordem simbólica marca o sujeito antes de ele existir e após a sua morte.

Isso que pode e deve ser dito é determinado ao sujeito por sua inscrição em uma formação discursiva específica. Tem-se uma mesma língua, uma mesma base lingüística, mas falamos de modo diferente, criamos efeitos de sentido distintos. Identificamo-nos com uma posição-sujeito possível de uma dada formação discursiva e, nessa relação de identidade, opomo-nos a outras posições-sujeito de outras formações discursivas, duelando

pela prevalência de nosso sentido num jogo corriqueiro de poder; poder aqui pensado como uma função, conforme construção de Foucault.

É essa querela entre sujeitos que foi trabalhada nos relatórios para compreender como é construída a imagem do adolescente em conflito com a lei. Ilustro agora duas passagens em que através de uma mesma forma material irrompe a luta por um sentido. Essa luta – que ocorreu numa discussão da qual fui testemunha - provoca a produção de sentidos inesperados diante da disputa pelo sentido hegemônico.

A primeira passagem diz respeito ao significante “Candeia”. A Escola Candeia, da rede pública, inserida dentro da instituição de internação, provoca o questionamento de alguns adolescentes sobre o seu nome: alguns acham que é uma provocação colocar o -n no Candeia para disfarçar a palavra “cadeia”. Essa suposta idéia de provocação aparece também através de um ato falho entrevisto no enunciado de um parecer, mostrando que o adolescente não estava sozinho em sua suposição sobre a posição do -n. Lemos nesse parecer pedagógico o seguinte: “*Freqüentou o colégio Estadual cadeia mostrando-se interessado nas aulas*” (M08 / p.ped.).

O que será que se ensina na escola Estadual cadeia que interessou ao menino? É a língua funcionando ideologicamente em sua materialidade significante, se oferecendo, em sua forma material – forma material como um enlaçamento do significante com a história -, como um lugar de interpretação que descreve a relação desse sujeito com sua história e memória. O diretor da instituição a essa época, empossado com a tarefa de fazer valer os preceitos do ECA, isto é, aplicar as medidas socioeducativas em toda a sua proposta pedagógicas – a educação como sendo o caminho correto para os jovens que infringem a lei – significava “candeia” como candelabro, objeto que ilumina, ilumina caminhos.

Antonio Candeia Filho, mais conhecido como Candeia, foi um sambista negro que começou a compor aos 14 anos – um adolescente, portanto -, mas só começou a ficar famoso nos anos 60, por volta dos 25 anos. Gravou seu primeiro disco apenas em 1971 – tomando um caminho diferente do proposto pela educação formal. Uma década antes, entretanto, entrou para a polícia, ficando paraplégico quando levou três tiros nas costas, num confronto de trabalho. Morreu aos 43 anos de insuficiência renal e hepática³¹.

Como se vê, a palavra “candeia” em sua forma material condensa, para os sujeitos envolvidos na confecção dos relatórios, pelo menos três significados que se entrecruzam. Mesmo diante da explicitação do sentido atribuído por cada um, de acordo com a formação discursiva em que cada sujeito se inscreve, é possível traçar um fio de significação que desliza por entre eles e que faz com que, em cada fala particular, o outro sentido silenciado faça vibrar. É uma “cadeia” que, pela escola, pode iluminar caminhos, oferecer novas perspectivas para jovens internados, em sua maioria negros, colocados à margem, tal qual a história de vida do sambista Candeia – não podemos esquecer que o samba já foi considerado crime e mal visto tal qual o *funk* atualmente, como será visto mais adiante na relação construída em torno de bailes *funks* e a marginalidade.

Assim esses exemplos problematizam a questão do sentido enlaçado ao sujeito, indicando que um sujeito não está fadado apenas a reproduzir normas institucionais de significação, mas que também pode resistir e deslocar sentidos porque é interpelado pela ideologia e dividido pelo inconsciente.

Em outra situação de disputa por um sentido hegemônico, outro diretor dessa instituição havia chamado em seu gabinete um adolescente considerado tihoso para uma

³¹ De acordo com reportagem publicada no jornal “O Estado de São Paulo”, de 04 de agosto de 2005, sobre a realização de shows no Sesc-SP em comemoração aos 70 anos de Candeia.

conversa sobre seu comportamento na Escola Candeia, comportamento que não andava bom, pelos critérios da professora. Entre argumentos daqui e dali, o diretor armou-se de um chavão, “a justiça é cega”, a fim de explicar ao jovem que ele não estava sendo injustiçado por uma possível punição, já que a imagem da mulher-Justiça possui os olhos vendados, pois não faz diferença entre os cidadãos. Imediatamente o adolescente reinterpretou a faixa dos olhos da Justiça como a prova de sua cegueira, já que só pune os de sempre: pretos, pobres *etc.* Na disputa por um sentido hegemônico, o adolescente acabou punido pelo mau comportamento (não pôde jogar futebol à tarde), ficando claro quem detém o poder e o saber sobre o sentido da justiça cega.

Esses dois episódios ilustrativos fazem pensar sobre as distinções estabelecidas por Orlandi (1987) sobre os tipos de discurso: autoritário, em que a polissemia está contida, represada; o polêmico, em que a polissemia é apenas controlada, existindo a possibilidade de jogo entre os interlocutores; e o lúdico, em que há uma abertura total à polissemia. No discurso autoritário não há possibilidade de reversibilidade, isto é, a troca de papéis entre os interlocutores, no discurso, está interdita. A polissemia está contida, no caso de “a justiça é cega”, isto é, não reverbera em um dos interlocutores. O fato de o adolescente ter podido construir um outro sentido – resistir pela língua -, diferente do estabelecido socialmente, não fez efeito em seu interlocutor e ele foi castigado, porque o diretor, num lugar hierárquico bem definido, se faz ouvir como uma

“voz dominante: aquela que pretende saber, a partir de uma posição particular, o que é o sentido para a outra posição, produzindo o efeito da universalidade própria ao literal: o sentido é ‘este’”.

Entretanto a interpretação da expressão “justiça cega” pelo adolescente invoca uma outra direção de sentido que aparece como um lugar de resistência desse sujeito, um lugar

de confronto com sentidos produzidos. Resistência essa também apontada na interpretação do significante “Candeia”. O lugar de interpretação da instituição administra sentidos, numa tentativa de imobilizá-los. Mas, na medida em que os sujeitos são submetidos ao inconsciente e à ideologia, esses sentidos poderão resvalar para outros, marcando uma posição discursiva de resistência. É importante ainda fazer a distinção entre posição discursiva e posição social, pois “no discurso, o que significa são as posições significativas no discurso e não a posição social (empírica) sociologicamente descritível” (Orlandi, 1998, p. 17).

O sujeito, então, para a Análise do Discurso, é uma posição, posição-sujeito. Essa posição-sujeito possui uma materialidade lingüística e histórica que se estabelece a partir das contradições e articulações ideológicas. Isto quer dizer que o sujeito “ao falar, ou melhor, ao usar das palavras, dentre elas o ‘eu’, o sujeito se mostra em sua inserção na história e, simultaneamente, em um percurso já feito na língua, nesse deslize de significados sob os significantes” (Mariani, 2004, p. 5). O sujeito em seu percurso na história, interpelado pela ideologia, elege alguns significantes que irão constituir sentidos para uma determinada posição-sujeito sob determinadas condições de produção. Todo esse processo é enfim resumido assim por Pêcheux (1997c):

“Já observamos que o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (Pêcheux, 1997c, p.163).

7.3) O sujeito da ciência e sua posição no discurso

Uma primeira pergunta se faz necessária: de onde surge a distribuição de lugares em que se faz possível um determinado sujeito falar sobre outro? Sabendo, ainda, que essa fala, ou melhor dizendo, esse saber que se constrói sobre um outro terá efeitos decisivos sobre a vida do sujeito que ocupa, nesse momento, o lugar de outrinho.

O discurso da ciência é o discurso que autoriza e regula essa distribuição de lugares, além de definir, por extensão, o lugar do falso e do verdadeiro que é proferido pelas disciplinas, organizadas em função de um corpus de proposições consideradas verdadeiras (Foucault, 2000b, p.30). Assim podemos pensar a disciplina como sendo uma tentativa de controlar a produção discursiva. O controle aparece entre outras coisas através de uma seleção de significantes reconhecidos como parte integrante daquele campo de saber e que criam um ritual científico.

O ritual nos relatórios analisados e já discutidos anteriormente se formatam não só na organização por pareceres (social, pedagógico e psicológico, na maioria das vezes) como também na inserção de uma folha de rosto com a identificação do adolescente e de seus familiares, no cabeçalho que filia o texto a uma rede discursiva maior, conforme visto em momento anterior, e nas assinaturas no final do relatório marcando uma autoria e um reconhecimento de um campo profissional dado pelo registro num conselho profissional através de um número carimbado. A própria divisão de pareceres sugere uma busca pela completude: o adolescente se torna um ser social, um ser psicológico com potencialidades pedagógicas. Reunidos os três, atinge-se uma suposta unidade, ou melhor, uma unidade imaginária. Cabe ao técnico, com seu saber científico, detectar onde está a falha, em qual desses aspectos algo não funciona bem.

Além do ritual na organização de um espaço discursivo, funcionam também regras postas a serviço de uma identificação do discurso, isto é, ele deve ser reconhecido por quem tem acesso a ele e, ao mesmo tempo, esse reconhecimento não deve ser oferecido a todos. O uso de um jargão, por exemplo, afasta, exclui quem não compartilha aquele “dialeto” – como vimos no sub-capítulo a respeito da sintaxe jurídica - como, por exemplo, nos pareceres psicológicos:

“Em análise e avaliação psicológica, verificamos tratar-se de adolescente com 16 anos de idade, lúcido, orientado com pensamentos de curso em fragmento, que diante de contato inicial, assume postura tranqüila, porém, com reservas. (...) Evidenciamos humor oscilante e certa ansiedade decorrente de situações inusitadas, que gera seu rebaixamento de tônus vital. (...) Principais aspectos de personalidade no momento” (D66 / p.p.sico.).

As expressões sublinhadas apontam para palavras e sintagmas que pontuam um discurso técnico do campo da psicologia. Nesse campo investigam-se categorias como humor e pensamento – *“humor oscilante e certa ansiedade”* e *“pensamento de curso”* ou pensamento em curso – que identificam tratar-se de uma avaliação da área da saúde. Essas expressões funcionam como um jargão que, por identificar um campo de saber, exclui, por extensão, os que dele não compartilham. A questão do jargão torna-se problemática, no entanto, porque, no uso automático de termos técnicos, carregados ideologicamente de um sentido literal e neutro, cria-se uma língua de signos, isto é, uma padronização no modo de avaliar um sujeito. Assim constrói-se um modelo de anamnese, em que deve-se investigar se o menino está orientado no tempo e no espaço, se seu humor é oscilante ou não, se seu pensamento está fragmentado ou não. São índices que conformam num modelo um determinado sujeito, deixando de lado a subjetividade de cada um dos meninos. Nessa fôrma anamnésica, pode-se cair num automatismo que fala por si: *‘Evidenciamos humor oscilante e certa ansiedade decorrente de situações inusitadas, que gera seu*

rebaixamento de tónus vital". Esse enunciado é elaborado fazendo uso de termos ou jargões técnicos que pouco dizem sobre um sujeito na medida em que procuram-se evidências – o uso do verbo evidenciar aponta para isso: *'Evidenciamos'*. Nesse discurso pré-formatado e quase autônomo, no sentido de dizer-se por si mesmo, a idade do menino - que consta na primeira folha do relatório – passa também a índice de análise e verificação: *"Em análise e avaliação psicológica, verificamos tratar-se de adolescente com 16 anos de idade"*.

A busca pelo reconhecimento desse jargão é um meio de manter-se preso a determinadas formulações, de estar submetido a uma quase eterna repetição e de repetir um papel previamente definido. Nesse sentido parece que a cena discursiva elaborada nos e pelos relatórios garante a perpetuação dos papéis sociais: de um lado, um técnico que sabe sobre o infrator e de outro o menino que repete seu personagem de delinqüente, objeto de estudo e também de espanto do outro porque eventualmente fura o previsível, o esperado. Mas até que ponto esse sujeito à margem não é previsto discursivamente?

Há o lugar previsto e reconhecido para um tipo de sujeito, que será autorizado a falar e produzir um saber sobre um outro tipo de sujeito. A este é determinado um lugar marginal, que escapa a um saber já constituído e que, por isso mesmo, provoca a produção de novo saber para garantir a perpetuação de lugares e posições sociais. Nesse jogo especular, compreende-se a função de cada um: remetendo à lógica saussuriana de valor, eu preciso do outro para me constituir como um; preciso da referência à margem para me posicionar no centro.

O discurso da ciência denega as marcas ideológicas que fundam o sujeito. A ciência funcionará a partir do efeito ideológico da neutralidade e da unidade: "creditamos à Ciência um poder que ela não possui, o poder de nos isentar da condição humana" (Legendre, 1999,

p. 26). É esse efeito que possibilitará um distanciamento imaginário da ciência (ou o representante dela) em relação a seu objeto, delimitando e universalizando sentidos. Esses carregam em si o traço ideológico do natural, da naturalização de sentidos, como se fossem a-históricos, desprovidos de uma memória que reverbera mesmo quando não é materialmente evocada. O sujeito fora da história vê o mundo pela tela da objetividade, como se fosse algo dado de saída, previamente construído.

Ao contrário da Análise do Discurso e da teoria psicanalítica, a ciência trabalha com a suposição do saber todo, não se vislumbra um ponto que não se sabe; não saber é apenas uma questão de tempo para desvendar o objeto inalcançado até então, impondo-se uma lógica a ser desvelada. Sob o ponto de vista da ciência, a língua é tirânica porque “a visada de reduzir a pluralidade de sentido própria à língua é uma manobra própria ao poder, característica de todo discurso dogmático, como o discurso médico, jurídico e o publicitário” (Jorge, 1983, p. 20). Nessa exclusão do sujeito, o conflito psíquico em si, por exemplo, assume o lugar de uma subjetividade, ganha autonomia e prescinde de um sujeito, como nos mostra o enunciado de um parecer social: ***“O certo é que há um conflito interno intenso que necessita de apoio e direcionamento”*** (D66 / p.soc.). Aqui não é um sujeito que sofre em sua subjetividade que deve ser tratado, mas o conflito, assumindo o lugar do sujeito, passa a necessitar de cuidados. O conflito é que porta um menino.

Assim como em ***“Durante período em que está sendo acompanhado por esta Instituição, tem recebido assistência familiar”*** (D19 / p.soc.); nesse caso a Instituição toma forma: forma de técnico; o técnico é a Instituição a ponto de o garoto ser atendido ou acompanhado não por uma figura humana mas por uma abstração que é a Instituição. Essa sobreposição de lugares é também um modo de explicitar que o técnico está assujeitado ao

discurso institucional. Esse discurso o faz assumir uma posição-sujeito enganosamente neutra, dando voz ou encarnando um aparelho ideológico de poder.

O saber do inconsciente por outro lado é de outra ordem e não diz respeito nem ao saber intelectualizado nem ao do senso comum, mas é aquele que se reconhece por ser um saber não todo. Como ensina Lacan (1988, p. 210): “Não há saber algum que não se erga sobre um fundo de ignorância”.

Como foi mencionado anteriormente no capítulo de apresentação da teoria da Análise do Discurso, os dois esquecimentos demarcados por Pêcheux instauram efeitos discursivos referidos acima quanto ao engano de cada falante ser origem de seu dizer. Esse engano fundamental, que está por sua vez na origem da constituição do sujeito, traz conseqüências em relação ao processo de produção de significados. Se cada sujeito tem o domínio de seu dizer, não havendo espaço para a falta, para o mal entendido, o universo simbólico torna-se literal e o sentido sendo apenas um. Entretanto, a linguagem, numa abordagem discursiva – em que se materializa o diálogo do sujeito com o Outro – faz com que “toda palavra, por se produzir em ‘meio’ ao já-dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro” (Authier, 1998b, p. 193).

Esse único sentido que não desliza, que não metaforiza é o sentido gerado pelo saber científico, saber da ciência, dito universal e passível de, uma vez experienciado, ser reproduzido por e para todos os sujeitos. Está em jogo aí uma produção de conhecimento em contraposição a saber. Na universidade produz-se e reproduz-se conhecimento, isto é, o saber sabido, aquele que dá garantia, que estabiliza e que define e autoriza lugares sociais. Em contraposição a isso que estou chamando de saber sabido, podemos trabalhar a noção de saber inconsciente, o saber que é da ordem do imprevisível, que fura e desestabiliza os sentidos dados pela ciência como verdadeiros.

A palavra, então, dentro de um discurso, define, em sua conjuntura, em suas relações de sujeição e de controle do funcionamento, “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso, para assumir um valor de verdade no cruzamento com outros discursos e poder, assim, excluir os que escapam a essa sujeição.

Para Lacan e sua teoria dos quatro discursos, não há escapatória fora do discurso, isto é, para se estar na cultura como sujeito é preciso estar funcionando em um dos quatro discursos propostos, quais sejam: discurso do mestre, universitário, da histérica e do analista. São quatro os elementos que formam o discurso: S1 (significante mestre); S2 (o saber em relação à cadeia significante); a (objeto a); \$ (o sujeito dividido pelo significante). Estes organizam-se em torno de quatro lugares fixos: agente/ verdade (qual a verdade e o agente que organiza esse discurso?) X outro/produto (a quem se dirige esse discurso e com qual produto?).

Interessa-nos aqui trabalhar com o primeiro discurso, ou seja, o discurso do mestre por ser o representante do discurso médico e, por extensão, do discurso da ciência. No discurso do mestre o agente que o ordena é o S1, o significante-mestre, aquele que está recalcado na origem da divisão do sujeito; sua verdade é o sujeito barrado, dividido, que fica embaixo da barra por estar recalcado, de quem não se quer saber; o outro a quem se dirige o discurso do mestre é o saber, a cadeia de significantes; e o produto desse discurso é o objeto de gozo, isto é, produz-se gozo com um excesso de saber.

Na fração em que S1 fica sobre S2, está colocada a relação que o discurso da ciência mantém com o sujeito dividido: relação do não querer saber da divisão, da incompletude. Como efeito dessa ignorância temos, então, o nível da objetividade, uma vez afastado qualquer vestígio de sujeito. O discurso da ciência é o discurso da objetividade, da relação

com uma língua transparente que denota com precisão: “*Adolescente em questão denota traços de habilidade afetivo-emocional, com extrema ansiedade e hiperatividade*” (D03 / p.psico.). Antes de chegar ao lapso, o verbo usado no parecer é “denotar”, quer dizer, no uso de “denotar” pressupõe-se o de “conotar”. Este, referindo-se à parte da língua metafórica, ilusionista e em contrapartida aquele referindo-se à precisão e à objetividade da língua e também da ciência. Mas que língua é essa que faz furo? Habilidade ou labilidade? Erro ou lapso? Do lugar da ciência, erro; do lugar da análise do discurso, lapso, marca da subjetividade na linguagem: “a pluralidade de sentido, característica da língua, é abolida para dar lugar à univocidade de sentido, ideal do código” (Jorge, 1983, p. 19).

O técnico que produz esse enunciado fala pela instituição, sempre em referência a ela como artifício para anular a sua falta. Esses profissionais estão submetidos ao discurso institucional numa referência constante ao saber da ciência e, como consequência teremos um padrão discursivo que formata os relatórios e a forma de abordar o adolescente “sendo apenas o ardil para o encontro do médico com seu próprio discurso. Sob a máscara de um diálogo, é um monólogo que se instaura” (Jorge, 1983, p. 12). É a língua funcionando como signo: labilidade afetivo-emocional, ansiedade, hiperatividade são sinais a serem conferidos entre os adolescentes.

Mas não é porque o sujeito dividido esteja recalcado que ele não faça efeito. Como um não dito que não aparece num intradiscurso mas que está implícito, o sujeito dividido - sujeito do inconsciente - se faz presente na manifestação de uma fala de modo latente, como o ato falho acima transcrito revela.

7.4) Repetição e sentido no “Relatório de Estudo de Caso”

O caminho da repetição nos indica uma verdade constitutiva de um discurso. Tomamos de início duas vertentes para o sentido da palavra “verdade”: a verdade do inconsciente, que é uma verdade velada ao sujeito e que é sempre meia, meia-verdade porque não pode ser dita por inteiro pela própria constituição do simbólico - vimos, no capítulo anterior, como o lapso é revelador de uma verdade do sujeito. Seguindo Foucault (2000b), por outro lado, temos a vontade de verdade como um procedimento de exclusão quanto à produção discursiva. Determina-se o que é verdadeiro ou falso em relação a uma determinada disciplina a fim de autorizar alguns sujeitos dentro de um ritual preestabelecido.

Assim a vontade de verdade refere-se à questão do saber, não do saber inconsciente de Freud, mas do saber que organiza métodos de sistematização de bibliotecas, laboratórios entre outros, além de trabalhar o “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Foucault, 2000b, p. 17). Tanto a verdade do inconsciente de Freud como a vontade de verdade de Foucault mantêm uma relação com a repetição. Em Freud o caminho da repetição – repetição de um dizer, de um sintoma, por exemplo - é a trilha por onde os lapsos reveladores da verdade de um sujeito do inconsciente pode se manifestar. A vontade de verdade de Foucault precisa da repetição como meio de colar o ritual nos indivíduos a ela submetidos.

A repetição nos oferece um caminho a ser percorrido na investigação e compreensão de formações discursivas, lugares fundadores e produtores de sentidos. Um significante por si só não possui sentido, mas quando se compõe com outros elementos, estabelecendo uma relação de valor - na concepção de valor definida por Saussure que descarta a necessidade de se pensar num referente externo no que concerne à produção de

sentido - por oposição e por repetição, adquire significação. É preciso deixar claro que esse processo de construção de significação se dá sempre pela relação entre os significantes na medida em que um significante não possui poder total de representação. Como nos explica Safouan (1986):

“Por exemplo, se digo *table* (mesa), vocês ainda não sabem ainda do que falo. Trata-se da mesa de refeições ou da tábua (*table*) da lei? Na medida em que há uma única significação, essa significação não é a coisa. Para a coisa se forja um significante que a designa. Mas a significação se engendra pela relação do significante com outros significantes. Assim, no exemplo “*table*” há uma relação de combinação. Conforme “*table*” for combinada com “refeição” ou com “lei”, engendra-se a significação, isto é, “*table*” impõe a diferença.” (Safouan, 1986, p. 67)

Assim “a produção de sentido se dá de modo absolutamente independente do referente” (Jorge, 2000, p. 70); este torna-se irrelevante para o simbólico. Quanto ao inconsciente, ele é

“em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem. E não somente o significante desempenha ali um papel tão grande quanto o significado, mas ele desempenha ali o papel fundamental. O que com efeito caracteriza a linguagem enquanto tal é o sistema do significante enquanto tal” (Lacan, 1985, p. 139).

Além disso, ao contrário do signo que diz respeito a um sentido previamente concedido, o significante produz sempre um sentido inédito porque só se faz formulável diante da inscrição de um sujeito no registro simbólico – um sentido detém e também não detém a fuga do sentido. Detém porque lhe atribui um valor e não detém porque esse valor não é único. Portanto dar sentido é construir limites e descobrir sítios de significação, além de possibilitar gestos de interpretação.

O sentido então vai se constituindo à medida em que vai estabelecendo suas relações entre os pares significantes e, num contexto maior, analisamos como esses significados se cristalizam num circuito de repetição, numa tentativa de congelamento dessas relações entre significantes. O jogo de articulação entre significantes mostra e sustenta a repetição, que vem carregada de intenção, de uma intenção consciente que não dá conta de todas as possibilidades articulatórias entre significantes. Entretanto é na repetição que se faz a diferença, isto é, é necessário que se estabeleça uma relação entre a polissemia e a paráfrase para que se compreenda a relação entre repetição e diferença e entre estrutura e acontecimento. É no nível da paráfrase – repetição – que a falha pode irromper, marcando uma diferença, um desvio, um outro percurso no movimento significante, tal qual, por analogia, podemos pensar a irrupção de um acontecimento dentro da estrutura, determinando toda uma nova rede de filiações de sentido, sentidos até então inesperados, enfatizando uma idéia de que “fala-se a mesma língua, mas se fala diferente. Pelo efeito metafórico” (Orlandi, 1996, p. 81), pelo deslizamento que constitui o próprio funcionamento discursivo.

Orlandi (2003) distingue três formas de repetição em função do próprio funcionamento da linguagem. O sujeito sendo dividido e por isso incompleto (conforme explicado mais pormenorizadamente adiante) tal qual o simbólico poderá na repetição instaurar também novos sentidos por deslocamento, já que eles estão inscritos na história através de uma filiação. Paradoxalmente o movimento significante pode, por outro lado, ser impedido por conta das engrenagens impostas pela e para a estabilização semântica (necessária para a identificação de um lugar para o sujeito falante), imperando a mera repetição onde a memória não ecoa.

Tendo como ponto partida esses dois movimentos, podemos identificar a repetição chamada de empírica, em que está em jogo apenas a reprodução pura e simples, que Orlandi chama de papagaio (2003, p.54); a repetição parafrástica ou técnica que assume, numa outra materialidade lingüística, um mesmo dizer já realizado em outro lugar; e a repetição histórica “que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido” (Orlandi, 2003, p.54). Podemos afirmar então que a história desliteraliza os sentidos construídos num universo simbólico a que está submetido um sujeito dividido pelo inconsciente e pela interpelado pela ideologia.

Assim podemos estabelecer uma relação importante entre a repetição e o acontecimento na estrutura. Se a repetição sistematiza e organiza uma estrutura, o acontecimento vem furar o previsível, o já estabelecido pela cadeia significante. Nessa medida o acontecimento aparece como o lugar do não sabido que rompe com saberes preestabelecidos, provocando a emergência de novos saberes, usando o não sabido para contornar o saber sabido. Esse processo desfaz ou desconstrói o ritmo próprio da repetição e convoca o sujeito a ocupar um novo lugar, convoca esse sujeito a (re)historicizar seu discurso. Todo esse movimento é o próprio movimento do lapso na e da língua. O ato falho interrompe o previsível para desalojar o sujeito em seu saber, promovendo a construção de novos sentidos em relação à verdade do sujeito.

Com o estabelecimento de meu corpus, uma primeira indicação levanta suspeita, ao iniciar a análise dos relatórios, e que diz respeito ao cabeçalho: “Relatório de Estudo de Caso”. O título pode indicar, na expressão significante “estudo de caso”, uma abordagem

ou pesquisa sobre o singular, sobre aquilo que distingue um caso de outro ou, fazendo referência ao campo da medicina, ao caso como um protótipo.

No século XIX, como nos indica Foucault (1994), a prática do aforismo ou comentário é substituída pela prática do caso – coleta de casos -, quando o aprendizado da clínica passa a se organizar através do estudo de um caso concreto que servirá de parâmetro para outros. Interpretando as duas abordagens, tem-se numa a inclusão do sujeito – o singular está em jogo; na outra, sua exclusão – o sujeito é homogêneo e serve de referência ao outro pela repetição.

A partir da análise e compreensão das condições de produção de alguns relatórios até então trabalhados, é possível propor uma alteração no cabeçalho desses relatórios para “Relatório de Estudo **do** Caso”, inserindo o artigo definido “o” não como marca de diferença, mas como marca da universalidade. É importante ressaltar também que o significante “relatório” dentro da instituição abafa a expressão “estudo de caso”. Só se tem acesso a esta expressão aqueles que manuseiam o relatório; o próprio texto do juizado refere-se a relatório e não a “Relatório de Estudo de Caso”. O sintagma que marcaria a singularidade da avaliação proposta pelos relatórios – “estudo de caso” – é silenciado, tomando o significante “relatório” o espaço discursivo por excelência. E, ao trabalhar esse funcionamento discursivo do “relatório”, podemos concluir que se trata de um estudo geral e generalizado, que repete uma mesma rede de significações, construindo uma única imagem de adolescente infrator. Assim não se constituem “estudos de caso”, caso a caso, mas, ao contrário, são formulados “estudos **do** caso” de adolescentes infratores.

Propor uma alteração de preposição – “de” para “do”- reflete o movimento executado para o dar sentido às coisas. Um sentido origina-se de outro e se direciona para um além, para um outro, pulverizando sítios de significância das formações discursivas,

estas constituídas heterogeneamente. Isso quer dizer que os limites entre as formações discursivas são móveis, determinam estabilizações semânticas e no mesmo compasso geram desestabilizações e é essa tensão recorrente à produção de sentidos que efetua o “antagonismo entre o mesmo e o diferente, o um e o múltiplo, a repetição e a diferença na repetição, pois toda formação discursiva é invadida por sentidos outros, vindos de outras formações discursivas” (Mariani, 1998, p. 32).

Assim propor-se a estudar um caso é propor-se a trabalhar com lacunas, espaços em branco de significação, porque qualquer narração é, de princípio, vaga, incoerente; como explica Assoun (1996, p. 242): “Uma história de doentes sem lacuna e bem acabada é aquela cujo principal ator foi mais ou menos excluído”. O ator a que ele se refere é o sujeito falante, numa posição de ser escutado. O que ocorre no texto dos relatórios é a escrita antecipada de uma história não contada. São formulações que circulam criando um efeito de evidência que obstrui a própria escuta do técnico. Como exemplo, podemos ler nos pareceres sociais uma repetida preocupação com a colocação no mercado de trabalho desses jovens. É posto em cena um imaginário de que a criança pobre deve trabalhar; no caso dos infratores o trabalho assume um lugar recomendável para a ressocialização – expressão usada nos relatórios – e como índice que calcula e indica um passado desorganizado do jovem, se já trabalhou ou não. Citarei três exemplos colhidos aleatoriamente. Encontramos então:

“Sua escolaridade é baixa, estudou até a 3ª série primária, dificultando a sua colocação no mercado de trabalho” (D09 / p.soc.);

“Já esteve inserido no mercado informal de trabalho, exerceu a profissão de ‘cobrador de Kombi. Verbaliza vontade de voltar a trabalhar e a estudar, pois abandonou os estudos na 3ª série primária” (D25 / p.soc.) e

“Já esteve inserido no mercado informal de trabalho, trabalhou como engraxate, abandonou a atividade quando começou a praticar pequenos furtos” (D26 / p.soc.).

É pressuposto, então, que se deve averiguar, em se tratando de adolescentes infratores, sua relação com o mercado de trabalho, dito informal, sendo estabelecido, também, uma relação entre escolaridade e trabalho, mesmo que o fato de ter estudado até a 3ª série seja visto, num caso, como empecilho para o trabalho e em outro não o seja. Parece haver, então, uma problematização antecipada acerca do lugar do trabalho na vida desses meninos como um meio de avaliar a inscrição social do garoto.

Em um parecer pedagógico desses relatórios, encontramos sinalizado o desejo do menino em voltar a estudar e trabalhar e nos outros dois há a indicação sobre a vontade de retornar aos estudos: *‘Demonstrou que gostaria de voltar a estudar e trabalhar’* (D19 / p.ped.); *‘Diz que gostaria de voltar a estudar’* (D25 / p.ped.) e *‘Parece ter interesse em estudar no caso de voltar à escola’* (D26 / p.ped.). Articulando os enunciados dos pareceres sociais e o dos pareceres pedagógicos, percebemos como está arraigado o sentido de inserção social através do trabalho e da escola, na medida em que essas informações são colhidas porque são consideradas relevantes e, do modo analógico, os meninos também reconhecem esse sentido, repetindo-o através das indicações dos pareceres pedagógicos. Esses pareceres pedagógicos, entretanto, utilizam o tempo verbal do futuro do pretérito – “gostaria” – e uma indicação imprecisa – “parece ter interesse” – contrastando com o pretérito perfeito afirmativo dos pareceres sociais. Na indicação de uma ação futura condicionada ou relacionada ao passado – o futuro do pretérito -, indica-se uma probabilidade apenas de retorno à escola, marcando, talvez, esse lugar social claudicante dos meninos.

Na posição em que se encontra o técnico, o ritual da entrevista – ritual pensado como forma de repetição - funciona como um gatilho para a repetição já que o imprevisível da fala do outro não faz parte do dispositivo, está excluído – o sujeito assim não é tomado

como sujeito de sua história. Essa exclusão não é à toa, é necessária para se manter o efeito ilusório de que nada muda, um “hada muda” – por exemplo, o retorno à escola que é desejado de modo vacilante, conforme apontado acima - garantido pelo trabalho da memória, que “pode ser entendida como a reatualização de acontecimentos e práticas passadas em um momento presente” (Mariani, 1998, p. 38), como já visto em outro capítulo.

O dispositivo montado para a entrevista, portanto, é um meio de abordar um material trazido pelo jovem não como representação subjetiva de fatos, mas tomado num aspecto literal que transforma o encontro entre dois sujeitos em simples protocolo do anonimato de perguntas e respostas. Como se fosse possível, por outro lado, responder a todas as perguntas passíveis de serem formuladas, pois nesse encontro não se supõe uma fala livre e associativa, mas uma “conversa” pontuada por perguntas e respostas pré-determinadas. Nesse “diálogo”, apreende-se sempre o mesmo e o objeto que se constrói diz respeito à imagem prototípica do infrator: possui uma família desestruturada, vive em condições sócio-econômicas desfavoráveis; abandonou os estudos e usa drogas; sem contradições ou incoerências.

A materialidade dessa estrutura até aqui destrinchada se dá através do discurso indireto. Ele é bastante utilizado porque é usualmente analisado como um segundo discurso, já que seria formulado pela paráfrase de um suposto discurso original. Ao contrário dessa idéia pensava Platão; para ele o chamado discurso indireto seria o discurso da harmonia porque, nesse caso, o autor escolheria falar sobre e expor uma história em nome próprio. Entretanto, pela orientação gramatical, o discurso indireto seria apenas a transformação ou tradução de um discurso direto, onde a fidelidade ao significante ficaria em segundo plano.

Assim como o discurso direto possui um caráter de verdade pela fidelidade, o discurso indireto também mantém em sua memória uma relação com a verdade, já que “teria seu funcionamento, no período clássico, como discurso da verdade, em virtude de se constituir como discurso da lei (...) e este modo de escritura, isto é, o DI, funciona como forma que confere um estatuto oficial ao enunciado que ele relata” (Medeiros, 2003, p. 6)³².

Esse efeito de verdade que aparece nos enunciados de muitos pareceres se realiza pelas marcas da fala do outro, divididas basicamente entre dizeres, como já citado acima, sobre escolaridade, sobre a família, sobre atividades laborativas e sobre a infração cometida. Para cada fala “traduzida” múltiplos verbos são selecionados em função dos pressupostos que veiculam, reorientando a interpretação no plano discursivo.

Por exemplo, no enunciado, *‘O adolescente alega que há seis meses mora com dois ‘amigos’ em uma casa no Catumbi’* (D03 / p.soc.), o verbo utilizado é “alegar”, verbo esse que endereça o ponto de vista atribuído ao enunciador. De acordo com o dicionário Aurélio (1986), “alegar” é sinônimo de “citar”, “mencionar como prova”, “apresentar como explicação”. Nesse caminho, o lugar de dizer do adolescente é um lugar de quem explica, de quem precisa provar algum fato, mesmo que seja um fato relativo à moradia do jovem. O uso das aspas na palavra “amigos” pode articular-se à alegação. “Amigos” parece ser um significante comum, que supostamente não geraria mal entendido. O uso das aspas redireciona a significação: “amigos”, entre aspas, não são quaisquer amigos, têm alguma especificidade que fica no nível do pressuposto por não ser explicitado de que especificidade se trata. Entretanto o menino não afirma, por exemplo, ele “alega” com quem mora, precisa justificar onde se situa geográfica e socialmente.

³² Segundo ainda essa autora, o discurso indireto é usado para redigir o texto de interdição dos Bacanaís (Medeiros, 2003, p. 7).

Nesse sentido podemos pensar que esse discurso montado pela paráfrase da fala do menino – como vimos acima – funciona como um segundo discurso que mais fala sobre quem escreveu ou escutou do que sobre quem falou. Como se estabelece, a partir de uma entrevista, a gradação ou especificidade de uma fala senão por uma interpretação? Em outras palavras, durante a entrevista, como o técnico escuta o que é alegação ou o que é informação, por exemplo?

Nesse ponto selecionei um enunciado que curiosamente aponta para uma mescla discursiva. Inicia-se uma construção com o formato de discurso indireto mas que se aproxima do discurso direto por conta do uso do advérbio *sic*. Nessa mistura de discurso direto e indireto não necessariamente se formata um discurso indireto livre exatamente pelo uso desse advérbio que, como já dito antes, tenta conter, de alguma forma, uma possível instabilidade que possa ameaçar os sentidos estabilizados.

“Após cumprir sua última internação, encaminhado ao CRIAM Santa Cruz evadiu-se, alega que fugiu, pois estava longe de sua casa na Cidade de Deus (SIC)” (D24 / p.soc.), nesse fragmento temos novamente o uso do verbo “alegar”, mas um “alegar” que se articula a uma infração, possibilitando a abertura para uma justificativa: evadiu-se do CRIAM e alega o fato em função da distância de sua casa. “Alegar” contrapõe-se a “evadir-se”. Há uma afirmação de evasão – *“encaminhado ao CRIAM Santa Cruz evadiu-se”* – em contraponto à fala do menino que alega ter fugido. Nessa construção “evadir” e “fugir” estabelecem uma relação parafrástica de hierarquia. Ao técnico cabe o uso do verbo “evadir-se” – palavra do técnico - e, ao jovem, cabe a “fuga” – palavra do “menino” que o discurso indireto garante em sua boca.

E, curiosamente, surge a marcação do advérbio *sic* que faz vacilar a verdade do segundo discurso – o discurso indireto tendo como efeito de sentido a idéia de um segundo

discurso. Parece, nesse ponto, que a “infidelidade ao significante” – característica do discurso indireto – leva ao retorno da informação colhida e literalizada. São duas formas de fazer valer uma verdade: a verdade do discurso indireto, que é a verdade de quem constrói o enunciado a partir de uma escuta. O verbo “alegar” aponta para a verdade do técnico que assim interpreta a fala do jovem. A outra verdade, a do discurso transcrito, aqui sinalizado pelo *sic*, também concerne à verdade do técnico, a verdade de uma desresponsabilização quando, após interpretar a fala do adolescente – discurso indireto “alega que”-, introduz, em seu próprio texto a marca da fala do outro a fim de separar aquilo que seria de um e o que seria do outro. Nessa separação, fica esquecido, no entanto, que “manter o significante não implica a manutenção do significado” (Medeiros, 2003, p.15).

Essa separação é fundamental: delimitar os espaços discursivos é também excluir o outro de seu campo e, ao mesmo tempo, é um meio de garantir suas verdades, de manter os sentidos em uniformidade e em ordem; na ordem de um mundo imaginariamente literal.

Nesse capítulo, então, pudemos perceber que pela repetição constrói-se a imagem de um sujeito. Essa repetição é possível porque existe um simbólico que pré-determina um indivíduo, fazendo-o falar e escutar a partir de sua posição ou localização subjetiva em uma formação discursiva. Como efeito de sentido ideológico de uma formação discursiva torna-se possível afirmar ou dizer coisas sem que cause estranheza – mesmo que provoque resistência, muitas vezes até resistências previsíveis -, produzindo uma recorrência de significações naturalizadas que se perpetuam e consolidam o tal mundo semanticamente normal a que se refere Pêcheux.

E nesse mundo semanticamente normal, o sentido construído e que consolida uma imagem do adolescente infrator repete uma mesma história. Uma história de exclusão, excluídos de um modelo de família e de cultura branco e burguês. São pressupostos fatos

universais – família desestruturada, por exemplo – que justificariam a conduta o caminho de criminalidade. Essa compulsão à repetição de um mesmo sentido é uma tentativa de suspender o tempo e, por extensão, a historicidade a que todos os sujeitos estão submetidos. Nessa repetição, portanto, congela-se um sentido e o “Relatório de Estudo de Caso” transforma-se num “Relatório de Estudo **do** Caso”, de um único caso.

8. Para concluir

Devo agora retomar, para finalizar, o caminho percorrido na elaboração desta tese, caminho esse que construí a partir da leitura dos “Relatórios de Estudo de Caso”. Nesse trabalho de leitura a questão acerca de como se constituía a imagem dos adolescentes infratores foi o meu fio condutor, isto é, questioneei e investiguei qual imaginário estaria em jogo na montagem e construção de sentidos acerca do adolescente em conflito com a lei. Essa investigação teve que levar em conta desde a escolha de uma teoria que sustentasse minhas colocações até a contextualização e crítica do gênero textual ‘relatório’, incluindo aí o movimento desse texto no espaço institucional – unidade de internação e Juizado de Menores -, a memória que pulsa sentidos sobre esses jovens, os espaços de resistência do menino, a inscrição do adolescente na cultura e sua relação com a lei.

Na relação do sujeito com a lei, uma pesquisa sobre o sujeito era imprescindível - sujeito do inconsciente e sujeito interpelado pela ideologia – na medida ainda em que esse sujeito se encontra excluído do universo científico. Na investigação sobre a exclusão do sujeito, então, deparei-me com uma profusão de lapsos que marcariam a presença e circulação desse sujeito nesse universo discursivo, de algum modo furando ou confirmando o imaginário e, por extensão, os sentidos estabelecidos acerca dos jovens infratores. Realizado esse percurso, impôs-se a mim uma outra compreensão acerca dos “Relatórios de Estudo de Caso” que, de fato, foram elaborados dentro de um circuito de repetição, que reforça um imaginário idêntico para todos os meninos, deixando de lado possíveis singularidades, deixando de lado a fala que particulariza e diferencia um sujeito do outro. Desse modo pareceu-me pertinente a troca da preposição **de** para **do**, transformando os relatórios em “Relatório de Estudo **do** Caso”, do caso universal.

Deixo como sugestão, então, a criação de um espaço de parecer do próprio adolescente, isto é, que esse menino possa ele próprio ser autor de seu texto, participando não como aquele que é avaliado, mas aquele que pode responsabilizar-se por sua fala.

Assim, para dar conta minimamente dessa empreitada, iniciei introduzindo rapidamente o leitor no universo de uma instituição de internação para adolescentes em conflito com a lei, lugar institucional que contextualiza e localiza a produção do “Relatório de Estudo de Caso”. Pretendi trabalhar, nesses relatórios, questões concernentes ao sujeito – sujeito do inconsciente, posição-sujeito, sujeito da ciência -, ao discurso e à formação discursiva, a formações imaginárias e ideologia, entre outras questões que se articulam a essas. A pesquisa acerca desses conceitos, portanto, teve como finalidade compreender de que lugar e como se fala a respeito do jovem infrator e de que modo a imagem construída desse sujeito perpetua sentidos que organizam politicamente uma realidade social.

A Análise do Discurso foi minha disciplina de eleição para a elaboração de minha tese por proporcionar teoricamente reflexões sobre o movimento do discurso na ordenação do mundo e de que forma se constrói discursivamente o lugar do infrator nessa realidade.

A Análise do Discurso toma emprestado conceitos da psicanálise. O inconsciente e o sujeito como efeito dessa instância é uma das aproximações que a análise do discurso propõe. E por quê? Porque no momento em que se define um outro espaço, uma outra cena, como Freud chamava o inconsciente, somos obrigados a repensar e restabelecer a relação do sujeito com a linguagem. Esta será pensada em consonância com a ordem do simbólico, que por sua incompletude, não pode dar conta do Real que irrompe sem avisar, sem que o sujeito possa prever. O sujeito do inconsciente, na psicanálise, se manifesta exatamente nessas irrupções, nos imprevistos que chamamos de atos falhos, por exemplo. O ato falho rompe com a organização da cadeia simbólica e por onde o sujeito se faz manifestar em seu

desejo inconsciente. Freud afirmava que o acaso não existe para o aparelho psíquico humano; havendo, ao contrário, por parte do inconsciente, uma intencionalidade. Intencionalidade que diz respeito à verdade velada do sujeito.

A partir desse funcionamento estabelecido por Freud e mais tarde por Lacan, todo o processo de significação atribuído ao indivíduo pode ser revisto. Esse foi um ponto de referência de meu trabalho. Através da análise de seqüências discursivas extraídas de meu *corpus*, pude buscar compreender como funcionam essas irrupções que rompem com o discurso pré-construído sobre os adolescentes infratores. Esse discurso materializado nos relatórios – montados a partir de pareceres – apontam para enunciados repetitivos que, em sua repetição, constituem uma imagem pré-definida dos adolescentes infratores e de suas respectivas famílias. Entretanto, paradoxalmente, é na e pela repetição que o novo pode surgir, surgir nas lacunas da língua. Nessas brechas ou falhas de linguagem – identificados e trabalhados aqui como lapsos de escrita -, pudemos compreender como do lugar do técnico que observa e escreve sobre o outro delinqüente, há a manifestação de um inconsciente que abre espaço para se construir outros sentidos até então silenciados porque não fazem parte das proposições possíveis para aquele discurso, “é o equívoco, a pluralidade de sentido, que favorece a passagem do inconsciente no discurso” (Lacan, 1976, p. 36).

Trabalhei, então, de que modo, a partir de uma mesma materialidade significante que incansavelmente informa sobre uma família desestruturada (pais separados, desempregados, muitos filhos, etc) como causa de um desvio de conduta do adolescente, não se faz pertinente escutar como aquele sujeito experimentou sua infância, isto é, se ele atribui a sua família uma desestruturação, ou como se dá a sua própria referência ao que seria desestruturação porque o que diferencia um sujeito do outro é sobre o que cada um

decide acerca do que lhe é insuportável ou indiferente; não há regra de saída. Repete-se com a fôrma da ciência a legitimação da memória institucional: constrói-se uma história para o adolescente como protótipo de todas as outras e todas as outras repetem o modelo. O funcionamento do relatório como um modelo predeterminado, me permitiu interpretar o “Relatório de Estudo **de** Caso” como “Relatório de Estudo **do** Caso”. **Do** caso porque o adolescente infrator é tratado como um sujeito universal, um universal que se reproduz na história de todos aqueles repertoriados. Fica desatrelada a relação entre linguagem e sujeito, em que não se parte da concepção de que “a subjetivação das vivências depende do processo de simbolização que a linguagem permite” (Jorge, 2000, p. 91).

Assim na escrita dos relatórios há a necessidade de classificação e de análise como tática de apaziguamento do diferente, para inserir o adolescente – o diferente em relação a um centro que sustenta toda uma concepção de sentidos estabilizados em uma formação discursiva - em alguma categoria, no caso, a de marginal. O mal é precisamente distinguido e essa parece ser mais uma das capacidades dos relatórios técnicos: a capacidade de distinguir o Mal conforme lemos com Badiou no início da tese.

Mas antes de trabalhar os lapsos propriamente ditos, como já dito antes, percorri um caminho em que primeiro situei meu campo teórico e a forma como defini como corpus e segmentei-o durante o trabalho de análise, apontando para o estabelecimento de um determinado discurso sobre o menino infrator que constitui o texto dos relatórios.

Para alcançar uma compreensão desse discurso, achei pertinente situar o formato “relatório” que enforma o discurso sobre os menores infratores, trabalhando a relação entre forma e sentido, isto é, como a forma contribui no processo de significar.

Esse processo de significar se faz presente na organização dos pareceres, na folha de rosto de identificação, no cabeçalho, nas assinaturas. Dentro desse modelo pré-formatado

uma concepção de sujeito é articulada. Num primeiro momento mostro essa concepção de sujeito articulada com a posição da política dos Direitos Humanos, que será a política de referência no trabalho com os jovens infratores. No entanto, com a análise dos relatórios, percebemos como essa diretriz também corrobora uma imagem de sujeito universal que apaga as diferenças, as particularidades. Esse apagamento foi trabalhado a partir dos significantes “família desestruturada”, “favela” e “funk”, por exemplo.

“Relatório” mostrou-se uma palavra – “palavra”, no campo da AD, e “significante”, no campo da psicanálise - que mobiliza uma rede discursiva importante quanto à memória. Assim, após situar esse formato de texto e compreender o diálogo que o “relatório” estabelece com o texto do Juizado, na medida em que os pareceres “respondem” às demandas da instância jurídica, descobri na história do adolescente infrator a palavra “relatório” já como um significante relevante dentro da história das políticas públicas voltadas para essa clientela. No capítulo dedicado, então, à memória do jovem infrator, pudemos apontar na direção de sentidos cristalizados que, uma vez colados às palavras, fazem eco e sentido até hoje, isto é, tentei esmiuçar o cruzamento entre a constituição do sentido, sua memória, e a formulação que atualiza esse sentido. Tal é o caso da concepção de família, da família pobre de onde parte o infrator. Temos, pois, a expressão “família desestruturada” percorrendo o texto dos relatórios atuais e temos, na mobilização de uma memória, a questão “família” pontuando textos do passado dedicados aos jovens delinquentes.

A imagem da instituição “família”, que é construída nos relatórios é a de uma instituição que falhou em relação ao menino. Por outro lado também não possui substituta e transforma-se em elemento de prova ou de testemunha para o desajuste do adolescente – “(...) *ainda assim concluímos que a sua [família] recuperação deva ser paralela a do*

adolescente e que a participação ativa e consciente desta em sua vida seja a única solução, levando-se em conta a inexistência, até o momento, de uma Instituição que possa substituí-la. (...)” (D7 / p.concl.)³³. Nesse ponto a relação entre pais e filhos relevada nos relatórios funciona como elemento de antítese ao modelo padronizado burguês e serve como “expressão de uma rivalidade entre instituições” (Lefort, 1988, p. 201), no caso entre a instituição-família e a instituição jurídico-pedagógica representada aqui pela instituição de internação.

Criam-se efeitos de verdade. Esse fragmento “*necessidade de reintegração em família desestruturada*” foi um tipo de enunciado formulado muitas e repetidas vezes; repetidas como verdade porque se fala de um lugar onde se supõe um saber que autoriza falar sobre o outro. Nesse lugar de saber fica-se obrigado a encontrar no sujeito que é objeto de análise, pistas, traços pertinentes que justifiquem o comportamento infrator. A questão é que esses traços serão sempre buscados a partir do lugar social, da formação discursiva de quem analisa e que não necessariamente estabelece algum laço com a verdade do sujeito.

Por outro lado, o sujeito, submetido a um universo de dizeres a seu respeito, pode resistir e resiste. A resistência foi trabalhada num sub-capítulo onde localizei, em enunciados que descrevem a rebeldia do adolescente, formas de resistência do sujeito, isto é, lugares criativos, brechas que o sujeito inventa para sustentar uma particularidade, um lugar de diferença.

³³ Estou atenta ao fato de não ser usual, em conclusões acadêmicas, trabalhar com exemplos. Mas por tratar-se de uma tese em Análise do Discurso – teoria que questiona, por exemplo, os sentidos e rituais canônicos –, tomei a liberdade de manter meus exemplos, achando que não seriam impertinentes no corpo de meu texto. Apossei que, ao contrário, os enunciados aqui citados ajudam a concluir minha investigação sobre a construção de uma imagem institucional acerca dos adolescentes infratores.

No capítulo seguinte, dedico minha atenção à questão jurídica, à inscrição do adolescente, em geral, e do adolescente infrator, em particular, no social pela letra da lei. Faço uma articulação entre o discurso jurídico e psicanalítico na medida em que ambos se formulam em referência a uma lei. Trabalho também como o processo de internalização da lei – constituição do sujeito pensada a partir do campo da psicanálise – será refletida na interpretação que cada sujeito dará à lei dos códigos (civil, penal etc) em sua inserção social – campo de trabalho do sistema jurídico.

Essa interseção continua no sub-capítulo sobre a nomeação dos meninos, na relação estreita que há entre nomear e filiar, na medida em que filiar diz respeito a um ato de subjetivar e essa forma de subjetivação é organizada e, portanto, delimitada pelo campo do Direito.

Do campo do Direito entramos no sub-capítulo sobre o sujeito do direito do capitalismo, onde trabalhei a inscrição desse sujeito, já nomeado, isto é, interpelado pelo Estado. Nessa interpelação analiso, então, o lugar estabelecido ao menino infrator no social. Esse lugar tem o relatório como um dos espaços discursivos que constituem e reproduzem a imagem do delinqüente. A partir daí, encaminho questões acerca de uma suposta sintaxe jurídica que materializa num discurso sobre esses jovens.

Da lei passo ao lapso. O lapso se inscreve e faz ruptura numa ordem que é a da língua – “a língua é a lei da linguagem enquanto linguagem verbal” (Henry, 1992, p.165). A mesma língua que dá forma material à lei. Forma material que possibilita as brechas da lei. Falar em brechas é falar é falar no furo do simbólico, falar sobre a incompletude da linguagem. Dediquei, então, um capítulo para trabalhar a questão do lapso de escrita, lapso como marca da presença de um sujeito do inconsciente que reinterpreta lugares pré-estabelecidos pelo discurso científico, aqui presentificado no discurso jurídico. Vimos, na

análise de alguns lapsos, como o lugar discursivo referente ao adolescente já está pré-determinado. A ocorrência de lapsos confirma a cristalização de um imaginário acerca deles – confirma através do furo. Lemos “*O adolescente compareceu ao DESIPE onde foi realizado EEG exteriorizando atividade teta difusa*” (D02 / p.psqui.). Mas EEG é realizado em hospital ou no Departamento de Sistema Penal - DESIPE? O lugar desse adolescente, mesmo quando necessita de um exame, será sempre no sistema penal? O significante hospital foi omitido talvez por ser “evidente” onde esse exame deva ser realizado em se tratando de adolescente infrator. O lugar da doença já está determinado e não é no hospital, mas na própria instituição que acolhe este adolescente. A interpretação, para esse sujeito que escreve, parece estar interdito, pois não provoca deslocamento, apenas insiste num imaginário acerca de lugares sociais que aparecem no registro da letra, nas marcas significantes e, nesse caso específico, na marca de ausência, de silenciamento.

Trabalhar o lapso na ambigüidade constituinte do significante nos permite preencher o sentido a partir de nossa posição subjetiva numa dada formação discursiva sob determinadas condições de produção, mas esse preenchimento não é de forma alguma um trabalho, na expressão de Pêcheux (1997, p. 60), de “terapêutica da linguagem, que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, das expressões e dos enunciados”. Ao contrário, o horizonte discursivo é aqui encarado a partir da concepção do sentido como relação de valor e “porque o sentido é relação à, o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir, armar uma cilada” (Canguilhem, 1990, p. 16).

Num outro enunciado pronunciado dentro dessa instituição aqui citada e de onde se originam os relatórios que define sentidos a partir de um imaginário pré-construído sobre o menor infrator e sua família, o fragmento “*Verbaliza que a mãe o abandonou por causa das drogas e adota postura de ‘rebelde e revoltado’ por conta disso*” (D08 / p.soc.) gera

outras possíveis significações que corroboram, no entanto, uma certa memória. Quem usa drogas, a mãe ou o filho?

Analisando as relações significantes estabelecidas nas entrevistas do serviço social sobre esse mesmo adolescente, por exemplo, percebe-se que há sempre a procura por parentes dependentes químicos numa tentativa de justificativa sobre o presente criminal do jovem, tal como citado acima em referência ao duplo de Foucault. Dele também se espera que use drogas, logo a ambigüidade se explica até mesmo como uma forma de dar conta das duas possibilidades: tanto a mãe como o filho podem usar drogas; isso é o esperado. Alguma reação por parte do adolescente quanto à questão materna provoca um desconcerto a ponto de ser identificada uma postura rebelde e revoltada, postura esta evidentemente relacionada, na composição dos significantes, ao uso de drogas: quem as usa não possui uma conduta exemplar, sai do padrão, portanto ser revoltado e rebelde assume um lugar não de insatisfação subjetiva – uma forma de falar de um mal estar -, mas uma postura leviana e possível apenas aos drogados, aos fora da lei.

Esse já esperado é da ordem da repetição. Falar de repetição nos remete ao sujeito da repetição trabalhado tanto pela Psicanálise como pela Análise do Discurso. Finalizei meu trabalho, pois, dedicando um capítulo à questão do sujeito e de como esse conceito se entrelaça na disciplina da AD e no campo teórico da psicanálise. Estes não são dois campos idênticos, mas se interligam através de uma concepção de linguagem e, por extensão, de língua em que a falta se faz presente. Como o sujeito se constitui a partir de sua relação com a linguagem, de sua submersão no simbólico, temos aí a pertinência para a articulação entre as duas teorias. Se elas andam próximas nesses pontos – simbólico, linguagem, sujeito dividido – distanciam-se, entretanto, no que diz respeito ao lugar destinado à Ideologia. Para a Psicanálise, a ideologia estaria articulada à instância do Imaginário,

instância essa elementar para o sujeito mas sem o lugar dado pela AD. Dessa forma, um “sujeito em análise renuncia à imagem pelo significante” (Brasil, 1998, p. 148).

A Análise do Discurso trabalha a ideologia como sendo da ordem da interpelação do sujeito. Trata-se, na AD, de “um sujeito desejante, sujeito do inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia” (Ferreira, s/data, p.2). Nesse nível, a interpelação ideológica funciona como condição fundamental para um indivíduo constituir-se como sujeito, ocupar uma posição-sujeito no discurso. Esse fato ideológico torna, portanto, impossível que um sujeito possa trabalhar no sentido de se despregar totalmente de seu mundo imaginário. Para a psicanálise, ao contrário, um processo de análise trabalha exatamente na direção de desidentificar o sujeito de todos os seus traços imaginários, fazendo cair suas identificações.

Essas diferenças são diferenças teóricas e não impedem o trabalho de articulação entre as duas disciplinas. Ao contrário, ambas oferecem subsídios teóricos ao pesquisador para repontuar e relocalizar, discursivamente, o sujeito da ciência, tema do sub-capítulo seguinte.

Assim, elaborei um texto em que, percorrendo, nos relatórios, as marcas de um sujeito universal – o sujeito do discurso científico – que oferece garantias e estabilidade a determinados sentidos, tentei apontar como esse sujeito e discurso da ciência não dão conta da universalidade e são atravessados pelo inconsciente que faz irrupção na cadeia estabilizada de significantes. Mostrei também como, além de não darem conta, são constituídos por uma formação ideológica que delimita espaços subjetivos e, por extensão, espaços de significação e essa delimitação tem efeitos políticos. O sentido, portanto, é um sentido político. E um dos efeitos de sentido compreendidos pelas análises propostas diz respeito à questão da exclusão.

A exclusão social é efeito da exclusão do discurso. Trata-se aqui de trabalhar a questão do discurso como objeto. A análise do discurso propõe-se a compreender como um enunciado pode fazer sentido; compreendeu-se também quais instâncias são mobilizadas para que um sentido coe ou não; enfim compreender quais as condições para a produção de um enunciado foram mobilizadas num dado momento histórico. Entre essas condições de produção, existem procedimentos de exclusão para impedir que algo seja dito de uma determinada maneira, mas que possa ser dito de outra, por exemplo.

Foucault (2000b), então, estabelece como formas ou sistemas de exclusão, entre outros, a interdição, isto é, a palavra que é proibida e a própria noção naturalizada entre verdadeiro e falso, que será definido pelo lugar ocupado por quem profere um discurso. Esse lugar é o lugar da verdade sustentada por um conjunto de práticas que organizam o saber e essa prática de saber inclui o saber sobre o outro. Essa questão foi levantada quando, na análise do percurso histórico acerca do jovem infrator, vimos a alteração de palavras propostas pelo ECA – de “pena” à “medida socioeducativa”, por exemplo -, mas que não necessariamente forjou uma mudança de fato no trabalho com esses meninos.

O saber se organiza na divisão das disciplinas, em assuntos fundamentais e em outros não tanto, secundários. No relatório vimos que são basicamente três: serviço social, pedagogia e psicologia que devem fazer suporte à palavra da lei e da ciência, uma sustentando a outra, e contendo a dispersão. A contenção se edifica pelo conjunto de proposições consideradas verdadeiras ou falsas dentro de cada disciplina para a partir daí controlar os mecanismos de produção discursiva. Repete-se o verdadeiro pela paráfrase e na sua recorrência um discurso começa a fazer efeito.

É só pelo reconhecimento desses procedimentos que se pode compreender, por exemplo, como podem os pareceres pedagógicos, investigando a capacidade técnica de um

adolescente para decifrar signos lingüísticos, apontando para dificuldades em reconhecer fonemas ou em reproduzir corretamente uma ortografia, fazer esse tipo de avaliação cometendo os mesmos supostos erros de seus avaliados? De fato o que está em jogo não são os “erros ortográficos” mas sim quem pode cometê-los. ***“J. possui desenvolvimento na leitura escrita e nos cálculos matemáticos que está coerente com sua afirmação de ter cursado a 5ª série”*** (D34 / p.ped.) ou ***“Adolescente com muitos altos e baixos depressivos, ligados à ausência familiares no dia de visita, eventualmente”*** (D53 / p.ped.).

Sabemos que a pedagogia pensada como uma disciplina que se propõe a educar também segue um ritual discursivo como qualquer outra disciplina, definindo todo o entorno de um discurso, desde o que se pode falar, como se pode falar etc, pois o que é “um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam (...) senão uma distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (Foucault, 2000b, p.44). Ter um saber é ter um poder e esse poder traz conseqüências para a organização social em seu nível político.

Assim, a produção de sentidos tem um funcionamento de efeito político, porque quando uma certa designação, ou concepção de sentido, se instala no interdiscurso, ela, a designação, “não deixa significar, nesta medida, outros sentidos” criando “como lugar de estabilidade referencial um sentido pelo apagamento de outros” (Guimarães, 2000, p.75). As conseqüências ou efeitos desses sentidos hegemônicos pelo silenciamento de outros faz uma fissura em nossa cidade, cria trincheiras geográficas de exclusão; exclusão essa que produz um estranhamento e não reconhecimento entre sujeitos. Soares (2005) trabalha esse não reconhecimento pelo estranho, ou pelo congelamento de um único sentido na identificação desse sujeito, como uma forma de estigma:

“O preconceito provoca invisibilidade na medida em que projeta sobre a pessoa um estigma que a anula, a esmaga e a substitui por uma imagem caricata, que nada tem a ver com ela, mas expressa bem as limitações internas de quem projeta o preconceito. (...) Quem está ali na esquina não é o Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e qualidades, suas emoções e medos, suas ambições e desejos. Quem está ali é o ‘moleque perigoso’ ou a ‘guria perdida’, cujo comportamento passa a ser previsível. Lançar sobre uma pessoa um estigma corresponde a acusá-la simplesmente pelo fato de ela existir” (Soares, 2005, p. 172/175).

Essa imagem caricata está colada a sentidos pré-estabelecidos e previstos que se repetem. A história dessa repetição foi aqui trabalhada. Finalizo, assim, meu trabalho pontuando a questão da repetição. Repetição de enunciados que, em seu conjunto, formatam um discurso sobre o adolescente em conflito com a lei; um discurso que exclui para garantir o lugar de quem fala. Nesse funcionamento da repetição e reprodução do mesmo, sugiro, conforme assinalado antes, a substituição da denominação “Relatório de Estudo de Caso” para “Relatório de Estudo **do** Caso” na medida em que o caso já está dado de saída, tratando-se sempre de um mesmo caso – o menino é considerado um caso -, de um caso que garanta a existência de um sujeito universal onde as singularidades não se façam presentes.

Com isso, proponho, como tentativa de oferecer um espaço de fala ao jovem, a inserção de um parecer de autoria do próprio adolescente. Essa escrita poderia ser uma forma de restabelecer e reorganizar a disputa de sentidos, uma forma diferente de escutar o jovem que, assim, poderia colocar-se subjetivamente através de seu próprio texto, sua própria escrita. Nesse caso, a denominação “Relatório de Estudo **do** Caso” ganharia um outro sentido, o artigo definido apontaria não mais para o universal, mas para o definido de um particular, do sentido de um singular.

Essa proposta, entretanto, corre o risco, se posta em prática, de ser mais um lugar institucional que caia na artimanha burocrática, que ganhe uma força imaginária – o imaginário da avaliação, do julgamento, por exemplo - capaz de moldar a escrita do jovem em função de um espelhamento: escrever aquilo que suponho que meu interlocutor deseje ler para que me avalie em condições de obter uma progressão de medida socioeducativa, num jogo de ditos e não ditos, como tão bem ilustra Miller (1997, p. 58): “Não é difícil perceber em um texto palavras que não estão nele”.

O risco existe, mas, por outro lado, não se pode deixar de considerar que, uma vez instituído também um lugar de parecerista ao adolescente – lugar para colocar-se subjetivamente e fazer laço social pelo discurso, pela implicação subjetiva em sua fala – cabe a esse jovem escolher, escolher como sujeito desejante que é, de que modo posicionar-se diante do Outro.

Finalizo aqui minha tese e, como em todo final, poderia produzir um efeito de completude, mas em se tratando de um texto sob condições de produção teóricas da Análise do Discurso e da Psicanálise, aqui o ponto final apenas “exclui o que não está lá [ou aqui] mas em outro lugar” (Orlandi, 2001).

9. Bibliografia

- ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. RJ: Rios Ambiciosos, 1999.
- _____. **O adolescente e o Outro**. RJ: Jorge Zahar, 2004.
- ALLOUCH, J. **Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar**. RJ: Companhia de Freud, 1995.
- ALTHUSSER, L. **Freud e Lacan, Marx e Freud**. RJ: Graal, 1985.
- _____. “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”. In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. RJ: Contraponto, 1994.
- ALTOÉ, S. **De ‘menor’ a presidiário: a trajetória inevitável?** RJ: Ed Universitária Santa Úrsula, 1993.
- ALTOÉ, S. (org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise**. RJ: Revinter, 1999.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. RJ: Zahar Ed, 1981.
- ARRIVÉ, M. **Lingüística e psicanálise**. SP: Edusp, 1994.
- _____. **Linguagem e psicanálise, Lingüística e inconsciente, Freud, Saussure, Pichon, Lacan**. RJ: Jorge Zahar Ed, 1999.
- ASSOUN, P-L. **Metapsicologia freudiana: uma introdução**. RJ: Jorge Zahar, 1996.
- AURÉLIO. **Novo dicionário da língua portuguesa**. RJ: Nova Fronteira, 1986.
- AUTHIER-REVUZ, J. “Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cad. Est. Ling.** Campinas, jul/dez 1990.
- _____. “Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio”. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997.
- _____. “Le guillemet, un signe de ‘langue écrit’ à part entière”. In: Rosier, L. **De la réception à l’appropriation**. Paris: Duculot, 1998a.
- _____. **Palavras incertas, as não-coincidências do dizer**. Campinas: Ed. Unicamp, 1998b.
- BADIOU, A. **Ética, um ensaio sobre a consciência do mal**. RJ: Relume-Dumará, 1995.
- BAJER, P. **Processo penal e cidadania**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2002.

- BARTHES, R. **Aula**. SP: Cultrix, 1978.
- BATISTA, V.M. **O medo na cidade do Rio de Janeiro**. RJ: Revan, 2003.
- BECCARIA, C. **Dos delitos e das penas**. SP: Ed. Martin Claret, 2002.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral 1**. Campinas: Pontes, 1991.
- BOURCIER et alii. “Le discours juridique: analyses et méthodes”. In: **Langages**. Paris: Didier-Larousse, mars 1979.
- BRASIL, I.E.A. “Mal-estar da psicanálise: intolerância, pensamento e gozo”. In: **Cultura da Ilusão**. RJ: Contracapa, 1998.
- BURKE, P. (org.). **História social da linguagem** SP: Ed da UNESP, 1996.
- _____. **Uma história social do conhecimento**. RJ: Jorge Zahar Ed, 2003.
- CANGUILHEM, G. **Le cerveau et la pensée**. Cours Publics de MURS, 20 de fevereiro de 1990.
- _____. **O normal e o patológico**. RJ: Forense Universitária, 2000.
- CATACH, N. **La ponctuation**. Paris: PUF, 1994.
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. SP: Contexto, 2004.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. SP: Brasiliense, 1981.
- CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. SP: Brasiliense, 1983.
- CORTEN, A. “Categorias políticas e discurso teológico”. In: **RUA, Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp**. Campinas nº 4 março 1998.
- COSTA, J.F. **Ordem médica e norma familiar**. RJ: Graal, 1983.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. RJ: Graal, 1986.
- DUARTE, J.F.Jr. **O que é realidade**. SP: Brasiliense, 1994.
- DUCROT, O. “Sémantique linguistique et analyse de textes”. In: GUIMARÃES, E. (org.). **Cadernos Lingüísticos nº 35**. Campinas, Unicamp/IEL, jul/dez 1998.
- ELIA, L. “O sujeito da psicanálise e a ordem social”. In: ALTOÉ, S. **Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise**. RJ: Revinter, 1999.

_____. **O conceito de sujeito**. RJ: Jorge Zahar, 2004.

ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. SP: Abril Cultural, 1995.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. SP: Atlas, 1999.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 12 ANOS (Edição especial). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília: 2002,

FERNANDES, F. **Dicionário de verbos e regimes**. RJ: Globo, 1989.

FERREIRA, M.C.L. “O lugar da sintaxe no discurso”. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M.C.L. (orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 1999.

_____. “As interfaces da análise do discurso no quadro das ciências humanas”. Instituto de Letras / UFRGS, s/data.

FLESLER, A. et alii. **Poetas, crianças e criminalidade... sobre Jean Genet**. RJ: Companhia de Freud, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir, história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. RJ: Graal, 1982.

_____. **As palavras e as coisas**. SP: Martins Fontes, 1992.

_____. **O nascimento da clínica**. RJ: Forense Universitária, 1994.

_____ et alii. **O homem e o discurso**. RJ: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. RJ: Ed. Nau, 1999.

_____. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. RJ: Graal, 2000a.

_____. **A ordem do discurso**. SP: Edições Loyola, 2000b.

_____. “O que é um autor”. In: Motta, M.B. **Michel Foucault, Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. RJ: Forense Universitária, 2001.

_____. **A arqueologia do saber**. RJ: Forense Universitária, 2002a.

_____. **Os Anormais**. SP: Martins Fontes, 2002b.

_____. “A vida dos homens infames”. In: Motta, M.B. (org.). **Michel Foucault, estratégia, poder-saber**. RJ: Forense Universitária, 2003.

- _____. **A hermenêutica do sujeito**. SP: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, L. **Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa**. RJ: Liv. José Olympio, 1954.
- FREIRE, M.M. **A escritura psicótica**. RJ: Companhia de Freud, 2001.
- FREUD, S. “A psicopatologia da vida cotidiana”. In: **ESB**, vol. VI. RJ: Imago, 1980.
- _____. “Totem e tabu”. In: **ESB**, vol. XIII. RJ: Imago, 1980.
- GADET, F. e PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Campinas: Pontes, 2004.
- _____ e Hak, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed Unicamp, 1997.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. RJ: Ed. FGV, 1982.
- GARCIA-ROZA, L.A. **Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise**. RJ: Jorge Zahar Ed., 1990.
- GONDAR, J. “Ética, moral e sujeito”. In: ALTOÉ, S. (org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise**. RJ: Revinter, 1999.
- GONDRA, J.G. (org.). **História, infância e escolarização**. RJ: 7Letras, 2002.
- GONZALEZ, A. E GERCMAN, B. “Introdução a ‘Poetas, crianças e criminalidade... sobre Jean Genet’”. In: Flesler, A. et alii. **Poetas, crianças e criminalidade... sobre Jean Genet**. RJ: Companhia de Freud, 2005.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.
- HENRY, P. **A ferramenta imperfeita, língua, sujeito e discurso**. Campinas: Ed Unicamp, 1992.
- HIDALGO, L. “Eletrochoques, penas e pincéis”. In: **Revista de História**. RJ: Biblioteca Nacional, ano 1, no. 2, agosto de 2005.
- HOUAISS. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. RJ: Objetiva, 2001.
- HURSTEL, F. “A função paterna, questões da teoria ou: das Leis à Lei”. In: ALTOÉ, S. (org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise**. RJ: Revinter, 1999.

INDURSKY, F. “A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem”. In: **Cadernos do I.L., nº 20**. UFRS, dez 1998.

_____. “Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à Análise do Discurso”. In: **Línguas e instrumentos lingüísticos nº 4/5**. Campinas: Pontes, 2000.

JORGE, M.A.C. “Discurso médico e discurso psicanalítico”. In: CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. SP: Brasiliense, 1983.

_____. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan** RJ: Jorge Zahar Ed, 2000.

KONDER. L. **A questão da ideologia**. SP: Companhia das letras, 2002.

LACAN, J. **R.S.I.: o seminário**. 1974/1975.

_____. “A função do escrito”. In: LACAN, J. **O Seminário, livro 20: Mais ainda**. RJ: Jorge Zahar Ed, 1985a.

_____. **O seminário: livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. RJ: Jorge Zahar, 1985b.

_____. **O seminário: livro 3, As psicoses**. RJ: Jorge Zahar, 1985c.

_____. **O seminário: livro 7, A Ética da Psicanálise**. RJ: Jorge Zahar, 1988.

_____. **Escritos**. RJ: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Outros escritos**. RJ: Jorge Zahar Ed, 2003.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LEFORT, R. “Discurso da instituição e tema do discurso”. In: MANNONI, M. **Educação impossível**. RJ: Francisco Alves, 1988.

LEGENDRE, P. “Seriam os fundamentos da ordem jurídica razoáveis?”. In: ALTOÉ, S. (org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise**. RJ: Revinter, 1999.

LEITE, N. **Psicanálise e análise do discurso**. RJ: Ed Campo Matêmico, 1994.

LLOYD, D. **A idéia de lei**. SP: Martins Fontes, 1998.

LONDONO, F. “Origem do conceito menor”. In: PRIORE, M. Del (org.). **História da criança no Brasil**. SP: Contexto, 1992.

MAIA, M.C.G. “A produção do discurso jornalístico sobre o ‘adolescente em conflito com a lei’: jovem ou menor?”. In: **Cadernos de Letras da UFF** – Alunos do Programa de Pós-Graduação 2003, nº 28. Niterói: UFF, Instituto de Letras, 1º. semestre de 2003.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

MALDIDIER, D. et alii. “Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa”. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1997.

MANNONI, M. **Educação impossível** RJ: Francisco Alves, 1988.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa, os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989**. RJ: Revan, 1998.

_____. “Discurso e instituição: a imprensa”. In: **RUA, Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp**. Campinas: nº 5, março 1999.

_____. “Subjetividade e imaginário lingüístico”. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n1, 2004.

MARTINS, E. (org.). **Manual de redação e estilo**. SP: O Estado de São Paulo, 1990.

MECLER, M. “Da agressividade à violência: um estudo”. In: **IV Fórum Brasileiro de psicanálise: A cultura da ilusão (anais)**. RJ, setembro 1997.

MEDEIROS, V.G. “Trajeto histórico de dois tipos de discurso relatado: o discurso direto e o discurso indireto”. In: *Revista Philólogos*. Ano 9, nº 27, set/dez 2003.

MENDONÇA, K. **A punição pela audiência: um estudo do Linha Direta**. RJ: Quartet, 2002.

MILLER, J-A. **Entretien sur le séminaire – avec François Ansermet**. Paris: Navarin Éditeur, 1985.

_____. **Lacan elucidado**. RJ: Jorge Zahar, 1997.

MILNER, J-C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOSER, C. (org.). **Direitos humanos no Brasil, diagnóstico e perspectivas**. RJ: CERIS / Mauad, 2003.

MOUGIN-LEMERLE, R. “Sujeito do direito, sujeito do desejo”. In: ALTOÉ, S. **Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise**. RJ: Revinter, 1999.

NASCIMENTO, M.L.do (org.). **Pivetes, a produção de infâncias desiguais**. RJ: Oficina do autor; Niterói: Intertexto, 2002.

- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Discurso e leitura**. SP: Cortez, 1988.
- _____. **Terra à vista**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- _____. **Interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____ (org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed Unicamp, 1997.
- _____. “Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico”. In: **RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP – NUDECRI**. Campinas: março de 1998.
- _____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **Discurso e texto, formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001. (foi utilizado o texto “Ponto final: pontuação, interdiscurso, incompletude”, na versão disponibilizada em sala de aula, durante curso da Profa. Eni Orlandi, em 2003)
- _____. **As formas do silêncio**. Campinas: Ed Unicamp, 2002.
- _____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.
- PASSETTI, E. **O que é menor**. SP: Brasiliense, 1998.
- PÊCHEUX, M. “Delimitações, inversões, deslocamentos”. In: **Cad. Est. Ling.** Campinas, jul/dez 1990.
- _____. **L'inquiétude du discours**. Éditions des Cendres, 1990.
- _____. “O mecanismo do (des)conhecimento ideológico”. In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. RJ: Contraponto, 1994.
- _____. “Análise automática do discurso”. In: GADET, F. e HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997a.
- _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997b.
- _____. “Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997c.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed Unicamp, 1997d.

_____. “Sobre os conceitos epistemológicos da análise de discurso”. In: **Contextos epistemológicos da análise de discurso**. Escritos – Laboratório de Estudos Urbanos – Nudecri, nº 4, maio 1999.

PILOTTI, F. e RIZZINI, I. **A arte de governar crianças, a história das políticas sociais e da assistência à infância no Brasil**. RJ: Ed Universitária Santa Úrsula, 1995.

PRIORE, M.D. **História das crianças no Brasil**. SP: Contexto, 1999.

RASSIAL, J-J. **O adolescente e o psicanalista**. RJ: Companhia de Freud, 1999.

RAUTER, C. **Criminologia e subjetividade no Brasil**. RJ: Revan, 2003.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem** RJ: Jorge Zahar Ed, 2003.

SABSAY, F. “reflexões sobre a Sociedade e ‘A Criança Criminosa’: aspectos políticos e jurídicos”. In: FLESLER, A. et alii. **Poetas, crianças e criminalidade... sobre Jean Genet**. RJ: Companhia de Freud, 2005.

SAFOUAN, M. **Angústia – sintoma – inibição**. SP: Papirus, 1986.

SANTOS, M.A.C. “Criança e criminalidade no início do século”. In: PRIORE, M. del. (org.). **História das crianças no Brasil**. SP: Contexto, 1999.

SANTOS, P.F.O. “A (im)possibilidade da clínica psicanalítica em estabelecimentos fechados”. In: Altoé, S. e Lima, M.M. **Psicanálise, clínica e instituição**. RJ: Rios Ambiciosos, 2005.

SARTHOU-LAJUS, N. **L'éthique de la dette**. Paris: PUF, 1987.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral** SP: Cultrix, s/data.

SIDOU, J.M.O. **Dicionário Jurídico**. RJ: Forense Universitária, 1999.

SOARES, J.J.B. **A medida sócio-educativa de internação e as alternativas do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Xerox, fev 1998.

SOARES, L.E., BILL, M.V, ATHAYDE, C. **Cabeça de porco**. RJ: Objetiva, 2005.

SOUSA, P. de. “As enquetes como discurso: um caso de acesso às palavras do racismo”. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M.C.L. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

TRAVAGLIA, L.C. “Gêneros de texto definidos por atos de fala”. In: Zandurais, A. **Relações entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre: Ed Sagra Luzzatto, 2002.

TYNIÁNOV, I.N. **O tenente Quetange**. SP: Cosac e Naify, 2002.

VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. SP: Hucitec, 1989.

VOLPI, M. (org.). **O adolescente e o ato infracional**. SP: Cortez Ed, 1997.

ZIZEK, S. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia**. RJ: Jorge Zahar Ed, 1992.

_____ (org.). **Um mapa da ideologia**. RJ: Contraponto, 1999.

ZOPPI-FONTANA. “É o nome que faz a fronteira”. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M.C.L. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

10. Siglas e Abreviaturas

CP – Código Penal

CRIAM – Centro de Recursos Integrados de Assistência ao Menor

CTr – Centro de Triagem

DEGASE - Departamento de Ações Sócio-Educativas

DESIPE – Departamento de Sistema Penitenciário

DPCA – Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente

EBPMF – Escola Brasileira de Psicanálise Movimento Freudiano

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEG - Eletroencefalograma

EJLA – Escola João Luiz Alves

EM – Escola Municipal

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FNBEM ou FUNABEM – Fundação do Bem Estar do Menor

FIA – Fundação para a Infância e Adolescência

IPS – Instituto Padre Severino

JIJ – Juizado da Infância e Juventude

LA – Liberdade Assistida

MSE – Medida Socioeducativa

SAM – Serviço de Assistência aos Menores

PROC - Processo

SEAP – Secretaria Estadual de Administração Penitenciária

SEIJI – Secretaria Estadual da Infância e da Juventude

SEJI – Secretaria Estadual de Justiça e Interiores

SL – Semiliberdade

UPO – Consulta de processos

11. Anexos

Secretaria de Estado de Justiça e Interior
Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas – DEGASE
[nome da instituição]

RELATÓRIO DE ESTUDO DE CASO**A) IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE**

Nome: _____ Mat. _____
Data de Nascimento: _____
Naturalidade: _____
Filiação: _____

DADOS DO REGISTRO CIVIL DE NASCIMENTO

Reg. No. Livro fls.

B) RESPONSÁVEL

Nome: _____
Vínculo com o adolescente: _____
Data de Nascimento: _____
Naturalidade: _____
Documento de identidade: _____
Profissão: _____
Endereço: _____

PROCEDÊNCIA: PROC: ENT:

MOTIVO DA INTERNAÇÃO:

JUSTIFICATIVA:

Adolescente:

Mat.

fl.

PARECER SOCIAL

PARECER PEDAGÓGICO

Adolescente:

Mat.

fl.

PARECER PSICOLÓGICO

PARECER CONCLUSIVO

Rio de Janeiro, _____

As. Social

Pedagoga

Psicólogo

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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