



PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

DOUTORADO EM PSICOLOGIA

ANTÔNIO EUSTÁQUIO FERREIRA

FUNÇÃO PATERNA E SOCIABILIDADE VIOLENTA EM JOVENS ESCOLARES

GOIÂNIA

AGOSTO DE 2012



PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

ANTÔNIO EUSTÁQUIO FERREIRA

FUNÇÃO PATERNA E SOCIABILIDADE VIOLENTA EM JOVENS ESCOLARES

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Strictu Sensu em
Psicologia da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás para
obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profª. Dra. Denise Teles Freire Campos

GOIÂNIA

AGOSTO DE 2012

Ferreira, Antônio Eustáquio.
Função Paterna e Sociabilidade Violenta em Jovens
Escolares [manuscrito] / Antônio Eustáquio Ferreira. – 2012.
270 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Departamento de Psicologia, 2012.
“Orientação da Professora Doutora Denise teles Freire
Campos”.

1. Educação pública – século XIX – Goiás. 2. Educação.
3. Memória. I. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Autor: Antônio Eustáquio Ferreira

Orientadora: Profa. Dra. Denise Teles Freire Campos

Data da avaliação: 21 de agosto de 2012.

Banca examinadora:

- Profa. Dra. Denise Teles Freire Campos / (Presidente) PUC Goiás

- Prof. Dr. Henrique Figueiredo Carneiro / UFC

- Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti / UNESA

- Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos / PUC Goiás

- Profa. Dra. Vannúzia Leal Andrade Peres / PUC Goiás

- Prof. Dr. Fábio Jesus Miranda / (Suplente) PUC Goiás

- Prof. Dr. Cristiano Coelho / (Suplente) PUC Goiás

DEDICATÓRIA

Com amor e carinho, dedico este trabalho

Aos meus pais José Vicente e Luiza Teixeira.

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e serenidade para compreender as riquezas dos momentos de fraqueza, necessários para o desenvolvimento pessoal, espiritual e profissional.

Aos meus familiares, aos amigos, todos incentivadores para o desenvolvimento deste trabalho.

Em especial, agradeço aos meus orientadores Profa. Dra. Denise Teles Freire Campos e Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos, incentivadores na trabalhosa missão de adequar os registros da pesquisa de acordo com a formalidade conveniente.

Aos estudantes pela participação como sujeitos na pesquisa.

RESUMO

O suporte fundamental desta tese constituiu-se da psicanálise em situações sociais críticas, cujos instrumentos utilizados para pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas para o estudo 1 e grupo focal para o estudo 2. Empreendemos a Análise do Discurso desenvolvida por Pêcheux (1983), Minayo (2000) e Orlandi (2005), bem como a investigação dos verbos modais “poder”, “querer”, “dever” e “ter que/ter de”, em seus variados modos, identificando como esses verbos, na forma utilizada pelos respondentes, se relacionam com as modalidades epistêmicas ou deônticas, conforme orientações de Santos (1999), Santos (2000), Alves (2007) e Martins (2011). O objetivo principal desta pesquisa foi refletir como os modos pelos quais as transformações na família e o declínio do patriarcado pode haver influenciado o chamado “declínio da função paterna”, no seu sentido mais tradicional. Analisar aspectos relativos à emergência das concepções modernas de infância e adolescência, da sociedade do narcisismo, como contribuíram para o “declínio do pai”, e como influenciaram o declínio da função paterna e subsidiaram a sociabilidade violenta dos jovens escolares. Especificamente, levantar informações acerca das ações consideradas violentas pelos jovens na escola; identificar fatores que contribuem para a violência escolar entre jovens e verificar a relação entre a sociabilidade violenta em jovens escolares e a função paterna. Como resultado pode-se concluir que as crianças e os jovens foram submetidos gradativamente à condição de sujeitos. Porém, as transformações na família e nos modos de lidar com os componentes, principalmente as crianças e os jovens, modificaram as relações entre pais e filhos. Novos “atores sociais” e o Estado interferem na vida familiar, ocupando o lugar de pai simbólico, substituindo a função dos progenitores e enfraquecendo a autoridade do pai e de sua função. Portanto, esse estudo nos leva a pensar que a violência considerada como produtora de sentidos é que norteia a atual sociabilidade violenta em jovens escolares, em razão do declínio da função paterna.

Palavras-chaves: Função paterna, violência, sociabilidade violenta entre jovens escolares.

ABSTRACT

The pillar that supports this thesis consisted of psychoanalysis in critical social situations, using these instruments: semi-structured interviews for study 1 and a focal group for study 2. We undertook a Discourse Analysis as developed by Pêcheux (1983), Minayo (2000) and Orlandi (2005), as well as the investigation of the modal verbs “can”, “want to”, “should” and “have to/need to”, in their different modes, identifying how these verbs, as used by the respondents, relate to epistemic or deontic modalities, pursuant to Santos (1999), Santos (2000), Alves (2007) and Martins (2011). The main objective of this study was to establish a reflection on the means through which the transformations that have taken place within the family and the decline of patriarchy can have influenced the so-called “decline of the paternal function”, in its most traditional meaning. Analyze the aspects related to emerging concept of childhood and adolescence, the society of narcissism, how they contributed to the “decline of the father”, and how they influenced the decline of the paternal function and provided subsidies to violence in social interaction of young students. Specifically, the aim of this thesis was to obtain information on actions categorized as violent by young students; identify factors that contribute to school violence among young people and determine the relationship between violent sociability in young students and the paternal function. As a result, it is possible to conclude that children and young people were gradually subjected to the condition of subjects. However, changes that have been taking place in the family and in how its members are dealt with, mainly the children and the young people, have altered the relationship between parents and their children. New “social actors” and the State interfere in family life, by occupying the place of a symbolic father, “replacing” parents in their duties and weakening the authority of the father and his function. Therefore, this study leads us to the assumption that it is violence, taken as a producer of meanings that guides the current violent sociability among young students, resulting from the decline of the paternal function.

Key words: Paternal function, violence, violent sociability among young students.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1.	
O declínio da função paterna e a sociabilidade violenta.....	13
1.1 - Transformações na família e o declínio do patriarcado.....	13
1.1.1 Concepções modernas de infância e adolescência.....	26
1.1.2 Crianças no Brasil.....	41
1.1.2.1 Brasil Colônia e Império.....	41
1.1.2.2 Brasil Império.....	49
1.1.2.3 Brasil República.....	53
1.1.2.4 Atualidade.....	56
1.1.3 Sociedade do narcisismo.....	58
1.2 Declínio da função paterna.....	68
1.2.1 A noção de função paterna.....	68
1.2.2 A Função paterna e seu declínio.....	94
1.3 Sociabilidade violenta em jovens escolares.....	101
1.3.1 Violência e sujeito.....	101
1.3.2 Violência em jovens escolares.....	110
1.3.3 Perspectiva da violência na escola.....	116
Capítulo 2.	
Estudo 1.....	119
2.1 Métodos.....	119
2.1.1 Entrevistas.....	119
2.1.2 Análise do discurso.....	120
2.1.3 Os verbos modais.....	128
2.1.4 Descrição dos vídeos.....	133

2.2 Resultados.....	140
2.2.1 Transcrição das entrevistas.....	142
2.3.2 Análise das entrevistas.....	155
Capítulo 3.	
Estudo 2.....	172
3.1 Métodos.....	172
3.1.1 O método da Psicanálise.....	172
3.1.2 Grupo Focal.....	175
3.2 Resultados.....	182
3.2.1 Coleta de dados.....	182
3.2.2 Regras do grupo.....	182
3.3 Análises do grupo focal.....	224
3.4 Considerações finais.....	249
3.5 Referências	260

Introdução.

Este trabalho busca refletir como os modos pelos quais as transformações na família e o declínio do patriarcado pode haver influenciado o chamado “declínio da função paterna”, no seu sentido mais tradicional. Tratar o “declínio da função paterna”, não apenas com seu enfraquecimento, mas do pai, por ter sido gradativamente destituído de seu lugar pelas transformações na família, pelas concepções modernas de infância e adolescência, fenômenos que contribuíram para o “declínio do pai” e da função paterna. Num primeiro momento, explicitaremos as transformações na família que contribuíram para declínio do patriarcado e, sobretudo, para o declínio da função paterna. Num segundo momento, analisaremos os efeitos produzidos pela emergência das concepções modernas de infância e adolescência, conceitos historicamente construídos e que também influenciaram sobremaneira o “declínio do pai”.

Para nos localizarmos no cenário desta pesquisa acerca dos conceitos de modernidade e pós-modernidade, identificamo-nos com a ideia de Birman (2006). O autor nos alerta que a discussão acerca dos dois conceitos é uma questão sobre produção de conhecimento. O conceito de modernidade confirmaria a Europa como produtora do conhecimento; já o de pós-modernidade seria ratificar a produção científica pelos EUA, numa tentativa norte-americana de manter-se no controle de um “novo começo da história do Ocidente.” (p. 38). Num terceiro momento, analisaremos o que Birman (2006) considerou como um norte para construção da individualidade na modernidade: o narcisismo. Entendemos que esse fenômeno, aliado aos demais, contribuiu sobremaneira para o “declínio do pai”. Num quarto momento, examinaremos a construção da noção de função paterna de Freud a Lacan, para possibilitar a compreensão e a relação com o “declínio do pai”, identificando os deslocamentos envolvidos no percurso. Num quinto momento, ressaltaremos o declínio da função

paterna como efeito dos fenômenos acima elencados. Finalizaremos tentando uma aproximação compreensiva das causas da sociabilidade violenta entre jovens escolares, como uma resultante dos fenômenos que contribuíram para o “declínio do pai” e da função paterna, nesse cenário social moderno, no qual os sujeitos parecem não ter como se constituir, pois foram dissecados pelas “personalidades” científicas e ficaram sem espelhos.

Esta pesquisa tem por objetivo auxiliar a compreensão dos fatores que contribuíram para o “declínio do pai”, como se refletiram na função paterna e na sociabilidade violenta em jovens escolares. O suporte fundamental desta tese constituiu-se da psicanálise em situações sociais críticas, cujos instrumentos utilizados para pesquisa são: entrevistas semiestruturadas para o estudo 1 e grupo focal para o estudo 2. Empreendemos a Análise do Discurso desenvolvida por Pêcheux (1983), Minayo (2000) e Orlandi (2005), bem como a investigação dos verbos modais “poder”, “querer”, “dever” e “ter que/ter de”, em seus variados modos nos discursos dos respondentes, identificando como esses verbos se relacionam com as modalidades epistêmicas ou deônticas, conforme orientações de Santos (1999), Santos (2000), Alves (2007) e Martins (2011).

Pesquisadores tais como Campos, Torres, Guimarães (2004); Moser (1991); Velho (2000), Guimarães e Campos (2008) alertam que a violência “deve ser sempre compreendida como um fenômeno social” (p. 902). Eles entendem a violência como fenômeno multifacetado, que de acordo com a cultura e o momento histórico em que é produzida, assume “formas e sentidos variados” (p. 902). Esses fatores evidenciam a complexidade e dificuldade de o Brasil promover um planejamento de ações para evitar que os jovens fiquem expostos a toda sorte de riscos em função da banalização da

violência, inclusive com a adesão destes ao tráfico de drogas, como talvez única opção de vida.

Este estudo visa analisar aspectos relativos às transformações na família e o declínio do patriarcado; às concepções modernas de infância e adolescência; à sociedade do narcisismo, como contribuíram para o “declínio do pai”, como influenciaram o declínio da função paterna e subsidiaram a sociabilidade violenta dos jovens escolares. Nesse sentido, a psicanálise poderá contribuir para compreender alguns fenômenos desses sujeitos jovens, lançando luz sobre os problemas que lhes afligem, para somar aos projetos políticos e programas de atendimento.

Investigar o “declínio do pai”, não apenas com o enfraquecimento de sua função, conforme já colocado anteriormente, mas por ter sido gradativamente destituído de seu lugar pelas novas “personalidades” que impuseram seus métodos científicos para controle da vida familiar.

O objetivo é examinar os fatores dos sentidos e significados que os jovens atribuem à sociabilidade violenta na escola e sua relação com o “declínio da função paterna” e do pai. Especificamente, levantar informações acerca das ações consideradas violentas pelos jovens na escola; identificar fatores que contribuem para a violência escolar entre jovens e verificar a relação entre a sociabilidade violenta em jovens escolares e a função paterna.

Capítulo 1.

Declínio da função paterna e sociabilidade violenta.

1.1 – Transformações na família e declínio do patriarcado.

Vários fenômenos contribuíram para transformação da dinâmica e da organização da estrutura familiar e para o declínio do patriarcado. Com relação às transformações na família, iniciemos com ideias de Áries (2006). Este autor demonstrou que uma concepção particular e única da família, na Idade Média, era o sentimento de linhagem. A solidariedade para com o patrimônio, independente de convivência, deveria prevalecer e ser estendida aos descendentes de um mesmo ancestral. Entretanto, o autor apontou uma transformação, na qual o sentimento de linhagem foi substituído pelo de família, a partir de uma preocupação com a educação, higiene e saúde física dos seus componentes.

Surge uma concepção moral da infância, alimentando o sentimento de família. Novas concepções irão coabitar com os componentes da família: a transmissão de valores, crenças e costumes. Assim, a família se torna a base das relações humanas. Portanto, segundo Áries (2006), essa distinção da criança em relação ao adulto idealiza um novo lugar que será habitado pela criança e a pela família na sociedade moderna.

Entre os séculos XVI e XVIII, a criança passou a ser o centro das atenções. O cuidado com esse ser delicado foi idealizado por instituições educadoras e por estudiosos. Ambos dispensaram um tratamento diferenciado à criança, “distribuindo” o conhecimento entre as classes. Nesse sentido, Áries (2006) assinalou a retirada da autoridade da mulher na família e a ascensão do poder do pai. Ocorre, a partir do século XIV, uma evolução da família moderna. O fato de o marido não ser encontrado ou ser considerado louco, não dava o direito à mulher de substituí-lo. Áries (2006) declara que

há “degradação progressiva e lenta da situação da mulher no lar” (p. 146). A situação degradante se afirma no século XVI, com relação à mulher casada, seus atos, sem consentimento da justiça ou do marido, são considerados sem valor. Emerge uma monarquia doméstica e, no mesmo século, a lei real se esforça em confirmar o poder paterno em relação ao matrimônio dos filhos. No lar, a mulher e os filhos deveriam se submeter à autoridade paterna. Nesse sentido, Áries (2006) assinala o declínio do poder da mulher no lar e ascensão do poder do marido no mesmo espaço. Portanto, a família passa a ter maior valor do que a linhagem. Assim sendo, “ela torna-se a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico” (p. 146).

Mas a idolatria da criança também fez com que a tirania do pai perdesse seu lugar no seio da família. Valendo-se das ideias dos escritos de Villèle, Áries (2006) alerta que “Os laços da subordinação estão de tal forma frouxos em toda a parte, que, dentro da família, o pai se crê obrigado a agradar aos filhos.” (pp. 188-189). Destarte, o historiador identifica a evolução da família, entre nobres, na Idade Média e Moderna. Ele denuncia que algumas famílias, no século XIX, ainda vivem de acordo com o modelo da família da Idade Média. O medievalista enfatiza que, na modernidade, os componentes da família pais e filhos, ficaram solitários, em função da total atenção dos genitores estar direcionada aos filhos. As crianças consumiam mais energia do grupo familiar. Áries (2006) alerta sobre a consequência da evolução da família medieval para a do século XVII, em seguida para a moderna. Ainda que tal evolução se restringisse às famílias dos nobres, burgueses, artesãos e lavradores ricos, no século XIX, haviam modelos familiares medievais no interior dos lares paupérrimos. Nesses lares as crianças viviam fora da casa de seus genitores. Não houve modificações significativas no sentimento de família, do século XVIII até a atualidade, segundo Áries (2006). No entanto, o sentimento de família ganhou novos espaços, modificando as estruturas e

dinâmicas dos lares. Fatores como: esvaziamento de empregados agrícolas das casas dos patrões, opção para contrair matrimônio mais tarde, trabalho mais cedo e situação incômoda em relação à habitação, enfim, o modelo tradicional estava em cheque e se tornava um empecilho ao modelo familiar salutar para a burguesia, mas com a “evolução dos costumes” (Áries, 2006, p. 189), seria superado. Esse fenômeno, com sua expansão, fez com que os indivíduos não mais se lembrassem de suas origens “aristocráticas e burguesas”, conforme apontou Áries (2006). Novos hábitos e responsabilidades foram invadindo a família e seus membros. Houve interferência da Igreja e a família assumiu também a responsabilidade espiritual, além da moral, para com seus membros. Instituições educacionais se uniram à família e retiraram a “criança da sociedade e dos adultos”, segundo Áries (2006). Enfim, atores sociais, os quais denominamos de novas “personalidades”, cuja entrada na vida dos indivíduos promoveram transformações no sentimento de casa, de família, e deu início ao declínio do patriarcado e do pai, assumiram o papel de cuidar das crianças e jovens para o disciplinamento de seus corpos e de suas almas.

A forma idealizada para a família teve como base um modelo de autoridade centrado na figura masculina durante amplo período histórico. Todavia, o discurso normativo do patriarcado atravessou o tempo e ainda deixa marcas na atualidade e inquieta pensadores, sobretudo dos direitos entre homens e mulheres. É o caso de Narvaz e Koller (2006). Apesar das características apontadas pelas pesquisadoras, de que a concepção de família para as mulheres, na Roma Antiga, século X a. C, ter sido balizada na “figura masculina”, e que suas heranças psicológicas foram construídas em princípios patriarcais autoritários, para justificar suas posturas de vítimas, existiram e existem outras configurações familiares, tais como: famílias matrifocais, matrilineares e matrilocais, cujas bases têm elementos femininos. As autoras alertaram para o fato de

que, apesar da prescrição normativa patriarcal, existiram e existem outros modelos de famílias que são chefiadas por mulheres, conforme nomeamos acima. Contribuições de estudos antropológicos (Engels, 1884/1977); (Muraro, 1997) confirmam que tal organização das famílias já era matrilinear. Segundo os autores, as relações sociais e sexuais não eram rigorosamente determinadas. As tarefas na comunidade eram igualitárias entre homens e mulheres. A separação veio com avanços na agricultura, na caça e com a descoberta do fogo, o que proporcionou fixação das comunidades em uma região. Somam-se a esses fenômenos a instituição da propriedade privada, as relações monogâmicas e a divisão sexual e social do trabalho, assim, segundo os pensadores, surge o poder patriarcal.

O patriarcado foi instituído após o período de diversidade de organização familiar, pela divisão de tarefas entre homens e mulheres, em relação aos cuidados do lar e dos filhos. A História nos mostra que o homem passou a controlar todos os componentes da família: mulheres, crianças, escravos, etc. Vale ressaltar que o patriarcado não estabelecia que o poder fosse do pai, mas sim do masculino. Ruela (2009), Scott (1995) e Millet (1970), demonstraram que patriarcado seria uma configuração social, fundamentada na subordinação hierárquica das mulheres aos homens e dos jovens aos homens mais velhos.

O poder do pai na Idade Média e na modernidade contribuiu para justificar a origem do patriarcado. A ideia de que o pai não teria mais direito sobre as mulheres na sociedade civil é que, ideológica e politicamente, deu início ao declínio do patriarcado, ao final do século XVII. No entanto, fenômenos como a manutenção do direito natural conjugal dos homens sobre as mulheres, ainda mantém um patriarcado contemporâneo, modificado a partir de um modelo moderno, segundo o alerta de Machado (2000). A pesquisadora reflete sobre a utilização do conceito de gênero. Entretanto, problematiza

o conceito de patriarcado. Sua crítica é acerca das ideias de Aguiar e Bandeira (2000) sobre a reintrodução do termo “patriarcado contemporâneo”. Machado (2000) concorda que o termo “patriarcado contemporâneo” pode ser utilizado, pois enfatiza que ainda existem “novas formas” de relações patriarcais. Porém, pede cautela no uso do termo, pois “empobrece os sentidos contraditórios das transformações” (p. 3). E explicita, sempre demonstrando as diferenças entre os termos gênero e patriarcado.

Machado (2000) lembra que patriarcado é entendido como uma dominação, exercida dentro de uma associação econômica e familiar, por uma só pessoa, conforme regras hereditárias fixas (Weber, 1964, p. 184). Nesse sentido, poderíamos nos referir a qualquer momento histórico utilizando o termo, desde que encontrássemos o “sentido da ação típico-ideal” (p. 3), ou seja, o poder exercido pelo patriarca. O patriarcado não estaria limitado a “um só momento histórico” (p. 3). A autora explicita que o conceito de gênero “não implica o deixar de lado o de patriarcado” (p. 4). Há possibilidades para novos questionamentos e abertura de novos espaços acerca das transformações na atualidade, que o conceito de gênero poderia proporcionar, segundo Machado (2000). Afirma a pesquisadora, que o referido conceito promoveria novas “condições sociais de diferença sexual”, novas “relações sociais de sexo” e de “relações entre homens e mulheres” (p. 4). Enfim, consegue retirar o véu que impedia o aprimoramento das investigações que objetivaram o rompimento com a “neutralização da situação das diferenças sexuais” (p. 4), nas palavras de Machado (2000). Já o conceito de patriarcado fecha o conjunto de relações, com o reconhecimento da dominação parece explicar totalmente a situação: a “desigualdade de gêneros” (p. 4). Já o de gênero permitiria novas leituras das construções culturais das diferenças sexuais. Metodologicamente, seria a base para reflexões acerca das “diferentes e diversas formas de as sociedades estabelecerem as relações sociais entre os sexos” (p. 5). Enfim, a utilização do conceito

de gênero poderia proporcionar, segundo Machado (2000), “novas indagações sobre todas as formas societárias” (p. 6), questionando-se como são formatadas as relações de gênero no ambiente social e como repercute nas sociedades. No entanto, apesar de considerar que o conceito de patriarcado aprisiona o sentido, aprisiona as formas sociais, o referido conceito pode ser “repensado e redefinido” com “forma contemporânea” (p. 6), ainda que nos moldes clássicos do “*domus* latino e do *oikos* grego” (p. 6), isto é, a dominação familiar e sexual pelo homem.

Pateman (1993) não concorda com ideia política sobre o declínio do patriarcado no final do século XVII. Para ela, existe um “patriarcado moderno”. A cientista política demonstra que havia um direito patriarcal anterior à liberdade civil instituída pelo contrato social. Sua crítica ao contratualismo é explicitada de modo a revelar um aspecto masculino do contrato social. Haveria diferença entre os espaços de jurisdição dos contratos, o sexual para a esfera privada, e o social para espaço público, logo, o patriarcado não estaria na competência do mundo público. A natureza do contrato sexual ficou subsumida à filosofia política, foi dissimulada na modernidade. O segundo contrato, o social, que supostamente deu origem a sociedade civil, seria complemento do anterior. Portanto, para a pesquisadora, o contrato social seria sexual. O motivo dessa assertiva da autora, é que não houve no campo teórico do contrato social, uma articulação acerca da liberdade e igualdade universal das mulheres. No contrato social, referiam-se ao ser humano universal atribuindo-lhe características masculinas. Ainda que entre os contratualistas clássicos houvessem divergências, consideraram, unanimemente, a exclusão das mulheres do político. Com relação ao gênero, racionalidade e liberdade não foram atributos universais, segundo Pateman (1993). Motivo pelo qual o contrato social é também sexual. Para ela existe um ancoramento da sociedade civil no patriarcalismo, em função do contrato social. A mulher deve se

sujeitar ao homem para confirmar as condições necessárias à liberdade dele no espaço público.

No entanto, os direitos políticos criados para serem exercidos no espaço público são considerados, ao mesmo tempo, direitos patriarcais, por serem exercidos por homens. Nesse sentido, a ordem patriarcal seria prerrogativa da nova sociedade civil.

Para a liberdade da sociedade, os seres humanos abririam mão da liberdade natural em detrimento da liberdade da sociedade no estado civil, esta assegurada pelo Estado. Liberdade que seria considerada universal pelo usufruto dos adultos de mesma situação civil. Para Pateman (1993), no contrato original estariam incluídas a liberdade e a dominação, esta seria instituída pelo contrato sexual. A pesquisadora faz uma crítica às teorias contratualistas acerca da ideia de que o contrato seria a origem do direito e da liberdade, mas sem se discutir os limites da liberdade nesses contratos. Nesse sentido, Pateman (1993) compreende que o pensamento patriarcal tradicional contém todas as sugestões para que o poder paternal familiar seja modelo de qualquer relação de poder e autoridade, e que vigorava na Idade Média, na modernidade até o século XVII. Para a cientista a teoria clássica patriarcal considerada pelos contratualistas contém o que denominou de patriarcalismo moderno e que organiza a sociedade civil capitalista. Essa ideia de um contrato original, não reconhece os direitos de um pai, como por exemplo, os aspectos míticos do pai assassinado. No entanto, afirma o direito dos homens sobre as mulheres, como um direito natural. Tal fenômeno é considerado pelos contratualistas, isto é, fundamentam os direitos políticos no contrato original, existente entre indivíduos nascidos livres, e isso baliza um contrato sexual por esse direito natural. Portanto direito dos homens sobre as mulheres. Pateman (1993) assinala, então, que a liberdade não pode ser considerada universal, uma vez que contém privilégio masculino e este estaria ligado ao direito patriarcal. O “acordo” original também é sexual, contém direito de

homens sobre mulheres. A pesquisadora acredita ser esta a base do patriarcado moderno.

Sennett (1998) alerta sobre uma dificuldade em identificar a vida pública e a particular, no século XVIII, pois ocorre uma invasão de assuntos particulares nos espaços públicos. Tal fenômeno se deve às mudanças no mundo capitalista e nos aspectos das crenças religiosas. Nesse sentido, segundo Sennett (1998), ocorre a morte do espaço público. O autor assinala que na medida em que o narcisismo avança na cultura social, provoca a morte do espaço público. Portanto, o vazio da vida pública contribui para que o excesso da vida pessoal ocupe espaços antes bem delimitados. Para Sennett (1998) tudo começou no Antigo Regime a partir de uma cultura urbana e capitalista. Essa supervalorização da intimidade é resultante de mudanças nas sociedades dos séculos XVIII e XIX.

Sennett (1998) analisa a sociedade do Antigo Regime. Analogamente, utiliza a dinâmica teatral da época para explicitar as relações entre indivíduos desconhecidos. O autor lembra que a platéia interagia com o palco, possibilitando uma experiência, uma relação que, apesar das diferenças entre os sujeitos, poderia ser efetivada. Havia códigos para mediar os comportamentos e as interações sociais. No entanto, esse fenômeno logo entra em colapso em função do surgimento de uma individualidade agocêntrica.

Fatores como: superpovoamento das cidades e pessoas estranhas vindas do interior provocam alterações nas relações sociais, segundo Sennett (1998). Os habitantes das cidades buscam abrigo no espaço particular. Novos modelos de ascensão social são idealizados pela classe burguesa, como por exemplo, a cultura do individualismo. Os produtos do mundo capitalista “convencem” o comprador de que sua posse modifica a personalidade do adquirente. Nesse sentido, a personalidade passa a ser a base das

relações sociais. Constituiu-se assim um jogo de signos que identificariam e valorizariam a personalidade. No entanto, os detalhes poderiam denunciar a pessoa. Então, o ideal seria mascarar os sentimentos e se proteger no seio da família, que seria o lugar onde se poderia exprimir a personalidade, ou o que Sennett (1998) denominou de personalização do domínio público, sobretudo na política. Nesse sentido, o homem deveria adquirir uma personalidade que promovesse uma “cultura do espetáculo”. O indivíduo deveria demonstrar ser um excelente ator. Eis a diferença das ações teatrais dos séculos XVIII e XIX. No primeiro havia debate, discussão e interação, no segundo século o silêncio, o ator deveria se apresentar a um público carente de personalidade, esta seria atribuição apenas do ator. Há uma solidão dos indivíduos no meio da multidão, pois o silêncio seria outra forma de se proteger de uma nova relação social.

O fenômeno da confusão entre a vida pública e a privada promove uma ascensão de uma cultura narcísica. Nesse sentido, a ‘personalidade’ deveria ser demonstrada para ganhar credibilidade na política. Essa demasiada exposição de personalidade emudeceu as platéias dos palcos políticos. E essa platéia optou por se fechar em “comunidades destrutivas”, como assinala Sennett (1998).

O sociólogo e historiador norte-americano expõe também o desdobramento dessa sociedade individualista no século XX, explicitando que esse fenômeno fez emergir uma ideologia da intimidade, na qual se acreditava que os problemas sociais, políticos e psicológicos poderiam ser resolvidos nas relações interpessoais íntimas. Isso afasta os indivíduos das decisões públicas, levando-os a permanecer em seu espaço particular, íntimo e familiar. Assim, as relações impessoais são valorizadas em detrimento das relações interpessoais com estranhos. Até nas cidades, as arquiteturas são adaptadas para os novos modelos de relacionamento. Segundo Sennett (1998), as construções são projetadas para atender a intimidade de seus habitantes, o que o leva a

crer na instituição da incivilidade, pois para ele, a sociabilidade diminui na medida em que aumenta a intimidade.

Para modificar esse cenário de incivilidade, foi idealizada a destruição da antiga ordem, com cuidado para que não fosse totalmente esquecida. No século XIX, houve o crescimento das cidades. Para tanto, o campo deveria ser esvaziado. Ideias que depreciavam os habitantes rurícolas foram alteradas, pois lá, no campo, teria sido o local onde pareciam existir verdadeiras e sinceras relações humanas. Essa valorização das relações fez com que a família estável fosse idealizada como base da virtude, segundo Sennett (2001), pois era lugar de transmissão de costumes às novas gerações. Estava montado o cenário da autoridade. Nesse sentido, a imagem do pai ganha destaque no século XIX. Imagem sobreposta a do patrão, o paternalismo como foi idealizado pelo capitalismo. O pai patrão dos filhos em fazendas nos séculos XVII e XVIII, agora, segundo Sennett (2001) é a “afirmação ‘o patrão é um pai’, nas condições familiares mais instáveis e fragmentadas do século XIX, tornou-se uma metáfora.” (p. 74). Nesse sentido, a metáfora paternalista mascarava a dureza da realidade de que os patrões não iriam proteger e nem amar seus empregados como um pai.

O sociólogo norte-americano alerta sobre o uso de paternalismo como sinônimo de patriarcado ou patrimonialismo. Tal fato parece advir da crença de que são iguais as formas de dominação masculina. Sennett (2001) considera que patriarcado é a “sociedade em que todas as pessoas se aparentam conscientemente por laços consanguíneos” (p. 75). Exemplifica que a linhagem é determinante nas relações, como: “Ele é tio do irmão de meu primo em segundo grau”, ou “Ele é da família constituída pela filha da prima em terceiro grau de minha sobrinha, através de seu casamento com um tio distante de meu pai” (p. 75). Portanto, os homens é que são a base das uniões nessas relações familiares. São eles, os homens, que decidem os casamentos.

Diferentemente do patriarcalismo, no patrimonialismo os indivíduos se relacionavam entre si imaginando ser propriedade de um senhor feudal da Idade Média, ainda que não tivessem vínculo de sangue com ele. Nesse sentido, o modelo para herança de bens e posição seria a linhagem consanguínea masculina. Já no paternalismo prevalece a dominação masculina sem um contrato. Os homens é que dominam. O controle tem origem na figura paterna. Os homens é que são os “juízes severos, os fortes” (Sennett, 2001, p. 77). No entanto, há uma contradição introjetada na figura de autoridade. Há diferença de compreensão entre o que uma criança aprende acerca da proteção do pai e o que o adulto aprende sobre o patrão. Para Sennett (2001) não há mais a ideia de que a sociedade inteira pode ser considerada uma família, como no patriarcado. A divisão de trabalho, entre o que se fazia em casa e na empresa, era o marco que proporcionava uma convivência, no trabalho, entre indivíduos e não mais como conjuntos familiares, segundo Sennett (2001). Os jovens buscando novas oportunidades de trabalho abandonavam as famílias, o patrimônio e a realidade do patrimonialismo. No entanto, o poder do pai em determinar as escolhas dos filhos prevaleceu de meados do século XIX até o fim do reinado da Rainha Vitória, em 1901. O modelo centrado na figura paterna foi idealizado fora da família. Metáforas relacionando o pai ao patrão ou o líder e o pai. Instituições foram criadas para reformar o caráter mal gerenciado no seio da família. Nesse sentido, o substituto do pai, segundo Sennett (2001), deveria acessar um indivíduo totalmente cerceado em sua liberdade, na fase do “tratamento”, para que suas ações tivessem sucesso. Os pais substitutos ganham mais autoridade do que os pais naturais. Aliam-se a eles uma estrutura empresarial que matinha alguns valores familiares. Mulheres trabalhando apenas durante um período necessário a aquisição de capital para se casarem. Aposentos nos quais pudessem descansar sem ser incomodadas, mas sem privacidade nenhuma, pois eram vigiadas. Já havia o modelo panóptico de

observação. Em nome de proteger a moral das jovens cerceavam suas ações e aumentavam os poderes do pais substitutos “para além do que normalmente prevalecia em família” (Sennett, 2001, p. 85).

Sennett (2006) volta a investigar as transformações na família e no trabalho. Ele demonstrou que as transformações e fragmentações nas grandes instituições se refletiram significativamente na vida dos indivíduos. As determinantes constantes do capitalismo: tempo curto e instabilidade deram ritmo aos valores sociais. Por sua vez, estes refletiram nas responsabilidades das famílias, forçando seus membros, seus frutos a se espremerem entre as fissuras entreabertas por um espaço social e pessoal, que incentiva a meritocracia e o consumo, para se inserirem na sociedade.

“Tempo é o único recurso que os que estão no fundo da sociedade têm de graça. Para acumular tempo, Enrico precisava do que o sociólogo Max Weber chamou de “jaula de ferro...” (Sennett, 2008, p. 14). Essa “jaula de ferro”, segundo o autor, “racionalizava o uso do tempo” (p. 14). Esse tempo humanizado, o ambiente psicológico e o social é que foram desconstruídos pela organização do trabalho do novo capitalismo. A capacidade de dinamismo das empresas é que é valorizada e controlada pelos novos dirigentes: os acionistas. Há constantes intervenções de especialistas na organização das empresas, para uma reengenharia, reestruturação e otimização do tempo. A responsabilidade pelo desgaste, possivelmente causado pela nova ordem nas empresas, ficou sem autor interno, nessa cultura do novo capitalismo, com a dissimulação da responsabilidade e centralização do poder. As tecnologias proporcionaram maior controle das ações nas corporações, centralizando o poder e possibilitando, em tempo real, verificar todas as atividades dos colaboradores. No entanto, esse avanço tecnológico também contribuiu para encerrar profissões rotineiras e para a exclusão social. Segundo Sennett (2006), ocorre uma competição entre os

indivíduos na busca de uma colocação no mercado de trabalho, com o risco de não saberem quais qualidades serão exigidas, pois os controladores do tempo dos empregados ou colaboradores, os acionistas, os deixam indecisos acerca de qual atitude o mercado “deseja”, como por exemplo, fidelidade e honestidade, que podem ser consideradas como problemas. Enfim, o reflexo que essa insegurança traz modifica a estrutura da sociedade. E Sennett (2006) alerta ainda que essa cultura do novo capitalismo promove uma superficialidade nas decisões e nas relações sociais. Os valores cultuados no novo capitalismo, são também superficiais, apenas visam à utilidade social, mas sem sustentação, pois a profissão assim os exige.

Nesse cenário de flexibilidades não há possibilidade para que os indivíduos construam uma história de vida baseada na experiência e no uso cumulativo do tempo. Sennett (2008) chama a atenção para a dificuldade das pessoas manterem laços familiares, amizades e trabalhos, em função das constantes mudanças nessas relações. A flexibilidade é buscada como forma de romper com as rotinas, novas formas de gerenciamento são idealizadas e há, com o avanço da tecnologia, um rigoroso controle pela informatização das atividades laborais. Tudo isso leva Sennett (2008) a pensar em uma flexibilização também do caráter, em função do desprendimento da história de vida baseada na linha do tempo e da capacidade de os indivíduos suportarem as mudanças. Não há como se manter na linha do tempo do interior da “jaula de ferro”. Não há mais possibilidade de ser padeiro como os gregos, como na narrativa de Sennett (2008), as novas profissões não oferecem identidade social ao seu executor. O mercado exige flexibilidade e risco e essas características são dos jovens, daí a preferência por eles na nova cultura capitalista.

No entendimento de Sennett (2008), as superficialidades nas relações de trabalho trazem uma nova ética, a qual exige constantes adaptações dos trabalhadores às

dinâmicas dos ambientes corporativos, sejam virtuais ou físicos. Nesse sentido, as relações são encenadas em um palco, cujo poder não possui autoridade. Nesse palco, tal encenação teatral das relações do grupo não é motivada, é irônica, resultado de uma vida em um tempo flexível, sem um norte de autoridade, responsabilidade e fadada a uma coleção de fracassos. O desafio hoje é construir uma história de vida na nova cultura capitalista, compartilhando os problemas com os outros. Sennett (2008) exemplifica esse fato narrando a história dos programadores demitidos da IBM. Em uma sociedade em que os indivíduos convivem com a possibilidade de fracasso, é necessário compartilhar os problemas, desenvolver um senso de comunidade e de caráter mais amplos para enfrentar a nova cultura capitalista. Todos esses fenômenos transformam as relações sociais e, sobretudo familiares. Sennett (2006) assevera que a nova cultura do capitalismo dá ritmo aos valores sociais, conforme dito anteriormente. Remodelam-se as relações sociais, de trabalho, familiares e de poder. Os sujeitos, ao se inserirem nessa sociedade, são impactados em sua vida pessoal e pela corrosão do caráter.

1.1.1 - Concepções modernas de infância e adolescência.

Nesta etapa do trabalho refletiremos acerca de como os modos pelos quais a emergência das concepções modernas de infância e adolescência, podem ter influenciado o chamado declínio do patriarcado, no seu sentido mais tradicional. A emergência das referidas concepções possibilitaram a entrada de novas autoridades na vida das crianças e jovens e, com seus métodos científicos, influenciaram o controle familiar. O “declínio do pai” também acompanha o fenômeno da emergência de concepções modernas de infância e adolescência, com o surgimento de vários regimes autoritários na vida das crianças e jovens.

A criança foi considerada como um ser que poderia ser preenchido, como uma tabula rasa, uma folha de papel em branco. Nesse sentido, vale lembrar algumas ideias de Aristóteles e Locke a esse respeito. Estes pensadores acreditavam que o intelecto humano não formularia ideias do nada, nem o espírito traria em si memórias e conceitos presentes a priori. Esses dados viriam da experiência.

Locke (1978) deu o exemplo, demonstrando que as crianças não possuem os conceitos aristotélicos da lógica formal: o princípio de identidade, cuja denominação dada por Aristóteles foi a de que todo objeto é idêntico a si mesmo; o princípio da não contradição, ou seja, uma preposição falsa não pode ser verdadeira e vice-versa e os fundamentos éticos, como fatores relativos ao comportamento do ser humano. Portanto, a base do conhecimento só se constituiria com ideias que seriam admitidas. Nesse sentido, as crianças, para o filósofo, eram desprovidas desses conceitos.

Sobre a infância, Charlot (1986) irá pensar o fenômeno trazendo um conceito pedagógico. Desta forma, ele colaborou para elaboração de uma concepção moderna de infância estudando os clássicos da Filosofia, entre os séculos XVII e XVIII. O autor refletiu sobre as filosofias da educação tradicional e nova. O pesquisador demonstrou que a criança continuava sendo compreendida como ser contraditório, como ser corruptível. Portanto, ela, a criança, poderia ser enganada pelos seus próprios instintos ou pelo adulto. Em função dessa natureza, seria uma presa fácil.

Essas ideias foram utilizadas para justificar a exploração e a rejeição das crianças como afirmou Charlot (1986), pois se os adultos pudessem “escrever” nessas crianças, consideradas “tábuas de cera”, o que lhes aprouvessem, elas se tornariam uma presa fácil. A expressão “Tábua rasa”, conforme o “Dicionário de Filosofia – Nicola Abbagnano” indica um estado da alma antes da aquisição de conhecimentos. Tem o

sentido de “tábua raspada” e também o de “folha de papel em branco”. Essa expressão surge da comparação entre o fenômeno de aquisição de conhecimento e a atividade de imprimir sinais ou letras em tábuas de cera. (Abbagnano, 1998, p. 952). Contudo, posteriormente a essas ideias filosóficas, modelos de educação para “transformação” do sujeito, foram idealizados. O objetivo seria justificar a entrada de autoridades que entendessem melhor de crianças do que os pais, que conhecessem o “funcionamento” desses sujeitos. Ressaltamos que até então, a família ainda detinha o controle da criança e do adolescente.

Charlot (1986) também justifica a utilização das quatro representações filosóficas da infância. O autor considera a criança não dotada de razão que a guie. Para ele criança é guiada por seus sentidos. É carente de uma lógica na experiência. Logo, se lhe falta entendimento e experiência, como havia justificado a filosofia clássica, então o adulto deve “cuidar” de todo processo de desenvolvimento dessa criança e do adolescente. Mas esse adulto cuidador não foi identificado. Seria o pai e a mãe? Ou outras autoridades? Porque as crianças e os adolescentes não teriam condições, em nenhum estado ou estágio da vida, de se constituírem, de se emanciparem sem o adulto, de se sustentarem durante esses rituais de passagem.

Charlot (1986) revela que as características que são apresentadas para as crianças têm o adulto como referência. Portanto, temos uma imagem contraditória das crianças e as representamos com particularidades opostas, tais como: inocente e má, perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Santos (1996) critica as características acima elencadas, asseverando que elas mascaram a relação entre o adulto e a realidade social. Para Santos (1996), a criança em relação ao adulto, sempre pode ser “melhorada”. Dessa forma, seria positiva a frustração do indivíduo; incomodá-lo, importuná-lo para “melhorá-lo”.

Charlot (1986) entende que a frustração do indivíduo pode redirecioná-lo a uma utilização e economia da energia libidinal. Assim, ocorrerá uma passagem do estado ou estágio de criança à vida adulta, para que seja um indivíduo produtivo, resolvido, ainda que corrompido pelo sistema, conforme explicitado anteriormente, mas que seja sensibilizado a escolher entre uma boa convivência e uma qualidade salutar de vida em sociedade ou não.

Há um mundo normatizado que também deve ser internalizado pelas crianças e jovens para uma convivência em sociedade. Portanto, esses sujeitos devem ser frustrados, constrangidos em algumas ações consideradas inadequadas para as relações interpessoais nesse mundo tão diferente do seu: o mundo dos adultos. Há, nesse sentido, a contribuição de alguns autores que refletiram sobre uma possível divisão em fases, etapas, períodos da vida das crianças, de modo diferenciado do “mundo” dos adultos. É o caso de Bloss (1994) que analisou a infância e adolescência como que geneticamente conectadas aos períodos iniciais da vida, e também apontou uma subdivisão da adolescência como fases: período de latência, pré-adolescência, escolha objetal do adolescente, adolescência inicial, adolescência propriamente dita, final da adolescência e pós-adolescência.

Archard (1993) analisou a diferenciação entre conceito e concepção de infância. O conceito estaria ligado a um estado diferente de outros períodos da vida, e a concepção de infância estaria atrelada à significação dos atributos utilizados para fazer a distinção da infância como estado específico. Estas ideias foram adotadas por Santos (1996) que alertou como elas influenciaram o pensamento de “teorias modernas” (pág. 150), como as teorias de Piaget e de Freud.

Para o caso de Piaget, é quando ele define o pensamento operacional concreto da criança. Segundo Piaget (1967), este pensamento é adquirido entre os sete/oito aos onze/doze anos de idade. É quando a criança consegue estabelecer regras por este pensamento. Quando ela pode formar conceitos. A articulação da capacidade de investigar os objetos da realidade concreta, habilita a criança a classificar, ordenar e a efetuar correspondência e também a perceber o tempo, a conservação e causalidade, segundo Piaget (1967).

No caso de Freud (1972), quando ele percebe que é até a puberdade, entre cinco e seis anos de idade, a fase em que ocorre a dissolução da sexualidade infantil e se inicia o complexo de Édipo.

Santos (1996) nos alerta que há um consenso entre historiadores e pesquisadores das Ciências Sociais acerca da concepção moderna de infância, de que é uma “categoria histórica” (p. 124). Segundo ele, havia uma invariância dos conceitos de “infância, adolescência e juventude”. Apesar de Áries (2006) ter evidenciado sobre a constituição do conceito de infância, apenas no século XVII, o pesquisador explicita que houve indícios de diversas formas de tratamento da criança pelos pais, como por exemplo, no século VIII, os pais já observavam e se preocupavam em seguir a vida dos filhos. Portanto, esses indícios denunciaram a existência de um conceito de infância desde o quanto se pode voltar atrás na história.

Santos (1996) destacou que há discussões entre autoridades e personalidades sobre um fenômeno emergente, na era moderna, a criança passa a ser socializada de acordo com as normas da sociedade industrial. O período da infância se relaciona com a fase de aprendizagem e emerge o conceito de “criança de meia-idade” e a “adolescência” (p. 125). São momentos de transição para a vida adulta. Ocorrem

modificações no tempo de preparação para essa fase adulta, em função das transformações e especificações nas divisões dos trabalhos. Assim, elas, as crianças, precisam aprender as lições no espaço público e não apenas no ambiente familiar. Nesse sentido, novos campos do saber e novos atores sociais participam do cuidado das crianças, tais como: medicina, psicologia e direito. Esses conhecimentos determinarão as “novas diferenciações internas nas categorias infância e adolescência” (Santos, 1996, p.125).

Seguindo o pensamento filosófico acerca da criança e da adolescência, Santos (1996) traz as ideias de pensadores clássicos da educação, como as ideias de Rousseau (1995). Esse pensador foi considerado como precursor de um programa educacional para crianças e também como “pai dos conceitos modernos de infância e adolescência” (Santos, 1996, p. 128). Os motivos da ‘paternidade’ foram dois: primeiro de se ter clara compreensão do conceito de infância, do reconhecimento da criança como criança e, segundo, da concepção de criança, de saber o lugar que a criança ocupa na organização da humanidade. O projeto do filósofo seria almejar a felicidade individual e social. Nesse sentido, a educação poderia contribuir. O filósofo enfatizou que o sentimento seria o verdadeiro instrumento do conhecimento. A valorização da moral, do mundo humano é que deveria ser ensinada aos seres em desenvolvimento. O objetivo na obra “O Emílio” seria transformar uma criança em um adulto bom. O ideal seria utilizar alguns princípios para evitar que a criança se tornasse má, pois o homem natural é que é bom. Para o filósofo, a civilização seria a origem do mal. Então, à educação caberia desenvolver as potencialidades naturais da criança e afastá-la dos males sociais. A tarefa do educador seria manter pura e intacta a energia potencial da criança. Não se identifica até quando seria este momento propício. Neste caso, a civilização foi colocada como

origem do mal. Então, o indivíduo que busca o eterno prazer e a realização de seus desejos deve ser “violentado” em favor da civilização.

Nesse sentido, vale ressaltar que a função paterna exerce um papel relevante para internalização das normas e regras sociais. A criança e o adolescente, antes considerados como infantes, sem voz, paulatinamente vão ganhando espaço, ou seja, de objetos passam a sujeitos, e, neste caso, a função paterna exerce o papel de fenômeno transformador na relação dos elementos familiares.

O mundo do adulto e o das crianças e jovens vai se distanciando em função das concepções formatadas na modernidade. Santos (1996) assinala um distanciamento entre o mundo adulto e o das crianças. O autor faz uma reflexão acerca da concepção moderna de criança e adolescência, como consequência da falta de ritos e uma “descontinuidade entre o mundo do adulto e o da criança” (p. 154). A criação desses conceitos e concepções modernos contribuiu para padronização de ações e procedimentos com crianças e jovens, numa tentativa de universalização. No entanto, Santos (1996) alerta que Benedict (1938) já havia investigado crianças em outras culturas. A pesquisadora comparou e constatou que há diversidade cultural, que é desconsiderada e é relevante para reflexões acerca das diferenças na composição dos conceitos. As descontinuidades apontadas por Benedict (1938), em culturas ocidentais, tais como: as crianças apenas brincam e devem ser obedientes, enquanto que os adultos devem ser responsáveis e dominantes. Em outras culturas, consideradas primitivas, não há diferença entre atividades de crianças e adultos, todos compartilham dos afazeres e responsabilidades.

À escola foi dada mais responsabilidade no sentido de cuidar da transição, digamos das fases de criança e adolescência para a vida adulta. É considerada fase de

transição e de crises, de dificuldades em todas as etapas da vida humana. Logo, essas etapas não poderiam ser livres de embates e resistências pelo sujeito alvo das transformações impostas.

As novas responsabilidades atribuídas às escolas são frutos de várias transformações históricas. Nesse sentido, entendemos que dois conceitos são relevantes e influenciaram significativamente as novas atribuições instrucionais para lidar com os sujeitos que iriam frequentar os ambientes educacionais. Ranquetat (2008) analisa os conceitos e processos de laicização e secularização, que surgem na modernidade, explicitando a diferença entre ambos. Inicialmente, Ranquetat (2008) assinala que secularização é um termo “polissêmico e multifacetado”, o conceito tem relação com o Direito Canônico, com “a passagem de um religioso regular ao estado secular. O fenômeno tem forte ligação com o avanço da modernidade. O autor assevera que o “direito, a arte, a cultura, a filosofia, a educação, a medicina e outros campos da vida social” (p. 2) se originam em valores seculares. No entanto, a evolução da ciência e do racionalismo enfraqueceu as concepções religiosas do mundo e contribuiu para o declínio da secularização. Como consequência desse fenômeno ocorreu a perda do monopólio religioso da igreja católica, sobretudo das instituições educacionais.

No caso de laicidade, Ranquetat (2008), esclarece que deriva do termo laico, leigo. São termos que expressam uma oposição ao religioso, ao que se refere ao clero. Observa também que laicidade é um fenômeno político e não religioso, isto é, origina-se do Estado e não da religião. A manifestação parte do Estado. Diz respeito à exclusão da religião do ambiente público e a imparcialidade do Estado. Finaliza o capítulo alertando que os dois fenômenos são eventos sociais que não devem ser generalizados e nem universalizados, porque há necessidade de contextualizá-los, considerar o conjunto de particularidades de cada país, em suas ocorrências.

Hobsbawn (2002) investigou as transformações do mundo entre os anos de 1789 e 1848, como resultado do que denominou dupla revolução: a Francesa (1789) e a industrial (inglesa). Vale ressaltar que o historiador alertou que os termos que determinavam o pensamento de todos os seres humanos sobre o mundo, exceto de algumas pessoas instruídas e da China, eram os ditados pela religião tradicional. Ele demonstra que há países nos quais o termo “cristão” é sinônimo de “camponês”, mas que antes de 1848 esse fenômeno foi desaparecendo de parte da Europa. Apenas entre os eruditos, responsáveis pelas modas intelectuais, é que havia declaração de ateísmo, no final do século XVIII. Segundo Hobsbawn (2002), o que estava em ascensão entre esses intelectuais era os ideais da “maçonaria racionalista, iluminista e anticlerical.” (pág. 304). Ele assinala também que a disseminação do anticristianismo entre os intelectuais, no final do século XVII ou do início do século XVIII, foi benéfica para comunidade. No entanto, apesar de surgir alguns movimentos contrários e questionadores da secularização, a maior parte dos miseráveis ainda continuava dedicada e crédula. Entretanto, Hobsbawn (2002) afirma que os filósofos do século XVIII trabalhavam no sentido de demonstrar que havia uma moral natural entre os selvagens, que se mostrava melhor do que a do cristianismo. Porém, de difícil aceitação em razão da ignorância dos trabalhadores pobres de modo geral.

Segundo Hobsbawn (2002) houve uma divisão ideológica entre um pequeno grupo de pensadores e outro grupo maior de católicos, protestantes e judeus dedicados aos cultos. No entanto, o primeiro grupo era mais dinâmico e efetivo e, apesar do crescimento da religião ela não seria dominante. Para o historiador esse fato seria utilizado em termos de uma “analogia biológica”, e que a religião seria recessiva, permanecendo assim até os dias atuais no mundo transformado pela dupla revolução.

Hobsbawn (2002) aponta o período de 1789 a 1848, como o de destaque para uma secularização. Porém, a ciência estava em constante conflito com a religião. O conhecimento histórico empreendido para investigar a Bíblia, a partir de 1830, pelos professores de Tuebingen, decompunha o texto escrito pelo “Senhor em uma coleção de documentos históricos de vários períodos, com todos os defeitos da documentação humana.” (p. 309). O historiador recorrendo a Lachmann, com seu Novo Testamento (1842-1852), assevera que esse autor não concordava que os Evangelhos fossem resultados de narrativas de um espectador ocular e colocava em dúvida a intenção de Jesus sobre a criação de uma nova religião. Contribuindo com esses fatos, em 1848, a Europa estava preparada intelectualmente para o que Hobsbawn (2002) denominou o “choque de Charles Darwin”. (p. 309). O fenômeno ganhou reforço pelo questionamento rigoroso de diversos regimes políticos que eram contrários aos privilégios legais das igrejas existentes e de suas comunidades eclesiásticas, e também pelo interesse dos governos em assumir atribuições até então de responsabilidade exclusiva das instituições religiosas: a educação e a beneficência social.

É importante ressaltar que a história evidencia a criação de um mundo separado para as crianças e jovens. Assim, emergem exigências de regulação desses mundos para uma tentativa de uma convivência pacífica entre seus habitantes. Com as novas concepções sobre infância e adolescência há dissonância da função paterna e do pai, pois os especialistas lhe tiram a autoridade, em função do não conhecimento do modo de funcionar de seu próprio filho. Para conhecer esse modo de funcionar do filho, implica em ter que conhecer a linguagem desse modo. Linguagem científica das personalidades instituidoras das novas concepções sobre infância e adolescência. Algo semelhante ocorre com as crianças e os jovens hoje. Ainda que pareçam estar em um mundo diferenciado dos adultos, percebem, pelas palavras que lhes são dirigidas, que

algo só será alcançado quando entrarem no mundo da linguagem, como se estivessem fora.

Nesse sentido, Rudge (1998) alerta que o empreendimento de Lacan (1995), precisamente em “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”, promoveu uma valorização da linguagem como “dimensão fundamental da experiência psicanalítica”, em função da concepção do inconsciente estruturado como uma linguagem. No entanto, esse empreendimento lacaniano, segundo Rudge (1998), deixou a pulsão em um plano secundário, enfraquecendo, dessa forma, o seu valor conceitual em sua articulação com a clínica. Assim sendo, com o surgimento da linguagem, ainda segundo Rudge (1998), há uma “desnaturalização do corpo, perde-se a relação necessidade – objeto natural e a possibilidade de satisfação” (p. 15). Destarte, a linguagem se transforma em um muro que impede o corpo simbólico de obter satisfação por separá-lo do objeto. Esse objeto típico, como Lacan (1995) coloca, é o outro. Aquele que recebe do “Outro sua própria mensagem, sob a forma de uma palavra inconsciente” (Lacan, 1995, p. 10). Portanto, há uma interferência na relação entre o eu e o outro. Ocorre uma ruptura nessa relação imaginária, dependente dessa interrupção de fonte inconsciente, resultando em uma impossibilidade de conhecimento da palavra mediadora da relação entre sujeito e o Outro, segundo Lacan (1995), sobretudo quando este Outro é um “outro sujeito, um sujeito por excelência capaz de enganar.” (p. 10). Esse “sujeito” enganador seria o discurso do adulto na relação com as crianças e jovens. Como enfatiza Rudge (1998), o ato de dizer, o ato de fala é como uma atividade motora; o ato funciona como uma palavra, e esta como um veículo transportador da pulsão e de sua maneira de expressão, mas que não leva consigo o sujeito, deixando-o, portanto, sem o controle da situação. Talvez resida aí a complexidade em “transportar” o jovem para o mundo adulto.

Vejam algumas contribuições dos historiadores como: Hobsbawn (2007), Rocha (2002) e Áries (2006), como algumas ideias influenciaram a dinâmica familiar e a autoridade paterna. Hobsbawn (2007) demonstrou a preparação do mundo pós-dupla revolução: a Industrial e a Francesa. O historiador explicitou como o novo modo de produção capitalista determinou também o modo de relacionamento com os filhos. Áries (2006) e Rocha (2002) assinalaram que as crianças eram exploradas e tratadas como verdadeiros bibelôs para os adultos. Áries (2006) apontou para o surgimento da noção de infância apenas no século XVII, junto com as transformações que começaram a se processar na transição para a sociedade moderna. Rocha (2002) discutiu com outros autores sobre a possibilidade da construção do conceito de infância antes do século XVII, contrapondo a Áries (2006).

Hobsbawn (2007) enfatizou acerca da importância das palavras como testemunhas, após a dupla revolução: a Francesa e a Industrial. O autor interpretou como o mundo iria ficar após essas revoluções. Ele lembrou que havia planejamento para que as transformações ocorressem de modo positivo, para a Europa principalmente. O historiador revelou que os intelectuais da época, com maior vocabulário e condições de leitura também não conheciam o mundo. Esse mundo, com habitantes rurícolas e analfabetos, se tornava inacessível, pequeno e grande ao mesmo tempo. A população nascia e morria sem empreender nenhuma viagem para conhecer outros lugares. O autor mostrou como a Europa se preparou para expandir seus negócios. Verifica-se um processo de aculturação dos povos submetidos, para transformá-los em consumidores dos produtos europeus. Evidencia-se um fenômeno que seria utilizado para justificar a escrita da história desses povos. Já que esse povo “descoberto” não tinha alma, religião ou escrita, os dominadores teriam a “obrigação” de escrever sua história.

Nesse sentido, as “verdades” já eram convenientemente controladas pelo Estado e pela Igreja. Mesmo com tais problemas, a Europa avança para o progressivo crescimento em bloco de seu comércio e do empreendimento capitalista, demolindo a ordem social das civilizações. Houve também um alvoroço nas artes, principalmente na música e na literatura, mas seu consumo ficou restrito ao público intelectual. Dessa forma, pobres e analfabetos continuavam marginalizados. A intenção desse comentário sobre as artes é relacioná-lo com as ideias de Áries (2006), sobre infância.

A criança era tratada como ornamento, como um papel definido, para ser parte da coleção de enfeites e objetos de desejo de consumo. Segundo Hobsbawn (2007), o romantismo, nos primeiros anos do século XIX, influenciado pelo “dandismo”, fenômeno cultural do mesmo período, cultuava uma moda que usava as crianças como enfeites para serem transportadas nos bancos das carruagens de passeios, juntamente com animais de estimação, geralmente cachorros spaniel com pedigree. Áries (2006) irá detalhar as condições da infância no mesmo século do qual fala Hobsbawn (2007). A trajetória da criança, entre os séculos XVII até o início do século XIX, era marcada pela sua marginalização e exploração. O historiador inglês lembra que o romantismo fez com que mulheres de família burguesa, não medissem esforços para mostrar a competência do homem, para abastecer e sustentar a família e mantê-las num tempo livre e insuportável. Ainda assim, as crianças não tinham a sua atenção.

No entanto, o novo modo de produção iria determinar a subjetivação dos indivíduos e ainda, obrigar a alguns a buscar conhecimento. Nesse sentido, as ciências da natureza e sociais tiveram seus ícones pensadores e colaboradores voltados à expressiva produção e expansão da dominação europeia. As revoluções transformaram e estimularam a educação em seus países de origem. As escolas técnicas foram criadas possibilitando crescimento do número de pesquisadores e estudiosos. As revoluções e o

novo modo de produção promoveram, também, uma liberdade de pensamento e de expressão para os cientistas, que até então se submetiam à vontade da Igreja. Agora, pensar o descentramento do ser humano do seio do universo, não seria mais abusivo e nem pecador. Logo, veio o avanço da química, física, matemática e das ciências sociais. Leis que regulavam a vida foram idealizadas pelas ciências, de modo geral. Enfim, as condições históricas e os locais onde surgiram os grandes pensadores, sobretudo na Alemanha, não foram coincidências. Havia uma estrutura para que isso ocorresse.

Mas essa mesma estrutura, na qual floresceram os grandes pensadores, não foi propícia para as crianças. Ariès (2006) retrata o mesmo século pós-revoluções, como cenário de marginalização e exploração das crianças, conforme já colocado. Com efeito, as crianças eram seres substituíveis. Elas aprendiam, fazendo com os pais as tarefas mais diversificadas. Isso quando sobreviviam às condições a que eram submetidas. As crianças tinham uma utilidade, pois quando elas chegavam aos sete anos de idade já deveriam ser consideradas adultas e se tornavam úteis na economia familiar. Revela o medievalista francês, que o termo “enfant”, era utilizado como sinônimo de outras palavras, nos séculos XIV e XV, tais como: “valets, valeton, garçon, fils, beau fils” (Ariès, 2006, pp. 10-11). O termo “enfant” significava também, um belo rapaz ou uma criança. No século XVII, o termo passa a ser empregado para designar um jeune enfant, de 14 anos de idade, que ensina às demais crianças a ler e a escrever em uma paróquia, como parte de um acordo entre a jovem criança e os párocos. Havia também no mesmo século, uma relação do termo infância ligado a uma fase de dependência. Segundo Ariès (2006), as palavras fils, valets e garçons foram utilizadas, no século XVII, para indicar a condição de sujeito dependente. A saída da condição de dependência também retiraria o indivíduo da fase da infância. Esses termos também foram utilizados para designar os indivíduos que estariam em posição de submissão aos outros, ou seja, “os homens de

baixa condição”, tais como: os “lacaio, os auxiliares e os soldados” (p. 11). Já no início do século XVIII, o termo “enfant”, seria utilizado para fazer saudações ou causar satisfação a alguém. As formas de utilização e significados foram se alterando até o século XX, quando o inglês emprestou ao francês o termo baby – “que nos séculos XVI e XVII” - era utilizado para designar crianças em idade escolar. Desta forma, segundo Ariès (2006), com o termo francês bébé, o pequenino indivíduo adquire um nome. Ariès (2006) investigando as narrativas de materiais dos séculos XII e XVIII explicita que o termo “enfant” designava criança como ser não falante, pois do nascimento até os sete anos de idade, a criança não tinha condições de falar bem e nem de formular palavras. Portanto, seria fase na qual a ausência da fala caracterizaria a fase da infância.

Charlot (1986) nos ajuda nesse aspecto, pois relata que se voz fosse dada às crianças teríamos outra perspectiva sobre o conceito de infância. Até porque houve diversificadas formas de “cuidados” com esses seres em cada cultura. Áries (2006) complementa que infância e vida adulta eram lugares contraditórios, no primeiro havia ausência de racionalidade e, apenas no segundo é que ocorreriam as condições únicas de racionalidade. Portanto, quem mudaria o mundo seria o adulto e não a sua miniatura. Contudo, a passagem da criança para a vida adulta seria caracterizada como fase de superação. Ademais, porque sobreviver era o desafio num mundo de desamparo e descaso. Um mundo com altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. Nesse lugar não havia sentimento de dor pela perda dos filhos. Eles eram substituíveis por uma, talvez, espécie melhor. Os rebentos eram considerados verdadeiros brinquedos para diversão dos adultos. Todos os atos que hoje não compartilhamos com crianças, eram permitidos e “socializados” com elas. Áries (2006) só aponta o sentimento de infância surgindo, com momentos que ele denominou de paparicação e apego. Os bichinhos de estimação começam a ser mostrados aos demais adultos com gracejos e

para distração destes. Assim, surge o desejo de manter essa “criaturinha” viva por mais tempo.

Rocha (2002) trata, em seu trabalho, a questão da provocação de Montaigne a respeito do cuidado com as crianças. A pedagoga trabalha com ideias de Áries (2006). Para Montaigne, beijar crianças recém-nascidas, consideradas ainda sem um princípio vital na alma, algo que possa ser reconhecido em seu corpo, para possibilitá-las se tornarem amáveis, seria abominável. Daí surge um sentimento de moralidade que traz uma reflexão de como separar as crianças do mundo adulto, mas com intenção de protegê-las. É o sentimento de apego. Uma revolução para crianças se inicia. Instituições de ensino são idealizadas para que as crianças sejam cuidadas como indivíduos sociais. Segundo Rocha (2002), surge no seio da coletividade e na família uma preocupação para transformação das relações sociais.

1.1.2 Crianças no Brasil.

1.1.2.1 Brasil Colônia e Império.

A influência das ideias de Áries (2006) nos historiadores brasileiros é demonstrada por Rocha (2002), como explicitado anteriormente. Havia um sentimento de proteger as crianças. Vimos que até os jesuítas já imaginavam nossas crianças indígenas como “cera virgem”, como se tudo pudesse ser escrito e desenhado nessa moldura. Seria escrever na criança indígena brasileira e se inscrever no adulto. Nesse sentido, um povo sem alma, sem escrita, não sabendo produzir sua própria história, deveria se submeter aos civilizados para dar “sentido” à sua existência. Nada melhor que cenas religiosas para ilustrar e incentivar os contos e o imaginário desses não-civilizados. O modelo e a metodologia pedagógica seriam utilizados para dar voz às crianças e assim atingir os adultos aborígenes.

No Brasil entre Colônia e Império, os pensadores irão procurar suas próprias respostas. É o caso do pesquisador brasileiro Freyre (1968) quando se refere à forma como eram educadas as crianças negras. Eram consideradas pelos senhores brancos como bichos de estimação, até poderem trabalhar em serviços braçais pesados, quando completassem seis ou sete anos de idade. No entanto, o período curto para a meninice não era apenas “privilégio” das crianças escravas, no patriarcado a distância social entre “párvulos” e “adultos” era abissal. O menino, nas sociedades patriarcais, tinha vergonha de ser criança, queria sair rápido da condição de meninice, queria ter aparência de homem feito, mas bem antes do tempo. Preferia ter aparência de velho a inferioridade de ser párvulo. Para tanto, escondia sua imagem de criança, utilizando os artefatos que lhes davam a aparência de adulto: “barbas de mouro, óculos de velhos ou simplesmente, de uma fisionomia sempre severa” (Freyre, 1968, p. 67). Até os seis ou sete anos, as crianças eram adoradas, caso morressem nessa idade, seriam consideradas anjos. Dos sete aos dez anos de idade, a criança não poderia participar da conversa dos adultos e nem das refeições com eles, ganhavam o status de serem homens. Segundo Freyre (1958), as crianças frequentavam o colégio de padres, no qual eram castigadas e severamente disciplinadas por mestres e padres autorizados a impor-lhes os castigos do poder patriarcal. Os adultos é que determinavam e ordenavam o processo de educação dessas crianças. O pai detinha o poder de mandar matar, não só os negros, mas seus próprios filhos brancos. Em relação à educação feminina, Freyre (1968) assinala que as mulheres foram treinadas durante um bom tempo para suprir as necessidades básicas de serem boas esposas e mães. Apesar do cenário de horror, o referido autor alerta que já havia evolução nas concepções de criança e infância no Brasil e em outras partes do mundo. Já havia uma reorganização dos cuidados com as crianças nos ambientes familiares e escolares, a família se ocupava em cuidar da saúde das crianças, as novas

leis morais pregavam cuidados com a higiene, alimentação, vestimentas, enfim, elementos que aproximaram os laços afetivos entre pais e filhos.

Del Priore (2007) demonstrou esse quadro em que o mundo da criança no Brasil Quinhentista iria ser desenhado. Os historiadores brasileiros constataram em fontes documentais, no período colonial e imperial, que havia uma sociedade extremamente avessa à educação para todos e marcada pelo escravismo. Todavia, seria complicado fazer com que uma criança, tanto branca como mulata ou negra forra, acostumada a dar ordens aos seus escravos, obedecesse a um adulto. Como explicitou Del Priore (2007), os adultos escravos obedeciam às crianças. A autora denunciou que as crianças no Brasil, desde o período colonial até a atualidade, não foram alvo de preocupações com relação às “condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas” (p. 13). Elas ainda permanecem na mesma situação de seus avós quando tinham a mesma idade. A situação se agrava quando o Estado não interfere com políticas positivas para as crianças e jovens pobres. E nos demais períodos dos regimes brasileiros, este mesmo Estado não contribuiu para educação dessas crianças deixando-as à mercê da dinâmica do mercado, com o fim do escravismo.

Ramos (2007) explora a história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. Lembra que o Brasil passou a ser povoado a partir de 1530. Crianças vinham nas embarcações lusitanas como grumetes e pajens. Sofriam diversos abusos a bordo. Até mesmo quando os navios eram atacados, as crianças eram as que mais sofriam as atrocidades dos tripulantes dos corsários franceses, holandeses e ingleses, até a morte. Nos naufrágios, eram as primeiras a serem sacrificadas. Como grumetes, possuíam histórico de serem consideradas ferramentas de trabalho, isto é, um objeto para ser usado para o labor, todavia com a capacidade de falar. As crianças herdaram uma forma desvalorizada de vida. Para os pais, eram mais uma fonte de renda,

quando trabalhavam nos navios. Ou então, menos uma boca para sustentar, caso morressem.

O autor relata ainda que as crianças judias eram sequestradas como forma de obter mão de obra para os navios, na função de grumetes e também para manter um controle do número desses cidadãos em Portugal. Em média, correspondiam a 18% do total de tripulantes de navios portugueses. Ganhavam muito menos que um adulto para executar trabalhos de alto risco. Alimentavam-se de restos ou então de ratos e baratas, pois além de não receber a quantidade ideal de suprimentos, não tinham tempo para pescar ou saciar a fome de forma adequada. Eram estupradas pelos marinheiros adultos, ato altamente condenado pela igreja, mas que passavam despercebidos pelos clérigos a bordo. Apesar de a função de grumete ser de sacrifícios, era oportunidade para o aprendizado de uma profissão e talvez uma carreira na marinha.

Ramos (2007) ainda revela que, com pouca diferença em tratamentos, os pajens tinham as funções de cuidar dos oficiais dos navios. Correspondiam a um número menor que os grumetes, em média 3,8% do total da tripulação. No entanto, também eram alvo de estupro e sevícias, no caso os oficiais eram seus algozes. Ganhavam mais que os grumetes, e menos que os marujos adultos. Também se alimentavam melhor que os grumetes, pois tinham acesso a despensa para o caso de doenças durante as viagens. Meninas, consideradas órfãs, mesmo sendo apenas de pai, também eram enviadas ao Brasil. O objetivo era o de suprir as necessidades dos portugueses solteiros da baixa nobreza. Qualquer criança que caísse do navio, não era resgatada, tanto com mar agitado quando calmo, não havia sentimento de salvar as crianças como na atualidade. Estas, por sua inexperiência e ingenuidade, com o balanço das naus, sofriam esse tipo de acidente constantemente e não eram salvas.

Para Ramos (2007) a trajetória das crianças nas viagens marítimas, sem importar a condição, era uma experiência de transformação para a vida adulta de forma trágica, dolorosa e de sofrimento intenso.

Já Chambouleyron (2007), expôs a relação entre jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. Os jesuítas perceberam que se ensinassem as crianças a ler e a doutrina cristã, poderiam transformar os adultos. As crianças poderiam mediar a relação entre os jesuítas e os adultos, pois elas não resistiam à evangelização e ainda se constituíam multiplicadores dos ideais cristãos para os arredios adultos. Os jesuítas conseguiram conquistar os Índios a ponto de eles entregarem seus filhos para serem discípulos dos padres. Desta forma, as crianças se constituiriam uma nova comunidade cristã. Haveria uma renovação pela nova geração. Mas a doutrina também promovia uma rebeldia dos filhos indígenas contra os hábitos dos pais. Os filhos já não concordavam com a própria cultura, criticavam seus pais. Revelavam as práticas escondidas aos padres, sempre que seus pais insistissem em fazê-las.

Chambouleyron (2007) analisou os efeitos dos cantos, disciplinas e procissões na vida das crianças. Estratégias utilizadas para domesticar os sujeitos. Os jesuítas organizavam as rotinas das crianças com tarefas em horários regulamentados, com cantos e orações de modo a transformá-las em doutrinadoras de seus pais e demais adultos idosos da aldeia. A música era elemento fundamental para o aprendizado da religião. Aprender a tocar um instrumento e a cantar, para se tornar um multiplicador dessas artes e executá-las durante as missas nas aldeias. Outros fatores importantes seriam as procissões. Ao cantar nas procissões, as crianças ficariam disciplinadas. No entanto, com o costume antigo dos índios de não permanecerem em um lugar por muito tempo, havia preocupação com a perda do aprendizado de algumas crianças, que se tornassem adultas quando acompanhassem seus pais para os novos locais de morada, e

também não transmitissem o aprendizado às novas gerações. Ao mesmo tempo, as crianças que conseguissem ler e escrever, além de cantar e tocar um instrumento, poderiam se tornar “bons obreiros”, para felicidade dos padres jesuítas.

Del Priore (2007) analisou o cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. Explicitou os poucos conceitos nos documentos visitados, que se referem às crianças, tais como: “meúdos”, “ingênuos” e “infantes” (p. 84), como tempos de espera. Esse tempo é desde os partos complicados até o aprendizado, objetivando capacitá-las para as responsabilidades da Colônia. O nascimento caracterizado por ritos, orações e adereços, além de muita dor para a mãe. As preces endereçadas aos santos: Mamede, Francisco e Margarida, para afastar os males da vida do recém-nascido. Diferentes cuidados ao nascer, embrulhados e banhados com vinho ou cachaça, os filhos das mães brasileiras eram envolvidos em rituais para o tempo de espera. As mães indígenas lavavam os seus filhos nos rios. As africanas apertavam o nariz para dar forma característica da raça. Os filhos de nagôs, também lavados, mas em líquidos preparados e colocados em panos para embrulhá-los. O rito para inserção no “mundo dos vivos” consistia em mergulhar a criança três vezes na água. Essa maneira de cuidar dos recém-nascidos foi modificada pelas orientações de médicos, pois sugeriam algumas substituições para os costumes de enrolar em panos apertados, e que água e sabão fossem utilizados no lugar de substâncias oleosas.

Os sanitaristas observavam a importância do leite para alimentação, costume incentivado pelas mães indígenas. Os médicos já acompanhavam e demonstravam que o leite materno era elemento que fortalecia o recém-nascido. Havia também a inclusão de farinha para enriquecer os alimentos, mas causavam mal-estar nas crianças. Então, desaconselhavam essa alimentação inadequada, pois as crianças recebiam papinhas de toda sorte no Brasil Império. Havia uma “preocupação materna em ‘arredondar’ a

criança” (p. 88). Outro fator relevante era o cuidado para evitar o ataque das bruxas. Sendo assim, defumadouros e arruda eram utilizados para proteção dos “mínimos” (p. 90). Tudo para evitar “quebranto” e outros tipos de feitiços. As benzedeadas já eram procuradas para proteger as crianças. Mas o que contribuiu para minimizar os males dos recém-nascidos foi o hábito indígena de não embrulhar as crianças em panos pesados e também lavá-las em água de rios.

Passada a fase dos perigos, ainda segundo Del Priore (2007), viria o tempo de brincar e aprender. A religiosidade era utilizada para formatar o caráter das crianças. Mostrando o respeito pelos nomes de Jesus e Maria e imprimindo medo aos desobedientes, fazendo-os conhecer o lado do bem e do mal. O costume europeu de dar nomes de santos protetores aos recém-nascidos se espalhou na América. E também o hábito de batizar, em no máximo oito dias, pois os inocentes, como eram chamados os que morriam “logo depois do batismo sem terem o uso da razão” (p. 94), não iam para o purgatório, mas direto para o céu. O batismo era um rito de entrada nas organizações sociais e familiares. Era também para se estabelecer laços étnicos e culturais, como no caso dos filhos dos escravos. Já para os descendentes de europeus incluíam mimos e bons relacionamentos entre pais e filhos. Registrou Del Priore (2007) que na documentação visitada encontrou escritas as preocupações que as mães manifestavam quando, na certeza da morte, recomendavam às comadres e avós que cuidassem de seus filhos, que os educassem. A criação de palavras providas de encantamento, tais como: “dodói, cacá, pipi, bumbum, tentem, dindinho e bimbinha” (pág. 96), foram registradas e utilizadas no cotidiano, como lembra Gilberto Freyre (2005), contribuição de uma ama negra. As crianças eram tratadas com muita estima e também como se fossem brinquedos dos adultos. No entanto, já havia o castigo, idealizado pelos jesuítas. Nos sermões de Anchieta havia a defesa do castigo como forma de amor divino. Nas Aulas

Régias, a palmatória poderia ser utilizada pelo professor que se certificasse da preguiça de seu aluno. A violência também permeava a família, havia abandono de mães e filhos que se transformavam em pedintes para sobreviver.

Com relação à educação, na colônia, relata Del Priore (2007) que muitas brincadeiras foram trazidas da Europa. Miniaturas de armas indígenas e piões, papagaios de papel e outros artefatos de panos, madeira ou barro, eram os prediletos das crianças. Já utilizavam fogos de artifício, os rojões e estrelinhas. Os indígenas gostavam dos instrumentos musicais europeus, a gaita e o tamboril. A música atraía todas as crianças. Eram doutrinadas para se apresentar às autoridades, cantando e declamando versos, cotidianamente decorados. Mas a responsabilidade deveria ser o objetivo da educação também. Para poder ler a Bíblia em vulgata teriam que aprender desde cedo. Havia obras de leitura obrigatória, com temas sobre “a virtude das donzelas” e “os prejuízos das zombarias” (p. 100), para serem memorizados, necessários à formação moral de meninos e meninas. A religiosidade fortaleceria a ideia de obediência, em toda escola havia um crucifixo para ser respeitado. O sinal da santa cruz deveria ser executado por cada criança na entrada, para afastar a todo o mal. Orações como Pai-nosso e Ave Maria, eram detalhadamente ensinadas, para aprenderem que Deus havia criado todos os homens para trabalhar. Cartilhas também foram idealizadas para o aprendizado das letras. Aprender a ler, inicialmente pronunciando sílabas de duas letras, como “babebibobu, dadedidodu.” (p. 102). Em seguida, deveriam formar nomes masculinos e depois femininos. Assim, havia uma preocupação em educar a criança para assumir responsabilidades, ao mesmo tempo, em cuidar das diferenças. Procedimentos direcionados para filhos livres, escravos, pobres, órfãos e abandonados. Enfim, uma visão pedagógica para doutrinarem um sujeito que começava a ser percebido como diferente do adulto.

1.1.2.2 Brasil Império.

Mauad (2007) analisa a vida das crianças de elite durante o Brasil Império. Inicia sua narrativa com uma comparação das atitudes das crianças europeias e das brasileiras, em relação a um castigo na sala de aula. Segundo Mauad (2007), uma professora de alemão ficou surpresa com um evento em sala de aula brasileira, ela presenciou posturas, as quais considerou como selvagens, das crianças, filhas da elite. Em uma tentativa de aplicação de métodos educacionais europeus, resultando no comportamento contrário das crianças brasileiras. Um castigo para alunos alemães, que consistia em obrigá-los a levantar e a sentar umas cinco vezes. No caso dos alunos alemães, isso causaria constrangimento, mas apenas fez com que as crianças brasileiras entendessem como uma brincadeira de pula-pula nas cadeiras. Tal fato levou a professora a pensar que não haveria possibilidade de educar as crianças brasileiras com inserção do modelo europeu.

A pesquisadora revelou que surgiram conceitos como “vagabundos” e “pivetes” (p. 13). Os primeiros, denominando os sujeitos que iriam se submeter a trabalhos nos portos de Portugal ou em embarcações que atravessavam o Atlântico. Os segundos, empreendedores de delitos nas grandes cidades. Conforme enfatiza Del Priore (2007), já diziam que a rua era “um meio de vida”, como na atualidade brasileira.

Chega um modo moderno de cuidar das crianças no Brasil Império. Até então, as crianças não contavam, morriam porque se tinha uma visão religiosa, mítica, que parecia permitir o caos. Havia choque entre ciência e religião. Os higienistas determinaram o novo modo da arquitetura e também o relacionamento dentro das habitações. Tudo em nome da saúde de todos. Os médicos criticavam as parteiras, seus hábitos de higiene de modo geral. Um verdadeiro ataque às irmãs e freiras. Campanhas

foram desenvolvidas para mudar a vida das crianças e libertá-las de um total abandono. O tema sobre criança pobre tem visibilidade nas faculdades de medicina. As discussões médicas circulam em torno de questões sociais, econômicas e políticas, como evidencia Rizzini (1997). Percebe-se uma preocupação com o futuro consumidor e trabalhador. Ele deveria ser educado e preparado para o mercado e não apenas uns poucos indivíduos fazem parte desse conjunto. Os filhos do mundo adulto - desregrado anteriormente - com a autoridade dos senhores sobre todas as coisas do espaço Casa Grande, agora teriam atenção de “personalidades”, tais como médicos, advogados, políticos, professores e filantropos (Rizzini, 1997). A ideia seria salvar as crianças, nem que para isso tivessem que ser expostas diante da casa de estranhos. Para salvá-las do infanticídio não se mediriam esforços. Afinal, muitos filhos bastardos pululavam as ruas. Nesse sentido, a Igreja também em nome da mesma moral que expulsou esses sujeitos de casa, agora os acolhia em suas instituições de caridade. E como a máquina europeia sempre funcionava com cada coisa no seu devido lugar, a reprodução dessa organização no Brasil não deveria ser diferente.

Nem os filhos da elite como demonstra Del Priore (2007) ficavam fora do processo rígido de aculturação. O modelo ideológico apresentado por Laplantine (2000), em seu estudo sobre a “A pré-história da Antropologia: a descoberta das diferenças pelos viajantes do século XVI e a dupla resposta ideológica dada daquela época até nossos dias”, acerca da recusa do estranho, compreendida como uma falta, a partir de uma “boa consciência que se tem de si e de sua sociedade”; e a fascinação pelo estranho, o inverso, como resultado de uma “má consciência que se tem sobre si e sua sociedade” (p. 38), contribui para compreensão do fenômeno investigado por Del Priore (2007). Laplantine (2000) expõe a dupla ideologia utilizada para exploração de espaços desconhecidos, para elaboração de explicações acerca dos habitantes dos espaços. O

critério utilizado era saber se aqueles seres poderiam pertencer à humanidade. A questão religiosa seria a base para elaboração do procedimento para tratamento dos descobertos. O debate sobre os termos coloca o dominicano Las Casas e o jurista Sepulvera em posições contrárias. Segundo Laplantine (2000), o defensor do fascínio pelo estranho seria Las Casas, com as ideias de que os povos indígenas tinham estrutura, talvez melhores que os europeus, portanto não poderiam ser considerados bárbaros. E Sepulvera, que recusava o estranho, acreditando que os que têm “prudência e razão” (p. 39) devem dominar os demais, ainda que sejam superiores em força física para realizar tarefas. Para Sepulvera, seria justo o direito natural de “homens honrados, inteligentes, virtuosos e humanos” dominar aqueles que não teriam tais virtudes (p.39). Analogamente às ideias de Sepulvera e Las Casas, Del Priore (2007) explicita um exemplo, já exposto anteriormente, demonstrando que uma professora alemã ficou sem ação quando aplicou um castigo, com características europeias, em meninas brasileiras. E logo conclui que inserção de modos estrangeiros que se faz nas crianças brasileiras não funcionará. Podemos perceber que esse olhar de adultos de outro mundo construiria a mesma lente para o olhar das crianças brasileiras. Para tanto, deveriam ser subjetivados em um processo criterioso.

O olhar através da lente do adulto estrangeiro, o faria enxergar um processo fotográfico constituído de hábitos, costumes, normas e regras nos sujeitos em formação para instituir-lhes a ordem dos povos civilizados. Como Mauad (2007) coloca: “o enquadramento do olhar adulto para o objeto do olhar: a criança e o adolescente.” (p. 142). Estes deveriam, por enquanto, se enquadrar nesse olhar que não era de sua cultura.

O modelo principal era o Francês, em se tratando de elite era o melhor. Com efeito, o cuidado com a criança e o adolescente ganhava um manual. Seu modo de

vestir, aprender, viver e morrer estaria normatizado, escrito por um povo civilizado, logo deveria ser seguido.

Todos os habitantes estrangeiros deveriam se submeter ao processo cultural europeu. Crianças como Ullunga, um caso angolano narrado por Góes e Florentino (2007), teria entrado no mundo adulto por um processo ritualístico, sem longa dedicação talvez à aprendizagem de modos nobres. A vida dessas crianças era mais complexa, pois se as crianças brancas não contavam tampouco, essas então. No plantel, como eram enquadradas, ao serem vendidas, após inventário dos bens do senhor, não havia preocupação se fosse necessário separá-las dos pais.

Interessante ressaltar que, caso esses sujeitos da divisão do plantel sobrevivessem até ao menos uns doze anos de idade, ganhavam nomes ligados às profissões aprendidas, como Góes e Florentino (2007) demonstraram. Os meninos após o rito de adestramento, digamos, ganhavam nome ligado à profissão: “Chico Roça”, “João Pastor” e “Ana Mucama” (p. 184). A herança desses e outros aspectos ainda é evidente. Os valores desses sujeitos no mercado eram dados conforme seu aprendizado das profissões, nem assim havia preocupação em mantê-los saudáveis. O objetivo seria explorar ao máximo a mão de obra desses sujeitos, já que morriam precocemente.

Os fatos entre os séculos brasileiros nos fazem refletir sobre a possibilidade das repetições de humilhações entre crianças. Del Priore (2007) demonstrou que havia a função de besta da criança escrava para os meninos livres. Hoje, o espaço entre ricos e pobres está delimitado, mas ainda se vê em escolas públicas a segregação e humilhação de crianças nesse sentido. Em se tratando de preparação para o mercado como dissemos, os crioulos eram tratados diferentemente, pois supostamente seriam mais inteligentes, aprendiam mais rápido e seu preço era superior ao do escravo africano. As análises nos

levam a pensar ser o início de um processo para não aceitação da condição “dada” a esses indivíduos. Os filhos dos escravos seriam preparados, mesmo com a miscigenação, para uma caminhada na contracorrente da empresa dos brancos. Há indícios de que o fenômeno continua, porque não há reconhecimento lógico, sobretudo dos brancos e também de alguns negros, do montante da dívida cultural, mas esta é uma outra questão que não cabe aqui discutir. O mercado ainda valoriza quem tem conhecimento, mas os negros e seus descendentes não têm acesso a uma educação suficiente para diminuir a diferença abissal entre eles e os brancos. Mesmo assim, vimos que certamente surgirão “sabidos impacientes” que contribuirão para modificar o processo.

1.1.2.3 Brasil República.

A história da infância e adolescência no Brasil República nos mostra que houve variações nas classes à medida que ocorria o desenvolvimento do modo de produção. Medidas de higienização, cuidados, modelo de educação, de políticas, de economia foram pensados e repensados e, sobretudo a segregação dos sujeitos para controle e disciplinamento. No Brasil da República, instituições caritativas foram criadas para “cuidar” das crianças e jovens abandonados nas ruas. Com relação ao modelo adotado para a educação, o que se percebe é que foi idealizado objetivando principalmente o controle, a limpeza e “purificação” dos indivíduos pobres propensos à desorganização da vida dos mais abastados. O Estado planejou espaços e uma organização pedagógica criteriosa para cuidar dos pobres, num processo de higienização alertado por médicos especialistas. Como apresentou Martinez (1997), os indivíduos deveriam ter liberdade para acessar as escolas primárias. Para tanto, deveriam estar com idades entre 5 e 14 anos e, para o caso do ensino secundário, estar com idades entre 14 e 21 anos. Certamente encontramos aí uma contribuição da psicologia, com suas escalas de medida

do desenvolvimento da inteligência, conceito de idade mental, quociente de inteligência. Enfim, reprodução dos resultados de laboratórios que já eram réplicas dos testes europeus no Brasil. Mas tais ideais seriam direcionados às crianças e adolescentes livres e sadios, uma vez que os escravos e os doentes ficariam, mais uma vez, fora do processo. Outro fator relevante é que o ensino público para crianças pobres seria obrigatório, afinal o processo de prevenção e higienização deveria ser ordenado sob pena de multa para famílias que não enviassem seus rebentos para purgação. E mais, que esses sujeitos estariam preparados para servir ao país, com respeito e dedicação ao trabalho, jamais prejudicando o patrimônio do patrão. Uma ideologia internalizada pelas camadas que não viam outra saída a não ser se submeter a um débito intocável e limitado do país para com o conjunto de seus descendentes, como nos mostrou Martinez (1997).

A escola, como espaço de seleção, direcionava ensinamentos diferenciados para meninos e para meninas. Os historiadores mostram que havia preocupação em incentivar a carreira do magistério para as meninas. Percebe-se uma incoerência no processo, pois aos meninos eram ensinadas disciplinas mais técnicas que certamente fariam falta às futuras professoras meninas, logo, enfraquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Preparar os meninos para o mercado e as meninas para o lar, essa seria a ideia, mas com restrições, pois esse público teria que servir líderes fidalgos. Estes últimos deveriam ser instruídos e educados para comandar os desvalidos. Nesse sentido, a escola surge como lugar para “salvar” as crianças e jovens de uma vida desregrada e sem futuro. O Ensino público primário e profissional para os pobres servirem com eficiência e eficácia aos ricos. O ensino secundário e superior ficaria sob a batuta das classes abastadas.

Entretanto, esse aparato para prevenir a criminalidade e as desordens sociais estava, também mais uma vez, sendo determinado pelo modo de produção capitalista. Os pensadores da educação no período republicano também foram contaminados para manter a sua posição de não se utilizar do sistema criado para seus pares. Seus descendentes seguiriam outros caminhos. Até professores acreditavam que o Estado deveria incrementar a educação dos inocentes, como demonstra Rizzini (1997). Esse era o tema discutido no parlamento entre advogados, médicos, juristas e políticos, sobre a necessidade de educar as crianças. Quais crianças? Não foi demonstrado, mas infere-se que as pobres. Também tratavam de questões sobre material didático e pedagógico, porém não houve avanços. Houve uma divisão da educação: à família caberia ensinar os princípios religiosos e as noções de moralidade. Tomaram para si a educação da família, como demonstra a autora, seria uma educação para inserir normas de comportamento, hábitos e certos valores culturais em detrimento da cultura e dos valores das próprias camadas populares.

Termo como “menor”, a partir de 1924, com a criação do Juizado de Menores e de todas as instituições auxiliares, passa a ser utilizado para identificar crianças pobres abandonadas ou infratoras. Categorização e catálogo de indivíduos para processo de socialização, mas desigual. Uma divisão de cenários: subalternos aprendendo a ser dominados. Classes superiores visualizando lugares de comando na sociedade. Estratégia perversa de dominação e preservação dos lugares de cada ator. O Estado e seus aparelhos ideológicos, protagonizando detalhadamente o script. Todos os colaboradores através de programas assistenciais também desenvolvendo a seleção e segregação das infâncias e adolescências. O disciplinamento como método padrão para manutenção do empreendimento, determinando e delimitando as futuras forças de

trabalho que seriam “vendidas”, sem possibilidade de discussão do preço de suas mãos de obra, aos mesmos donos dos meios de produção.

1.1.2.4 Atualidade.

Desde o Brasil colônia, as crianças constituíram uma boa proporção da população. A saúde pública fez campanhas, desenvolveu estudos para intervenções que resultaram em aumento nas taxas de sobrevivência e conduziu à expansão substancial do menor de idade. Os coeficientes de mortalidade declinaram desde os anos de 1980. Apesar de serem, por “alguns momentos”, ausentes da literatura, historicamente fica evidente a visibilidade das crianças e os jovens como força vital de trabalho.

A política social se torna um instrumento extremamente importante, mas a tentativa de aplicação como um padrão universal para crianças pode ter o efeito de penalização, ou mesmo de criminalização. Até porque as famílias pobres ficam incapazes de alcançar esse padrão. Vários fatores contribuem para o fenômeno: distribuição desigual dos recursos, impacto opressivo da pobreza, desemprego e saúde precária de comunidades carentes, e ainda, a globalização da concepção moderna de infância e adolescência. Tais aspectos dificultam a vida de crianças e de suas famílias, para que sejam alcançadas pelo planejamento social, principalmente quando os objetivos vão de encontro aos valores tradicionais e às leis habituais (Allison James, Prout, 1997).

Os objetivos do planejamento ficam sem sentido para esses atores das comunidades carentes. Fatores importantes como a ligação afetiva com a mãe, a política nacional, as realidades socioeconômicas e culturais de diversas crianças, a influência da medicina, enfim, fatores que “exigem” a intervenção de “personalidades”, que participam significativamente da vida das crianças, que entram em choque com a

cultura e a autoridade dos pais. Portanto, ocorre uma complexa relação social por tais fatores, e ainda, com crianças ocupando ruas, fora da escola, no trabalho, conseqüentemente, favorecendo a intervenção do Estado em suas famílias e vidas.

O que nos demonstram os autores visitados, é que o efeito de isolar crianças ainda mais de suas famílias e comunidades pode aumentar suas desvantagens sociais e econômicas. Tentam padronizar ações, sobretudo de repressão. Nesse sentido, uma tentativa em ajustar movimentos, padrões globais para infância, com políticas públicas comuns para proteção infantil, pode contribuir para um distanciamento das reais condições culturais e sociais dos sujeitos.

Pela exposição em tela, percebemos que a criança e o adolescente foram introduzidos paulatinamente na condição de sujeito. Ao mesmo tempo, com as concepções modernas de infância, adolescência e juventude, novos atores sociais foram se inserindo em suas vidas, enfraquecendo e confundindo o simbolismo paterno. Verificamos que as transformações na família contribuíram para o declínio do patriarcado, para o declínio do pai e da função paterna. Também observamos que quanto mais o Estado intervém na vida dos indivíduos, ocupando o lugar de pai simbólico, substituindo a função dos membros da família, mais enfraquece a autoridade do pai e a função paterna.

A função paterna é revelação da cultura, na qual o indivíduo está sendo fixado e traz a lei, a interdição. O que foi explicitado com as emergências das concepções modernas de infância e adolescência e a entrada de novas “personalidades” na vida desses sujeitos, é que contribuiu para a fundação de um sujeito e, ao mesmo tempo, a dissimulação da função, a qual introduz a compilação do código cultural nesse sujeito. Se há complexidade desse fenômeno, então há comprometimento da formação cultural

da criança e do adolescente dentro de uma sociedade. Podem passar com a entrada de novas “personalidades” em suas vidas e com a descrença relatada pelos pesquisadores, a criar suas próprias leis. Certamente, diferente da dos adultos, o que leva a denominá-los “sujeitos problema”, “estar na fase de crises” etc.

Para manutenção de uma cultura, o ser humano deve se adaptar às regras dessa cultura. Nesse sentido, vale repensar sobre a função paterna, não só para introduzir o sujeito numa lei determinada, codificada, convencionada, mas também para dotá-lo de valores culturais de modo a conectá-lo ao todo e proporcionar-lhe momento de escolhas, sem prejuízo do sentido de pertencer a um grupo.

1.1.3 Sociedade do narcisismo.

Na modernidade, tem se destacado que vivemos numa sociedade narcísica. Para a psicanálise, emergem significativamente as referências às patologias denominadas narcísicas. Os termos “modernidade e/ou pós-modernidade”, conforme afirmou Birman (2006), surgem como armadilhas para escolha de localização histórica de produção de conhecimento. Se optarmos pelo termo Modernidade, haveria continuidade na interpretação dos conceitos e o local do conhecimento seria a Europa ou, se optarmos pelo termo Pós-Modernidade, haveria novas configurações de processos de subjetivação e de patologias, e o local do conhecimento seria os Estados Unidos da América.

Carrer e Campos (2008), em artigo sobre “Moderno Narciso”, refletindo sobre a civilização, a modernidade e a construção do psiquismo, reforçam a ideia de uma sociedade narcísica. As autoras alertam que a vida civilizada exige uma transformação dos instintos humanos. Freud (1927) demonstrou que a moralidade foi utilizada pela civilização, para nortear, eliminar ou prescrever ordens a seu favor. Portanto, o autor assinalou que os instintos individuais tiveram que ser “educados” para o funcionamento

na coletividade. Essa disciplina causou um mal-estar pela repressão dos desejos, principalmente pela repressão dos instintos humanos, para alicerçar a civilização. Entretanto, as autoras alertam para uma inversão na modernidade, qual seja, os impulsos, ao invés de serem reprimidos, estariam sendo estimulados. O estímulo a esses instintos alimentariam a um indivíduo narcísico, em função de um cenário, na modernidade, propício para autopromoção, espetacularização do eu em espaços de mídias de fácil acesso a todos e sem muitos limites.

Situação característica do sistema capitalista consumista, no qual tudo aponta para o consumo eterno de bens e serviços. Há uma espécie de ataque ao “arquivo desativado” dos indivíduos, como uma tentativa em reconfigurar ou reescrever nesse arquivo, os registros, para que possam ser ativados pelos mecanismos da recompensa capitalista. Recompensa que retroalimenta o desejo do indivíduo como um combustível de duração extremamente limitada e controlada.

As pesquisadoras demonstram, com as ideias de Lasch (1983), nas quais ele assinala que, principalmente os jovens são estimulados à individualidade, em “companhias” de aparelhos que lhes mostram como querem aparecer, sendo que eles, os jovens, transformam-se em marionetes nas “mãos” da mídia. Os jovens veem, também, nesses aparelhos, um mundo virtual de “aparências” efêmeras. Portanto, não há referência, mais parece um acaso controlado e fantasmagórico.

A constância do mal-estar é que deve guiar a felicidade dos indivíduos, segundo as autoras. Seria uma sociedade narcísica, cujas pessoas se caracterizariam por uma busca contínua de realizações egoísticas no mundo. Esse sintoma do narcisismo surgiria mais fortemente na sociedade moderna. O indivíduo não mais se incomodaria em se

afofar nele mesmo. Diante de uma imagem, “dada” por outros, ele não se importaria nem com ele nem com outros, morreria.

Carrer e Campos (2008) expõem ideias de Freud, Lacan e outros que comungam com os mesmos pensamentos destes, para explicitar as características da modernidade que identificam o sujeito narcísico. De Freud (1914), utilizam os conceitos de narcisismo primário e secundário. Sobre o narcisismo Freud (1914) já havia se manifestado em novembro de 1909, em uma reunião da Sociedade Psicanalista de Viena, considerando-o como “uma fase intermediária necessária entre o autoerotismo e o amor objetal” (Freud, 1914, p. 44). No entanto, ele afirma que não há divisão de grupos humanos conforme a escolha objetal. Há duas opções para a escolha objetal: “ele mesmo e a mulher que cuida dele” (Freud, 1914, p. 55). Esse tipo de investimento, denominado de autoerótico, poderia se manifestar de forma dominante em alguns casos. Aliado a esse fenômeno, ocorre uma reprodução do narcisismo dos pais que é projetado nos filhos. Nesse sentido, os pais tendem a mascarar as deficiências dos filhos e a atribuir-lhes virtudes. Esses filhos teriam, assim, acesso a entretenimentos que foram privados de seus pais. Enfim, como assinalaram Carrer e Campos (2008), as crianças seriam privadas de frustrações e seriam tratadas como “sua majestade o bebê” (Freud, 1914, p. 57). Esses eventos caracterizaram o narcisismo primário. Para o caso do narcisismo secundário, a criança percebe que ela não é mais “sua majestade o bebê”, não é mais o desejo da mãe, tal evento causa um prejuízo ao narcisismo primário e ela, a criança, passa a investir nos objetos fora dela, mas esse fenômeno faz com que o investimento retorne a ela, ao seu ego. Nesse momento ela é capaz de identificar quem ou o que a satisfaz e, como demonstraram Carrer e Campos (2008), rompem com a “modalidade autoerótica”, pois também percebem que ela “não é tudo para a mãe” (Carrer & Campos, 2008, p. 890).

Essa percepção de destronamento do lugar de majestade faz com que o bebê redirecione seu ideal de ego. Quando a criança percebe que sua mãe busca satisfazer seus desejos em outros indivíduos, esse fenômeno faz surgir uma lesão narcísica. Se antes esse sujeito buscava nele próprio a satisfação dos desejos libidinais e com apoio dos pais, a partir de então, ele percebe que deve buscar num substituto. No entanto, o ideal agora não tem apoio dos pais. Mesmo assim, o bebê tentará agradar aos pais buscando algo que foi perdido, mas que pode surgir em outro lugar. Portanto, o complexo de castração seria a porta de entrada do indivíduo no narcisismo secundário, proporcionando também a instauração do eu. O complexo de castração possibilitaria o acesso ao superego e a “construção da identidade sexual do indivíduo” (Carrer & Campos, 2008, p. 891).

Com Lacan (1995), as pesquisadoras refletem sobre a ideia de que o bebê desejaria ser o desejo da mãe. No momento de um encontro com o espelho, o sujeito desejaria refletir a imagem daquilo que a mãe desejasse, até mesmo tentando ser qualquer coisa para agradar à mãe. No entanto, o sujeito percebe que há outros objetos que chamam a atenção da mãe. Nessa competição por atenção, descobre que o dono do objeto, o falo, no qual ele tentava se transformar é o pai. Este não só chama mais a atenção da mãe como a retira do campo de visão do bebê. Ele perde o contato com o objeto e com isso, mãe e bebê se veem perdidos do fenômeno narcísico entre ambos. Esse sujeito perdido, em falta, continuará sua busca pela realização de seus desejos proporcionados por um objeto. Nesse sentido, esse vazio os faz enveredar-se pelos caminhos dos símbolos para tentar encontrar novos substitutos do falo. O pai foi o herói destruidor de Narciso para instituição do reinado de Édipo, o que, segundo Zimmerman (1999), seria necessário para a saída do narcisismo e a entrada em um socialismo. Caso o sujeito não se perceba nessa triangulação: pai, mãe e filho, ele poderá permanecer no

mundo narcísico. Um perigo que as pesquisadoras denominaram de “estagnação na posição narcísica.” (Carrer & Campos, 2008, p. 894). Percebemos aqui um campo fértil para emergência de uma sociedade do narcisismo. Exploraremos mais adiante como esse ser de falta, preso na estagnação narcísica na posição de falo da mãe, sem o apoio de uma figura paterna que o insira no processo de socialização e lhe retire do campo de desejo da mãe, está desamparado.

Carrer e Campos (2008) sugerem que algumas características da cultura atual promovem a paralisação do sujeito na posição narcísica. Com novos formatos familiares e a disputa dos pais pelo mercado de trabalho, os filhos ficam à mercê de outras pessoas especialistas em crianças e ainda, de mídias eletrônicas. Assim, os pais entregam seus filhos aos ditames dos manuais de instruções dessas novas autoridades, que passam mais tempo com as crianças do que seus pais. Os filhos, por sua vez, ficam totalmente sem perspectivas de referência para simbolizar a busca de objeto que substitua o falo. Porque os objetos que lhes são apresentados são para consumo e para tanto, são efêmeros, não satisfazem nem por um momento ou por uma etapa como antes. Esses objetos não redirecionam o sujeito para lugar algum, pois há uma diversidade de substitutos possíveis, que não se sustentam, são retroalimentados pelo marketing das mídias e deixam um vazio insuportável.

Os pais estão na onda do consumo e do espetáculo, talvez na ânsia de proporcionar condições diferenciadas das suas infâncias, para os filhos, caem na rede das instruções dos especialistas e das “babás eletrônicas” arrastando seus rebentos para um ambiente, cuja referência para subjetivação das crianças acaba sendo determinada pelo mercado.

As características dessa sociedade do narcisismo é que estão determinando a dinâmica familiar e a constituição do sujeito na modernidade. Como vimos, foi construída gradativamente. A linha que separava as manifestações em família das manifestações em público, desapareceu. Os indivíduos se encontram sem referência que os coloquem no mundo socializado. As pessoas se tornaram o centro das atenções e não mais as relações sociais. Até porque, o outro que possibilitaria uma socialização para os filhos não tem lugar nesse mundo do narcisismo, foi destituído do seu trono e agora não o quer mais ocupar. Todas as questões sociais são tratadas como situações individuais e pessoais, não mais com significado para o coletivo.

Somos tentados aqui a retomar o pensamento de Heidegger (1979) na obra “Ser e Tempo”, com relação aos três aspectos do modo de vida inautêntico. Para o caso da sociedade narcísica, funcionariam de modo invertido. Segundo o pensador, o ser humano sofre porque vive de modo inautêntico, em razão das seguintes causas: no primeiro modo, identificado pelo filósofo como facticidade, o sujeito seria jogado num mundo, no qual não foi chamado a participar da construção. No segundo modo, denominado de existencialidade, seria um encontro do indivíduo com a realidade interior e pessoal, mas uma realidade limitada pelo seu mundo interior. No entanto, no terceiro modo, a ruína, seria o momento de decisão e escolha. Em detrimento dos outros, sem tomar as rédeas da própria vida, o eu seria sacrificado. Esses aspectos, segundo Heidegger (1979), levariam o ser humano a um sentimento de angústia. Tal sentimento surgiria do nada e para lá voltaria. Mas o sujeito poderia, na ruína, escolher entre a negação de si mesmo e a retomada do eu, após passar pelo sentimento de angústia. A saída da angústia, pelo trabalho, servindo à coletividade, colocá-lo-ia no modo autêntico de vida. Atualmente todos tentam fugir da angústia. Entretanto, o vazio e o desamparo permanecem. Nesse sentido, o complexo de castração possibilitaria ao

sujeito, além do acesso ao superego, a entrada e experimentação da angústia para retomada do eu heideggeriano, para a saída do narcisismo. Também uma possibilidade de reflexão sobre o coletivo, construir um modo de vida autêntico em prol do coletivo.

Na sociedade do narcisismo, ao contrário, o sujeito se coloca num lugar individual em detrimento do coletivo, mas sem prejuízo da angústia. O objetivo é poder se manifestar de acordo com as características ditadas pela sociedade narcísica e tentar evitar a angústia. Ao contrário, segundo Heidegger (1979), a angústia traria a única possibilidade de alcançar o Ser e ter um modo de vida autêntico.

Outra característica da cultura do narcisismo apontada por Campos e Campos (2011) é a que Birman (1999) denominou de autocentramento. Para os pesquisadores em tela, na sociedade narcísica do espetáculo, o autocentramento e o culto ao eu atingiram seu limite máximo. O autocentramento se caracteriza por um excesso de exterioridade (aparência) e o parecer ser é que deve ser o empreendimento primordial dos sujeitos. Portanto, como empreendimento essencial é “considerado o traço fundamental da chamada cultura do narcisismo.” (Campos & Campos, 2011, p. 139).

Campos e Campos (2011), recorrendo a Lasch (1983), assinalam que, dentre outras características relevantes na sociedade que tem aversão à velhice e à morte, o envelhecimento é temor especial, pois implica dependência, noção de alteração no tempo, culto às celebridades, à juventude, à beleza e um fascínio ao pessoal. São padrões da cultura contemporânea que se conectam com o conjunto de personalidades narcísicas. Nesse sentido, esses padrões narcísicos de sobrevivência parecem ser as melhores escolhas quando se trata de enfrentar as “tensões e ansiedade da vida moderna” (Campos & Campos, 2011, p. 139) e para a busca da felicidade.

Os autores elencaram duas exigências que marcam a pós-modernidade: a primeira como “norma social”, cujo objetivo geral é a busca sem medida de satisfação narcísica e o desmantelamento total de entidades que representem autoridade, a segunda o “exagero do individualismo ideológico” (p. 140) que, segundo Velho (1996) surge com o crescimento da economia de mercado, com o processo de industrialização, com a introdução das novas tecnologias e a emergência de uma cultura de massas. Nesse cenário as ideologias individualistas se fortaleceram, transformando as opções de estilos de vida. Nesse sentido, Campos e Campos (2011) alertam que o ambiente pós-moderno é propício ao ponto de encontro entre a libido narcísica e a “norma sem-pai sem castração simbólica e ‘sem controle’ de autoridade” (p. 140). Portanto, se a constituição da subjetividade do sujeito nesse ambiente falhar, isso poderá deixá-lo fora da ordem simbólica, provocando também a negação da figura do Outro e o não reconhecimento da violência como “ato do sujeito.” (p. 140).

Nesse cenário moderno de busca sem medida de satisfação narcísica, de desmantelamento total de entidades que representem autoridade, Carneiro (2007) problematiza o fato de se nomear eventos que envolvem violência, de narcisismo ou narcisista. O referido autor questiona a posição do mito de Narciso, em detrimento de outros, como representante do mal-estar da civilização na atualidade. Por que, pelo mito de Narciso, nomeiam-se e justificam-se tantas enfermidades ideológicas? Ele insiste: “Será que tudo está narcotizado?” Ao que acrescento: pela ciência? Pela mitologia?

Vale ressaltar que Gerez-Ambertín, apresentando a obra de Carneiro (2007), expõe que a voz de ECO, quando desprovida da significação das palavras destrói o supereu que, como vimos, também seria acessado pela porta do complexo de castração. Dessa forma, ECO também promove a desconstrução da subjetividade dos sujeitos. Segundo a apresentadora, ECO destituída da palavra se transforma em resto. ECO se

transforma em um “Amo sem rosto e sem palavras” (p. 5). O sujeito, apenas ao ouvi-lo, ainda que não o compreenda, cegamente o obedece. Seria a resposta de Carneiro (2007) ao questionamento sobre a vantagem do capitalismo selvagem em destruir os mitos: “a coisificação do sujeito, a des-subjetivação” (p. 5). Este empreendimento não exige complexidade, apenas a sujeição do indivíduo ao controle do Senhor do Mercado. A apresentadora explicita que quando Narciso diz “Sou eu, eu sou Narciso” (p. 5), ele reconhece que há necessidade de um Outro para que haja possibilidade de retorno ao eu. Caso esse Outro não exista, pode haver convergência para a imagem, que engana, “petrifica”, segundo Gerez-Ambertín (2007). Ela assevera que a imagem desprovida de palavra do outro, não é nada. A palavra leva ao simbólico, tem poder de seduzir, recriar a imagem, promover infinitas alterações da fisionomia dos seres humanos. No entanto, se o Senhor Mercado quer impor ao mundo uma mesmice para todos, para constituir apenas produtores e consumidores, mas o ser humano ainda resiste, segundo Carneiro (2007), a “ser tratado como resto” (p. 5).

Buscando responder aos questionamentos sobre a capacidade e possibilidade do mito de Narciso ser utilizado para explicar as patologias modernas, Carneiro (2007) explicita que ocorre uma transformação na sede (como necessidade) de Narciso em desejo. Ele, Narciso, quer apreender a imagem “bela e enganosa” (p. 5), pois ela, a imagem, reproduz seus movimentos. No entanto, ela não fala, apenas repete os movimentos de Narciso. Nesse fenômeno, o som, a voz de Narciso o ajuda a se perceber diferente do outro, pois a presença desse outro dá sentido ao som. Narciso é desejado, sem palavras, apenas como imagem. Ele, Narciso, é transportado de uma sede física a uma sede de desejo. Ele fica atraído pelo engano, pela imagem. Ousando uma analogia, é como se as mães emprestassem seus espelhos resplandecentes aos filhos. Estes sentiriam a ausência da palavra (Nomes-do-Pai) e necessitariam de algo para preencher

o vazio. O vazio seria preenchido pelas palavras que ECO (mãe) retorna “que tu gozes de mim” e vice-versa. O vazio da imagem do pai foi ocupado pelas palavras de ECO. Assim, o “Esse sou eu” cumpriu o que sua mãe nomeou: “Esse sou eu”, foi o momento em que Narciso compreendeu que “Esse” é Narciso. Ele tentará se transformar naquilo que sua mãe deseja. Nesse sentido, a palavra proporciona compreensão de si e do encaminhamento para a própria morte.

A voz atravessa o corpo que nasce que, assim como ECO, já se torna alvo de questionamentos e interferências pelas palavras de quem o concebe. Enquanto a imagem do recém-nascido não pode falar, as palavras da mãe atravessam seu corpo. Quando ela, a criança, puder falar, só falará quando a ela for dirigida a palavra. Em seguida, a devolução das palavras ditas por esse ser vêm como ECO, com diferença de pontuação e fragmentada, sem sentido. O sentido (palavra) retorna através da mesma palavra que foi enviada, e que ao atravessar o sujeito, volta com uma mudança completa de forma de pontuação. Segundo Carneiro (2007) o resto é o que se manifesta no corpo vivente e é a ponte que dá acesso aquilo que estaria perdido. Este algo perdido representa o sentido atribuído ao ser. Nesse sentido, Carneiro (2007) nos orienta quanto a uma questão, qual seja que o Nome-do-Pai está perdido nos discursos das mães. Portanto, o sentido, pela palavra da mãe, trazido pelo Nome-do-Pai, poderia contribuir para o encontro com aquilo que estaria perdido, a função paterna, e esta daria possibilidade de subjetivação do sujeito e o sentido de sua existência, sem prejuízo da cultura. O resto, como dito anteriormente, representa a presença de uma perda. Como orienta Carneiro (2007) “o sujeito, de quem estamos falando, é o ser desaparecido debaixo de uma cadeia de significantes e que a todo o momento reclama um sentido” (p. 45). Talvez resida aí a tentativa dos jovens, na atualidade, em “descobrir” os restos pelo desmantelamento total das entidades que representem autoridade, mas também por eles, os jovens, estarem

desprovidos de sentido de existência. Como muitos de nós, quando crianças, gostávamos de desmontar as coisas, para verificar como seriam feitas. Ao final, depois de tudo transformado em resíduos de coisas, não sabíamos como e o quê fazer com os restos. No entanto, os restos, para nós, não revelam nada, nem ao menos um detalhe sobre o nome do construtor da coisa desmantelada. Todavia, se a voz que esse sujeito escuta é apenas a voz despedaçada de ECO, haverá aniquilamento do supereu e destruição da subjetividade. A fragmentação da voz de ECO ameaça o laço social e o sujeito que habita o mesmo ambiente, conforme assinala Carneiro (2007).

1.2 Declínio da função paterna.

1.2.1 A noção de função paterna.

Ressaltamos que função será tratada aqui como aquilo que estabelece as relações entre objetos libidinais. Freud (1912) fez uso do termo *imago*, introduzido por Jung (1911), e idealizou: *imago paterna*, *imago materna* e *imago fraterna*. Laplanche e Pontalis (2001) descrevem o termo *imago* como “representação inconsciente”. (p. 235). Os autores assinalaram que o termo não representa uma imagem do real, e sim um plano imaginário apreendido, cujo objetivo é direcionado ao outro. Eles reforçaram a ideia com o exemplo de que “... a *imago* de um pai terrível pode muito bem corresponder a um pai real apagado”. (p. 235).

A noção de função lacaniana, segundo Correa (2009), veio da lógica de Friedrich Ludwig Gottlob Frege, matemático e filósofo alemão, que criou um sistema de representação simbólica que visava representar formalmente a estrutura dos enunciados lógicos e suas relações, e a invenção dos cálculos dos predicados. Vale ressaltar que Frege (1892) problematizou o sentido e a referência, nome de sua obra, ilustrando que os nomes próprios “Estrela da Manhã” e “Estrela da Tarde” se referem ao

planeta Vênus, ao mesmo tempo, o apresenta com sentidos diferentes. Frege (1892) afirma que a proposição poderá ter sentido e referência, mas no caso de poemas épicos somente sentido. Portanto, Frege (1892) valoriza a referência, pois o pensamento sem referência perde o valor, pois é esta que contém o valor de verdade. Lacan (1986), então, teria encontrado formas de acesso ao inconsciente com base nas ideias de Frege (1892). Em sua releitura de Freud, Lacan (1986), percebeu que o inconsciente permitia-se apreender de duas maneiras: quando o indivíduo comete um deslize, um lapso, uma derrapada, utiliza o chiste ou uma falha na fala. Ocorre segundo Lacan (1986) um deslocamento, ou seja, o sujeito diz uma palavra no lugar de outra ou quando cria o que o psicanalista denominou de condensação, como no exemplo do chiste o “famillionário”, palavra formada dos termos familiar e milionário.

Laplanche e Pontalis (2001) assinalam que o ato falho é aquele cujo objetivo não é atingido, mas “se vê substituído por outro.” (p. 44). Os atos falhos são as ações que os indivíduos conseguem realizar com habilidade, mas quando eles falham, costumam responsabilizar a distração ou o acaso. Nesse sentido, Martins (2010), empreendendo uma investigação sobre o futebol, que confessa ser uma de suas paixões, como também a de muitos brasileiros, expõe que as jogadas compõem um conjunto de habilidade, inteligência e rapidez dos executores, mas com naturalidade. No entanto, não se pode culpar a distração ou o acaso pelas falhas nessas jogadas. Para Laplanche e Pontalis (2001) a frase ato falho demonstra, em alemão “Fehlleistung”, que Freud considerava o conjunto de todo tipo de erro, de “lapsos na palavra e no funcionamento psíquico.” (Laplanche & Pontalis, 2001, p. 44). Martins (2010) alerta que esse fenômeno foi amplamente investigado por Freud e que o importante para o sujeito na análise é a cura. Entretanto, os erros, os atos falhos nas atividades humanas “continuam sendo dimensões sintomáticas a serem qualificadas.” (p. 68). E já que o tema é o futebol, Martins (2010)

lembra o caso dos erros de Roberto Baggio, jogador de futebol incansavelmente treinado para a cobrança de pênaltis, errar justamente na final da Copa do Mundo. E de Zico, também exímio “atirador” da bola no ângulo do gol, chutar para fora das traves. A desatenção contribui para uma falha na intenção de atingir o objetivo. Ela, a desatenção permite que o ato falho ocorra de modo mais intenso, sobretudo em se tratando de atividades mais agressivas, segundo Martins (2010). O esgotamento do jogador possibilita o ato falho, propicia condições de funcionamento de “modo inconsciente”. Atos que não carecem de condições da “consciência objetivadora,” mas que surgem na “forma de uma violência desmesurada em um sujeito tido até ali como um exemplo de candura.” (Martins, 2010, p. 71).

Outra investigação que permite uma aproximação compreensiva acerca da questão do chiste é o caso do pequeno Hans. Lacan (1995) alerta que o cavalo de Hans, antes de ocupar a função metafórica, desempenhou vários papéis. O menino deixou seus observadores em dúvida, utilizando várias versões das histórias para escapar, para fugir e Lacan (1995) assinala que tinha a “impressão” de que Hans zombava do pai e de Freud. Lacan (1995) alerta que a criança tem uma imaginação fabulosa. Tanto é que Hans enriquece o mito da cegonha e o carrega de “elementos humorísticos: ela entrou, tirou o chapéu, tirou uma chave do bolso etc.” (p. 294). Essa invenção de Hans impressionou seus observadores.

E o humor é uma solução infalível para os infortúnios do esporte. Martins (2010) afirma que o humor é preferível à agressividade “desbocada e o escarnecer do outro.” (p. 111). O psicanalista explicita que as palavras utilizadas para ironizar e as piadas que provocam risos destrói o outro. Deve-se ter cuidado com a dúvida do efeito que pode causar o rebaixamento moral de quem é alvo desses ataques. Enfim, Martins (2010) chama a atenção para a questão de que somos animais com potencial para o riso, para o

humor. Tal fenômeno, criado por nossos antepassados, é fundamental para a vida. O humor “possibilita a sublimação tão difícil de realizar depois da infância. Pacífica.” O humor é o bálsamo para alívio dos males oriundos da racionalidade e “autolimitação, realizados na própria ação (semiosis) como ser. (Martins, 2010, p. 114).

Nesta etapa do trabalho percorreremos parte do caminho pelo qual Freud constituiu a noção de pai. Para tanto, recorreremos a algumas de suas obras, tais como: “Édipo” Freud (1924/1996), “Totem e Tabu” Freud (1912/13/1996) e “Moisés e Monoteísmo” Freud (1939/1996), obviamente relacionando-as às demais, nas quais ele aborda a mesma questão, ou seja, a noção de pai. Lacan (1995/2005) também fará parte desse percurso, e neste caso, com a construção do conceito de função paterna. As obras de Lacan serão “O Seminário - livro 4, A relação de objeto” (1995) e “Nomes-do-Pai” (2005).

A alternativa para analisar as palavras e fórmulas utilizadas por Freud e Lacan como noção é balizada nas ideias de Dor (1991), Lacan (1995/2005), Laplanche e Pontalis (2001) e Pereira (2008). De Dor (1991), porque tratou da noção de pai no campo psicanalítico, como ela interferiu no espaço conceitual da psicanálise. O referido autor demonstrou como o pai é uma “entidade simbólica que ordena uma função” (p. 14). Portanto, o modo preponderante de existência simbólica dessa entidade, o pai, autoriza-o universalmente à estruturação dos sujeitos que com ele se relaciona independentemente do sexo. Logo, aos seres de linguagem não resta saída, a não ser se submeterem ao que lhes é determinado pela função simbólica paterna, que os forçam a uma experiência de sexualidade. Já Lacan (1995) considerou como noções as palavras de: fobia, objeto e fetiche, apenas para citar alguns exemplos. Lacan (2005) acreditava ter sido positiva a questão de levar para seu seminário a noção do plural dos Nomes-do-Pai, estudar a função dos nomes do pai. A motivação de Lacan pode ser identificada

quanto às questões de suas reconstruções, de seu retorno a Freud e suas significativas contribuições para a psicanálise. No caso de Laplanche e Pontalis (2001), eles explicitaram que as obras de Freud foram se enriquecendo porque ele se apoiou na psicologia, na psicopatologia e na neurofisiologia de seu tempo. Porém, foi na língua alemã que ele encontrou as palavras e fórmulas ideais para seu trabalho. Assim, os autores buscaram analisar os elementos utilizados por Freud, identificando as noções, ou seja, o conjunto de conceitos idealizados por Freud para ilustrar suas investigações. Por fim, Pereira (2008) revelou que Freud não dedicou uma investigação exclusiva acerca do tema do desamparo, cuja noção foi objeto de investigação do primeiro. Portanto, Pereira (2008) buscou uma noção da palavra no pensamento freudiano. O autor justificou sua opção pela alternativa da noção, asseverando que Freud revisava suas obras e não raro “derrubava de uma só vez o conjunto de seu sistema teórico anterior, por vezes longamente elaborado.” (p. 126). O psicanalista assinalou como exemplo, a obra de Freud “Projeto”, de 1895, que traz a ideia de localização dos processos psíquicos, como sendo na célula nervosa. Ao passo que, quatro anos antes, em outra investigação, Freud já havia criticado essa possibilidade de identificação física e cerebral desses processos.

A noção de pai na obra em Freud (1924/1996) se inicia pelo mito de Édipo. Ele a exemplifica ilustrando o caso de uma criança do sexo masculino que direcionou um investimento objetal pela mãe. A catexia era em relação ao seio materno. Esse evento durava até o momento em que os desejos sexuais do menino pela mãe se fortaleciam, e a criança percebia o pai como obstáculo em relação a esses desejos. A relação com o pai, que antes era de identificação, passa agora a ser de ódio. Segundo Freud (1924/1996), seria a gênese do complexo de Édipo. Seria o momento do surgimento, no menino, do desejo de eliminar o pai e ocupar o seu lugar ao lado da mãe. Nesse

momento, a relação do menino com o pai se transforma, pois ele amará e odiará, em um movimento idêntico a mesma pessoa, ou seja, o pai. Portanto, o conjunto do complexo de Édipo positivo simples, num menino, passa a conter dois elementos: a atitude ambivalente do menino para com o pai e a relação objetal afetuosa com a mãe, segundo Freud (1924/1996).

Freud (1924/1996) explicita que com a dissolução do complexo de Édipo ocorre o fim do investimento objetal do menino pela mãe. No entanto, o fenômeno poderá ser substituído por uma “identificação com a mãe” ou uma “intensificação de sua identificação com o pai” (Freud, 1924/1996, p. 19). Freud (1924/1996) entende que a identificação do menino com o pai, o reforço dessa identificação com o pai, contribui para a manutenção da relação afetuosa com a mãe e é considerada a mais normal. Nesse sentido, a identificação com o pai fortalece a masculinidade no “caráter de um menino” (p. 19). Da mesma forma, para o caso da menina, o desfecho promoverá uma consolidação de uma identificação com a mãe, evento que corrobora o modo de ser feminino da criança.

A castração, inserida no interior do complexo de Édipo, tem a função de ordenar as pulsões. A castração ocorre num momento em que a criança percebe a dessemelhança entre os sexos e também a representação psíquica de tal evento. Freud (1909/1996) exemplifica que o pequeno Hans dizia que em tudo haveria algo do pênis. Seria a fase em que a criança se interessaria pelos seus órgãos genitais. O interesse foi demonstrado pelo menino quando manipulava seus órgãos genitais. Naquele momento, ele percebia que seus cuidadores não o apoiavam. A mensagem negativa vinha das mulheres, segundo Freud (1924/1996), pois elas o ameaçavam buscando na figura do pai ou do médico, parceiros que funcionavam como executores da mutilação do órgão que tanto o menino valorizava. As mulheres também redirecionavam a ameaça para outro membro,

no caso, a mão do menino, que era para que ele não manipulasse seu órgão genital. No entanto, a ameaça à castração seria maior, pelo fato de a criança urinar na cama e não poder ser higienizada, pois seus cuidadores desconfiavam que o fato de urinar na cama poderia ser prova de que a criança estaria inadequadamente interessada em seu órgão genital e ainda, que esse fato estaria ligado a uma excitação física genital identificada à dos adultos, uma espécie de ejaculação involuntária que ocorre durante o sono. Nesse sentido, Freud (1924/1996) acreditava ser essa ameaça de castração a responsável pelo dismantelamento da estrutura fálica da criança.

Com relação à eficácia da ameaça, o autor apontou uma diferença de funcionamento no menino. Ele, o menino, não aceita terminantemente a ameaça, porque quem o ameaça, a mãe, não é o modelo e sim seu objeto de desejo. Assim, há necessidade de a mãe chamar o pai. Dessa forma, ela introduz o pai na relação. O pai que já ocupava as posições de rival e modelo, agora entra na relação como magistrado castigador. Portanto, a mãe introduz o pai como um “diplomata”, como um “embaixador”, que entra na relação para a confirmação da autoridade perante a “comunidade estrangeira mãe-filho”. (Dor, 1991, p. 14).

Essa organização efetivada pelo complexo de Édipo ocupa um ambiente simbólico. Trata-se de uma representação simbólica. Esta representação seria uma porta de acesso à cultura. Essa porta possibilitaria à criança se identificar com os valores sociais, assimilar a proibição do incesto e se constituir como sujeito de desejo.

Em Totem e Tabu, Freud (1912/13/1996) estabeleceu que o pai primitivo fosse anterior à primeira identificação, ele era gozador de todas as mulheres. Era pai da exceção, o que dizia não à castração. Freud denominou de incorporação esse tempo inicial da identificação. Era o tempo em que as condições psicológicas foram propícias

para que o ser humano fizesse sociedade e se constituísse no curso da história. Foi essa identificação que funcionou no princípio da formação do eu como uma base simbólica para estruturação da identidade especular. Na experiência do espelho, na qual a criança se reconhece na imagem da mãe, já supõe a ação da marca simbólica.

Na mesma obra, Freud (1912/13/1996) analisou os comportamentos nos relacionamentos das tribos australianas, seus pensamentos e atitudes para com reis, chefes, inimigos e comparou com as mesmas atitudes em relação aos pais. Freud (1912/13/1996) percebeu que o poder do pai morto ficou fortalecido. Dessa forma, não havia necessidade de força para manter a lei, porque ela já estava internalizada. O pai morto substituiu o líder opressor e se transformou em um símbolo que teria relação com a lei. Então, a função do pai seria simbólica. Portanto, a existência de um pai não era garantia da efetivação da lei.

Nesse sentido, na obra acima mencionada, Freud (1912/13/1996) aponta a noção de pai como aquele que introduz a ordem simbólica, o que garante o nome da lei. Nas duas obras de Freud, “Totem e Tabu” e “Édipo”, o pai que surge fortalecido enquanto lei é o pai morto. Os filhos só o reconhecem quando morto, ou seja, surge o pai quando ele, o tirano, morre.

Freud (1912/13/1996) revela que havia um pai aterrorizante e que desfrutava de todas as mulheres. Segundo o autor, seria um período da humanidade, quando esta era formada por grupos de mulheres dominadas por homens. Esses machos líderes afastavam os filhos das mulheres, quando estes chegavam à maturidade sexual. A penalidade para quem não obedecesse às regras seria a castração e a morte.

Ainda segundo Freud (1912/13/1996), houve uma revolta de um grupo de filhos. Eles se uniram, mataram o pai e fizeram um banquete com o corpo, consumindo suas

partes. Assim, acreditavam que, dessa forma, a força do pai também seria por eles adquirida. No entanto, o conflito persistia, pois os filhos, concorrentes entre si, ainda teriam o desejo de ocupar o lugar do pai. Porém, sozinhos não poderiam empreender tal ação. Dessa forma, o grupo se deparou com um limite que não foi imposto arbitrariamente, mas que foi resultado de uma proibição real aos seus desejos incestuosos. Portanto, deveriam desistir do lugar do pai e dos benefícios desse lugar, principalmente em relação às mulheres, porque não poderiam possuí-las. Dito de outra maneira, o casamento entre eles mesmos, bem como as relações sexuais da mesma forma, estavam proibidos.

O motivo que levou os filhos a desistirem de ocupar o lugar do pai, deixa-os com um sentimento de abandono, com um sentimento de culpa pelo assassinato do pai. Dessa culpa nascem dois tabus do sistema do totemismo, ou seja, dois desejos correspondentes aos desejos reprimidos do complexo de Édipo, quais sejam: o desejo de matar o pai e o desejo de possuir a mãe.

No sistema do totemismo, um animal ocupa o lugar do pai morto. Essa substituição provoca um sentimento de culpa. Segundo o autor, a substituição seria uma tentativa de acalmar o sentimento de culpa. Assim, os filhos passam a tratar o substituto com respeito. A culpa também traz para a relação com o substituto, uma reconciliação com o pai. Essas características irão influenciar a natureza da religião.

A religião totêmica surge do sentimento de culpa, mas também como forma de abrandar esse sentimento e harmonizar a relação com o pai, o que Freud (1912/13/1996) considerou como um adiamento de obediência. Esse enorme sentimento de culpa fez com que os filhos instaurassem a lei da proibição do incesto. O pai da horda primitiva que tinha acesso a todas as mulheres da tribo, que era o “ao menos um” homem que a

castração não incidia, que não era alcançado por nenhuma lei e nada o impedia de ter relações sexuais com todas as mulheres, uma vez morto, passa a ter um efeito de pai simbólico e a proibição do incesto ganha força de lei. Freud (1912/13/1996) também revelou que o surgimento das demais religiões foram experiências para tentar resolver o mesmo problema. Apesar da diversidade cultural e métodos adotados, a finalidade das religiões seria a mesma, isto é, apaziguar o sentimento filial de culpa que se tornou um arrependimento que ainda incomoda a humanidade.

O sentimento de culpa persiste no meio do clã. Nesse sentido, o novo substituto do pai é tratado como se fosse membro da comunidade. Há uma identificação com esse deus, por parte dos componentes do clã que participam do ritual a ele endereçado. Freud (1912/13/1996) fez nova comparação enfatizando que, segundo a psicanálise, surge uma concepção de Deus que se torna o centro das atenções e que controla a vida religiosa. Esse deus do totemismo, formatado à semelhança do pai, torna-se o Deus pai glorificado. Ele representa o sacrifício primitivo: como Deus e como vítima. Vale ressaltar que antes o Totem era representado por um animal, agora os súditos resgatam sua forma humana. Portanto, segundo o autor, os filhos restauram a forma humana do pai e, com isso, podem sentir saudade desse pai. Todavia, esse resgate ainda traria complexidade na relação com a divindade em forma humana. O lugar de autoridade, antes ocupado por um pai, agora substituído por um deus, implica em uma organização na sociedade, que passa a ser patriarcal.

Freud (1912/13/1996) finaliza asseverando que, do complexo de Édipo, surge a base religiosa. Essa ideia estaria de acordo com a descoberta da psicanálise, de que o complexo de Édipo é o centro geral das neuroses.

Na obra “Moisés e o monoteísmo” (1939/1996), o primeiro relato acerca do pai, tem início com a narrativa do excerto do livro de Otto Rank, publicado em 1909, cuja história foi sobre a glorificação de heróis dos povos civilizados, um relato de como eles eram transformados em lendas e em contos fabulosos. O herói, geralmente era filho de um rei, e o histórico de sua gestação era repleto de complicações, principalmente oriundas das mensagens dos oráculos acerca do perigo que o nascimento deles traria para o pai. Assim sendo, deveria ser morto, por ordem do pai ou de seu representante. Geralmente, esse herói era condenado às “vontades” das águas, pois era colocado em um cesto e deixado à deriva. No entanto, ele geralmente era salvo, sobrevivia, crescia e após um período de aprendizado e descoberta da nobreza do pai, conseguia se vingar e ainda era reconhecido.

Freud (1939/1996) utilizou o mito de Sargão de Agade para ilustrar a trajetória de um herói. Sargão teria sido abandonado no Eufrates, mas o “tirador de água” “Akki” o teria encontrado. Fortalecido pelo modo como foi criado por “Akki” e escolhido pela deusa “Istar”, Sargão se transformou em um rei. Essa narrativa foi para explicitar que heróis como Moisés e Édipo fizeram parte das histórias de Rank. Em todos os casos, os heróis foram personagens que enfrentaram e venceram os pais.

Como nas histórias de Rank, no ambiente do lar ocorre um ‘romance familiar’ da criança Freud (1939/1996). Para a criança, existe um mundo povoado de personagens de contos de fadas, ou seja, de reis e de rainhas. Esses personagens representam os pais. Num período da vida da criança há uma supervalorização do pai. Em outro, quando ela descobre que seus heróis são na verdade seus rivais, a criança se afasta deles e se posiciona contra o pai. Desta forma, as duas famílias – a do conto de fadas e da realidade – serão resultantes da família que surge nas fases da vida da criança.

Freud (1939/1996) investiga, inicialmente, que a primeira questão levantada a respeito do caráter estrangeiro de Moisés é acerca da origem do próprio nome. O psicanalista vienense afirma que este nome era de origem egípcia, e alerta que não haveria sentido algum uma criança encontrada por uma princesa egípcia receber um nome judeu. Nesse sentido, Freud (1939/1996) argumenta no texto que o pai de Moisés incluiu ao nome do filho elementos dos nomes de deuses. Portanto, Freud (1939/1996) considera esse dado e o insere na história de Moisés. A partir do nome, Freud (1939/1996) narra as lendas dos heróis, geralmente um evento no qual uma criança de origem pobre é abandonada, após seus pais receberem o aviso de uma profecia e do perigo que eles poderiam enfrentar, caso não se livrassem daquela criança. No entanto, a criança é encontrada por pessoas mais humildes que a criam. Quando adulta, ela descobre sua verdadeira origem e se transforma em um nobre.

Para a saga de Moisés, a lenda ocorre de forma invertida. Inicia com a origem humilde, em seguida vai parar em uma família aristocrática, e volta às origens mais humildes. O psicanalista argumentou que haveria motivos para que a história fosse inventada dessa forma. Talvez atender às necessidades de um povo judeu por um egípcio, ou anunciar e disseminar a religião do mestre de Moisés. Portanto, ousamos afirmar que tal inversão fora empreendida pelos próprios judeus com o objetivo de transformar seu grande homem em um deles. Esse grande homem “apresentado” como egípcio seria o educador e legislador do povo de Israel, além de encarregado para impor-lhes a nova religião. Nova religião, rigorosa e de um só Deus. Diferente da religião do Egito, que era caracterizada como um politeísmo absoluto, com adoração de várias divindades, na crença na vida após a morte e no culto a imagens.

Surge a nova religião e esta é imposta pelo faraó Amenófis IV. Tão radical que ele, o faraó, muda seu próprio nome para Akhenaten. Nenhum outro deus poderia ser cultuado, tal decisão não agradada a população. Seu reinado violento acaba com uma morte misteriosa. As religiões do Egito são restabelecidas e tudo que lembra Akhenaten é destruído. Entretanto, Moisés consegue criar uma religião para os judeus originária desse monoteísmo imposto por Akhenaten. Moisés também institui um ritual para ligação com seu Deus, a circuncisão que, segundo Freud (1939/1996), seria o substituto simbólico da castração que teria sido imposta pelo pai primitivo, como um sinal de aceitação e submissão a esse pai. Moisés tentou ganhar a simpatia dos judeus, enfatizando que eles seriam os escolhidos. No entanto, Moisés foi assassinado. O motivo seria a rejeição à nova religião. Todavia, segundo Freud (1939/1996), houve um regresso do Deus pai na figura do Cristo. Uma oportunidade de universalização da nova religião.

A instauração da lei foi valorizada com a morte do pai, pelos filhos. O Cristianismo surge com a morte do Judaísmo. Nesse caso, a religião do pai foi substituída pela religião do filho. A religião do filho foi balizada em um sentimento de culpa desse filho, pelo assassinato do progenitor. Dessa forma, não haveria mais necessidade do ritual da circuncisão para manter a nova religião. Freud (1939/1996) assevera que bastaria a manutenção das experiências do trauma, da “tradição herdada” (p. 63), para estruturação do sujeito. Moisés fez o povo experimentar a ideia de um deus único, logo Moisés ocupou uma posição de apresentador desse deus ao povo. Nesse sentido, a figura paterna teria a mesma posição no Édipo, qual seja a de apresentar ao sujeito outro lugar.

Esse lugar, ocupado pela figura paterna, teria origem na experiência religiosa mosaica do Deus único. Segundo Freud (1939/1996), no poder real é que estaria a força

do pai primitivo. Já Lacan (1995) explicitou que, ao contrário, na cultura ocidental, a autoridade do pai estaria ligada à experiência do Deus único, mas que esse Deus não estaria presente. Portanto, o poder desse pai ausente estaria exatamente em um vazio.

Já em *Psicologia de Massas e Análise do Eu*, (1921/1996), Freud assinalou que a identificação seria a forma remota de expressão de um vínculo sentimental com outra pessoa, e surgiria em um momento anterior à escolha de objeto. Essa identificação recairia sobre o pai. O sujeito quer ser o pai. Este é referência do ser falante e quem inicia o campo de significação.

O mito de Édipo foi utilizado por Freud (1923/1996) para explicitação da proibição do incesto. A função do pai seria promover essa proibição. Seria através do Édipo que o sujeito adicionaria o registro simbólico, isto é, a cultura, que é a verdadeira natureza do ser humano. Em outras palavras, o sujeito se constituiria ao longo do tempo. Numa etapa inicial a criança se identificaria especularmente com o objeto de desejo de sua mãe: o falo.

Freud (1923/1996) afirma que o pai tem que assumir para si a função de interditar essa relação entre a mãe e o bebê. Assim, ele propõe três tempos lógicos do Édipo. Num primeiro tempo, ocorre uma identificação da criança com o objeto de desejo da mãe. Ela acredita ser o falo da mãe. Nesse sentido, a mãe mantém a criança como refém de seu desejo. Num segundo tempo, o pai se apresenta como privador da mãe, desprendendo a criança de sua similitude imaginária à mãe, promovendo o primeiro surgimento da lei. No entanto, a mãe precisa reconhecer a lei do pai, para orientar a criança em seu deslocamento do objeto fálico. Só assim o pai poderá ser eleito à condição de pai simbólico. No terceiro tempo, o pai surge como aquele que tem o falo.

Nesse momento, ele é incorporado no sujeito como ideal de eu, e o complexo de Édipo enfraquece.

Enfatizamos, inicialmente, que percorreríamos os caminhos que Freud e Lacan atravessaram para construir a noção de função paterna, e não uma tentativa de conceituá-la, porque percebemos que há associações e deslocamentos em consonância com outros aspectos complexos, que promovem uma constante reflexão acerca da função.

Nesse sentido, Fleig (2006) levantou uma problemática para a função paterna. Afirmou que os deslocamentos do declínio da função paterna podem contribuir para compreensão das patologias da cultura atual. Fleig (2006) asseverou que a função, no sentido matemático, deve ser acionada. Logo, seria prudente saber como operá-la ajustando-a aos dias atuais, conforme a dinâmica familiar pertinente. O pesquisador propõe que a maneira de funcionar da função seja substituída pelos manuais da ciência e seus resultados, excluindo o sujeito do discurso. Nossos estudos não levam a acreditar que, esta forma, alimenta o perigo de ser mais uma complexa operação de substituição do pai. Vimos que em nome da ciência já houve vários substitutos com seus enunciados “acéfalos”, que contribuíram para dissimulação da autoridade paterna. O resultado desse processo foi a instalação de um sentimento de desamparo, por parte das crianças e adolescentes, aliado a um pedido de socorro que não é ouvido. Esse pedido pode se transformar em um sintoma, ou em um comportamento com características violentas.

Retomando as ideias de Lacan (1998), ele explicita que a castração é para interdição do gozo, para que ele seja atingido invertidamente na escala da Lei do desejo, pois quanto mais gozo, menos desejo. A castração é o que rege o desejo. Para que haja inscrição na lei do desejo, o gozo absoluto, mítico deve ser recusado.

Ainda segundo Lacan (1998), a castração é necessária à constituição do sujeito desejante. Nesse sentido, é o Outro que impede de gozar, pois o sujeito alimenta fantasias para dar sentido imaginário à possibilidade da pulsão ser satisfeita.

Portanto, a forma de apresentar-se diante do pai é a problemática do Édipo. Na estrutura, a falta está na origem. Lacan (1998) ultrapassa a questão e demonstra a implicação do pai na estrutura do significante. O autor idealiza a função paterna com olhar do sujeito do significante, e faz uma relação da função a um conjunto de elementos articulados. Lacan (1998), num primeiro momento, emprega o significante Nome do Pai. Este tem por função metaforizar o desejo da mãe, nomeando a lei do desejo, enquanto sexual. A metáfora paterna possibilita interpretação desse desejo. Logo, a significação fálica é que submete, no campo da linguagem, esse desejo à castração.

Assim, Lacan (1998) afirma que se elucida a função do pai no ser falante. Ele está na linguagem, é um significante, representa uma função lógica. Sua morte o faz equivalente a um puro significante, vincula a lei. Mas pode faltar ou estar demasiado presente, enfim, mesmo presente pode falhar. Necessário se faz reconhecer no pai a castração. É preciso que ele reconheça sua própria castração, diante da falta do Outro, isso é uma postura, mas também é necessária a escolha de uma mulher pelo pai, como objeto causa de desejo, e que a transforme em mãe, para que seja nomeado como função. Assim, reconhecemos nesse pai a função de castração. Esses aspectos contribuem para o fenômeno da transmissão do desejo de pai para filho.

Cabem aqui algumas questões para pensadores acerca da substituição da função: como transmitir a cultura, as normas e as regras pela linguagem dos operadores substitutos da função paterna? Como esses substitutos escolherão uma mulher para que

seja transformada em mãe? Se haverá diversos operadores substitutos, qual exercerá a função paterna?

Para Lacan (1995), a função paterna funda o desejo, a falta e um sujeito onde havia um objeto. Também é organizadora psicológica das pulsões parciais em direção a um objeto: o falo. O desejo funda o sujeito lacaniano. É o desejo da mãe, o que ela diz. Esse desejo é estruturante, é resultado de um sistema dinâmico que é anterior a ele e o acompanha. O ambiente para tal estruturação é o familiar, que constrói os elementos que pululam o imaginário e o simbólico desse sujeito. O objeto se torna sujeito nesse ambiente, pela trama do romance familiar e pela função paterna que organiza a cena e insere a cultura. Cena que se repetirá nas relações interpessoais e nos processos de socialização.

Com efeito, o sujeito será “formatado” nesse ambiente – do romance familiar - também por leis, valores, religiosidade e instituições que priorizam a coletividade e relativizam a individualidade. Nesse sentido, a função paterna proporcionará a ligação desse sujeito com a cultura na qual se encontra inserido: sua sociedade. De outro modo, a função paterna também faz a manutenção da cultura, para que ela se reproduza.

A linguagem é “lugar” para que a reprodução da cultura ocorra. Segundo Lacan (1969)₂ por sermos falantes, a linguagem se torna elemento fundamental para nossa constituição como sujeito. O sujeito é jogado em uma nova forma de querer pelo contato com a linguagem. Essa forma é instalada no corpo pela fala e pelos cuidados de quem zelou desse sujeito, quando bebê. Os responsáveis pelo fenômeno, e impregnados pela forma de querer, são os pais. Destarte, Lacan (1969) explicita que o Outro fala pelo sujeito antes que ele possa falar.

É pelo contato com primeiro cuidador, geralmente a mãe, que surge o novo sujeito. Daí Freud dizer que somos frutos de desejo, do desejo do Outro e isso é que nos torna humanos. Nossa constituição depende da linguagem desse outro, pois somos reféns dessa linguagem, e ao mesmo tempo, necessitamos dela para construção do nosso lugar de manifestação. E é pela função paterna que o fenômeno se constitui, ela funda também o desejo do Outro.

Toda essa trama para constituição do sujeito desejante também implica a função da mãe. A linguagem da mãe institui o Nome-do-Pai, desde que esta esteja marcada pelo desejo. Assim, a criança se torna refém, dependente dessa mãe poderosa. Por questão de sobrevivência e em troca do amor do Outro, a criança se faz de falo para a mãe. Tudo isso seria a instalação do que Lacan (1995) denominou dialética da frustração. A frustração gera um dano. O autor diz que é “uma lesão, um prejuízo que, tal como temos o hábito de vê-lo exercer, para seguir a maneira com que o fazemos entrar em jogo na nossa dialética, é sempre um dano imaginário”. (p. 36). A frustração é o “domínio das exigências desenfreadas e sem lei”. Então, há necessidade do pai entrar em cena. Uma nova ordem deve ser instaurada.

Lacan (1995) quer articular sua fala em torno da angústia do pequeno Hans. No caso Hans, Freud (1909/1996) manteve o pai como agente de castração do menino e não seu substituto: o cavalo. No entanto, o pequeno Hans parece não ter experimentado o vazio, para que o poder do pai fosse exercido sobre a relação de Hans com seu objeto de desejo. Tal fato impossibilitaria a localização do pai para que Hans o reconhecesse como o portador da castração.

Lacan (1995) revelou que o combustível para o enfraquecimento da função do pai real de Hans era o medo que Hans sentia do animal. Somam-se a esse evento os

fatos de seu pai ser um homem bondoso e tolerante, e a mãe não fazer valer a palavra do progenitor de Hans. Esses elementos contribuíam para deixar Hans refém dos caprichos da mãe, segundo Lacan (1995).

O autor aborda a questão expondo como o sujeito entra no Édipo. Para tanto, ele deve ser capturado por seu próprio engodo, ou seja, o menino se insinua para a sua mãe, segundo o autor, mostra-se a ela como um chamariz. Assim, ele deverá ser capturado por sua atuação como isca. Dessa forma, ele poderá ser normatizado pelo Édipo. Entretanto, essa primeira ação não é suficiente para que a função do Édipo seja concluída. Esse sujeito deve ser direcionado a uma escolha de objeto. Adiciona-se a esse evento que a escolha de objeto deve ser heterossexual. Porém, mesmo sendo heterossexual, ainda há possibilidade de mascaramento dessa forma de escolha, que pode ocultar um arranjo homossexual. O ideal seria que a menina ou o menino, segundo Lacan (1995), tenha como referência para a sua escolha objetual, após passar pelo Édipo, a função do pai.

Seguindo esse raciocínio, Dor (1991) alerta que não há como pensar o Édipo sem a função do pai. Portanto, a função do pai seria conduzir o sujeito a uma dimensão significativa, pelo processo do complexo de Édipo. Lacan (1995) pergunta: O que é ser um pai? Ou, o que é um pai? (p. 209). Dor (1991) responde, utilizando as ideias de Lacan (1995), que o pai é uma metáfora, já que não é um “objeto real.” E que a metáfora é um significante “que vem no lugar de um outro significante.” (Dor, 1991, p. 45). Assim, o sujeito se constitui por sua inscrição no simbólico. Para tanto, há necessidade de o sujeito ter condições de acesso ao mundo da linguagem. Lacan (1983) assinala que o sujeito ocupa o mundo do simbólico, da linguagem e que tal circunstância é dada pela fala.

Na mesma linha de pensamento, França (2007) demonstrou que Lacan (1998a) pretendia explicitar, através da produção de sua obra “Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise”, os descaminhos que as obras freudianas “experimentavam” pelos seus seguidores. Lacan (1998a) alerta que para se utilizar qualquer conceito freudiano, se faz necessário um retorno à Freud. Nesse sentido, ele quer demonstrar que os conceitos freudianos só tomam sentido pleno, ao serem orientados num campo de linguagem e também ordenados à função da fala. A fala é considerada por Lacan (1998a) como um norte necessário ao retorno a Freud. Portanto, o psicanalista deve ser mestre das funções da fala para evitar um desarranjo, segundo Lacan (1998a), na interpretação dos conceitos freudianos. Logo, conforme assinalado anteriormente, a fala definiria a situação de sujeito.

A porta de acesso do sujeito à dimensão significativa é o complexo de Édipo. Para que a lei seja internalizada, e assim o integre à sexualidade, ele, o sujeito, deve passar pelo Édipo. Essa lei organizará a atuação desse sujeito no ambiente simbólico, isto é, ordenará o exercício de sua sexualidade nesse ambiente simbólico. Entretanto, para que ele obtenha o registro no ambiente simbólico, a metáfora paterna será o mecanismo primordial para a autenticação desse registro.

Lacan (1995) também examina a atuação do complexo de Édipo na menina. Ao contrário do menino, a menina encontra o pênis real no pai. Assim, ela não rejeita o objeto de quem tem o dom de realizar seu desejo. Desta forma, segundo o autor, “pela relação ao falo” (p. 207), a menina entra no Édipo, mas de um modo simplificado porque o falo deve ser deslocado do imaginário para o real, o que o psicanalista denomina como “equivalência”. O pai é o objeto de amor da menina. Nas palavras do autor é “o objeto do sentimento que se dirige ao elemento de falta no objeto que é o pai.” (p. 207). Ele, o pai, transforma-se em dono do objeto que dará a criança à menina.

Mas haverá nova substituição de objetos, ou seja, surgirá outro que fará o papel do pai e poderá dar-lhe uma criança.

Voltando ao caso de Hans, Lacan (1995) explicita que Hans se refere aos objetos que fazem “pipi”, conforme mencionado anteriormente, principalmente os objetos dos adultos. Hans especula se seus pais têm um “faz pipi”. Observando a mãe inicialmente, Hans imagina que o “faz pipi” dela deveria ficar à mostra como o do leão, que ele havia visto. Mas, segundo o autor, isso se transforma em um jogo imaginário de Hans. Ele brinca de “fazer de conta” (p. 210). Hans fica equiparando os objetos e assim fica preso ao “plano imaginário” (p. 211). Entretanto, o jogo da isca continua, pois Hans não tem o principal referencial para entrada no Édipo: o seu pai.

Sem o referencial, o personagem da trama fica perdido. Ele quer dar nome ao objeto e não encontra meios para isso. Assim, o objeto fóbico de Hans, o cavalo morde porque substitui o pai. Seria um pedido de socorro de Hans, para que fosse submetido à castração. Hans descobre a ligação do seu problema com a figura paterna, quando Freud faz o papel de pai simbólico. Lacan (1995) explicita que o pai simbólico é impensável. Segundo o autor poderíamos encontrar em “Totem e Tabu” a resposta sobre a localização do pai. Há uma necessidade de existência de um “verdadeiro pai, o pai singular, o pai único”, que “esteja antes do surgimento da história” (p. 215), para que os pais existam. Ao mesmo tempo, é preciso que este pai original esteja morto e que tenha sido assassinado pelos filhos. Assim, esse pai original morto daria subsídios ao pai real para o exercício da função.

Dor (1991) assinala que as condições do pai real ficam em segundo plano, quando a criança não o elege como pai simbólico, ou seja, a “presença ou ausência do Pai real cedem a vez diante da incidência mediadora do Pai simbólico” (p. 57). Dor

(1991) ressalta que o pai simbólico existe como um significante. Nesse sentido, ele, o significante Nome-do-Pai poderá ser presentificado e considerado como mediador na ausência do pai real. No entanto, esse significante Nome-do-Pai deve estar contido no discurso da mãe, funcionando de modo que a criança consiga compreender que o desejo materno está direcionado a ele. Ela, a criança, deve perceber, pelo discurso materno, que não satisfaz o desejo da mãe. Para que a função mediadora do Pai simbólico seja favorecida, Dor (1991) reforça que o Nome-do-Pai deve ser presentificado no discurso da mãe, mas que este significante também se refira à existência de um terceiro, e que possibilite a identificação de uma diferença sexual em relação ao personagem mãe. Para explicitar a importância da diferença sexual entre os personagens, Dor (1991) retoma o mito da horda primitiva e enfatiza a função do significante fálico, isto é, a de “simbolizar a própria diferença sexual” (p. 59). Tal diferença determina a negociação de todo indivíduo com esse significante fálico. O Nome-do-Pai, o “‘ao menos um’ Pai simbólico, não castrado e detentor do falo” (p. 59), é que é o operador tanto para homens quanto para mulheres em relação à castração, segundo Dor (1991).

Todos esses eventos acima elencados ainda podem levar a criança a um questionamento em relação ao objeto de desejo materno, mas também direcioná-la para o território paterno, do qual a mãe consiga se mostrar dependente.

Dor (1991) também demonstra a necessidade de o bebê se tornar o falo para a mãe. Pois, segundo este autor “o filho se constitui como único objeto que pode satisfazer o desejo da mãe” (p. 46) e está “identificado ao seu falo” (p. 47). Nesse sentido, enquanto o filho permanece identificado ao falo da mãe, o pai real fica impedido de exercer sua função simbólica, mas logo se tornará um intruso na relação, o que levará o filho a repensar sua “identificação imaginária com o objeto do desejo da mãe” (p. 47). Essa identificação com o objeto de desejo da mãe instituirá o pai

imaginário, característica básica para que a criança se depare com a castração através da autoridade paterna.

Esse fenômeno, no qual o pai aparece para a criança como sujeito de direito em relação ao desejo da mãe, permite a instalação de uma “rivalidade fálica diante da mãe” (Dor (1991, p. 48). A presença do pai como intruso é dada pela incerteza da identificação fálica da criança. Ela, a criança, sentindo seus desejos arcaicos ameaçados irá também perceber algo que sempre esteve presente: “a incidência do desejo da mãe em relação ao desejo do pai” (p. 48). Tal fenômeno proporcionará à criança se antecipar à presença do Pai real de modo imaginário. E é nesse cenário que a criança irá presentir esse sujeito que é mediador das formas de investimento na relação com a mãe: privação, interdição e frustração.

Esses eventos fazem com que ela, a criança, encontre a Lei do pai. Ela descobre que a mãe é refém do desejo do pai, segundo Dor (1991). Tais fenômenos nos induzem a pensar que a função paterna pode ser considerada como responsável pelo choque de desejos e também como mediadora do desejo da mãe. Tanto é que Dor (1991) assinala que a mãe também reconhece a lei como aquela que “mediatiza seu próprio desejo”. (p. 49). O pai passa a ser aquele que, supostamente, tem ou não o objeto de desejo. Esse deslocamento de objeto promove a instauração do pai simbólico, colocando-o como aquele que possui o falo, posição ideal para o exercício da função paterna. A problemática edipiana é o modo como o sujeito se posiciona frente ao pai. Na estrutura, a falta está na origem.

Ao percorrer parte do caminho trilhado por Freud e Lacan, percebemos que houve construção da noção de pai e da função paterna. Nas obras visitadas, verificamos que o pai morto se fortaleceu enquanto lei. Com sua morte, não houve necessidade de

força para fazer valer a lei. O pai foi simbolizado. Os filhos, ao assassinar o tirano imaginando destituí-lo de uma posição de poder, fortaleceram-no e o transformaram em pai. A lei ficaria internalizada com esse crime. Nesse sentido, a função do pai, segundo Freud (1912/13/1996), se tornou simbólica. Entretanto, com a morte do pai surgiu um sentimento de culpa, pela identificação dos filhos a esse pai morto. Assim, surge a lei.

Em “Moisés e Monoteísmo”, o autor demonstrou que o pai foi aquele que ocupou o lugar de filho. Moisés foi um filho abandonado, que se transformou em líder e ocupou o lugar do pai. Proveniente de família humilde, que ascendeu a um lugar de líder, Moisés aplicou um regulamento rígido, em nome de seu Deus pai único, idealizou um ritual – a circuncisão – para obediência e submissão ao Pai e sofreu as consequências, foi assassinado pelos “filhos” seguidores.

Para o autor do “Édipo”, o pai é o obstáculo à realização do desejo sexual na relação entre mãe e filho. O pai, para Freud (1924/1996), é aquele que deve estar no discurso da mãe. É aquele que transmite a cultura. É o sujeito que faz com que a criança renuncie a gozar-se através da mãe.

Com Lacan (1995), o pai adquire uma série de funções articuladas. Uma delas seria a de conduzir o sujeito a uma dimensão significativa, pelo complexo de Édipo. O complexo de Édipo só seria superado pelo exercício da função paterna. Para o psicanalista francês, a função paterna também introduziria a proibição do incesto e daria acesso para o sujeito, ao mundo da cultura. Ela, a função paterna, também permitiria, no sujeito em constituição, o surgimento do desejo. A função paterna seria a que daria autenticidade à inscrição do sujeito no ambiente simbólico, ou seja, na presença do real, ela unificaria o imaginário e o simbólico.

A História e pesquisadores nos demonstram como as crianças e os adolescentes foram ganhando espaço na sociedade, principalmente na modernidade. Eles saíram da condição de ocultos para sujeitos em evidência, transformando-se em ídolos dos adultos.

Como apontou Haag (2007), os adultos querem ficar e permanecer jovens. Na contramão do percurso, os adultos é que estão buscando o mundo jovem. Haag (2007) afirma que o lugar do adulto em nossa sociedade está vago. Voltamos a uma idolatria narcísica, na qual, agora, os adultos projetam nos adolescentes tudo aquilo que eles não puderam fazer e ser. Desse modo, os jovens percebem que devem criar as próprias regras, sobretudo as que estão em sintonia com um mundo individualista. Nesse sentido, o desobedecer aparece a eles como um norte a ser seguido, principalmente por estar em desacordo com o mundo adulto. Então, ninguém quer ocupar um lugar que os incomode, como o lugar da lei, do pai. O reflexo disso é que estes jovens são frutos de uma sociedade, cujos valores a serem seguidos passaram a ser os deles mesmos. Só que esses valores foram forjados sem que houvesse um parâmetro para limites. E os adultos, quando imitam os ideais dos jovens, deixam esses sujeitos sem referências para refletirem sobre o futuro, segundo Haag (2007). Se os adultos os mostram um mundo no qual eles mesmos não querem viver, como os jovens irão querer ao menos visitar este mundo? Não há nada e nem ninguém para tentar convencê-los a experimentar esse mundo adulto. O mundo é deles, dos jovens. A moda oportunista alimenta essa ilusão. Os jovens, pelas manifestações violentas e sem limites, passam a ser inspiração para os investidores de plantão. O espírito consumista que domina o mercado contribui para uma cultura jovem extremamente hedonista. Os adultos na ânsia em “criar” seus filhos para a selva de pedra “atiram no próprio pé”, observa Haag (2007). O ensaísta alerta que os jovens utilizam a desobediência à lei, como forma de pedido de socorro, como única

forma de chamar a atenção de quem gostariam que ocupasse o lugar da lei. Eles querem ser reconhecidos como pares dos adultos e não como ídolos. Os jovens parecem ter campo e visão mais amplos do que o dos adultos, já que estes os cultuam e estão desejando ver o mundo pelo olhar do jovem. Eles percebem que as decisões dos adultos, com relação às manifestações em desacordo com as leis, abrem brechas para possibilidades de não punição. Os jovens estão perdidos numa fenda entre seu mundo e o mundo do adulto, querendo talvez que alguém os mostre outro caminho. Mas os adultos é que estão “migrando” para o mundo jovem e não querem voltar. Esses jovens já são frutos de uma sociedade marcada pelo declínio da função paterna. Dessa forma, continuaremos com a discussão, nesse mundo eternamente jovem, acerca da questão do exercício da função paterna num sentido freudiano e lacaniano.

Para Freud (1912/13/1996), o pai era o sujeito de castração, já o surgimento do sujeito de desejo seria a identificação a esse pai. Este detinha todos os poderes sob os objetos de gozo. A única forma de acessar esses objetos seria pela via da transgressão. Lacan (1995) inclui a linguagem para explicitar que o pai é simbolizado. O pai é uma metáfora, é mediador para promover a substituição de um significante por outro. Segundo o psicanalista francês, o Nome-do-Pai força o indivíduo a buscar nova representação para sua satisfação. Portanto, tem de renunciar ao objeto mãe para adquirir outros meios de acesso. O autor coloca a função paterna como estruturante do sujeito. No entanto, o pai deveria passar pelo mesmo fenômeno para assumir sua função, isto é, casar-se com uma mulher e fazê-la mãe de seus filhos. No meio desse percurso, temos a cultura.

As dinâmicas de produção, pelas quais passaram as sociedades, promoveram significativas alterações culturais e familiares, não mais assegurando a função do pai como representante da cultura. Nesse sentido, a função do pai foi perdida para novas

personalidades que retiraram seu poder, mas não assumiram seu lugar. Estas personalidades, ou mesmo instituições, agora não têm como “devolver” a autoridade ao pai. Este, como vimos anteriormente, não quer ser adulto, quer ser eternamente jovem e evita a todo custo ser, segundo Haag (2007), a “pedra no meio do caminho.” Então, como assumir uma função que talvez nem se submetesse a ela ? Afinal, esse sujeito faz parte da geração moderna, na qual o poder do pai já está sem sentido.

Essas personalidades determinam que as crianças de hoje devam permanecer felizes. Então, exercer uma função que irá privar a criança de se manter nesse mundo dessa forma, seria contrariar o discurso dos especialistas. Exemplo disso, é que atualmente, as mães são mais apaixonadas pelos pediatras do que pelos seus maridos, segundo Azenha (2006). Entra em cena uma nova autoridade nomeada pela mãe. Nesse sentido, a função paterna idealizada por Freud e Lacan fica sem seu operador, em detrimento das novas configurações familiares e do declínio do pai.

1.2.2 A função paterna e seu declínio.

Retomaremos algumas reflexões sobre os fenômenos investigados anteriormente que contribuíram com o declínio do pai e do patriarcado, para discutirmos sobre o declínio da função paterna. Vale ressaltar que a criação da psicanálise ocorreu em um momento histórico cuja figura paterna era sinônimo de autoridade. Lacan (1938) também já havia assinalado que o surgimento da psicanálise ocorreu em uma Viena cuja imagem paterna havia perdido seu poder.

Ariès (2006) nos revelou que as crianças, quando consideradas em condições de independência das mães ou avós - isto por volta dos sete anos de idade - participavam do mundo dos adultos em seus afazeres cotidianos. No século XVII é que foi percebida a fragilidade e a debilidade da criança. Tal concepção moral da criança resultou em um

sentimento de infância e também em cuidados com a saúde física dos componentes familiares. Inicia-se assim uma preocupação com a gestão da intimidade dos habitantes do lar, uma responsabilização da família no que diz respeito à transmissão cultural. A partir do século XVIII o sentimento de família alcança a maioria dos lares, ainda que inicialmente limitado aos das classes abastadas. Este sentimento é paulatinamente direcionado aos interesses da intimidade da vida particular. No entanto, a diversidade de modelos familiares promoveu não uma lógica na história da família, mas um modelo descontínuo.

Áries (2006) alerta que os conhecimentos das novas ciências: Psicanálise, Pediatria e Psicologia, antes desconhecidos da civilização medieval, possibilitaram a investigação e a apropriação dos problemas da infância e foram repassados aos pais, mas valendo-se de uma literatura de vulgarização. A civilização medieval desconhecia a “noção de passagem” que demarcaria o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Nos séculos XVI e XVII, autoridades eclesiásticas e jurídicas começam a se interessar pela educação das crianças. A responsabilidade dos pais agora era de serem “guardiões espirituais que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, no final, pelo corpo de seus filhos.” (Ariès, 2006, p. 194). Nesse sentido, a família passa a ter a função moral e espiritual na formação dos filhos e a de prepará-los para a vida, mas para tanto deveria enviá-los a escola. A criança, nos séculos XVIII e XIX, vai sendo separada da vida dos adultos, em instituições preparadas para discipliná-las com métodos rigorosos e violentos, sob a responsabilidade de novas autoridades em suas vidas. Desta forma, retiram dos pais da família moderna parte da preocupação com suas crianças, mas ao mesmo tempo a autoridade dos genitores.

As divisões de tarefas entre homens e mulheres, em relação ao lar e aos filhos, marcaram o momento histórico do poder do patriarcado. Tal poder, segundo Ruela

(2009), Scott (1995) e Millet (1970), dito anteriormente, se traduziria em uma subordinação hierárquica das mulheres aos homens e dos jovens aos homens mais velhos, portanto seria um poder do masculino e não apenas do pai. No entanto, a perda do direito do pai sobre as mulheres na sociedade civil, no século XVII, dá início do declínio do poder do patriarcado.

A emergência das concepções modernas de infância e adolescência também contribuíram para o declínio do patriarcado, pois possibilitaram a entrada de novos atores sociais, novas autoridades na vida das crianças e jovens e, conforme dito anteriormente, influenciaram o controle familiar, retirando o poder do pai e promovendo a falha da função paterna.

Importante ressaltar que há divergências entre autores acerca do fim do poder do patriarcado. Como no caso de Pateman (1993) e Machado (2000), que concordam que o termo “patriarcado contemporâneo” pode ser utilizado, pois ainda existem “novas formas” de relações patriarcais. No entanto, concordam também que não se trata de poder do pai, mas sim do poder do masculino. Sennett (1998, 2001, 2006, 2008) aponta várias características que moldaram as relações familiares na modernidade. Desde um excesso de invasão do espaço público pela vida privada, até a “flexibilização” do caráter e dificuldades das pessoas em manterem laços familiares, amizades e trabalhos, em função das constantes mudanças nas relações. Portanto, fica-se à deriva nesse cenário sem autoridade.

Mendes e Paravidini (2007) destacam que o nascimento da psicanálise foi marcado pela autoridade da figura paterna e pela repressão da sexualidade. As orientações para as mulheres eram voltadas para o seu papel no relacionamento dentro do lar, para o casamento. Todos os membros da família deveriam demonstrar

comportamento passivo diante do pai. Entretanto, conforme assinalou Ariès (2006), o sentimento de família se intensifica. Porém, as decisões nos lares são terceirizadas com ideias de autoridades públicas. Nesse sentido, segundo Mendes e Paravidini (2007), a família passa a ser “acusada de sufocar a individualidade dos parceiros e de restringir a liberdade das crianças” (p. 102). Na atualidade, o modelo ideal de família seria o de preservar a autonomia e a individualidade dos indivíduos. Assim, o pai perde o lugar de agente de castração e nesse novo cenário ocorre o declínio da função paterna, segundo Mendes e Paravidini (2007). Os referidos pesquisadores também assinalaram que os ideais ditados pela modernidade, como sucesso profissional, culto ao narcisismo e belas imagens, compõem a etiologia das psicopatologias contemporâneas. Quem não consegue alcançar esses ideais estaria fadado à margem da sociedade ou seria considerado doente. Segundo Mendes e Paravidini (2007), “os ideais, as tradições, a autoridade paterna e as religiões perderam sua importância.” (p. 104).

Leite (1997) nos apresenta o pai em psicanálise, como aquele que é nomeado pela mãe. Alerta o referido autor que a problemática social atual é a substituição desse pai pelo Estado e o volume da neurose contemporânea se deve ao declínio da função paterna. Segundo Freud (1924/1996) o pai surge para a criança como regulador, interditor, é o rival no amor da mãe. Nesse sentido, a função do pai é uma função cultural, já que é como regulador que ele, o pai, possibilita a entrada do sujeito na cultura. Lacan (2005) afirma que quem exerce e opera a função é o Nome-do-Pai. Para Lacan (2005) o pai é uma função que pode ser exercida por outro que não seja o pai biológico. Ele, o pai para o referido autor, é um significante.

Nesse sentido, Hernandez (2004) propõe uma análise da função paterna na neurose, apresentando, num primeiro momento, um pai sedutor que será responsabilizado como elemento central para a elucidação das neuroses. Pai sedutor por

causa de sua influencia na sexualidade da criança, como um pai pervertido ele seduz a criança. No entanto, os relatos das cenas de sedução, quando reveladas pela criança na análise, não correspondem a uma realidade, mas sim a uma “fantasia inconsciente de sedução”, segundo Hernandez (2004). Tal fenômeno faz com que Freud reveja sua relação com o próprio pai, se liberte das “manobras de sedução pelo Outro” e ainda coloque o pai como uma função, já que ele, o pai, não é culpado pela sedução da criança, ele é uma função central para o sujeito. A pesquisadora nos apresenta um pai que se fortalece como função na medida em que se distancia do pai encarnado e é inserido nas narrativas tanto da criança quanto da mãe para fazer valer a lei. O pai é assassinado, transformado em símbolo, metáfora, em Nome-do-Pai, este último é dado como significante da função paterna e o supereu como o representante da lei do pai internalizada, segundo Hernandez (2004).

O conjunto de valores e tradições é armazenado nessa instância denominada de supereu. Laplanche e Pontalis (2004) consideram o supereu como o herdeiro do complexo de Édipo, “constitui-se por interiorização das exigências e das interdições parentais.” (p. 498). Freud (1933) alerta que essa instância não é o reflexo das imagens dos pais, mas sim do supereu dos pais, o que torna essa instância responsável pela transmissão da cultura entre gerações. Nesse sentido, conforme assinala Hernandez (2004), Freud reconhece seu “sentimento de amor em relação à sua mãe e seu conflito de sentimentos em relação ao pai.” (p. 43), ou seja, um sentimento de amor do menino pela mãe, hostilidade pelo pai e uma ambivalência emocional. Segundo a pesquisadora, Freud também apresenta a ideia da primazia do falo, isto é, que para ambos os sexos só existe o órgão genital masculino. A saída do Édipo seria promovida pela morte do pai. O pai para ordenar a lei deve ser simbolizado, e é só com a entrada em cena do pai morto que há essa possibilidade, nesse caso, o pai seria uma função simbólica. Lacan

(1999), então atribui a função do pai, no complexo de Édipo, como simbólica. A função paterna é eminentemente simbólica.

O significante da função paterna, o Nome-do-pai, idealizado por Lacan (1974/75) a partir de Freud, quando é foracluído “compromete gravemente a assunção da castração simbólica”, e ainda, “faz falhar toda a função paterna.” (Dor, 1991, p. 103). O termo forclusão, segundo Laplanche e Pontalis (2004) foi utilizado por Jacques Lacan como “mecanismo específico que estaria na origem do fato psicótico” (p. 195) seria distinto do recalque por dois motivos: 1) “os significantes forcluídos não são integrados no inconsciente do sujeito; e 2) não retornam ‘do interior’, mas no seio do real, especialmente no fenômeno alucinatório.” (p. 195). Dor (1991) alerta que os significantes Nomes-do-Pai são múltiplos, se apresentam “na mesma quantidade dos significantes suscetíveis de se sucederem nesse lugar ao qual são convocados num dado momento” (p. 105). É como nos apresentou Hernandez (2004), os significantes se transformam em nome do nome do nome. O pai é o Nome, o Nome-do-Pai é o Nome do Nome, e esses nomes além de não serem apresentados, quando o são já vêm com falhas. No caso a foraclusão se dá no momento em que não aparece nenhum significante nesse momento. Nesse sentido, se nenhum significante substituto ideal se apresentar, haverá uma organização diferenciada na estrutura da lógica simbólica do indivíduo, comprometendo dessa forma a realidade psíquica desse indivíduo. Segundo Dor (1991), ocorre o fracasso do recalque originário quando o significante Nome-do-Pai está foracluído, dessa forma impede o surgimento da metáfora paterna. Com essa porta do simbólico fechada, a criança não terá acesso a esse campo e poderá ficar prisioneira da mãe, na condição de seu falo. Vale ressaltar que a responsabilidade pela presença do significante no discurso é da mãe. Dor (1991) alerta que elas, as mães, não conseguem alcançar o sentido e limites da lei, até porque estão impossibilitadas de simbolizá-la para

si mesmas. Os Nomes-do-Pai trazidos pelas mães já não contém a lei, estão com uma organização própria das mães, ou seja, uma ordem pessoal, “fora-da-lei”, como diz Dor (1991). Nesse cenário, com a criança refém da mãe, “sendo seu falo imaginário” a função paterna fica sem poder.

Ressaltamos que antes a função paterna estava vinculada à figura do pai, de sua autoridade na família. No entanto, com o declínio do patriarcado a função paterna não declina, mas falha e é mal distribuída. Pelas exposições na pesquisa, vimos que há elementos que indicam que os Nome-do-Pai não estão sendo invocados pelas mães, e quando são apresentados vêm com falhas. O Nome-do-Pai está foracluído, como orientou Dor (1991), portanto, ocorre o fracasso neutralizante da emergência da metáfora paterna. Desta forma, a criança não acessa o simbólico. Conforme dito anteriormente, agora de outro modo, ela, a criança, fica “assujeitada a uma relação arcaica com a mãe, ela continua a se constituir como seu único objeto de desejo, isto é, como seu falo”. (Dor, 1991, p. 106). O uso dos verbos modais pelos jovens, no contexto de seus discursos, indicando modalidade epistêmica ou deôntica, apontam para a falha da função paterna, evidenciam também que as mães estão instituindo uma relação particular com seus filhos, estão promovendo uma “relação fusional, que não dará lugar a nenhuma intercessão mediadora”. (Dor, 1991, p. 108). Nesse sentido, a mãe, intentando contornar a decepção com o “ser de carne” (Dor, 1991, p. 109) que é descoberto separado dela, tenta reconstituir seu sonho, colocando no lugar de seu rebento uma “imagem fantasística” (Dor, 1991, p. 109), cuja função será a de minimizar sua decepção fundamental. Assim, esse ser totalmente dependente, a criança, passa a existir exclusivamente para a mãe e a função paterna fica impossibilitada de ser executada. Os Nome-do-Pai, trazidos pelas mães, já não contém a Lei. Elas, as mães estão falando “fora-da-lei” (Dor, 1991, p. 111). Esse poder absoluto e supremo das mães

é dominante na atualidade, e a função paterna não ocupa espaço nesse reino materno. Resta ao ser dependente, à criança, permanecer na qualidade de objeto de desejo do outro, como já dito anteriormente, ser o falo imaginário da mãe.

1.3 Sociabilidade violenta em jovens escolares.

1.3.1 Violência e sujeito.

Estudiosos dos fenômenos da violência apresentam várias propostas de interpretação que a colocam no mundo como problema social e de complexidade ampliada.

Autores como Guimarães e Campos (2008) discutem o fenômeno violência e seus desdobramentos na sociedade brasileira e no mundo. Os articulistas apresentam o fenômeno violência como problema social grave, complexo e que se traduz em uma linguagem (Pereira et al., 2000) utilizada na modernidade, para transliteração dos ideais característicos destas, como: “cultura individualista, subjetividade instrumental e sofrimento psíquico e social” (p. 902). Os autores demonstram que a violência não é um problema recente. Alertam que o fenômeno é característica do avanço das comunidades e da trajetória da humanidade. Consideram, em conjunto com Torres (2004); Moser (1991) e Velho (2000), que a violência é um evento social. Os autores explicitam que há consenso entre pesquisadores, tais como: (Michaud, 2001; Velho, 2000; Wierviorka, 1997), que a violência recebe novos papéis, conforme o cenário histórico e cultural em que é elaborada. Portanto, querem lançar outro olhar no fenômeno, qual seja, para além das análises dos estatísticos, eles almejam outra dimensão. Guimarães e Campos (2008) concordam com Tavares dos Santos (2004), quando ele revela que a diversidade de modelos de violências que ordenam o social, poderiam ser compreendidas a partir do ato de excesso que contém a violência. Tal ato seria diferenciado em cada situação nas

relações de poder na sociedade. Essa estratégia do ato de excesso, pela força, constrangimento ou coação resulta em prejuízo a outro indivíduo. Esse fenômeno constituiria o ato de excesso, segundo Tavares dos Santos (2004).

Segundo Campos e Guimarães (2003), a banalização da violência fez com que ela se firmasse no interior da sociedade, como fato normal e corriqueiro para a solução de conflitos de qualquer natureza e isso, de certa forma, atraiu grande número de adolescentes. As notícias nas mídias não mais chocam seus telespectadores. Transformaram-se em uma tendência entre os jovens.

A violência foi identificada como valor positivo em um momento histórico, no qual havia uma lógica idealizada por Marx (2001), que justificava sua utilização para a hora decisiva na luta de classes. O que atualmente ocorre é a inversão desse valor, pois passou a ser “ferramenta” que não deveria ser utilizada. No entanto, Campos e Guimarães (2003) demonstraram como, na atualidade, alguns aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais foram transformados à custa de uma reconfiguração provocada pela violência. Ela seria então uma produtora de sentidos, segundo os autores.

Campos e Guimarães (2003) exploram o tema violência, sua implicação no ambiente familiar e no processo de subjetivação do sujeito. Com Birman (1999) e Lasch (1983), identificam e refletem acerca dos conceitos de autocentramento e narcisismo. O autocentramento do sujeito seria a exacerbada vida de aparências, o que acarretaria no culto narcísico por esses indivíduos. Tal fenômeno desencadearia a violência por parte desses sujeitos narcísicos, a fim de realizar seus desejos para os quais os fins justificariam os meios. Esse modelo de amor em excesso pela própria imagem seria uma forma utilizada pelo sujeito para o combate, em condições iguais, com as preocupações e as aflições da vida moderna, segundo Lasch (1983). A cultura do narcisismo seria

fruto de uma sociedade capitalista, na qual o ser humano é transformado em produto para consumo. Nesse sentido, quem tentar ocupar um lugar que ameace impedir a realização de desejo, será automaticamente eliminado.

No mundo capitalista, as negociações ocorrem sempre visando ao lucro. Nesse sentido, a contribuição da mídia é fundamental para construção e divulgação de produtos que contenham violência, transformando-os em espetáculo. Idealiza-se o fenômeno da violência para “venda”. Pereira et al (2000); Porto (2002) e Silva (2004), demonstraram que ocorre um reforço da mídia para a construção desse produto, que passou a invadir pontualmente os ambientes familiares, contribuindo assim para a institucionalização de uma sociabilidade violenta. Essa violência, denominada difusa, segundo Tavares dos Santos (2004), originar-se-ia nos sistemas de divisão social e promoveria ramificações nas instituições que seriam responsáveis pela subjetivação do sujeito. Esse fenômeno contribuiria para que as relações nesses ambientes, antes buscando a afetividade e a solidariedade, agora sejam conflitivas. Eles exemplificam, chamando a atenção para os eventos atuais e violentos que acontecem no ambiente familiar e nas escolas. Os pesquisadores alertam que essa violência difusa é que norteia a atual sociabilidade. Há um dismantelamento das relações que enfraquecem os laços sociais, sobretudo deixando os jovens em dificuldades para se relacionar nos espaços sociais.

Campos e Campos (2011) retomam a reflexão acerca da violência, utilizando o referencial psicanalítico para problematizar o referido fenômeno, apontando inicialmente, que há um estado de incerteza entre o imaginário e o simbólico. Imaginário resultante de uma comunidade que se representa e é representada por autoridades desabilitadas e desacreditadas para a minimização do problema, e simbólico

“de um sujeito que se constrói, representa-se em agonia diante de uma alteridade líquida, insípida e inodora.” (Campos & Campos, 2011, p. 129).

Os pesquisadores alertam que a violência não pode ser eleita como única hipótese de origem das formas de subjetivação. Ainda que a mídia faça da violência um produto espetacular para venda; ainda que ela seja a marca das sociedades modernas, dos relacionamentos, segundo Campos e Campos (2011), há outros debates abertos que inviabilizam a eleição da violência como o cerne das características para subjetivação do sujeito. Nesse sentido, sugerem uma investigação profunda de dois elementos da atualidade que podem contribuir para pensarmos o fenômeno da violência: o imaginário e o que denominaram “um mundo propício à negação da castração” (p. 131). A violência é adicionada a esses elementos ao longo dos acontecimentos históricos e, do mesmo modo, a modernidade constrói uma “fetichização da existência” (p. 131).

A violência é compreendida pelos pesquisadores, em concordância com outros autores, como um “fenômeno multifacetado que assume formas e sentidos variados, em conformidade com o momento histórico e a cultura em que ele é produzido.” (p. 131). Assinalam que a violência agrega variadas formas de eventos e fenômenos, para os quais o ato violento é “a expressão da imposição das necessidades, expectativas e vontades de um ator social sobre as necessidades, expectativas e vontades de outro ator.” (p. 132). Reconhecem, com Pereira e colaboradores (2000), que a mídia apresenta a violência como um produto cultural, o que leva, em um ambiente capitalista e de busca desenfreada do desejo de consumir e do lucro, a ser utilizada para aniquilamento de quem tentar impedir o gozo desse consumidor. Nesse sentido, eles, os pesquisadores questionam se a mídia pode ser responsabilizada pela constituição de uma sociabilidade violenta, sobretudo entre jovens na escola. Será que os fenômenos violentos divulgados pela mídia ocorrem na mesma proporção?

Campos e Campos (2011) esclarecem que o termo violência carece de referência a uma norma, e esta remete a um excesso, um abuso. Dessa forma, entendem, com Tavares dos Santos (1995, 2002), que o termo violência interpessoal se aproxima da ideia de agressão e também corresponde a um “excesso do irracional”. A agressão, quando vai além dos limites de uma norma aceitável, se torna violência.

Segundo Campos e Guimarães (2003), Campos e Campos (2011) a violência sendo utilizada para solução de conflitos de qualquer natureza na sociedade, se transformou em fenômeno banalizado, em fato normal e corriqueiro e, sobretudo envolvendo grande número de jovens. Se antes havia outras opções para solução de conflitos, tais como: acordos e negociações, hoje o que predomina é uma tendência em considerar a violência como “ferramenta” indispensável e talvez única para resolver as diferenças. Nesse sentido, eles explicitaram que essa fórmula para resolução dos conflitos já está generalizada, já está rotinizada. As cenas de violências por motivos banais, mostradas pelas mídias, não mais espantam as pessoas. Em outros estudos, Campos e Guimarães (2003) perceberam que jovens consideram violência quando há de fato violência física, ou a ocorrência de ato agressivo mortal. Portanto, sugerem Campos e Campos (2011) que há, em variados segmentos da sociedade, uma representação social da violência como forma “natural” de resolver conflitos. Entretanto, apesar da violência ser representada como um “mecanismo legítimo” para solução de conflitos, ela não é apontada como único recurso. Contraditoriamente também é representada como medida negativa, a qual não deve ser utilizada indiscriminadamente. Existem determinadas situações e ambientes, nos quais o uso da “ferramenta” violência se torna justificado, isto segundo observações de grupos com socialização marcados pela agressividade. Porém, tal fato não significa que a violência se transformou em uma norma social, como único modo de resolver conflitos. As ocorrências do fenômeno não

permitem simplesmente concluir pela estimulação da violência. Segundo Campos e Campos (2011), seria mais “coerente pensar que a violência passa ser tolerada como um modo de regulação, ou seja, como ‘modo de conflito’”, uma vez que o sujeito não negocia com o personagem principal, permitindo também a “abertura ao espaço vazio de regulação.” (p. 137).

Campos e Campos (2011), recorrendo a outros autores, apresentam elementos que indicam o surgimento de um fenômeno, nas sociedades do século XXI, que seria a violência difusa. Os processos de fragmentação social promoveriam tal evento, contribuindo assim para uma crise das instituições responsáveis pela socialização dos indivíduos, tais como: “a família, a escola, a religião, as fábricas” (p. 138), que agora experimentam relações conflituosas. Para os autores, as configurações variadas de violência na sociedade contemporânea contribuem para o enfraquecimento social, para o empobrecimento dos laços sociais e, tais fenômenos excluem principalmente os jovens.

O desmantelamento das relações desencadeado pela violência difusa cria um ambiente propício ao surgimento de sujeitos indefinidos, os que Martins (2011) denominou de “zês-ninguém”. Recorrendo a Ribeiro (2002), Martins (2011) utiliza o termo “ninguenidade”, para denominar aqueles que podem ser profundamente depreciados a ponto de serem totalmente destituídos de sua existência. No entanto, o antropólogo brasileiro assinalou que o termo “ninguenidade” seria para identificar os rebentos resultantes do cruzamento das etnias indígenas e portuguesas, cujo apelido dado pelos jesuítas foi de mameluca, termo de origem árabe, que, conforme o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa tem o sentido de: (mamlúk, escravo criado; soldados que guardam o sultão, desde o século XVII; designa na América do Sul, o mestiço de branco e índio). Estes indivíduos eram treinados desde cedo para subjugar os

povos dominados pelos conquistadores islâmicos. Nesse sentido, Martins (2011) utiliza o termo para alertar que os sujeitos dessa comunidade da “ninguenedade”, podem sofrer “desde a gozação até a destruição do Ser-ninguém” (p. 36). Esse Ser do sujeito que é constituído pela linguagem, se torna um ser de linguagem, e o psicanalista alerta que a violência, pela linguagem, pode ser pior do que a que atinge o corpo. A linguagem traz a cura para o indivíduo, mas também pode adoecê-lo. Portanto, Martins (2011) quer chamar a atenção para as sutilezas dos interditos que destruíram e ainda prejudicam habitantes da sociedade da “ninguenedade”, bem trabalhados por Ribeiro (2002). Estes sujeitos foram capturados por concepções que os enquadraram como aptos a serem destituídos de seus direitos. O professor exemplifica lembrando a violência contra os “zés-ninguém” brasileiros: os índios e escravos, nas narrativas históricas clássicas do Brasil, sobretudo com um “disfarce romântico”, e o caso do índio Galdino. Antes, porém, assinala, concordando com Oliveira (2008), que violência não é só física. Para que não se confunda violência com agressividade, afirma que “não existe violência sem a linguagem, sem o Ser da linguagem que o homem é.” (p. 36).

Oliveira (2008) fez um estudo acerca de conflitos em contextos de diferentes nações: Brasil, Canadá (Quebec) e Estados Unidos. Investigou questões que envolveram “afirmação de direitos ou demandas por reconhecimento.” (p. 136). Importante ressaltar sua noção de violência, a qual Martins (2011) adota. Oliveira (2008) questiona se há possibilidade de se discutir violência sem agressão moral. O antropólogo alertou que não se atribuía atenção pormenorizada a dimensão moral quando se tratava de investigar a violência como problema social. Um termo relevante que surge nas investigações nos três países, segundo Oliveira (2008), é o insulto moral. Este surgia ligado ao conjunto dos sentimentos e sua expressão teria papel fundamental para visibilidade. Para Martins (2011), o insulto moral pode ser mais devastador do que os “atos comportamentais

abertos.” (p. 36). Ainda que não tenham o mesmo alvo, atos e palavras estão ligados, segundo Martins (2011). Concordamos com Martins (2011), de que não se pode falar em violência sem a linguagem, “sem o Ser de linguagem que o homem é”, como dito anteriormente. O psicanalista alerta que o índio foi um dos primeiros a ser considerado um “ninguém”. E demonstra como a linguagem foi utilizada para criar um mundo mítico dos eventos sexuais e econômicos dos habitantes da comunidade da “ninguénidade” brasileira.

Martins (2011) transmite como Bosi (1992) desmistifica, com precisão, mas também com um sentimento de indignação, o processo de colonização do Brasil. Bosi (1992) mostra como o verbo latino *colo* dá origem às palavras cultura, culto e colonização. *Colo* também como matriz de colônia, esta como lugar que se ocupa, mas ao mesmo tempo como “terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar (p. 11). Portanto, a partir desses verbos, os portugueses, no processo de colonização, puderam justificar as atrocidades cometidas contra os índios e escravos, estes tendo como principal vítima o negro. Porém, os índios também foram alvos de processo de aculturação. Vale ressaltar a forma com que Anchieta utilizava o idioma tupi para formatar uma maneira de dissimular os códigos tupis, com objetivo de forjar um jogo de rimas “ora alternadas, ora opostas”, segundo Bosi(1992, p. 64):

Jandé, rubeté, Iesu
 Jandé rekobé meengára,
 Oimomboreausukatú,
 Jandé amotareymbára,
 Jesus, nosso verdadeiro Pai,
 Senhor da nossa existência, aniquilou
 Nosso inimigo

Martins (2011) lembra as tentativas do Padre Antonio Vieira em denunciar as ilicitudes e o desrespeito às normas religiosas provocadas pela escravidão dos índios e negros. Um exemplo, segundo Bosi (1992), para o caso da defesa dos índios era o Sermão da Epifania. O pregador argumentou alegando as razões da natureza. O fato de algumas nações serem mais brancas ou mais pretas era em função da proximidade ou distância do sol. No entanto, não havia justificativa para escravizar quem tivesse nascido mais perto do sol. Segundo Bosi (1992), para Vieira a dupla missão dos jesuítas seria “levar a boa nova às almas dos tupinambás e defender os seus corpos quando ameaçados de cair às mãos dos brancos.” (p. 135). Para o caso da defesa dos negros, Vieira utilizou sermões para devoção do rosário. Vale lembrar que o “colo” para os pretos era “dado” exclusivamente pelo culto a Nossa Senhora do Rosário, na Bahia e em Pernambuco. Portanto, a vida do escravo se assemelhava à Paixão de Cristo, segundo o pregador. Ele, o pregador, questionava como era tratado o escravo negro no “doce inferno” dos engenhos de açúcar, como era usado na trajetória de sua vida, pelos senhores do engenho. Já Martins (2011), alerta que mesmo com todo esse flagelo, de um sujeito “ninguém” que sempre trabalhava para outro se beneficiar, surgem brasileiros, ainda que se valorizando menos do que as coisas que produzem.

Retomamos a questão da violência e pensamos com Martins (2011), sobre como a “ninguenidade” propicia o insulto mais nocivo, podendo justificar o dano físico e até a morte. O psicanalista relembra o caso do índio Galdino, vítima fatal de uma “brincadeira” de mau gosto de cinco jovens na cidade de Brasília. Os jovens resolvem “dar um susto” no sujeito que dorme profundamente em uma parada de ônibus. Compram gasolina e ateam fogo no corpo supostamente visto como o de um “mendigo”, ou até mesmo de um “ninguém”, com esse pensamento curto de um dos rapazes, segundo Martins (2011), a passagem ao ato é muito rápida. Estava consumada

a tragédia que foi liderada por um “supereu feroz que comanda: goze!” (p. 47). Brincadeira desconhecedora da lei, pois o autor alerta que há necessidade de alguém que inviabilize a conclusão de tragédias parecidas dos “ninguém” como Galdino, seria “um quarto elemento a levar em conta, mas que não é exatamente uma pessoa, seria a Lei.

1.3.2 Violência em jovens escolares.

Tratamos até aqui de alguns fatores que influenciaram o declínio do pai e da função paterna. Exploramos também a complexidade das pesquisas acerca do fenômeno da adolescência. Desde a modernidade, conceito já explicitado anteriormente, até o cenário atual, o fenômeno da adolescência, o sujeito que está na referida fase, é alvo de pesquisas das áreas de humanidades. Ao mesmo tempo, o jovem se tornou um protagonista em sua relação com a violência no ambiente escolar.

Pesquisadores como Brasil, Louzada e Almeida (2010) examinaram a relação entre o fenômeno da adolescência, o trabalho e a escola, na contemporaneidade. Interessa-nos, no caso dos referidos autores, suas reflexões acerca da questão: Que relações podem ser estabelecidas entre trabalho, escola e violência? E também o fenômeno da adolescência. Os autores em tela analisaram como o trabalho se estabeleceu como um importante elemento para a subjetividade do adolescente. Os reflexos do trabalho na vida dos adolescentes, segundo os pesquisadores, é fundamental para a constituição do sujeito na modernidade. Portanto, o trabalho não seria apenas para a produção de bens de consumo. Seria também para transformação dos próprios indivíduos. No entanto, para exercer uma boa profissão exige-se formação intelectual, para agregação de valores aos bens de consumo. Segundo Brasil, Louzada e Almeida (2010), o motivo da violência em jovens escolares seria uma forma de demonstrar suas dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, também uma

forma de expressar a problemática complexidade da relação entre jovens e adultos, sobretudo com os mais próximos, pois estaria agravada pelas perdas do lugar de autoridade destes últimos. A educação, escolar e familiar, não mais garante a inserção dos jovens no espaço social. Segundo os autores, também não proporciona o acesso dos jovens ao trabalho, ao complemento do processo de subjetivação. Nesse sentido, a violência seria uma forma de vingança dos adolescentes, no espaço escolar e familiar, em função de uma quebra de acordo. Entretanto, Brasil, Louzada e Almeida (2010) chamam a atenção de pesquisadores sobre violência em jovens, para o fato de que a perda da autoridade dos pais não está relacionada com o fenômeno da violência dos filhos, mas sim com a perda do “prestígio e de reconhecimento que antes eram associados ao trabalho e ao esforço necessário para empreendê-lo.” (p. 152). Seria uma reação dos jovens ao caminho difícil e precário percorrido por seus familiares para ascensão social no mundo do trabalho. E mais, que eles, os jovens, têm que percorrer o mesmo caminho, enfrentar as mesmas - senão maiores - dificuldades, para acesso às trilhas básicas, para transformarem a si mesmos. Assim, a passagem ao ato seria resposta encontrada pelos sujeitos adolescentes, como forma de demonstrar o temor pela exclusão do mundo do trabalho, para afugentar a realidade social que experimentam, de pobreza e de identidade.

Ainda de acordo com os referidos autores, há uma manutenção para que comunidades marcadas por um elevado indicador de desemprego se mantenham desequilibradas. Assim, os filhos dessas comunidades encontram na violência escolar, um escudo para se defenderem do desamparo e do sofrimento, uma vez que, sem outra opção, são privados de escolha e não enxergam viabilidade e nem “segurança” no pacto social.

A violência para os jovens escolares seria um suprimento para seus vazios. Estes filhos de pais que também foram atingidos pelo fenômeno do desemprego ou subemprego. Com o comprometimento da relação social dos pais, o reflexo na escola é imediato e os jovens não encontram elementos que os amparem.

Mais uma vez, a violência toma forma de proteção contra os males da exclusão social. Birman (2006), analisando o desamparo e o masoquismo, alerta que o produto da modernidade, o desamparo, provoca reação nos indivíduos, que utilizam o masoquismo como estrutura fundamental de subjetivação, para se protegerem do mal-estar causado pelo desamparo. Já que os sujeitos devem se constituir por si mesmos, por conta da desconstrução da tradição, lançam mão de uma lei própria para o caso da violência. Fazem uso de elementos que os protejam do desamparo, já que a figura paterna desapareceu do cenário e não há outros atores que queiram substituí-lo.

O psiquiatra brasileiro esclarece que o masoquismo não deve ser confundido com desfrute de um prazer e gozo com dor. O autor entende que o masoquismo é utilizado para evitar o desamparo. Seria uma forma moderna de subjetivação, utilizada pelos indivíduos para se protegerem do desamparo. Esses indivíduos se submetem aos outros para escapar do terror que o desamparo causa. Assim, eles permitem que esses outros façam deles e de suas almas o que quiserem. Os indivíduos apresentam-se a esses outros de forma indecorosa para não aparentar desamparo. Eles cedem seus corpos e suas almas aos “prazeres” dos outros, desde que esses os tirem do estado de desamparo. É o encontro de dois corpos e duas almas desamparadas, tentando escapar de seus sofrimentos. Um pela entrega e o outro pela disputa em controlar e destruir seu par.

Nesse sentido, a sociabilidade violenta em jovens escolares seria também uma forma de proteção ao desamparo, representado pela ausência paterna, ausência da Lei,

do limite. Uma nostalgia ao pai na modernidade, como enfatizou Birman (2006). O jovem se entrega ao outro para que este faça dele o que quiser, a fim de fugir do desamparo. O jovem que agride também busca, pelo domínio e sofrimento do outro, sair de um estado de desamparo. Todos evitam perder algo. Este algo estaria ligado a outros fenômenos relevantes para constituição do sujeito desejante, como a condição de falo da mãe, por exemplo, dito anteriormente. Nesse sentido, a função paterna promoveria a experimentação do desamparo, com a dor da saída dessa condição, ao mesmo tempo fundaria a possibilidade de desejo e de liberdade. Contudo, o desejo do sujeito de não perder nada faz com que esse sujeito transite entre desamparo e masoquismo.

Brasil, Louzada e Almeida (2010) enfatizam que esse desejo de não perder faz com que o outro seja pilhado naqueles bens que representam o trabalho, que foram conquistados pelo labor. Isto inclui também os bens públicos, uma vez destruídos, funcionam como recados dos jovens acerca de sua exclusão do “tecido social” (pág. 155).

Pereira (2008) explicitou a forma com que Freud tratou da questão do desamparo em suas investigações clínicas. Assim como Freud, o pesquisador buscou uma noção do termo. Conforme dito anteriormente, Freud reformulava os termos utilizados a cada investigação que empreendia. No caso do desamparo, segundo o pesquisador brasileiro, não seria diferente, Freud iria efetivar uma pesquisa cada vez mais profunda. Inicialmente, o psicanalista vienense considerou o desamparo como uma impotência do bebê em prover, por si mesmo, suas próprias necessidades vitais.

O desamparo [Hilflosigkeit] também teria sido a base para criação da religião e do surgimento de deuses. Nesse sentido, Pereira (2008) demonstra que o ser humano experimenta um desamparo, “fundamental e insuperável” (p. 127), quando destrói seus

representantes divinos. Esse evento provocará um sentimento de vazio no indivíduo, o qual será preenchido pelo desamparo.

O autor brasileiro investiga a origem do termo e sua implicação no pânico, no que diz respeito à psicanálise. Ele encontra a palavra *Hilflosigkeit*, como um conceito que era utilizado na linguagem comum alemã. Então, a estratégia idealizada por Freud para utilizá-lo, seria no sentido de permitir uma reflexão e reformulação da palavra, que tanto o psicanalista vienense empreendia, após suas investigações clínicas e revisões dos textos.

Pereira (2008) encontra no “Grand Dictionnaire Lagenscheidt Allemand-Français, de Sachs-Villate, a palavra *Hilflosigkeit*, traduzida por ‘incapacidade de se sair bem de situações difíceis, de se virar’ e no Larousse ‘, como ‘desamparo’, ‘abandono’, ‘impotência’”. (p. 128).

A partir daí, faz uma análise detalhada, enfatizando que os componentes da palavra *Hilflosigkeit* significa um estado ou uma condição de “alguém que se encontra ‘sem ajuda’, ‘desamparado’”. (p. 128). Em outro dicionário, no *Vocabulaire de La psychanalyse* há o termo *Hilflosigkeit* como “état de détresse”, como sendo um estado de desamparo. Essa opção pelo termo composto, para alguns psicanalistas, significaria um estado de dependência do bebê, em que ele seria incapaz de efetuar uma atividade eficaz para solucionar suas necessidades de vida. Portanto, o recém-nascido dependeria totalmente do adulto. Essa dependência levaria a criança a uma necessidade de “sentir-se amada por seus pais” (p. 129), segundo Pereira (2008), o que a deixaria dependente dos desejos de seus progenitores. Essa impotência ainda se transformaria em origem dos fundamentos morais.

O psiquiatra brasileiro chama a atenção para a maneira como Freud utiliza o termo *Hilflosigkeit* em suas obras. A palavra não surge apenas como um estado de desamparo. O autor traz como exemplo o texto “O estranho”, no qual Freud (1919/1996) utiliza o termo como uma sensação estranha, que ao mesmo tempo evoca uma sensação de desamparo. Em “O futuro de uma ilusão”, Freud (1927/31/1996) assinala que a civilização foi idealizada para proteger os humanos dos perigos da natureza. No entanto, a natureza nos faz lembrar suas forças, quando seus elementos destrutivos nos deixam fracos e desamparados. Nesse sentido, Pereira (2008) demonstra como esse fenômeno destrutivo, que segue o sujeito em toda sua existência, traz “a nostalgia do pai e dos deuses”. (p. 131). E que na mesma obra, ele é tratado como algo impossível de ser controlado. Assim sendo, segundo o pesquisador brasileiro, o termo *Hilflosigkeit* não deve ser fechado em um conceito, mas sim ser pensado em novas dimensões.

Pereira (2008) finaliza o capítulo de sua obra, explicitando o porquê da escolha da tradução do termo *Hilflosigkeit* por desamparo. Para que continue com a possibilidade de permeabilidade aos efeitos da cultura, conforme entendia Freud. Com essa ideia ele acredita utilizar “o campo semântico próximo do termo alemão”. (p. 132). Enfatiza o autor que sua suspeita acerca da forma com que Freud tratava o termo *Hilflosigkeit*, poderia encaminhá-lo a uma problematização metodológica, na psicanálise freudiana, da relação “entre a função do pai e as condições de possibilidade (até os seus limites) do processo de simbolização.” (p. 132). Neste caso, para esclarecer peças psicológicas para a questão do pânico. Já que estamos tratando aqui também da função do pai, e para que continuemos fiéis às ideias de Freud, o termo *Hilflosigkeit*, será considerado como desamparo.

1.3.3. Perspectiva da violência na escola.

Já ressaltamos nossa escolha, adotando com Oliveira (2008) e Martins (2011), que não existe violência sem agressão moral e de que não se pode falar de violência sem a linguagem, “sem o Ser de linguagem que o homem é” (Oliveira, 2008, p. 36).

Sobre a violência na perspectiva da escola, já há evidências de que ela ocupa o espaço escolar, como assinalaram Ornellas e Radel (2010). As autoras também entendem a violência como “ação contrária à ordem moral, jurídica ou política”. Valendo-se de Abbagnano (2007), elas consideram a violência um prejuízo à integridade moral, concordando também com Waiselfisz (2008). Ornellas e Radel (2010) alertam que a violência pode causar “sequelas biopsicossociais e morais” (p. 36). Também que os envolvidos em casos de violência são adolescentes com idade entre 12 e 17 anos, e que tal fenômeno ocorre na escola, espaço no qual se observa o declínio da função paterna e sua dissimulação, confirmando sua estrutura falha, na modernidade. Portanto, os jovens fazem uso da violência para demonstrar poder. No entanto, Ornellas e Radel (2010), valendo-se de Perrenoud (2000) acreditam que a violência é um fenômeno que é historicamente construído, por isso pode ser desconstruído, já que não está gravado em nossa genética. Para ser desconstruído há necessidade de um comprometimento de todos e a escola tem um papel fundamental nesse empreendimento. Ataíde (2000), segundo Ornellas e Radel (2010), acredita que por uma cultura da paz pode-se minimizar o problema da violência na escola. A autora coloca o desinteresse dos professores como um dos fatores que alimentam a violência na escola. No entanto, segundo Ornellas e Radel (2010) a cultura da paz ficaria no nível utópico na escola, pois a “pulsão de vida e pulsão de morte estão amalgamadas nas instituições e nos sujeitos singularizados” (p. 38). As autoras assinalam que a escola é um mundo constituído de realidades separadas da sociedade. A escola não prepara para o mundo da

sociedade, sua pedagogia não permite que os estudantes percebam os conflitos e nem que enxerguem as contradições. A escola não escuta o estudante e nem o deixa falar. Assim, contribui para ser reprodutora da violência. A história de vida dos estudantes não é considerada para a construção do conhecimento, que é coletivo. Destarte, os sujeitos ficam apagados em suas singularidades, porque a escola os trata como iguais. Portanto, há violência na escola e da escola.

Vale ressaltar que Jareta (2011) nos alerta sobre uma pesquisa conduzida pela professora Marilda da Silva, da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), de Araraquara. Segundo Jareta (2011), a professora Marilda orienta estudantes de pedagogia sobre novas concepções acerca da violência na escola. Nos relatos de seus orientandos, em 100% dos trabalhos, há casos comuns de violência cometida por professores. Das 219 pesquisas sobre violência escolar construídas no Brasil, no período de 20001 a 2009, apenas 11, ou seja, 5% do total, são sobre violência por parte do professor. A pesquisadora explicita que há uma priorização de pesquisas, de produção de conhecimento, cujo agente da violência é o aluno. Entretanto, não é o que percebemos atualmente, pois novas regras pedagógicas foram sendo elaboradas e contribuíram para uma inversão da violência, conforme orienta Jareta (2010). O autoritarismo escolar declinou e o fenômeno da inversão da violência está promovendo uma reflexão sobre a formação dos professores, para que o tema violência seja obrigatório nos currículos dos futuros educadores.

Vimos que a emergência das novas concepções modernas de infância e adolescência influenciou o declínio do patriarcado, num sentido tradicional. Esse fenômeno possibilitou a entrada de novas personalidades na vida das crianças, adolescentes e jovens, cujos métodos influenciaram também o controle familiar e o declínio do pai. Entretanto, a escola ainda está organizada como um quartel, hospital ou

fábrica, da Europa dos séculos XVII e XVIII. Ainda há uma tentativa de dominação objetivando controlar o físico dos indivíduos, para obter sujeitos dóceis e produtivos. Conforme aponta Fleuri (2008), um disciplinamento foucaultiano, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (p. 15). É uma estratégia da modernidade, segundo Fleuri (2008). Esse poder disciplinar ocorre na escola e o seu representante era o professor. Assim, haveria uma revolta por parte dos estudantes, entendida como uma “rejeição da autoridade” (Herzog & Salztrager, 2006, p. 78), uma rejeição do disciplinamento, que também confere com ideia de violência, de excesso em referência a uma determinada posição social. Também percebemos, no percurso deste trabalho, que a função paterna não declinou, mas foi mal distribuída, falhou. Nesse sentido, podemos considerar a escola como instituição em plena decadência, não há lá quem queira representar a figura de autoridade na vida das crianças, adolescentes e jovens. Nessa ausência de poder o controle para a ser representado por várias redes flexíveis. Há uma má distribuição de poderes também. Como dito anteriormente, agora orientado por Herzog e Salztrager (2006), é que há um declínio da autoridade simbólica e das entidades sociais que poderiam representar a Lei, e que serviam de referência aos jovens. Esses fenômenos levam os jovens, como vimos, a um estado de desamparo e vazio, o que faz com que eles busquem, de qualquer maneira, novas alternativas para se identificar. Esse evento propicia a emergência de vários fenômenos de massa. Não há como encontrar singularidade na massa, até porque elas se dissipam com rapidez. Nesse sentido, a escola, tratando todos como iguais, se torna mais um fenômeno efêmero de massa para crianças, adolescentes e jovens.

Capítulo 2.

Estudo 1.

2.1 Métodos.

2.1.1 Entrevistas.

As Entrevistas individuais possibilitam a compreensão do que acontece com os outros. Oferece condições ampliadas de expressão verbal dos indivíduos. Aproxima o entrevistado e o entrevistador. Nesse sentido, pela fala de cada um poderemos acessar e analisar os sentidos subjetivos dos adolescentes entrevistados. A entrevista individual preza por uma técnica, na perspectiva qualitativa, que propicia uma relação intersubjetiva entre entrevistador e entrevistado. Permite uma compreensão dos significados, dos valores e opiniões dos entrevistados acerca de suas experiências pessoais. O entrevistado participa ativamente da construção da pesquisa. Essas ideias acerca da entrevista qualitativa, segundo Fraser e Gondim (2004), permitem conhecer como os indivíduos percebem o mundo. Pela fala dos entrevistados podem-se investigar as opiniões, crenças, valores e “os significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante.” (p. 140). Nesse sentido, quando o entrevistado fala, constrói um discurso mútuo. É o que lhe vem à mente, no momento da entrevista, pela interação com o entrevistador.

Para tanto, o pesquisador permaneceu no local (campo da pesquisa) no período de março de 2009 a março de 2011, para que os estudantes jovens e o pesquisador obtivessem um tempo suficiente para uma aproximação e uma criação de um ambiente salutar de convivência e confiança. O que, segundo Richardson (Orgs.) (1999), é positivo, pois ele coloca que o conceito de entrevista foi constituído de duas palavras: entre e vista. Vista referindo-se ao “ato de ver, ter preocupação de algo.” Entre

indicando “a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas”. (pp. 207-208). Portanto, a entrevista é o instrumento que atende aos pressupostos metodológicos neste trabalho.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, não deixando que o “paciente” solicitasse a entrevista, mas permitindo que o entrevistado, no caso, fosse incentivado a falar com algumas intervenções do entrevistador. O entrevistador se posicionou em um lugar de “escuta”, como facilitador da livre associação. Ele estimulou o entrevistado a falar livremente (Fraser & Gondim, 2004, p. 145). Foi elaborado um “tópico guia”, concordando com orientação de Fraser e Gondim (2004), para nortear a entrevista, sem prejudicar fatores relevantes emergentes. Trata-se de um roteiro que foi utilizado com objetivo de orientar a “condução da entrevista”, sempre considerando as influências verbais, não-verbais, as pausas e silêncios, tom de voz, além de reações faciais.

As entrevistas foram sensibilizadas por vídeos retirados do YouTube. Três vídeos com cenas de violência em escolas: um no Distrito Federal, outro em São Paulo e outro nos Estados Unidos. Todos os vídeos foram gravados com aparelho celular pelos próprios estudantes.

2.1.2 Análise do discurso.

Conforme a investigação de Minayo (2000), a Análise do Discurso é um termo criado pelo francês Michel Pêcheux na década de 60, objetivando substituir a Análise de Conteúdo tradicional. Minayo (2000), recorrendo a Pêcheux (1988), assinala que o empreendimento epistemológico, para investigar a linguagem, necessita organizar-se em três campos do conhecimento: 1) O “Materialismo Histórico” para trabalhar as formações e transformações sociais e a ideologia; 2) a “Linguística” para administrar os elementos sintáticos e processos de enunciação; 3) a “Teoria do Discurso, como teoria

da determinação histórica dos processos semânticos.” (Minayo, 2000, p. 211). Valendo-se de Pêcheux (1988), Minayo (2000), alerta que há necessidade também da Teoria da Subjetividade, de “natureza psicanalítica para explicar o caráter recalcado na formação do significado.” (Minayo, 2000, p. 211).

Orlandi (2005), analisando as características fundamentais do pensamento de Pêcheux sobre a Análise do Discurso assevera que Pêcheux (1983) teorizava sobre a maneira como a linguagem se apresentava na ideologia e de como a ideologia se revelava na linguagem. Para Pêcheux (1983) o discurso era o lugar onde esse evento ocorria. Assim, pela análise dos mecanismos do discurso Pêcheux (1983) objetivava lançar luz sobre o problema, para evidenciar a dinâmica histórica dos processos de significação. Orlandi (2005) assegura que pela Análise do Discurso poderemos compreender “como as relações de poder são significadas, são simbolizadas.” (p. 10). Para Orlandi (2005), a Análise do Discurso é um conjunto de ações planejadas e coordenadas que possibilita analisar a textualização do político, o que permite compreender as relações entre o simbólico e o poder.

Segundo Orlandi (2005), Pêcheux (1983), apoiando-se em G. Canguilhem e L. Althusser ocupou-se de rever o conjunto de conhecimentos da epistemologia e a da filosofia do conhecimento empírico, para pensar a transformação nas ações das Ciências Sociais. Seu ponto de observação principal, para reorganização, era o sentido, elemento no qual a “Linguística intersecta a Filosofia e as Ciências Sociais. Pêcheux (1983) propôs uma Análise do Discurso que problematizava a Linguística, interrogava-a questionando-a sobre a exclusão da historicidade, da mesma forma problematizava a clareza da linguagem, que é o suporte das Ciências Sociais. Segundo Orlandi (2005), Pêcheux (1983) criticou a clareza da linguagem das Ciências Sociais porque elas, as Ciências Sociais, efetuam a manutenção de sua gênese ideológica. Para Pêcheux (1983)

o sentido é ordenado no tempo e no espaço das ações humanas. Assim, o autor refletiu sobre o conceito de subjetividade e sobre uma fronteira para a autonomia do objeto linguístico. O discurso, ele o considerava como resultado de sentidos entre os falantes, um elemento sócio-histórico, no qual o linguístico estaria presumido. A linguagem seria um conjunto de regras que é suscetível de ambiguidades. A série de enunciados seria o resultado dos eventos materiais da língua na história, e considerava a análise do imaginário no relacionamento dos indivíduos com a linguagem.

Orlandi (2005) assinala que Pêcheux (1983) entendia o interdiscurso como “memória discursiva”, o que já tinha sido dito que possibilitaria o conjunto do dizer. Conforme esse entendimento, os indivíduos estariam ligados a um saber “que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente.” (Orlandi, 2005, p. 11). Ele, o interdiscurso, estaria ligado ao conjunto de configurações ideológicas que surgem no discurso pelas elaborações discursivas. Para Pêcheux (1983), segundo Orlandi (2005), existiria um significado anterior em lugar desconhecido e independente. As elaborações dos discursos pelos sujeitos seriam o que ele “pode e deve dizer” em certa situação dada. Nesse sentido, o que se fala estaria articulado com as suas situações de construção. Orlandi (2005), com apoio de Pêcheux (1983), assinala que existe uma relação constitutiva “ligando o dizer com a sua exterioridade.” (Orlandi, 2005, p. 11).

Petri (2006), em sua leitura da história intelectual de Pêcheux destaca que a Análise do Discurso foi resultado da “interlocução de Pêcheux com a Teoria das Ideologias, com a História, com o Materialismo Histórico, com a Linguística, com a Psicanálise; áreas das Ciências Sociais representadas por diferentes práticas discursivas, por diferentes atores sociais.” (Petri, 2006, p. 2). Petri (2006) anuncia que o analista de discurso deve empreender um estudo do discurso que institui ligações entre as Ciências

Sociais e a Linguística. O autor chama a atenção para o fato de que a utopia, nos fins 1960, era a elaboração de um maquinário para analisar automaticamente, e sem erros, o discurso, e totalmente eficaz em relação à verdade. Para Petri (2006), Pêcheux pensava que o ambiente das Ciências Sociais seria o melhor lugar para o exercício do filosofar. Assim, se origina a Análise do Discurso e a justificativa para a relação dela com o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise, além de se estabelecerem relações com outras áreas do saber, posteriormente. Petri (2006) também chama à atenção que Pêcheux considerava as Ciências Sociais como ideológicas. Nesse sentido, esse fator deveria ser considerado relevante para análise.

Minayo (2000) explicita que a investigação crítica da qualidade de produção e a compreensão da significação de textos elaborados nos diversos campos é o objetivo básico da Análise do Discurso. Apreender a forma de funcionamento, como se organizam as origens e as configurações da geração social do sentido. A autora afirma, recorrendo a Pêcheux (1988), que há ideologias no sentido de um conceito no fenômeno sócio-histórico, no qual ele é elaborado, e que toda elaboração discursiva dissimula sua subordinação das estruturações ideológicas. Há uma determinação do discurso pelas circunstâncias de sua elaboração e por um conjunto de elementos linguísticos.

Para Orlandi (2005), a Análise do Discurso “não trata da língua” e nem da gramática, mas considera relevante o uso desses conceitos para a análise. Ela, a análise, cuida do discurso. E o termo discurso, em sua origem, traz a noção de curso, “de percurso, de correr por, de movimento.” Nesse sentido, é o movimento da fala, e com a investigação do discurso poderemos observar o ser humano falando. Orlandi (2005) assevera que “na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (Orlandi, 2005, p. 15).

Minayo (2000), recorrendo a Orlandi (2005), concorda que há condições para explicitação do caráter ideológico no discurso. Alerta que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, pois esta possibilita desvelar as formas de dominação política que surgem em um fato disciplinador. Para Orlandi (2005) a Análise do Discurso entende que a linguagem é mediadora entre as realidades natural e social e o homem. Segundo Orlandi (2005) o discurso é essa mediação, é ele que “torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.” (Orlandi, 2005, p. 15). Já para Minayo (2000), a linguagem é ambiente de debate e de conflito. Nela “o texto é portador do contexto situacional expresso pelo sentido.” (p. 212). A qualidade da produção do texto é que dá origem a Análise do Discurso, segundo Minayo (2000). O texto é considerado um acontecimento relevante e sua exterioridade constitui a história nele contida.

De acordo com Minayo (2000) há necessidade de compreender alguns conceitos para assimilar as condições de produção do texto, tais como: a significação precisa de texto; uma compreensão acerca das possibilidades a de leitura; os tipos de discurso e o sentido do silêncio. Na análise, o texto, segundo Minayo (2000), pode ser uma palavra, frases ou um elemento maior. O discurso é o movimento da linguagem, a interação. O texto é o elemento completo para análise. Porém é “infinitamente inacabado: a análise lhe devolve sua incompletude, acenando para um jogo de múltiplas possibilidades interpretativas.” (Minayo, 2000, p. 213).

Minayo (2000) assinala que existem três dimensões para que o conteúdo do texto se revele: “Relações de Força, lugares sociais e posição relativa do locutor e do interlocutor”; Relação de Sentido, que seriam as ligações entre os vários discursos do texto e a relação de sentido, e a Relação de Antecipação, “a experiência anteprojetada do locutor em relação ao lugar e à reação de seu ouvinte.” (p. 214). Para Orlandi (2005)

todo o texto contém sua ideologia. Outra questão tratada pela autora é a importância do silêncio. Ela alerta que o silêncio contém estatuto de produção, da mesma forma que as palavras. Ele pode ter diferentes sentidos e também expressividade. O silêncio pode excluir e oprimir. Portanto, ele deve ser investigado pelo dito e pelo não-dito. Recorrendo a Orlandi (2005), Minayo (2000) assinala que existe também a fala autoritária, cujo objetivo é obstruir que os sujeitos se manifestem, e ao mesmo tempo constrangê-los a falar o que não querem. Portanto, não se deve considerar que a fala e o silêncio falam por si mesmos. Há expressões de relações e desvelamento dos indivíduos que os utilizam.

Minayo (2000) adverte que Pêcheux (1983) chama a atenção para o fato de que os fenômenos discursivos se situam para além do indivíduo, mesmo que ele, o indivíduo, tenha a “ilusão de estar na origem do sentido.” (Minayo, 2000, p. 215). E a autora lembra a linha da psicanálise lacaniana, alertando quando a fala é marcada por duas classes de recalçamento: o esquecido número um e o número dois. Nesse sentido, Orlandi (2005) nos orienta que o esquecimento número um, que também foi denominado esquecimento ideológico, é “da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia.” (p. 35). Através dele temos a sensação de sermos o ponto inicial daquilo que falamos, mas o que ocorre é a retomada de sentidos já existentes. Compara esse esquecimento à ilusão do sonho do primeiro homem (adão), que pronunciou as primeiras palavras, mas que estas conteriam os próprios desejos. Nesse sentido, Orlandi (2005) alerta que os sentidos, ainda que se realizem em nós, eles se representam como surgindo em nós, mas que são estabelecidos pela “maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade.” (p. 35). Já o esquecimento número dois, segundo Orlandi (2005), traz a ideia de que temos uma maneira de falar e que ao discursarmos instituem-

se conjuntos de paráfrases, que denunciam que a fala poderia ser outra. Esse esquecimento imprime nos sujeitos a sensação da realidade do pensamento. Esse fenômeno nos faz acreditar na existência de uma relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo, imaginamos que não há outra maneira de dizer o que dizemos. Parece que há possibilidade de uma relação entre a coisa e a palavra. Segundo Orlandi (2005) “é chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é diferente aos sentidos.” (p. 35).

É importante ressaltar que Orlandi (2005) afirma que uma questão relevante para a Análise do Discurso é atribuímos novo significado à noção de ideologia, “a partir da consideração da linguagem.” (p. 45). Para a autora, a ideologia surge quando o sentido não pode ser interpretado. Os seres humanos querem interpretar os objetos simbólicos, e o cuidado é para não enxergar o sentido como algo que já nos fosse revelado nessa interpretação. O alerta, segundo Orlandi (2005) é para a naturalização na construção dos eventos na ligação entre o histórico e o simbólico. Esse fenômeno ideológico de esquecimento na interpretação pode provocar o deslocamento de configurações materiais em outras, promovendo um entendimento da linguagem e da história sem suas complexidades e particularidades, parecendo que não mudam e são naturais. Nesse sentido, a autora chama a atenção para a função da ideologia, ou seja, a de construir provas, situando o sujeito num elenco de sua condição material humana fantasiado. A pesquisadora assevera que a ideologia é necessária à composição do indivíduo e dos sentidos. Para construir sua fala o sujeito é interrogado pela ideologia. No entanto, esta consegue disfarçar sua permanência, construindo provas no próprio funcionamento e no indivíduo. Esse fenômeno justifica a “necessidade materialista do discurso – uma teoria não subjetivista da subjetividade – em que se possa trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e também a dos sentidos.” (Orlandi, 2005, p. 46).

Evidencia de sentido porque permite um entendimento obscuro, pois esconde os elementos que compõem o conjunto discursivo e que não evidenciaria uma dominação. E evidencia de sujeito, como dito anteriormente, pelo fato de o sujeito ser interrogado pela ideologia para construir sua fala. Esses eventos é que mostram ao indivíduo uma realidade como um conjunto de experiências vividas e funcionam pelo esquecimento acima explicitado.

Nesse sentido, Orlandi (2005) assinala que a ideologia é importante elemento de ligação entre linguagem e mundo. Porque Linguagem e mundo “se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre ou outro.” (p. 47). A autora reafirma que não pode existir sujeito sem discurso e sem ideologia. “Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados”. (p. 47). A interpretação não é apenas fazer com que uma linguagem seja inteligível, que dê possibilidade de assimilação do sentido. Segundo Orlandi (2005), a interpretação não é isenta de ordenamentos e não é igualmente repartida na construção social. No entanto, a interpretação é assegurada pela ‘memória’, pelas características da “memória institucionalizada (o arquivo)”, pois há uma investigação para saber quem tem ou não direito a ela; e a “memória constitutiva (o interdiscurso)” o empreendimento histórico da construção de sentido. A maneira de proceder a interpretação se efetiva entre essas duas memórias. Porém, podem “estabilizar como deslocar sentidos.” (Orlandi, 2005, p. 48). A realidade carece de ideologia. Entretanto, segundo Orlandi (2005) “nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.” (p. 48). Portanto, o sujeito conhece apenas parte do que ele fala. O sujeito é refém da língua e da história, depende delas para se constituir. Se o sujeito não se render à língua e à história, segundo Orlandi (2005), ele não “se constitui, não fala e não produz sentido.” (p.49). Então

ideologia é um exercício significativo de interpretação. Porém não é consciente, é resultante da interação do indivíduo com a língua e com a história, para que ele, o indivíduo se signifique.

Para Minayo (2000) a proposta de Orlandi parece ser a que mais se acomoda às circunstâncias atuais de manejo. Ela propõe uma análise que contenha quatro elementos: em primeiro lugar analisar as palavras do texto, separando todos os termos, sobretudo para o caso da pesquisa em questão, dos verbos e advérbios; em segundo lugar, analisar as elaborações das frases; em terceiro lugar analisar a “construção de uma rede semântica, intermediária entre o social e a gramática” (Minayo, 2000, p. 217), e em quarto considerar o sentido na construção social do texto. Nesse sentido, Orlandi (2005), segundo Minayo (2000), enriquece as propostas de atividades, pois suas ideias ampliam as possibilidades de tratamento crítico e desvelam os instrumentos de controle e dominação que se ocultam sob a linguagem.

2.1.3 Os verbos modais.

Santos (2000) efetuou uma análise dos verbos modais, investigando a influência dos modais: ‘poder’, ‘dever’ ‘ter que’ ‘querer’, os quais contemplam também a presente pesquisa. A autora destacou que o sujeito que fala usa o modal para manifestar o sentenciamento de um evento como realizável, essencial, com efeito coerente ou como produto de uma decisão. Ela partiu do pressuposto de que as modalidades epistêmica e deôntica foram indispensáveis para seu empreendimento.

Para Alves (2007) a modalidade epistêmica possibilita ao falante expressar o nível de certeza referente àquilo que foi dito. Segundo Alves (2007), a modalidade epistêmica pode ser subjetiva, ou seja, o indivíduo faz sua declaração se referindo ao tema da proposição. Pode ser objetiva, quando o indivíduo direciona seu discurso tendo

como base o conhecimento de eventos possíveis e fica desobrigado de responsabilidade, “pois não existem marcas linguísticas que revelem sua relação pessoal com o que é dito.” (Alves, 2007, p. 58). Para o caso da modalidade deôntica, Alves (2007), assinala que é caracterizada por elementos que indicam proibição, obrigação e permissão. Portanto, encaminha para a plenitude do obrigatório ao permitido.

Sobre o mesmo tema, Santos (2000) indica que a modalidade epistêmica inclui “crença, verdade, probabilidade, (in) certeza, evidência, eventualidade”, enquanto que a modalidade deôntica inclui “capacidade, habilidade, obrigação, manipulação, necessidade e permissão” (p. 1). A autora considera a modalidade epistêmica como codificadora do conhecimento, como um crédito do falante acerca do conteúdo dos enunciados, anunciando um compromisso do sujeito com a verdade dita. Já a modalidade deôntica, estaria relacionada à utilização na fala para indicar uma “vontade através da imposição feita aos outros. Está incluída no âmbito das normas de moral e conduta, direitos e deveres.” (p. 5). Vale ressaltar que Santos (2000) alerta sobre uma base que interage na modalidade que corresponde ao conhecimento do “falante/ouvinte”, que se refere a: um acontecimento, à habilidade do sujeito demonstrar provas sobre o conhecimento, e também do ouvinte em demonstrar habilidade para provar o contrário. Segundo Santos (2000), o grau marcante de diferença entre o presente e o passado, o futuro, que ela considera “o valor temporal dos fatos ainda não vivenciados, situa-se no âmbito do irrealis, a categoria de modalidade que retrata a possibilidade de o evento vir-a-ser.” (p. 5). Esse aspecto modal que indica dúvida, como algo fora da realidade, é atribuído ao futuro do presente, segundo Santos (2000).

O irrealis é tema investigado por Martins (2011). O psicanalista inicia seu empreendimento relatando que o fenômeno solipsista é experiência única do si mesmo. Ele assevera que o sonho é um fenômeno solipsista, cuja maneira de revelação carece de

linguagem e de alguém que fale, que converse e conte sobre aquilo que restou do “protosonho,” para que haja possibilidade de análise do relato desse sonho. Segundo Martins (2011), os experimentos desses fenômenos não fazem parte da realidade. Ele alerta que não suportamos permanecer muito tempo na “atualização, no real” (p. 1). O psicanalista chama a atenção que esse fenômeno não é exclusivamente dos humanos, pertence também aos mamíferos e outros animais de sangue quente. Para Martins (2011), o conteúdo do sonho é irreal. Ele afirma que ocupamos um bom tempo de nossa vida no Irrealis, e que isso deveria ser um direito humano indispensável. O sonho, segundo Martins (2011), é alento para o ser humano não ser obrigado a experimentar o real ininterruptamente. Muitos prefeririam morrer a ficar sem sonhar. Ficar sem o Irrealis seria o fim da vida para algumas pessoas. E a linguagem veio para nos retirar da condição de sujeitos solitários ilhados e para nos habilitar a compreender e a nos organizarmos.

Ao analisar os verbos, Martins (2011) demonstra que o verbo quando está na forma nominal que exprime apenas o estado ou a ação, isso é, no infinitivo, ele está “in posse”. Se alguém diz, por exemplo, o verbo correr, e quem ouve compreende, significa que há posse do verbo correr pelo ouvinte, segundo o psicanalista. Caso o falante utilize um sinônimo do verbo, o ouvinte pode ter a posse do significado do sinônimo dito, apenas parcialmente, pois o ouvinte pode não ter a posse das particularidades do sinônimo utilizado. Já quando o verbo está no infinitivo, reafirma Martins (2011), e o ouvinte o compreende, haverá a posse do verbo. O psicanalista exemplifica que no caso de uma criança, mesmo que ela ande, ela ainda não terá a posse do verbo andar, terá sim a posse do ato de andar. Quando esse sujeito toma posse das atividades, “tanto do comportamento quanto do ato mental verbal” (p. 2), ele adquiriu, ele apreendeu. Ele, o sujeito, conhece o sentido do sinônimo e do verbo. O autor sugere que o termo adquirir

é superior a apreender, pois adquirir é tomar para si, “você entende sentindo e movendo-se.” Enquanto que apreender “traz mais a ideia de ter.” (p. 2). Adquirir é elemento componente do sujeito e se relaciona com o ser. O autor alerta que os tempos verbais trazem determinada ordem ao entendimento humano e seu fenômeno factível. O fenômeno resultado do que ocorreu no presente, o passado, é o que denominou “estar em se fazendo”. “A consciência é sempre em se fazendo,” (p. 2). No entanto, desejamos sempre que aquilo que passou, sobretudo se foi bom, retorne. Desejamos resgatar o evento, ainda que seja de modo diferente. É essa a organização do comportamento e da mente. Porém, Martins (2011) assinala que o pensamento é comparado a um comportamento, pois ele, o pensamento, é considerado uma atividade. Enquanto que o Irreal corresponde a uma existência somente em potência ou como faculdade, não como realidade. O psicanalista demonstra que o conteúdo do passado é algo que é resultante da eliminação do presente. Nesse conteúdo do passado não consta mais a atualização. O autor exemplifica que quando dizemos que vamos fazer alguma coisa, estamos adiantando o que poderá ocorrer no futuro, e que este tem existência somente como “atividade psíquica” (p. 3). Entretanto, esse futuro necessita do passado e do presente para ser construído. O que é fruto da imaginação e é duvidoso ocorre na mente humana.

Ainda sobre o Irrealis, Martins (2011) afirma que em todas as culturas ele ocorre. E relembra que há necessidade de um falante para que o Irrealis seja observado. O Irrealis se apresenta através do modo subjuntivo e nas narrativas de eventos que poderiam ter acontecido, mas não aconteceram. Segundo o psicanalista, no Irrealis acontece o optativo, como por exemplo, nas escolhas entre um caminho da direita ou da esquerda. No entanto, quando ocorrem várias opções, a mente humana é capaz de criar

opções além das que a realidade apresenta. “O optativo é marcado quase sempre como o Irrealis” (p. 4).

Martins (2011) explicita que o verbo querer, por exemplo, direciona para um evento não factível, ele, o verbo querer, é primordial para a vontade, isto na língua portuguesa. Porém, a vontade “faz a existência humana em atos.” (p. 4). O autor exemplifica, como dito anteriormente, que quando dizemos que vamos fazer algo expressamos a vontade, o desejo, o querer, e alerta que se trata de atos de fala, de “pensamentos que constituem o existir humano, com ‘liberdade’ dentro do que a consciência dele dá como decisão”. (p. 4). O modelo utilizado pelo psicanalista, para enfatizar a utilização do verbo querer é a história da decisão de Pilatos. Este não exerce seu poder, eximindo-se e ‘lavando as mãos’, ou seja, para Martins (2011) ele, Pilatos, não quer fazer uso de seu poder, da sua liberdade para decidir se liberta ou não outro homem. O psicanalista destaca que Pilatos nos ofende com seu “não exercício do verbo phático querer ou da sua vontade voluntária característica da nossa liberdade interna que exercemos ou não nas nossas vidas e na vida dos outros”. (p. 5).

Importante ressaltar que Martins (2011) afirma que os verbos modais querer, poder e dever têm existência apenas no psiquismo e se relacionam com a tomada de decisão, mas também quando se conectam com a modalidade deôntica, isto é, se articulam com elementos que expressam proibição, obrigação e permissão. O autor utiliza como exemplo um problema do Irrealis: a desilusão e o modo de viver nesse “ambiente” é se constituir no modo subjuntivo. Através da percepção também se escapa para o Irrealis. Martins (2011) relata como alguns adolescentes fogem para o Irrealis. Os jovens dizem que vão assistir TV ou fazer algo para se acalmar, para fugir da realidade, como uma tentativa de parar de pensar. Exemplo: “estou sonhando que minha vida seria melhor assim...” (p. 6). Segundo Martins (2011), o ‘que’ já virtualiza. Esse pronome

atualiza o Irrealis, e o autor complementa que no caso do condicional ‘se’ ocorre virtualização do atual. O psicanalista afirma mais uma vez que “todo fenômeno solipsista pertence ao Irrealis” (p. 7), e explicita que o relato é necessário para se conhecer o conteúdo do sonho, e que se faz de modo subjuntivo. Reafirma o autor que somente pela linguagem é que poderemos acessar o Irrealis. Para Martins (2011), “Se representarmos tudo o que é virtual, chamaremos de Irrealis esse conjunto representado.” (p. 8). O que acontece na mente é a experiência de vida. O corpo é objeto que experimenta esse fenômeno. No entanto, o corpo é “capaz de gozo, prazer, imaginação e experiência,” (p. 8). O corpo diz respeito mais às investigações dos psicoterapeutas do que dos médicos, que “se tornaram somente engenheiros do corpo” (p. 8). A experiência liga os corpos do analista e do analisando. Essa experiência é fruto do “ato de viver e metabolizada via de regra no Inconsciente em ato continuado no subjuntivo.” (p. 8).

2.1.4 Descrição dos vídeos.

Primeiro vídeo - Alunas brigando na saída do colégio.

Ver em: <http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1124738-7823-MP+VAI+INVESTIGA+BRIGA+ENTRE+ALUNAS+EM+ESCOLA,00.html>.

<http://www.youtube.com/watch?v=lAxmf0zJE8c>

Primeira visita na quarta-feira, 16/09/2009, às 08h05min. Atualizado em 16/06/2009, às 13h. 03min. 16.916 acessos.

Total de exibições: 16.827. Avaliações: 4. Comentários: 19.

Público que mais assiste:

Sexo	Idade
Masculino	25-54

Descrição do vídeo.

No primeiro vídeo apresentado aos estudantes, o jornalista Carlos Nascimento anuncia no jornal do SBT uma briga entre estudantes de 15 anos de idade, na saída de escola em Araçariguama, interior de São Paulo. No estúdio, um quadro de giz com símbolos: um cassete e uma arma, e em baixo, escrito a palavra “violência”. Já demonstrando que se trata de violência em escolas. A jornalista que auxilia Nascimento na reportagem diz que a briga foi incentivada pela mãe de uma das estudantes. As cenas mostram estudantes saindo da escola. A jornalista Helayne Cortez narra a cena. Diz que as imagens, feitas por aparelho celular, foram capturadas por uma pessoa que já sabia o que iria acontecer. A estudante vestida com blusa preta é surpreendida por outra aluna, que a pega por trás. A aluna puxa os cabelos e dá vários tapas no rosto da menina. Pega pelos cabelos e força até a outra rodar e ficar a mercê da agressora. Surge o vulto da estudante agredida, sua fala é de que a outra: “puxou o cabelo, deu chute, deu soco na cabeça, deu tapa.” Voltam as cenas da briga. A estudante continua a agressão esbofeteando a menina. E também aparece seu vulto na tela e a seguinte narrativa: “como eu vi que ela estava saindo junto com as amigas dela que já tinham me batido também, aí eu fui e peguei ela por trás.” Na sequência, a aluna agredida consegue derrubar a agressora, mas ela consegue ficar segurando os cabelos da outra com força e, mesmo estando por baixo, continua no controle da briga. Ao fundo da cena, vemos outras estudantes saindo correndo do local. Os que ficam nem tentam separar, só observam. A jornalista narra que o motivo da desavença seria um homem que namorou as duas, mas que não seria o único adulto envolvido no conflito. A estudante continua batendo, mesmo estando por baixo, desta vez com os pés, bate nos ombros e tórax da colega de escola. O outro adulto envolvido é a mãe da agressora. Incentiva a filha a bater. Dá ordens: “vai, mete o pé, que nem eu te ensinei. Vai, mete um soco na cara.”

Indicando que já sabia também sobre a briga e já havia orientado a filha. A jornalista entrevista a mãe. Informa que ela trabalha no transporte escolar, é monitora do Estado. Mas acabou demitida depois de as cenas irem ao ar no jornal. Novamente a briga, um forte puxão de cabelo, dado pela agressora, provoca uma queda da aluna agredida. Aparece a estudante Maria Lidaine Lopes, colega das meninas, dizendo que a mãe gritava para ninguém separar, era a filha dela que estava brigando. Lidaine diz que ela “gritava que eu não ia separar, era a filha dela”. De volta à cena para confirmação da gravação ouvimos: “Não vai separar porque a filha é minha”, grita a mãe. E entra e separa a briga da filha. Entrevistada, Meire Aparecida Fernandes, a mãe incentivadora da briga diz: “eu assumo que errei sim, de ter mandado ela se defender”. A jornalista pergunta se ela: “não faria isso de novo”. Ela responde que “não faria isso de novo, com certeza.” Mostram os pais da outra menina. Dizem que estão com medo de mandar a filha para a escola. Sra. Sueli dos Reis diz que não se tem mais segurança para os filhos. “não se tem mais segurança para nossos filhos poderem ir para a escola, para eles poderem ir e vir. Um lugar tão pequeno.... e com tanta violência.” Sua voz é pausada e engasgada. O olhar de tristeza e com lágrimas nos olhos. O pai ao lado não se manifesta, apenas observa a conversa entre a mãe e a jornalista. Passivo, sem gestos que demonstrem alguma preocupação. A jornalista Helayne Cortez, informa que a escola não foi responsabilizada porque a briga foi há mais de duzentos metros de distância. Percebemos que caso fosse dentro dos muros da escola, esta poderia ser responsabilizada por indenizações, mas só se fossem pleiteadas judicialmente pelos envolvidos. Sendo fora dos limites, ocorrem infrações como lesão corporal, calúnia, difamação, injúria, que são crimes previstos no Código Penal Brasileiro. Nesse sentido, Helayne informa que o conselho tutelar irá ouvir a mãe que incentivou a briga, e também a filha. Serão encaminhadas a um acompanhamento psicológico e que as

imagens gravadas serão analisadas. Após a avaliação de todo material a justiça pode determinar a perda da guarda da menina que agrediu a colega. A jornalista continua a reportagem dizendo que: “quem acompanha o dia a dia das escolas teme que essa não tenha sido a última briga.” Entrevistam o conselheiro tutelar, Sr. Marcos Silva, que diz: “algumas das brigas, que são constantes e frequentes, é... tem o envolvimento dos pais. Isso nos preocupa.” Finaliza o vídeo.

Outras informações relevantes sobre o primeiro vídeo.

O Ministério Público vai investigar uma briga entre duas alunas num colégio de Araçariguama, no interior do estado. A mãe de uma das estudantes, que é monitora escolar, incentivou a filha a bater. A mãe que incentivou a filha a brigar na saída da escola em Araçariguama, a 53 km de São Paulo, admitiu ter incentivado a filha a bater na outra aluna. Ela disse estar arrependida, mas contou que não pensa ter agido tão errado. “Incentivei sim, e eu acho que eu estava errada nessa parte. Mas eu acho que qualquer mãe, qualquer pai, que visse a filha no chão, por baixo, ia agitar sim para sair de baixo. O que eu falava, falava mesmo. ‘Bate também, dá pesada’, porque se apanhar aqui vai apanhar em casa. Eu não criei filha para apanhar na rua”, disse a monitora escolar Meire Aparecida Fernandes. Meire é funcionária da prefeitura da cidade e trabalha como monitora nos ônibus que transportam os alunos. As imagens da briga, ocorrida fora do estabelecimento de ensino, foram gravadas por um aluno com um celular. Nas cenas, ela encoraja a filha a bater em uma colega e não permite que pessoas interrompam. “Não entra ninguém. Não vai entrar ninguém. É minha filha. Ela vai resolver”, diz a mulher. “Mete o Pé, que nem eu te ensinei Vai, mete soco na cara. O seu pai ta no carro.” A mãe da outra aluna não concorda com a atitude. “Você é mãe como eu sou. Pegasse a sua filha, colocasse dentro do carro e levasse embora. Passasse

na minha casa. ‘Olha, elas estavam brigando. Eu trouxe a minha filha, dá um jeito na sua’. Porque eu teria feito isso”, contou a aposentada Sueli Silvestrin dos Reis.

Investigação.

O Conselho Tutelar quer que o Ministério Público investigue o caso. “Nós esperamos que o adolescente aprenda a ter limites, a amar o seu próximo, a ter um bom comportamento, a estudar. De forma nenhuma aprenda a bater. Como será a educação dessa adolescente, que ela está tendo na casa dela?”, disse o conselheiro tutelar Marcos Silva. Segundo ele, a atitude da mãe contraria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). “O poder pátrio dá direito a educar, a pôr a salvo, a separar de más condutas, a tirar de situações de risco. Esse direito, quando infringido, é questionado.” O conselheiro disse que a briga foi motivada por ciúmes. As duas garotas de 15 anos disputavam um rapaz de 23 anos. Silva diz que a menina que foi agredida estava saindo com o jovem que havia terminado com a outra. Marcos da Silva diz que ainda é preciso colher algumas informações sobre o caso. Mas a mãe pode mesmo perder a guarda e a menina ser encaminhada a um abrigo.

Segundo vídeo – briga no 404 de samambaia – Distrito Federal.

Data de visita 13/10/2009, às 19h29min.

Este vídeo não está disponível na internet devido ao fim do prazo de validade da permissão.

A cena inicia com os alunos saindo da escola na cidade satélite de Samambaia, no Distrito Federal. Vários estudantes de bicicletas, e ao centro, uma aluna de bermuda

azul e camiseta branca, indicando ser o uniforme da escola. Os meninos que estão filmando chamam os demais para assistir. Indicam que já sabiam o que iria acontecer, pois focalizaram a menina de chapéu branco, bermuda azul e camiseta branca, que estava iniciando a travessia da avenida, colocaram-na no centro do foco. E chamam: “vamos embora, vamos embora”. “vamos embora paparazzi, ligado.” Se aproximam da menina e entra em cena uma pessoa, aparentemente adulta, vestindo blusa preta e bermuda marrom, que havia saído do lado dos rapazes que filmavam, esta começa a agredir a menina de bermuda azul. Bate muito na cabeça até derrubá-la. Em seguida, aparece outra menina menor, retira a sandália e aproveitando a queda da estudante, bate forte em todo o corpo e no rosto. Um rapaz segurando uma bicicleta também entra e dá um chute na menina caída. Percebemos na cena mais uma agressora, aparece apenas da cintura para baixo, chuta forte o corpo da menina ainda caída. Uma outra, também de bermuda azul, surge e dá um pontapé na menina, que continua caída. As duas que chegam depois que a agredida está caída, parece que queriam dar um chute cada uma, logo se afastam. Ouvem-se gritos de “vai, mata, mata, mata”. Gritos de vibrações com as agressões e batidas em algum objeto de lata. A agressora que chegou em seguida, uma menina de calça jeans e blusa preta, tira novamente a sandália e desta vez bate com força no rosto da estudante. A menina agredida não tem condições de reagir, de se defender, apenas se levanta, põe o chapéu, fica segurando a cabeça por um momento, enquanto a primeira agressora fica com dedo em riste, apontando para ela e parece dizer algumas coisas. A agredida apanha seu material que ficou espalhado pela rua. Passa um ônibus da empresa de transporte coletivo do Governo do Distrito Federal. Entra em cena também um estudante com a camisa da escola. Fica evidente que se trata da escola Centro de Ensino Fundamental 404 da cidade de Samambaia, do Distrito Federal. Ao mesmo tempo, ouve-se um grito: “ahhhh só isso, só isso, ahhhhhh que é isso meu

irmão”. O ônibus passa e a estudante atravessa a rua, enquanto os espectadores continuam gritando: “acabou, bate mais porra”. Continuam filmando e chamando os colegas: “vamos embora, vamos embora gente”. Novamente mais um entra na frente da câmera e aparece o uniforme da escola. O estudante que filma faz questão de mostrar para revelar aos que irão assistir ao vídeo, qual escola é mais violenta. Os idealizadores se abraçam, a maioria de óculos escuros. Mais uma cena das costas de um estudante que mostra nitidamente o nome da escola. Filmam também os espectadores da briga, que não se envolveram, não separaram, não fizeram nada, apenas observaram. Enfim, o estudante que filma parece interessado em mostrar todos que estavam presentes, alguns de costas, onde aparece a camiseta com nome da escola com letras maiores. Alguém vem e interrompe a filmagem, porém apenas por segundos, e logo aparecem vários uniformes dos alunos indo embora após a briga. Um dos “agitadores” retira os óculos escuros e se mostra bem próximo do aparelho de filmagem. Faz um gesto obsceno.

Terceiro vídeo – Violência em escola Americana.

Visitado em 13.10.2009, às 20h15min.

Este vídeo não está disponível na internet devido ao fim prazo de validade da permissão.

O vídeo foi obtido no YouTube no dia 13.10.2009, às 20h1min. Não pode ser acessado novamente para informações detalhadas, em função do limite de validade determinado pelo sítio. O filme foi veiculado pela rede Record News, de São Paulo – SP. No canto direito do vídeo é mostrado o horário: 21h57min. A duração das imagens é de 0,34 segundos.

O apresentador relata um flagrante de violência numa escola em Atlanta, nos Estados Unidos. Um rapaz de quinze anos de idade que agride um colega da mesma

idade. As imagens foram gravadas com um celular. Em seguida mostram as imagens da agressão. Inicialmente, surgem quatro jovens em um dos corredores da escola. No canto direito do vídeo, um jovem aparece agredindo outro, que já está caído no chão. O agressor dispara três socos no corpo do estudante. Chuta várias vezes, pisoteia e, antes de sair, pula com os dois pés na cabeça do aluno. Outros dois estudantes, no canto esquerdo do vídeo, um de camiseta vermelha, calça preta e tênis branco, parecem tentar manter o outro, vestido todo de preto, distante do agressor. Há algumas tentativas, sem sucesso, do aluno de preto avançar sobre o agressor, parecendo querer impedir a briga, mas o de camiseta vermelha o impede. A narrativa do jornalista é de que em um dos corredores de uma escola, um aluno soca e chuta várias vezes outro jovem, que já está caído no chão. Antes de sair, diz ele, o agressor pula com os dois pés sobre o rapaz. A briga aconteceu em dezembro passado, mas a vítima teve medo de represálias e não contou para ninguém que havia apanhado. Agora o agressor deve ser expulso da escola e vai responder pelo ato em um tribunal juvenil.

2.2 Resultados.

No início de 2008, fui apresentado aos estudantes e passei a conviver com eles no ambiente escolar, participando das atividades escolares e nos intervalos das aulas. Reuni com coordenadores pedagógicos, visitando salas de aulas, acompanhando alguns projetos da escola e conversei com a direção. O objetivo em participar desses eventos foi para obter informações detalhadas acerca dos fatos que levaram a intervenção da escola naquele ano, em função de várias ocorrências de conflitos entre estudantes, professores e direção. O fato relevante que fez com que a escola ficasse sob a gestão de um grupo nomeado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, foi uma festa, autorizada pelo diretor na época, cuja denúncia anônima levou uma equipe das polícias militar e civil, a investigar o caso. Agentes foram infiltrados na festa e puderam

flagrar várias ilegalidades, tais como: bebidas alcoólicas, armas e drogas, que foram apreendidas, resultando na interdição da festa. O grupo gestor permaneceu na escola até o ano de 2009, e em 2010, nomearam nova diretoria.

Selecionamos os participantes com os seguintes critérios: 1) existência de participação em eventos violentos no ambiente interno ou externo da escola; 2) estudante do sexo masculino com idade entre 16 e 20 anos; 3) interesse em participar das etapas do trabalho; 4) disponibilidade para encontros agendados durante o ano letivo de 2010. Foram oito entrevistados. Conforme orientação, escolhemos dois resultados para compor o presente trabalho.

Após as apresentações dos estudantes selecionados, passamos às questões guia. Apresentei-me como pesquisador e esclareci sobre os instrumentos que seriam utilizados para a coleta de dados: o gravador e o “tópico guia”. Em seguida, orientei-os sobre os vídeos e a importância de todo material para outros estudos. Expliquei a eles acerca da proteção de seus verdadeiros nomes. Para os participantes do estudo 1, foram atribuídos nomes como: entrevistado 1 e entrevistado 2, considerando que um dos critérios para participar da pesquisa seria o envolvimento em eventos de violência no interior ou exterior da escola.

As entrevistas ocorreram na sala de vídeo, em horário que não interferia nas aulas, cujo ambiente tranquilo proporcionava a gravação, a privacidade e a observação das diversas formas de linguagens emitidas pelos entrevistados, além de deixá-los à vontade para colocação de suas respostas.

2.2.1 Transcrição das entrevistas.

Primeira entrevista dia 7.06.2010.

Entrevistado 1, estudante com 20 anos de idade, cursando o 5ª ano da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Envolvimento com tráfico de drogas, assaltos à mão armada fora do ambiente escolar, pequenos furtos e agressões graves dentro e fora da escola.

Pesquisador: O que você imagina que aconteceu antes do vídeo?

Entrevistado 1: Isso aí é influência dos amigos que põe na cabeça do outro né? Igualmente assim... a gente está na sala né? E tem aqueles que não querem assistir aula, aí vem chamando ô vamo ali, vamo fumá um “braum” ali, vamo em tal lugar. Igualmente eu vou assim, já perdi muitas aulas. Por isso que eu reprovei esses anos todos assim. Só por causa de conversinha de amigo para ir em festinha, matando aula, fumando, saindo com as meninas na rua. Isso aí, o que acontece é a “mau” companhia que vai pela cabeça dos outros. A gente tem que pensar duas vezes antes de fazer. Isso aí o que acho, é isso mesmo que acontece.

Pesquisador: E eles mesmos filmam pelo celular e “jogam” no YouTube. Como é que você imagina que eles começam a história, como é que eles “armam” isso aí?

Entrevistado 1: Assim, eles armam depois do intervalo, na hora da saída. Eles já combinam tudo, já ficam todos do lado de fora esperando. Se puder buscar uma arma, busca, uma faca, aí ficam esperando o momento do aluno sair para agressão.

Pesquisador: Busca faca, arma, onde? Como é isso?

Entrevistado 1: Se tiver perto de casa, se tiver faca, arma se der tempo de ele buscar, ele busca para atingir o aluno. As filmagens, eles filmam para amostrar que são o tal né?

Para amostrar no computador né? Filmagem, para os outros pessoal ver e tirar gozação depois né? Da pessoa.

Pesquisador: Qual a sensação de colocar um vídeo desses na internet?

Entrevistado 1: A sensação é para incentivar as outras escolas, os outros alunos, as gangues, as turmas. Isso que eles põem, para continuar mais e mais... é igual briga de cachorro, briga de pit bull, ele tem a rinha, é igualzinho isso aí, eles querem fazer isso para as outras escolas ver e brigar e se puder até a morte. É o que acontece.

Pesquisador: Por que as pessoas que veem não fazem nada?

Entrevistado 1: Porque ali já são amigos já. Já combinaram antes, por isso que eles pedem para a menina sair da frente que já ta gravando já, que é para eles exibirem depois. Ali é tudo combinado já, já mandando matar, puxar a faca, é tudo combinado, os meninos já esperando tudinho de bicicleta na porta, para ver. Ninguém entra porque sabe que é briga de menino, aí deixa o pau rolar mesmo, tem nada a ver mesmo, não é com a família deles, aí deixa mesmo. Quer nem saber.

Pesquisador: O Professor sabe?

Entrevistado 1: Professor sabe porque... assim, acontece dentro da escola, aí vai para direção, aí um ameaça o outro não sei o quê...foi um igual um caso que já aconteceu comigo aí também. Aí um aluno falou que fui eu quem fez o negócio, aí não foi. Aí o diretor me confirmou, que não fui eu, aí o que acontece é isso aí, falando dentro da escola, aí quando saí pra fora aí tudo esquematizado, aí acontece. Aluno falou que tinha pegado o celular do Diretor aí a direção veio falar comigo, aí eu falei que não fui eu, que no dia eu vim, mas não assisti aula, não entrei dentro da escola, aí pedi para ela ver meu horário, só tinha duas aulas. Aí eu falei pede para ver no calendário da Professora

lá a chamada vê se tem presença minha. Aí ela (coordenadora) foi ver não tinha. Aí no outro dia, eu fui para casa, que eu moro com minha mulher, minha mãe mora em outra casa, aí minha mãe me ligou no meu celular falando que a polícia foi lá com uma foto minha já, atrás de umas rodas de bicicleta aí eu falei que não sabia. Aí passou sexta, sábado, feriado, segunda eu fui para escola. Aí o Diretor me falou que não fui eu, que ele sabia que não fui eu, que a menina tinha visto, tinha testemunha e ele falou lá meu nome, me “caguetou”, aí falou meu apelido, aí a polícia já me conhecia, como que esse apelido que eu tenho, aí foi direto na minha casa já com a foto, já tinha endereço, já tinha tudo, foi certinho perguntando pelas rodas e o celular e ele já estava preso por causa do celular que ele pegou aqui, só que eles estava falando que fui eu que tinha feito, só que não fui eu. Aí quando foi hoje, aí o Diretor me confirmou e sabia que não fui eu que eu sou um bom aluno, que eu sempre aprontei, fiz muitas coisas quando era “de menor”, já fui preso já no cais já, quando era “de menor”, aí saí, fiquei “de maior”, aí não pretendo fazer mais, fazer mais nada porque cadeia não é lugar para gente não, agora eu quero estudar e seguir para frente minha vida, ser um Doutor, alguma coisa se Deus quiser. Isso que eu pretendo.

Pesquisador: Como é a história de montar esses vídeos para colocar no YouTube?

Entrevistado 1 Para incentivar as outras escolas, os outros alunos. Escondido dos professores, que já é marcado já, na hora da saída, ou em outros lugares, já sabe onde ele mora. Aí chama a ganguinha, fica lá, fica marcando a hora dele sair e agredi-lo e até matá-lo, o que acontece em várias escolas, ta acontecendo aí em todo lugar. O que acontece é isso aí, briga de escola, briga de gangue, pichação, o que ta acontecendo é isso aí.

Pesquisador: Qual parte da briga, para você, é mais violenta?

Entrevistado 1: A mais violenta que eu acho é arma de fogo, porque não tem o momento do rapaz vim em cima do outro para agredir ou tentar tirar a arma, porque na hora que ele aperta ali a bala, eu não sei quantos km que ela pega por hora. A faca não, você briga com ele, você dá um chute, corre pega um pau, uma pedra. Na mão, na mão você briga e alguém vem e separa, ou briga ali até a morte ali, pau, pedra, sai correndo, aí faz o que puder. Igual teve lá no vídeo, num tavam os alunos tudo informatiza.... é uniforme, como mochila ou material, a maioria tava de bicicleta, sem camisa, e incentivando, isso aí é que... é já já sabe que é informação, ligação, fala não aqui é tal briga de tal pessoa e tal menina, por causa de namoro, por causa de um roubo de celular, de tal coisa, aí já grava, aí os meninos já vem tudim pra porta da escola, já marca o horário, pra eles vê a briga e filmar, colocar no computador para incentivar as outras escolas.

Pesquisador: E você como fica incentivado a brigar?

Entrevistado 1: Não, eu não fico incentivado a brigar não, mas eu evito a esbarrar ne alguém, falar mal de alguém, xingar alguém, que é para ninguém vim mexer comigo para não acontecer certas coisas, o que já veio ocorrendo já.

Pesquisador: O que começaria uma briga dentro da escola? Você falou em esbarrar aí.

Entrevistado 1: Começaria com esbarrão com garoto, o outro pede desculpa, o outro já chega já batendo. Ou dentro do banheiro. Ele ta mijando, aí o outro vai entrar na porta aí, bate lá o outro caí lá, mija nnn....se mija todim. Ficar xingando as meninas na escola, os meninos, as professoras, aí causa isso, briga, morte. Já vai só subino as coisas pior. Isso que acontece. Consequência só os incentivos dos outros.

Pesquisador: Você já participou de alguma briga, ato violento?

Entrevistado 1: Não participei não, mas já vi já. Fui chamado já para ver as brigas do colégio, já fui participado para ver já.

Pesquisador: Como é que você ficou sabendo, como te chamaram?

Entrevistado 1: Não, eles comentam no outro dia, fala ó tal dia, amanhã tal hora, no horário, vai sair tal hora, nós vamos pegar ele, eu tal menina e aquela outra menina, vamo pegar tal menina lá, aí marcam o horário, aí as meninas vão pro colégio, esperam a saída e vê lá a briga. No dia anterior, ou no mesmo dia, vai um e chama ó aquela fulana lá vai bater naquela menina lá, aquela tua ex lá, vamos lá pra tu vê lá, pra tu gravar pra tu mostrar pra tua outra mulher ou para tua mãe, pra mostrar no computador para as amigas dela vê e mangar dela, isso que eles faz. Só para provocar, é para incentivar mesmo.

Pesquisador: Se fosse com você como faria?

Entrevistado 1: Chamava os colega, ou chamava um “de menor”. Pegava...

Pesquisador: Por que um “de menor”?

Entrevistado 1: Porque o “de menor” ele num, ele num responde, ele fica 45 dias, fica lá, lá é um hotel pra eles.

Pesquisador: Lá onde?

Entrevistado 1: Aí lá pra ele lá, ele falam que é um hotel de luxo pra eles, que lá tem de tudo que lá onde eu fiquei quando era “de menor”. Daí se vê pessoa por dia, ganha roupa, lá tem de tudo, até chocolate tem, lasanha. Aí, aí acontece que... como é que se faz assim, aí já um amigo com tal amigo fala, to querendo pegar um moleque ali, tem

como me emprestar o negócio aí, a arma aí. Ô tu vem aí, buscar aí né? Pra quê? Aí às vezes é até mesmo, não é pra mim meter uma fita ali pra ganhar um dinheiro. Ou às vezes ele fala não é para derrubar um cabrito ali, um safado que fez isso e aquilo comigo ou com minha mulher. Aí ele chega lá, pega a arma e marca pro tal dia. Se ele quiser fazer ele faz, se ele tiver muito nervoso com raiva, ou então ele chama o “de menor”, amostra a pessoa, espera um lugar, longe dele sair da escola, quando ele tiver uns metros da escola, aí ele chega dispara os tiros e foge. Se for preso, fica os 45 dias saí de novo, faz a mesma coisa. “de maior” não, “de maior” , ce fica, ce pega, ce responde de 15 a 30 anos, “de menor” não, ele fica 45 dias a um mês, saí mata outro, volta, saí mata outro volta, aí acontece. Quando for menor, quando é “de maior”, aí faz igual eu, por isso que eu “quetei”, parei, quero estudar, quero melhorar.

Pesquisador: Mas se precisar usa o menor?

Entrevistado 1: Se precisar uso o menor, porque eu já to sujo, já tenho mais de 18 passagens já, quando eu era “de menor”, fiquei “de maior” e parei, “quetei”

Dia 22 de novembro de 2010. Tarde EJA.

Pesquisador: Você acha que a menina que está batendo tem pai?

Entrevistado 1: Pai tem né? Mas, assim se ela já aprendeu a fazer isso na rua é porque faz em casa também né? Já nasceu com isso também na cabeça. É por isso que já fez e quer tirar aquilo dos outros, quer fazer com pessoal da rua, aqueles mais fracos, da cabeça né? Que não tem reação, ainda mais que tem amigo que está ajudando ali, apoiando ali para ver a briga e ajudar também para qualquer coisa, por isso que faz o que faz.

Pesquisador: O que você pensa da relação dela com o pai?

Entrevistado 1: A relação é essa que o pai deve ser o pior bandido, pior coisa que já fez também para o filho para ele nascer desse jeito, porque se fosse um filho e pai, comunidade boa assim, desse estudo, desse tudo, não estava desse jeito aí, no meio da rua, saindo em gravação ao público ver, a vergonha que o filho passa e a mãe também, do jovem né? A vergonha que ele está passando e estando os outros vendo, tanto ele está sendo prejudicado ele quanto mais a família né? Porque vem da família, a geração vem da família. Não vem da rua não. Gente fala que vem da rua. Agora vem não. Vem de casa. É porque o conselho quem dá, primeiro é a mãe e o pai. Aí pega se quiser. Importante é muito companheiro do pai e da mãe. Sempre estar ao lado. Ajeitando quando vai à escola. Quando vai alguma balada, algum lugar. O que fazer falar não esconder nada do pai.

Pesquisador: Do pai principalmente ou mais da mãe?

Entrevistado 1: Do pai principalmente né? Porque o pai é o mais bravo né? Aí tem que falar o que faz, se usa droga, se não usa, se mexe com prostituição ou não. É bom a família estar sabendo em casa... foi que nem a propaganda... o negócio que passou ontem que os rapazes bateram nos alunos porque eram “viados”. Aí a mãe fez a denúncia, a mãe já sabia por isso é bom a família saber para tomar satisfação né? Fazer alguma coisa.

Pesquisador: Há três tipos de pessoas nos vídeos: quem bate, quem apanha e quem assiste e não faz nada. A menina que está apanhando você acha que tem pai?

Entrevistado 1: O pai e mãe devem estar trabalhando. Nem devem estar sabendo de nada. Se ela fosse...Esse povo tem pai né? Porque, dá exemplo eles dão, igual eu falei, põe o filho para estudar e tal, mas vai para a escola, mas quando chega lá aí vem os

amigos né? Que só falam que é amigo, mas ninguém tem amigo não né? Vai fala não vai aí faz isso, faz aquilo, ah uma menina ali mexeu com meu namorado eu não posso fazer isso porque eu estou sujo na direção, eu estou sujo na escola, dá um pau para mim que eu te dou um celular, eu dou alguma coisa, aí por isso que gera essas coisas.

Pesquisador: Dá um presente para a pessoa?

Entrevistado 1: É, não faz isso e isso e aquilo que eu te dou isso. Porque senão eu me sujar. Isso assim. A pessoa vai na pilha dos outros, igual isso que estou falando, esses que é da família boa não faz, cai da pilha porque os outros conversam, botam as coisas na cabeça dos outros, eles é fraco da mente e faz, e aí vai gerando filho... e vai gerando família, por isso que vai aprendendo e nunca acaba essas violências aí.

Pesquisador: O que você pensa da relação com o pai, ela é negativa, positiva? Para evitar ou para incentivar a violência?

Entrevistado 1: Positiva. Pai é fundamental. Para dar exemplo. Acompanhar sempre o filho na escola né? Igual minha mulher sempre vinha aqui na minha escola me acompanhar. Ela via que eu ficava com um “mucado” de meninas aí... ela vinha me vigiar, aí a direção proibiu ela de vir, por causa dessas meninas aí, estão vendo aí seu fico esse ano ou não, no colégio aí, a D. Norma lá (vice-diretora), me chamou ali. Não sei nem porque que é não. Porque eu nunca aprontei na escola, o que precisa aí eu estou ajudando aí qualquer coisa. Aí ela veio aí estava tendo uma reportagem aí, eu não sei o que é que foi, não sei se eles ficaram com medo, aí até saiu até minhas costas na televisão, passou um dia a reportagem. Aí eu fui renovar minha matrícula lá, ela falou cuidado com aquela direção para não me ver, ela falou vamos fazer uma reunião aí com os professores para ver se você fica esse ano ou não no colégio. Aí eu falei, eu não fiz nada, o que que eu fiz de mau, matei alguém? Roubei alguém? Não fiz nada. Aí ela

falou então tá bom. Aí eu peguei saí, mas quando eu saio assim, mas se eu souber que vou sair, aí faço um abaixo assinado, ou eu saio ou ela sai, porque o ano passado aí, eu falei para ela Norma o ano passado sabe, eu fazia o que fazia na escola aí, parei de aprontar aí, usar droga dentro da escola e de fazer as coisas erradas. Esse ano, estou passando, tirando nota boa, até a diretora está falando que sou menino de ouro esse ano no colégio, que eu aprontava e fazia tudo, estou estudando agora que estou querendo terminar meu estudo aí, seguir para frente, pagar meu negócio aí que estou devendo, a Sra. quer me tirar da escola? Desde o ano passado a Sra. está me perseguindo. Ela não, não é isso não, não sei o quê. Nem meu certificado ela não deu. E tudo, os meninos picham a escola aí ó, uns vendem drogas aí, cheiram “loló” dentro da sala. Aí o que eu posso fazer né? Aí eu vou lá e falo não, quando eu fazia isso, juntava tudo chamava até a polícia aí tal, agora ficam cheirando lá, agora porque eu parei, vão deixar os outros fazer, eu pego e falo ó estão pichando lá ó, aí ela vai lá e vê que é outros meninos, aí dá suspensão, ou até expulsa. Porque se eu parei de fazer, eu vou ver os outros fazendo e vou deixar estragar uma coisa que eu vou precisar mais na frente e meu filho? Eu também não deixo não, até falo para os meninos, não, não faz isso não, não sei o quê. Faz um desenho assim... um grafite tal, ficando bonito. Até falei com ela hoje, aí não... podia fazer uns grafite aí na escola no fim do ano e no ano que vem. Sempre falo com ela, tem de arrumar a escola, coisa que não é nem de aluno falar, é deles fazerem (a direção). Aí estão até querendo me tirar da escola por nada, aí, eu vou correr atrás disso aí.

Entrevista com estudante de 16 anos de idade da 8ª série - Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Dia 22 de novembro de 2010.

Pesquisador: A partir dos vídeos, o que você imagina que aconteceu? Antes dos vídeos?

Entrevistado 2: É assim, pode ter havido uma discussão entre as pessoas. Mas assim, as pessoas brigam mais pelo incentivo né? Das outras pessoas, que ficam falando ah você não aguenta, aí a pessoa vai... vai.. entrando no psicológico da outra envolvendo ela até que ela vai e briga mesmo. Vai pela cabeça dos outros.

Pesquisador: Como você acha que eles “armam” isso aí?

Entrevistado 2: É eles já deixam tudo armado já. Fica... já vai falando: ah fulana ali tava te xingando, isso e aquilo já para a menina, a pessoa não tá sabendo de nada, vai lá, briga e não sabe porque brigou. Acaba machucando a outra. Tem vez que até... que nem aquele menino lá... lá do Plano lá... que ficou com traumatismo craniano lá. Seis moleques pegou ele. Então é assim, a coisa assim... que... isso tem que começar dentro de casa, a família tem que acabar com isso dentro de casa. Porque muitas vezes a família mesmo que incentiva a briga. Isso que acontece.

Pesquisador: Mas como você imagina que começa?

Entrevistado 2: É isso daí é assim: briga dentro da escola todo mundo... a diretora vem resolve não deixa. Aí fica um falando pro outro, ó na saída vai ter briga, na saída vai ter briga. Aí vai juntando aquele monte de aluno, na hora da saída faz aquela rodinha e começa a briga. Aí.. assim quem mais apanha é a pessoa que tá injusta né? Que ali como nós vimos, o 404, era uma menina contra seis pessoas, todo mundo batendo, então

assim, pode ser até por causa de besteira acontece isso. Por causa das pessoas falando demais. Muita pessoa... às vezes... não foi nada assim, um esbarrão mesmo começa uma briga. E aí fica difícil né?

Pesquisador: A menina que apanhou você acha que ela sabia que iria acontecer alguma coisa com ela?

Entrevistado 2: Eu acho que não. Porque ela estava de costas. Do jeito que ela estava de costas, a menina só chegou e começou a bater, veio a outra também, aí veio o rapaz de bicicleta e também ajudou né? Então assim, a pessoa tá indo pra casa sem saber de nada, pra você ver como é que é. Ela apanhou e não fez nada. Não pode fazer nada, porque estava em desvantagem né? Sete contra um.

Pesquisador: Quem vai bater sabe?

Entrevistado 2: Quem vai bater já tá sabendo. Que tipo assim. Sempre tem um assim que é o passarinho da história. Ele vai lá, fica falando lá, fala ou tal pessoa tá te ameaçando, aí vem já vem com outras coisas para a outra pessoa, aí vai só administrando né? Vai só no leva e traz, vai no leva e traz, leva e traz, até que as duas pessoas começam a brigar, as pessoas sem ter nada a ver começa a briga. Aí acontece né? a besteira depois. Sem as pessoas saberem mesmo.

Pesquisador: E os professores você acha que eles sabem?

Entrevistado 2: Os professores assim... professores evitam dentro da escola né? Mas do lado de fora não podem fazer nada. Eles tentam ali, parar ali, porque assim, advertência essas coisas não... não adianta nada não. Assim tem que ser é caso de polícia mesmo. Não tem que levar para a direção, tem que ser é direto para a delegacia.

Pesquisador: E a história da filmagem, para colocar no YouTube? O que você acha, eles sabem de tudo?

Entrevistado 2: É eles fazem isso mesmo só para tipo ficar mangando da cara da pessoa que saiu... que apanhou né? Que saiu toda machucada. Aí a que bateu mais para tipo engrandecer ela. Ela ficar vendo lá, falar ah fui eu quem fiz aquilo, fui eu quem fiz isso. Então, aí a pessoa acha que é a forte, acha que é isso é aquilo, mas assim, uma hora acha uma que é pior que ela né? Fez também.

Pesquisador: Mas você acha que eles colocam no YouTube só para isso?

Entrevistado 2: Só. Só para as outras pessoas também poder ver só... e principalmente quem é da escola assim, que fica vendo e fica “maiano” né? Da aluna que apanhou. Fica falando ah foi aquela fulana ali que apanhou da outra. A pessoa bota muito para ficar assim... gozando da cara da outra né? Para... só para isso mesmo. Para todo mundo ver e... quem apanhou mais né? Se ferra. E Todo mundo vai... que ninguém nunca vai esquecer né? Sempre vai ter lá, na hora que quiser vai lá baixa e vê. Então, isso que acontece.

Pesquisador: Se fosse com você, como seria?

Entrevistado 2: Primeiramente, eu... assim... eu ia tentar deixar... não ia querer brigar né? Ia conversar com a pessoa para não querer brigar. Porque assim, eu mesmo, eu briguei uma vez na escola porque o aluno tentou roubar meu boné né? Ele tipo veio me deu um tapa e três murros nos peitos. E eu sem querer brigar. Aí assim, a pessoa na hora que sangue esquenta ela não quer saber da nada, ela vai pra cima mesmo e aí o sangue esquentou eu parti para cima dele, bati nele, murro tudo e só peguei meu boné de volta, só isso. Então assim, a pessoa ela tem que tentar evitar o máximo, mas por mais que ela tenta evitar, tem o que eu falei, o passarinho né? Que vai falando pra lá e pra cá. Ele vai

inventando historia, vai inventando, que aí acaba gerando mais conflitos para as pessoas. Então, o que acontece, aí de qualquer jeito as pessoas tem que brigar na hora da saída, não tem nem como correr. Se correr, no outro dia eles esperam, marcam tudo de novo para pegar a pessoa. Então, é assim a pessoa tem que brigar ou brigar. É uma dessas coisa, porque segurança mesmo não tem. Que nem nós vimos aí na imagem. A aluna saiu todo mundo vindo atrás e ninguém entrou né? Todo mundo deixou e era só uma né?

Pesquisador: Por que você acha que ninguém faz nada?

Entrevistado 2: Porque eu acho assim que muitos geram... porque tem aqueles grupinho lá né? Do lado da outra pessoa. Sempre tem os grupinhos que não deixam entrar. Deixa só... ah deixa só elas duas. Mas aí no caso que a gente viu, a outra menina não tinha ninguém por ela, por isso que ela apanhou só. E dos outros foi só entrando gente. Era um batendo, outro chegando, um batendo e outro chegando. Então, fica difícil.

Pesquisador: Se ela estivesse com o grupo dela como seria?

Entrevistado 2: É. Ia ficar assim. Se tivesse ela assim com o grupo igual ao da outra menina, ia falar não, deixa brigar só elas duas. Mas como não tinha, veio só entrando gente, só entrando. Assim, a pessoa tipo vai brigar eu e outro menino. Tem o grupinho dele e tem o meu. Eles já na hora falam se alguém entrar nós também entramos. Dando um exemplo né? Se eles entrarem nós também entramos. Então, deixe eles dois aí, mas se alguém entrar eles também entram aí começa uma grande confusão mesmo.

Continuação dia 23.11.2010.

Pesquisador: No primeiro vídeo, a mãe instigando a filha para bater, você acha que aquela menina tem pai?

Entrevistado 2: Eu acho que deve ter pai sim, mas não mora com a mãe né? Porque que nem eu falei, a educação dos filhos começa dentro de casa. Muitas vezes, mãe e pai fala assim, ah se você apanhar na rua e chegar em casa leva outra peia. Então, aí já tá incentivando o filho a brigar né?

2.3 Análises das entrevistas.

Utilizamos a metodologia para os entrevistados, conforme orientação de Fraser e Gondim (2004) fomos estimulando os jovens a falar livremente. Elaboramos o tópico guia, entretanto não formulamos as questões exatamente iguais para os dois jovens, fomos conduzindo as entrevistas, aproveitando as pausas e os silêncios dos jovens para estimulá-los com novas questões acerca daquilo que estavam narrando, mas de modo que o tema fosse retomado. Dessa forma, para o primeiro entrevistado ocorreram vinte e duas questões e para o segundo, doze questões.

Iniciaremos as análises dos verbos modais “poder, querer, dever e ter que”, nas respostas dos dois jovens entrevistados, observando as incidências das modalidades deônticas ou epistêmicas, conforme orientações de Santos (2000), Alves (2007) e Martins (2011), já explicitadas anteriormente. Em seguida trataremos das falas das meninas do Grupo Focal com o mesmo objetivo. Finalizaremos, relacionando a utilização dos verbos modais acima nas respostas dos entrevistados e nos discursos do Grupo Focal com a ideologia e a psicanálise, objetivando também verificar a referência, na fala dos jovens, aos referidos modais em relação à autoridade. Empreender uma articulação da teoria psicanalítica com a teoria da ideologia, para identificarmos se há

uma desqualificação que indique a falta de um representante que exerça a função paterna e que possa estar associada à sociabilidade violenta de jovens escolares.

Observando alguns trechos das entrevistas dos dois jovens, efetuei um levantamento das ocorrências dos verbos modais “poder, querer, dever e ter que/ter de”, e apresento as maneiras como ocorreram:

Analisando as respostas dos dois jovens, nas quais eles utilizaram o verbo “poder” de diversas formas, percebemos e destacamos que houve ocorrência significativa indicando a modalidade epistêmica. As características da modalidade epistêmica, de acordo com as ideias de Santos (2000) e Alves (2007). Segundo Santos (2000), o sujeito usa o modal para manifestar o sentenciamento de um evento como realizável, essencial, com efeito coerente ou como produto de uma decisão. Para Alves (2007) a modalidade epistêmica permite ao indivíduo expressar o nível de certeza referente àquilo que foi dito. Santos (2000) assevera que a modalidade epistêmica também inclui probabilidade, incerteza ou eventualidade.

O modal “poder” aparece nas respostas das questões dois, quatro, oito, vinte e vinte e dois, para o caso do entrevistado 1, e nas respostas das questões um, três, quatro, seis e oito, para o caso do entrevistado 2. Vejamos como foram utilizados no contexto das respostas.

Modalidade Epistêmica

A questão de número dois para o entrevistado 1 foi para que ele falasse sobre como começaria a história dos vídeos, como eles (os estudantes) “armariam” aquilo. Ele respondeu que: “Se **puder** buscar uma arma busca, uma faca, aí ficam esperando o momento do aluno sair para agressão.”

A questão de número quatro, para o mesmo entrevistado, foi sobre a sensação de colocar um vídeo desses na internet, pois antes ele havia dito que eles filmavam para “jogar” no YouTube. Em sua resposta ele utiliza o modal na mesma conjugação, ou seja, na terceira pessoa do infinitivo flexionado e diz: “A sensação é para incentivar as outras escolas... eles querem fazer isso para outras escolas ver e brigar e se **puder** até a morte.”

Para a questão de número oito, na qual perguntamos qual parte da briga ele achava mais violenta, ele respondeu que era quando envolvia arma de fogo, mas quando era “Na mão, na mão você briga e alguém vem e separa, ou briga ali até a morte ali, pau, pedra, sai correndo, aí faz o que **puder**.”

Na questão de número 22, a pergunta foi sobre o que ele pensa da relação com o pai, para evitar ou para incentivar a violência, a resposta foi que: “pai é fundamental para dar exemplo. Acompanhar sempre o filho na escola.” Que ele, quando menor de idade, aprontava na escola, mas agora está com mais de 18 anos de idade e evita porque tem que “pagar” seu negócio (mais de 18 passagens pela polícia). Com relação ao modal “poder”, ele complementou que a diretora o estava perseguindo e que: “E tudo, os meninos picham a escola aí ó, uns vendem drogas aí, cheiram “loló” dentro da sala. Aí o que eu **posso** fazer né? Aí eu vou lá e falo não, quando eu fazia isso, juntava tudo chamava até a polícia aí tal, agora ficam cheirando lá, agora porque eu parei, vão deixar os outros fazer, eu pego e falo ó estão pichando lá ó, aí ela (a diretora) vai lá e vê que é outros meninos, aí dá suspensão, ou até expulsa. Porque se eu parei de fazer, eu vou ver os outros fazendo e vou deixar estragar uma coisa que eu vou precisar mais na frente e meu filho? Eu também não deixo não, até falo para os meninos, não, não faz isso não, não sei o quê. Faz um desenho assim... um grafite tal, ficando bonito. Até falei com ela hoje, aí não **podia** fazer uns grafite na escola no fim do ano e no ano que vem.”

Modalidade Deôntica

Em resposta à questão de número vinte, sobre se a menina que estava apanhando tinha pai, ele respondeu que: “esse povo tem pai né? Porque, dá exemplo eles dão, igual eu falei, põe o filho para estudar e tal, mas vai para escola, mas quando chega lá aí vem os amigos né? Que só falam que é amigo, mas ninguém tem amigo não né? Vai fala não vai aí faz isso, faz aquilo, ah, uma menina ali mexeu com meu namorado eu não **posso** fazer isso porque eu estou sujo na direção, eu estou sujo na escola, dá um pau pra mim que eu te dou um celular, eu dou alguma coisa, aí por isso que gera essas coisas.”

Para o caso do entrevistado 2, o modal “poder” ocorreu nas respostas das questões de números um, três, quatro, seis e oito. Vejamos:

Modalidade Epistêmica

A questão de número um foi como ele imaginava que começou a história antes dos vídeos. Sua resposta foi que: “É assim, **pode** ter havido uma discussão entre as pessoas. Mas assim as pessoas brigam mais pelo incentivo né? Das outras pessoas, que ficam falando ah, você não aguenta, aí a pessoa vai... vai... entrando no psicológico da outra envolvendo ela até que ela vai e briga mesmo. Vai pela cabeça dos outros.”

Para a resposta da questão de número três, que mais uma vez reforçamos como ele imagina que começa, ele relatou que dentro da escola os diretores e professores interferem e geralmente não deixam o conflito acontecer, mas do lado de fora não há como impedir, “Que ali como nós vimos (nos vídeos), o 404 (Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia DF), era uma menina contra seis pessoas, todo mundo batendo, então assim, **pode** ser até por causa de besteira acontece isso.”

Com relação à questão de número quatro, sobre o que ele achava se a menina que apanhou sabia o que iria acontecer, respondeu que não, mas que “Ela apanhou e não fez nada. Não **pode** fazer nada, porque estava em desvantagem né? Sete contra um.” Vale lembrar que aqui o modal está na terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo.

Como resposta da questão de número seis, perguntado se ele achava que os professores sabiam, disse que dentro da escola os professores evitam (a briga), “mas do lado de fora não **podem** fazer nada.”

Na questão de número oito, questionamos o que ele pensava sobre o porquê dos estudantes filmarem exclusivamente para colocar no YouTube. Ele respondeu que sim, que era “Só. Só para as outras pessoas também **poder** ver só... e principalmente quem é da escola assim, que fica vendo e fica “maiano” né? Da aluna que apanhou. Fica falando ah, foi aquela fulana ali que apanhou da outra. A pessoa bota muito para ficar assim... gozando da cara da outra né? Para... só para isso mesmo.”

De acordo com o quadro 2, percebemos que os modais acima ocorrem: na terceira pessoa do presente do indicativo, que é o caso do verbo “podem”, que ocorre uma vez e “pode”, que ocorre duas vezes. O verbo pode ocorre uma vez na terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo. O “posso” ocorre duas vezes e na primeira pessoa do presente do indicativo. Já o verbo “podia”, ocorre uma vez na terceira pessoa do pretérito imperfeito. Uma única vez ocorre o verbo “poder”, na primeira pessoa do infinitivo flexionado, e três vezes percebemos o verbo “puder”, na primeira ou terceira pessoa do infinitivo flexionado.

Percebemos a ocorrência do verbo modal “poder”, uma única vez, na primeira pessoa do infinitivo flexionado, na resposta da questão de número vinte, efetuada para o

entrevistado 1, e indicando relação com as características da modalidade deôntica. Para tanto, retomaremos as ideias de Santos (2000), quando ele propõe que nessa modalidade o sujeito que fala usa o verbo para expressar sentenciamento de um evento como realizável, essencial, como resultado de uma decisão. Para Alves (2007), a modalidade deôntica é caracterizada por elementos que indicam proibição, obrigação e permissão. Alves (2007) assinala que a modalidade deôntica se articula com a plenitude do obrigatório ao permitido. No caso da resposta da questão de número vinte, colocada para o entrevistado 1, ele relata que: “... ah, uma menina ali mexeu com meu namorado eu não **posso** fazer isso porque eu estou sujo na direção, eu estou sujo na escola, dá um pau pra mim que eu te dou um celular, eu dou alguma coisa, aí por isso que gera essas coisas.” Aqui o “posso”, na primeira pessoa do presente do indicativo, indica um limite, isto é, uma proibição, uma obrigação de o jovem ter que respeitar a lei, mas ele nomeia outro para executar a agressão, o que ele chamou de “o de menor”. No entanto, ele, o entrevistado 1, tem mais de dezoito passagens pela polícia e já é maior de 18 anos de idade. Segundo Santos (2000), a modalidade deôntica faria uma ligação, na fala do sujeito, indicando uma “vontade através da imposição feita aos outros. Está incluída no âmbito das normas de moral e conduta, direitos e deveres.” (Santos, 2000, p. 5). Portanto, ele, o entrevistado 1, estaria impossibilitado de executar a ação em função da sua obrigação de ter que responder, pois de acordo com nosso ordenamento jurídico, o indivíduo maior de 18 anos de idade, responde civil (Art. 5º do Código Civil Brasileiro) e criminalmente (Artigo 27 do Código Penal Brasileiro – Reforçado pelo Artigo 228 da Constituição Federal de 1988 e pelo Artigo 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei 8.069/90) pelos seus atos. No entanto, nada disso impede o entrevistado 1 de convencer o “de menor” a executar o ato, e se eximir de responsabilidade.

Vale ressaltar que Martins (2011) também analisa os verbos modais querer, poder e dever e assevera que estes verbos têm ligação com a modalidade deôntica, ou seja, se relacionam com elementos que expressam proibição, obrigação e permissão. O psicanalista alerta que os tempos verbais ordenam o entendimento humano e seu evento factível. Portanto, reforça a ideia da modalidade deôntica para a utilização do verbo poder no contexto da resposta do entrevistado 1. Contudo, as modalidades deônticas estão contidas no conjunto que inclui a totalidade das expressões que requerem uma relação a uma norma ou ao conjunto de sistemas de avaliação social, individual, ético ou estético, que competem ao registro do dever. Nesse sentido, Cervoni (1989) explicita que a modalidade deôntica indica o que é preciso, e estaria relacionada ao “obrigatório, proibido, permitido e facultativo.” (Cervoni, 1989, p. 60).

Nas demais respostas o verbo “poder”, em suas variadas formas, ocorre indicando uma relação com a modalidade epistêmica. Segundo Santos (2000), há um consenso sobre a utilização das duas formas de modalidades: a epistêmica e a deôntica. O autor afirma que a modalidade epistêmica compila o conhecimento, a convicção do sujeito que fala, acerca do conjunto das enunciações, mostrando o nível do compromisso daquele que fala com a verdade do enunciado. Portanto, um compromisso com a “certeza da realização do fato à suposição de uma ocorrência provável, possível ou mesmo improvável.” (p. 5). Para Santos (2000) a modalidade epistêmica está incluída na esfera do Irrealis, pois abrange um conceito inerente à hesitação epistêmica, porque explicita diminuição de valor de certeza e de probabilidade em relação aos acontecimentos dos eventos. Martins (2011) explicita que o Irrealis surge através do modo subjuntivo e nos discursos de eventos que poderiam ter acontecido, mas não aconteceram. O psicanalista assevera que ocorre o optativo no Irrealis, como por

exemplo, ter que escolher entre um caminho da direita ou da esquerda, pois “o optativo é marcado quase sempre como o Irrealis”. (p. 4).

Retomamos aqui alguns trechos das respostas dos entrevistados 1, para demonstrarmos como os modais utilizados se relacionam com a modalidade epistêmica.

Resposta do entrevistado 1: “Se **puder** buscar uma arma busca,...”; “...para as outras escolas ver e brigar se **puder** até a morte”; “Na mão, na mão não.. sai correndo aí faz o que **puder**.”; “Aí o que **posso** fazer né?”; “Até hoje falei com ela, aí não **podia** fazer uns grafite...”. Respostas do entrevistado 2: “É assim, **pode** ter havido ,,,”; ...” todo mundo batendo, então **pode** ser até ...”; “Ela apanhou e não fez nada. Não **pode** (neste caso está na terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo) fazer nada porque estava em desvantagem...”; “...professores evitam dentro da escola, mas do lado de fora não **podem** fazer nada.”; “...Só para as outras pessoas também **poder** ver só. ”.

Podemos observar que há relação dos verbos com a ideia de probabilidade, incerteza, eventualidade e possibilidade, características da modalidade epistêmica.

No caso do entrevistado 1, o verbo “querer” ocorre nas respostas das questões de números: 1, 4, 5, 6, 15, 17, 18 e 22. O entrevistado 2 utilizou o referido verbo nas respostas das questões de números: 8 e 9. Vejamos a forma como foram colocados, retomando os trechos das questões. Vale ressaltar que em todas as ocorrências das respostas dos dois entrevistados há indicações do referido modal para a modalidade epistêmica.

Entrevistado 1.

Resposta da questão um:

“... a gente está na sala né? E tem aqueles que não **querem** assistir aula, aí vem chamando ô vamo ali fumá um “braum” ali, vamo em tal lugar.”

Resposta da questão quatro:

“... é igual briga de cachorro, briga de pit bull, ele tem a rinha, é igualzinho isso aí, eles **querem** fazer isso.”

Resposta da questão cinco:

“Ninguém entra porque sabe que é briga de menino, aí deixa o pau rolar mesmo, tem nada a ver mesmo, não é com a família deles, aí deixa mesmo. **Quer** nem saber.”

Resposta da questão seis:

“... que eu sempre aprontei, fiz muitas coisas quando era ‘de menor’, já fui preso já no cais já, quando era ‘de menor’, aí saí, fiquei ‘de maior’ aí não pretendo fazer mais, fazer mais nada, porque cadeia não é lugar para gene não, agora eu **quero** estudar e seguir para frente minha vida, ser um doutor, alguma coisa se Deus **quiser**. Isso que eu pretendo.”

Resposta da questão quinze:

“Aí, aí acontece que... como é que se faz assim, aí já um amigo com tal amigo fala, to **querendo** pegar um moleque ali, tem como me emprestar o negócio aí, a arma aí...” “... Se ele **quiser** fazer ele faz, se ele tiver nervoso com raiva, ou então ele chama o ‘de

menor'..."; ...”Quando for menor, quando é “de maior”, aí faz igual eu, por isso que eu “quetei”, parei, **quero** estudar, **quero** melhorar.”

Resposta da questão dezessete:

“... É por isso que já fez e **quer** tirar aquilo dos outros, **quer** fazer com pessoal da rua, aqueles mais fracos, da cabeça né? Que não tem reação...”

Resposta da questão dezoito:

“Vem de casa. É porque o conselho quem dá, primeiro é a mãe e o pai. Aí pega se **quiser**...”

Resposta da questão vinte e dois:

“... Esse ano, estou passando, tirando nota boa... estou **querendo** terminar meu estudo aí, seguir para frente, pagar meu negócio aí que estou devendo, a Senhora **quer** me tirar da escola?...” “... Aí estão **querendo** me tirar da escola por nada, aí, eu vou correr atrás disso aí.”

Entrevistado 2.

Resposta da questão oito:

“E todo mundo vai... que ninguém nunca vai esquecer né? Sempre vai ter lá, na hora que **quiser** vai lá baixa e vê. Então, isso que acontece.”

Resposta da questão nove:

“Primeiramente eu... assim... eu ia tentar deixar... não ia **querer** brigar né? Ia conversar com a pessoa para não **querer** brigar. “... Ele veio me deu um tapa e três murros nos peitos. E eu sem **querer** brigar. Aí assim, a pessoa na hora que sangue esquenta ela não **quer** saber de nada, ela vai pra cima mesmo...”

Segundo Santos (1999), é importante apresentar uma distinção entre modalidade e modalização, para análise do discurso em sala de aula. Vale lembrar que não tratamos, nesta pesquisa, de analisar os discursos dos estudantes em sala de aula, mas sim nas entrevistas com dois jovens e no grupo focal com seis estudantes do sexo feminino, no interior da escola, mas fora da sala de aula. Ressaltamos que um dos critérios adotados foi o de escolher jovens do sexo masculino que tivessem envolvimento em situações de violência e o grupo focal foi formado com estudantes do sexo feminino, mas que não tivessem envolvimento em situações de violência.

Retomando as ideias de Santos (1999), ela se refere à modalidade como uma maneira através da qual o sujeito do discurso expressa o modo como ele reflete sobre seu próprio enunciado. Ela considera a modalidade como uma classe que tem o mesmo sentido de modo, que surge normalmente ligada ao verbo, apontando o modelo de comunicação estabelecida pelo sujeito falante entre ele e seu interlocutor. Indica a postura do sujeito que fala em relação ao seu enunciado. Santos (1999) assinala que a modalidade surge como: 1) asserção, ou seja, quando se manifesta em uma frase assertiva, pode ocorrer de modo afirmativo ou negativo; 2) interrogação ocorre na oração interrogativa, também surge de modo afirmativo ou negativo e 3) ordem ou desejo, que se manifestam pelas orações imperativas ou optativas, também na forma afirmativa ou negativa.

Já a modalização se relaciona com o oposto entre a manifestação de um sujeito que fala e assume seus enunciados, e a do locutor que não aceita seus enunciados em partes ou em sua totalidade. Segundo Santos (1999), na Língua Portuguesa o modo indicativo mostrará que o sujeito que fala assume seu enunciado. Entretanto, os enunciados não são assumidos pelo falante quando ocorre o futuro do pretérito nas frases diretas e indiretas, e o modo subjuntivo nas frases indiretas. Assim, os advérbios indicam a modalização através das frases interpostas e nas mudanças de registro. A autora assinala que a modalidade é algo que transforma o falante e o ouvinte em autoridades. Os elementos modalizadores são modos utilizados pelo falante para manifestar a maneira como ele reflete sobre seu próprio enunciado. Esse fenômeno, segundo Santos (1999), denuncia uma atitude do falante em relação ao conteúdo semântico neles inseridos. Portanto, os modalizadores são um conjunto de elementos linguísticos que se relacionam ao fenômeno de construção dos enunciados e fornecem elementos que indicam aquilo que se pretende fazer, sua sensibilidade e as posturas do locutor que se relacionam com seu discurso. Santos (1999) chama a atenção que os modalizadores epistêmicos se relacionam com o valor de verdade, e também com as qualidades da verdade do enunciado. Portanto, os modalizadores epistêmicos se ligam à verdade do conjunto da proposta.

Vale ressaltar que Santos (1999) afirma que os modais poder, querer e dever têm um efeito semântico significativo, porque contribuem para a interpretação das interações de poder entre estudantes e professores em sala de aula. Os lugares em que tais elementos modais surgem podem ser identificados da seguinte forma: como já dito anteriormente, os modais poder e dever pode manifestar obrigações internas e externas, mas também possibilidade. O modal auxiliar saber indica a noção de certeza e o modal

querer irá indicar a causa que impõe a vontade, tanto a do próprio indivíduo quanto a do outro, se relacionando fortemente com a ideia de obrigação.

Santos (2000) afirma que o verbo modal querer se relaciona com a intenção, com o desejo de um indivíduo decidido. No entanto, o referido modal tem afinidade com a modalidade subjetiva, pois se origina de uma carência interna, uma vontade de uma pessoa. O verbo querer, quando seguido de infinitivo adquire valor modal de preferência, desejo, porque faz parte da esfera de intencionalidade, vontade, entendimento para categoria de futuro. Desta forma, esse modal se relaciona àquilo que se pretende fazer, ao que vai acontecer em relação ao futuro, portanto, dentro dos limites da modalidade epistêmica.

Para Martins (2011), como dito anteriormente, o verbo querer, por exemplo, direciona para um evento não factível, ele, o verbo querer, é fundamental para a vontade, isto na língua portuguesa. Porém, a vontade “faz a existência humana em atos.” (p. 4). O autor assevera que expressamos a vontade quando dizemos que vamos fazer algo, expressamos o desejo, o querer, e que isto se refere a atos de fala, isto é, aquilo que se pensa acerca da existência humana, mas com uma liberdade na consciência daquele que toma a decisão.

Vejamos como ocorrem o modal “querer” nas respostas dos entrevistados 1 e 2.

O modal surge nas respostas das questões de número 1 e 4, seguidos de infinitivo e na terceira pessoa do indicativo, ocorre como modalidade optativa e de forma afirmativa, pois o entrevistado diz em seguida que: “eu vou assim. Já perdi muitas aulas.” Nesse sentido, conforme orienta Santos (1999), nesse modo, evidencia que o sujeito que fala assume seu discurso, tanto que ele confirma que sai de sala. Ocorre uma decisão, mas há também uma relação desse modal com a subjetividade,

porque surge de uma necessidade interna do entrevistado 1. O modal em questão, nas respostas do estudante, nas vezes em que surge, nas respostas das questões de número 1 e 4, estão seguidos de infinitivo, o que, segundo Santos (2000), confere com o valor modal de preferência, desejo, intencionalidade, entendimento para a categoria de futuro. Esse verbo modal nas respostas do entrevistado 1 tem relação com aquilo que se pretende fazer, ao que irá acontecer, portanto compõem o conjunto da modalidade epistêmica. Há, de acordo com a orientação de Martins (2011), uma expressão da vontade do entrevistado 1, ocorre a explicitação de um desejo, de um querer que se refere a atos de fala, mas com uma liberdade na consciência do sujeito que toma a decisão.

O modal na forma “quer” ocorre na resposta da questão de número 5 e na resposta da questão de número 17 do entrevistado 1. Surge na resposta na questão de número 9 do entrevistado 2. Em todos os casos está seguido de infinitivo e na terceira pessoa do presente do indicativo, portanto, conforme as mesmas características orientadas por Santos (1999), Santos (2000) e Martins (2011) de subjetividade, necessidade interna, intencionalidade. Indicam um entendimento para categoria de futuro e expressam uma vontade dos sujeitos, também como elemento do conjunto da modalidade epistêmica. Mesmo caso para o modal que ocorre na forma “quero”, nas respostas das questões de número 6 e 15 do entrevistado 1. Como os exemplos: “... **quero** estudar...”, e “... **quero** melhorar...”.

O verbo “quiser” ocorre nas respostas das questões de número 15 e 18 do entrevistado 1, e na resposta da questão 8 do entrevistado 2. Os referidos verbos ocorrem na terceira pessoa do conjuntivo subjuntivo futuro. Portanto, segundo Santos (1999), neste caso o sujeito não assume seus enunciados, pois o modal está no subjuntivo futuro numa frase indireta. O verbo modal em questão está seguido de

infinitivo uma vez na resposta da questão 15 do entrevistado 1. No entanto, em todos os casos indica uma modalidade epistêmica objetiva, pois os sujeitos direcionaram seus discursos tomando como base um conhecimento de eventos possíveis e explicitando um não comprometimento com a responsabilidade.

Para o modal que ocorre na forma “querendo”, no gerúndio, nas respostas das questões de número 15 e 22, do entrevistado 1, indicam eventualidade, incerteza, possibilidade, desejo, vontade, conforme ele mesmo responde: “... estou **querendo** pagar...”, “... estou **querendo** terminar...”, “... Aí estão **querendo** me tirar...”. Os referidos modais indicam eventos futuros. Conforme orienta Martins (2011), o verbo querer direciona para um evento não factível, o sujeito expressa sua vontade, mas que são atos de fala, de “pensamentos que constituem o existir humano”, porém com liberdade “dentro do que a consciência dele dá como decisão.” (p. 4).

No caso do modal que surge como “querer”, na primeira pessoa do imperativo infinitivo pessoal, indicando futuro, em todos os casos ele ocorre seguido de infinitivo. Aparece na resposta da questão de número 9, do entrevistado 1: “... não ia **querer** brigar...”, “... não **querer** brigar..”, “... sem **querer** brigar...”, indicando, conforme Martins (2011), eventos que não gostaria que ocorressem. A resposta foi em relação à questão sobre se o conflito fosse com ele como reagiria. Então os modais no infinitivo indicam futuro, eventualidades, subjetividade, como assinala Alves (2007) o sujeito faz a declaração se referindo ao tema da proposição. Portanto se trata da modalidade epistêmica subjetiva.

Os entrevistados 1 e 2 assumem suas falas, conforme orientação de Santos (1999), pois utilizaram os verbos “deve” e “devem” nas respostas das questões de número 18 e 20, do entrevistado 1 e questão 12 do entrevistado 2, na terceira pessoa do

presente o indicativo. Vejamos: “A relação é essa que o pai **deve** ser o pior bandido”, “Eu acho que **deve** ter pai sim, mas não mora com a mãe né?” “o pai e mãe **devem** estar trabalhando. Nem **devem** estar sabendo de nada.” Os verbos estão relacionados a uma ocorrência provável, possível ou talvez improvável. De acordo com Santos (2000) são características inseridas na esfera do Irrealis, pois a modalidade epistêmica indica um sentido peculiar de incerteza epistêmica, porque apresenta diminuição de possibilidade ou de certeza sobre os eventos. O que é confirmado por Martins (2011), pois ele assinala que o Irrealis surge nas narrativas de eventos que poderiam ter acontecido, mas não aconteceram.

Os modais “ter de” e “ter que” ocorrem nas respostas dos entrevistados 1 e 2. Os estudantes utilizaram o referido modal na forma “tem que”, “tem de” e na forma “não tem”. Santos (2000) orienta que quando o modal “ter que” ocorre indicando uma necessidade, uma imposição que é extrínseca ao sujeito que fala, e que ordena ou não a realização do evento, ele, o modal, se relaciona com a modalidade deôntica. Johnen (2010) confirma esse fenômeno, pois afirma que o uso do modal “tem que/ter que”, deixa claro a inexistência de outra opção a ser eleita. Johnen (2010) orienta que existem diferenças em relação aos modos de avaliações e dos motivos das ponderações. Segundo Johnen (2010), quando o falante se refere a uma situação que é obrigatória e não apresenta absolutamente um conjunto de alternativas, ele usa o “ter que”. Por outro lado, quando fica evidente que não há alternativas, o sujeito que fala utiliza o “ter de”. Portanto, os pesquisadores em questão apresentam os modais “ter de” e “ter que”, indicando relação com uma necessidade, uma obrigação, uma permissão. Nas respostas dos entrevistados, os modais “tem que” ocorrem seguidos de infinitivo e no presente do indicativo, características que, segundo Santos (1999), evidenciam que o sujeito que fala assume seu enunciado. Essas características, conforme orienta Santos (2000), Alves

(2007), Johnen (2010) e Martins (2011), conferem também com elementos da modalidade deôntica, ou seja, compõem um conjunto de componentes que demonstram obrigação, necessidade, apontando para uma vontade, mas que é imposta aos demais, que se inclui na esfera das normas de moral e de conduta e se articulam com elementos que expressam proibição, obrigação e permissão.

Vejamos as respostas:

Entrevistado 1.

Questão 1: “... A gente **tem que** pensar duas vezes antes de fazer. Isso aí o que acho. É isso mesmo que acontece.”

Questão 8: “A mais violenta que eu acho é arma de fogo, porque **não tem** o momento do rapaz vim em cima do outro para agredir ou tentar tirar a arma, porque na hora que ele aperta ali a bala, eu não sei quantos km que ela pega por hora...”

Questão 19: “Do pai principalmente né? Porque o pai e o mais bravo né? Aí **tem que** falar o que faz, se usa droga, se não usa, se mexe com prostituição ou não...”

Questão 22: “... sempre falo com ela, **tem de** arrumar a escola, coisa que não é nem de aluno falar, é deles fazerem.”

Entrevistado 2

Questão 2: “Então é assim, a coisa assim... que... isso **tem que** começar dentro de casa, a família **tem que** acabar com isso dentro de casa.”

Questão 6: “Assim **tem que** ser é caso de polícia mesmo. Não **tem que** levar para a direção, **tem que** ser é direto para a delegacia.”

Questão 9: “Então assim, a pessoa ela **tem que** tentar evitar o máximo, mas por mais que ela tenta evitar, tem o que eu falei, o passarinho né? Que vai falando pra lá e pra cá. Ele vai inventando história, vai inventando, que aí acaba gerando mais conflitos para as pessoas. Então, o que acontece, aí de qualquer jeito as pessoas **tem que** brigar na hora da saída, não tem nem como correr...” “... Então, é assim a pessoa **tem que** brigar ou brigar.”

Capítulo 3.

Estudo 2.

3.1 Métodos.

3.1.1 O método da psicanálise.

Monte (2002) investigando produções acadêmicas orientadas por Renato Mezan na PUC/SP, nos anos de 1986 a 2000, especialmente na parte metodológica, que utilizou a psicanálise como guia, explicita que o método da psicanálise tem início a partir do momento em que Freud se interessa por aliviar “sofrimentos dos histéricos e compreender a origem da histeria,” fez uso da “sugestão hipnótica.” (p. 15). Esta foi a “ferramenta” que Freud encontrou para tentar acessar o que estava oculto à consciência do analisando. Segundo o pesquisador seria o início do que se denominaria psicanálise.

Em seguida Freud trabalha com Joseph Breuer e conhece o método catártico. Este método fazia com que o paciente evidenciasse, em sua fala, os traumas dos sintomas neuróticos. Freud observou que no percurso da fala o analisando se sentia melhor. Assim, Freud estudou a histeria, cujo início, inconsciente, seria na infância, ressurgindo transformada em sintoma na vida adulta do indivíduo. O objetivo do método psicanalítico seria fazer com que o analisando se conheça e entenda o seu modo

de funcionamento, pelo acesso do conteúdo inconsciente. É também denominado de associação livre. Desta forma começa, também e exaustivamente, a investigar o inconsciente em busca de uma cura para a histeria.

Segundo Monte (2002), há outras descobertas de Freud no percurso do desenvolvimento da técnica. Surgem outros elementos, tais como: transferência, resistência e sonhos, para serem interpretados. A transferência, segundo o psicólogo, seria o momento em que o analisando, sem perceber o fato, dirige ao analista, desejos e sentimentos que antes haviam sido direcionados a outro indivíduo no ambiente familiar ou social. Dessa forma, na relação entre analista e analisando, ocorreria o regresso de figuras do passado ou da infância, e assim as emoções experimentadas naquela ocasião, seriam atualizadas nesse momento. No entanto, podem surgir também ambivalências de sentimento, ou seja, o analisando poderá amar e odiar o analista, ao mesmo tempo, na relação analítica. O que, ainda segundo o pesquisador, pode ser favorável ou perigoso para a análise, porque o analista será colocado no lugar do sujeito que causou as emoções no analisando.

Para Freud em seu artigo “A dinâmica da transferência” de 1912, o conceito foi utilizado como um método que o sujeito utiliza como guia em sua vida erótica. Enfim, seria um conjunto de condições que o indivíduo utiliza para ordenar seu investimento sexual. Segundo o psicanalista, esse estereótipo é inconsciente. O indivíduo se aproximaria de todos com esse clichê. Dessa forma ele interage com o analista. Esse fenômeno surge na relação com o analista. Ao mesmo tempo, traz consigo uma resistência, conforme assinalou Freud (1912). Ele afirma que ocorrerão dois momentos na transferência: um, que poderá ser favorável, neste caso, quando as relações com figuras amadas emergem. No segundo momento, haverá uma negatividade, quando surgem, na relação analítica, figuras temidas. O autor afirma que o analista deve saber

lidar com essa situação, ele deve conduzir a transferência para que a resistência não impeça o processo analítico.

Laplanche e Pontalis (2001) reforçam as ideias de Freud (1912), eles consideraram a transferência como uma restauração das emoções, que deve ser efetivada na relação analítica. Nesse sentido, o analista ocupará o lugar do sujeito amado ou temido. Os autores assinalaram que Freud (1912) mostrou que a transferência se relacionava com modelos de imagens, principalmente da imagem do pai, mas também da imagem da mãe e de parentes no ambiente familiar.

A associação livre é uma técnica utilizada na psicanálise freudiana, pela qual o analisando exprime o que lhe vier à mente sem restrições. Monte (2002) relata que pode ser “induzida por uma palavra, um elemento do sonho ou qualquer aspecto do pensamento espontâneo” (p. 18). Nesse sentido, ressaltamos que na pesquisa em questão, para a coleta de dados, foi utilizado como estímulo para os entrevistados, vídeos retirados do YouTube, produzidos pelos próprios estudantes, em situações de violência nas escolas. Portanto, pertinente quanto ao aspecto teórico da psicanálise.

Monte (2002) finaliza o capítulo sobre método da psicanálise, explicitando que ocorre um relaxamento na análise, quando o analisando fala aleatoriamente sem selecionar conteúdos. Não há um represamento e isso possibilita o surgimento do “conteúdo inconsciente no discurso do paciente.” (pp. 22-23). O autor explicita que Freud deixou uma forma de investigação com modelo clínico. A partir de análise de dados de seus pacientes Freud investigava-os e registrava-os, transformava-os em artigos e publicava-os. Freud (1987a) revelou que o material fornecido por seus pacientes foi utilizado para reconstituir as experiências dos analisandos. Ele utilizou os

procedimentos de: associação livre, transferência, interpretações dos sonhos, lapsos e parapraxias, para reconstituir o ocorrido e esquecido.

Neste trabalho, a psicanálise poderá contribuir de modo significativo para compreender os fenômenos sociais e processos de constituição desses jovens, lançando luz sobre os problemas que lhes afligem, para edificação de projetos políticos, programas de atendimento e ainda, a relação entre função paterna e sociabilidade violenta em jovens escolares.

Vale ressaltar que a hipótese de pesquisa em psicanálise não poderá ser alcançada por uma observação direta. Os fenômenos não podem ser apreendidos pela utilização de um questionário, por exemplo, para análise e comparação de dados e para confirmação da hipótese. O objeto de pesquisa será as manifestações do inconsciente. Os pesquisados, em suas manifestações subjetivas, podem explicitar certos “fatos” de suas realidades psíquicas.

3.1.2 Grupo Focal.

Fizemos uso da técnica do grupo focal porque no campo de atuação das abordagens qualitativas em pesquisa social está sendo significativamente utilizado. Os participantes do grupo focal são favorecidos pelo ambiente de liberdade de expressão que os levam a uma participação efetiva. É um método que privilegia as interações e uma aceitação do pesquisador no ambiente dos jovens estudados, diminuindo os riscos de compreensões confusas sobre o meio pesquisado.

Historicamente, a técnica do grupo focal foi utilizada para pesquisas de marketing e de reação do público à propaganda no período do pós-guerra por pesquisadores como Robert Merton, Patricia Kendall e P. Lazarsfeld, segundo Weller

(2006). É consenso entre pensadores do tema que o número de participantes deve estar entre seis a oito pessoas, em média, e deve contar com a ajuda de um moderador.

Nesse sentido, Gatti (2005) traz algumas considerações acerca dos participantes. O autor assinala que não há necessidade de que os participantes do grupo se conheçam. As opiniões devem ser divergentes em relação ao tema abordado. Não se devem misturar gêneros, pois há tendência do discurso ser dominado por homens, quando mulheres participam do mesmo grupo. Tal fenômeno pode prejudicar a pesquisa. Nesse sentido, a escolha do grupo para este trabalho foi de seis estudantes do sexo feminino, com idades entre 18 a 22 anos.

Minayo et al. (2005) também contribui para ideia da utilização do grupo focal, em casos nos quais os participantes tenham características comuns. O grupo escolhido estuda na mesma escola desde o primeiro ano do ensino médio. Portanto, possibilita interação para levantarmos os aspectos enumerados por Minayo, tais como: cognitivos, opiniões, influência, os conflitos, lideranças, alianças etc. No entanto, foram escolhidas estudantes do sexo feminino que não tiveram contato com violência na escola, justamente para obtermos suas opiniões acerca desses aspectos.

A técnica do grupo focal justifica-se por possibilitar discussões sobre violência entre adolescentes escolares e sua relação com o declínio do pai e outros fenômenos já evidenciados neste trabalho. É portal de acesso aos sentidos e significados produzidos na experiência dos componentes do grupo.

O grupo focal, segundo Lane (1986), provoca reflexão sobre as ações, promove um conhecimento de si mesmo e dos componentes do grupo, contribui também para pensar sobre os sentidos pessoais conferidos às palavras, compará-las com os resultados

produzidos pelo grupo e assim promovendo a consciência do indivíduo, esta inseparável de si e do social.

Autores como Marková, Kitzinger e Kalampalikis (2004) e Moscovici (2003) concordam que a técnica do grupo focal é apropriada para coleta de dados em pesquisas sobre as representações sociais. Destacam que é “o mais social de todos os outros métodos” e, no entanto, é utilizada, com relevo, nas pesquisas sociais. Esta técnica promove debate entre pontos contraditórios, explicitando-os para que sejam submetidos a críticas diversas. Coloca os participantes do grupo em posição de destaque no campo metodológico. Portanto, justifica sua utilização também na presente pesquisa.

A técnica se afirma no campo metodológico com a contribuição de Gaskel (2002). Este pesquisador evidencia três estudos que utilizaram o grupo focal: no Instituto Tavistock, para tradição da terapia de grupo; de Merton e Lewin, para avaliação da eficácia da comunicação, para estudar sua natureza e singularidade, investigando o próprio grupo, além de servir à tradição da dinâmica de grupo em psicologia social.

Outras características em destaque para o grupo focal, segundo Morgan (1997) seriam: como definição, uma técnica para coleta de dados; estaria entre a observação participante e as entrevistas em profundidade; possibilitaria compreensão do sistema de edificação dos entendimentos, condutas e representações sociais de um conjunto de pessoas. Promoveria ainda, apreender aspectos relacionais explícitos e implícitos em um deslocamento ininterrupto da complementaridade, sobreposição e de contradição. Possibilitaria captação do fenômeno de alteridade entre objetividade e subjetividade apresentados pelo movimento da realidade.

Retomando ideias de Gaskel (2002), observa-se que a técnica do grupo focal provoca um pensar da coletividade acerca do cotidiano dos indivíduos. A expressão das percepções, atitudes e opiniões seriam mais bem compreendidas e discutidas num processo de interação grupal. Os discursos dos participantes contribuem para dividir e alimentar opiniões, além de propiciar expressão das emoções, caso o ambiente seja salutar. Enfim, o objetivo da técnica do grupo focal é encorajar os participantes a falar e a reagir às colocações dos demais em suas assertivas e explicitar suas próprias experiências e as dos outros. O grupo focal ordena as ideias expostas e a forma de interagir com as diferenças. Apesar da existência destas, a técnica promove a edificação de um interesse comum, com a colaboração da experiência coletiva.

Um dos objetivos do presente trabalho é compreender como as pessoas pensam sobre o declínio do pai, o reflexo disso na função paterna e na sociabilidade violenta em jovens escolares. Nesse sentido, Morgan (1997) nos ensina que a técnica do grupo focal é apropriada, pois a questão é tentar explicitar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento. Portanto, as reflexões durante as reuniões do grupo produzem informações acerca do pensamento e sentimento das pessoas, e/ou ainda, como agiriam.

Marková (2003, p. 223) assevera que “(...) grupo focal é como um grupo de discussão que tem algo de uma sociedade pensante em miniatura”. No espaço escolar, há construção de processo de socialização. Nesse sentido, o grupo focal possibilita reflexões e discussões para repensarmos o contexto educacional no sentido de desenvolver ações para lançarmos luz no problema da violência entre crianças e jovens estudantes.

Com relação ao bom funcionamento do grupo focal, Costa (2006) recomenda que o lugar deve ser criteriosamente escolhido. A ventilação deve ser apropriada ao bem estar de todos. E para o bom andamento e dinamização das discussões, a formação do grupo deverá ser em círculo, com encontros de uma hora e meia a duas, para evitar o cansaço. Também que haja clareza das questões para uma boa compreensão dos integrantes.

Quanto ao número de participantes do grupo focal, Kind (2004) enfatiza que não há consenso. Chiesa e Ciampone (1999) pensam ser ideal um número entre 6 a 15 participantes. Outros apontam dificuldades para grupos com elevado número de participantes. Alegam que poderia tornar a discussão muito diretiva. Autores como Debus (1988; Roso, 1997) sugerem de 8 a 10 participantes por grupo, pensando ser melhor ainda um número entre 5 a 7 indivíduos. Há, ainda, outros que identificam como quantidade salutar, grupos formados por 4 ou 8 componentes, é o caso de Kitzinger (1995) e Marková (2003). Ainda afirmam que os integrantes podem ou não se conhecer. No caso da presente pesquisa, o grupo foi formado por 6 (seis) estudantes do sexo feminino, da mesma instituição, de turmas diferentes, mas que apesar de estudar em escola com casos de violência entre adolescentes, não tiveram experiência com violência na escola. Nesse sentido, compartilham algum tipo de experiência ou saber em comum.

Com relação à experiência do moderador, Debus (1988); Dall'agnol e Trech (1999) e Gondim (2002) apontam algumas características que beneficiariam um debate eficaz: considerar estilos de moderação e experiência anterior. Moderador deve ter “preparo e instrumentalização em todas as fases do processo” (Dall'agnol e Trech, 1999, p. 15). Deve adaptar-se ao estilo dos integrantes do grupo, aos seus objetivos e necessidades (Debus, 1988). No caso, o pesquisador deve cultivar empatia, ter

entusiasmo para guiar o grupo às reflexões e debates, proporcionar um ambiente favorável. Enfim, navegar com os integrantes, liderando e se adaptando também ao estilo do grupo, quando for necessário.

Facilitar a discussão com ênfase nos processos psicossociais emergentes, nas dinâmicas das opiniões explicitadas acerca de determinado tema, estas são atribuições do moderador. Saber escutar a opinião individual e comparar as diversas respostas, analisar a opinião individual dentro do grupo. Esta, ainda que não compartilhada, pertence ao grupo, segundo Gondim (2002).

Vale lembrar que há também outro componente relevante para o bom funcionamento da técnica do grupo focal. Trata-se do observador. Este teria como papel analisar o fio condutor das discussões do grupo. Apontaria as comunicações não-verbais, linguagens, atitudes, preocupações e a organização das respostas consideradas importantes (Kind, 2004). Cabe ressaltar que na pesquisa em tela, não utilizamos a figura do observador como colaborador direto, mas como componente da escola, que no caso, foi a Coordenadora Pedagógica.

A preparação para execução da técnica de grupo focal, também deve ser prevista, conforme alerta Debus (1988). Abertura, preparação, debate, encerramento, discussão e ação posterior. Para tanto, o pesquisador visitou o campo de pesquisa, nos períodos finais de 2008 a abril de 2011, na intenção, e conforme orientação, de observar os detalhes físicos favoráveis da escola para o bom desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados.

Conforme já colocado anteriormente, estimulamos os participantes do grupo e da entrevista com vídeos produzidos pelos próprios estudantes, sobre violência nas escolas. Após seleção do YouTube, critério que detalharemos na parte metodológica, expomos

três vídeos com duração de 3 minutos, e em seguida, seguimos orientação de Gaskel (2002), que sugere sobre a utilização de recursos de livre associação, figuras, desenhos, fotografias e dramatizações para provocar ideias e debates. Isto com intenção de estimular a imaginação dos integrantes para que desenvolvam pensamentos e tenham assuntos.

O estímulo pela exposição dos vídeos também contribuiu para corroborar com pensamento de Costa (2006), no que diz respeito à importância da técnica do grupo focal como instrumento metodológico. O autor chama a atenção para a emergência de outros aspectos, sobretudo diferentes gêneros comunicacionais. O discurso do grupo e a forma como se comunica, devem ser compreendidos, conceitualizados e interpretados, segundo Costa (2006). No entanto, assevera, é importante observar os outros aspectos comunicacionais na dinâmica do grupo.

Gaskel (2002) nos alerta que há subdivisões nos grupos focais e que pode haver divergências entre os pontos de vista destas. No entanto, a troca de experiências gera emoções, humores, espontaneidade e intuições criativas. Os integrantes ficam abertos ao acolhimento de novas ideias e a explorar suas implicações. A troca de experiências no grupo focal promovida pela interação dos integrantes, pelo compartilhamento de ideias, propostas, informações, dúvidas e questionamentos, também provocam embate de pensamentos entre seus participantes. No entanto, este fenômeno proporciona comprometimento dos participantes no sistema de variações dos programas referenciais e nas ações de seus integrantes.

Novamente, Kind (2004) nos demonstra que nos grupos focais o processo dos participantes é que deve ser considerado, pois é maior que o conjunto de opiniões, sentimentos e pontos de vista de cada um. Apesar de ser um momento de reflexões

acerca de temas específicos, este proporciona surgimento de diversos fenômenos na experiência do grupo.

Todos os detalhes aqui apresentados pelos pesquisadores e pensadores da técnica do grupo focal aqui, devem ser observados para aplicação, de modo que propiciem um bom trabalho. Foram elencados vários fatores que influenciarão sobremaneira o desenvolvimento das discussões. Nesse sentido, mais uma vez, a técnica do grupo focal se justifica nesta pesquisa para que envolva os participantes na reflexão sobre o problema, e ainda, como foi dito pelos entrevistados e percebido pelos envolvidos na pesquisa, para que não sejam apenas expectadores na maioria dos casos, e sim, transformadores das relações e das práticas cotidianas.

Vale lembrar que os verbos modais "poder", "querer", "dever" e "ter que/ter de" também serão analisados no grupo focal nos mesmos moldes dos entrevistados.

3.2 Resultados.

3.2.1 Coleta de dados.

3.2.2 Regras do grupo.

O local escolhido para coleta de dados foi uma escola pública, localizada na cidade de Ceilândia, no Distrito Federal. Escolhido em função de vários eventos envolvendo violência entre jovens, no ano de 2008/9. O motivo maior da intervenção foi uma festa, cujo nome dado pelos realizadores foi "quica na latinha", autorizada pelo então diretor, para ser realizada em um domingo. Denúncias anônimas sobre a possibilidade de tráfico de drogas e uso de bebidas alcoólicas e outras drogas, além de armas, levaram as polícias civil e militar a se infiltrar e interditar a festa evitando maiores problemas. O fato motivou a intervenção na escola pela Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal. Um grupo de gestores foi nomeado para a administração e reorganização da escola, até que fosse eleita nova diretoria.

O diretor nomeado solicitou-nos a formalização do processo para a coleta de dados. Providenciamos a documentação e, após aprovação pelo Diretor, iniciamos a pesquisa no final de 2008. Começamos o processo de conhecimento e convivência com alunos da escola em 2009, visitando-a três vezes ao mês, durante os anos de 2009 a 2011. Os coordenadores pedagógicos, a Diretora, a vice-diretora e o supervisor pedagógico participaram ativamente das várias etapas para coleta de dados, orientando professores e estudantes participantes, com relação aos horários de nossas reuniões, de modo que não prejudicassem os estudos dos entrevistados.

Foram realizados dois encontros, cada um com duração entre 1h20min e 1h50min. O primeiro encontro foi em uma sexta-feira, dia 11 de março de 2011, às 9h da manhã e o segundo encontro em uma quarta-feira, dia 16 de março de 2011, no mesmo horário. A primeira sessão foi gravada e a segunda gravada e filmada. O grupo foi formado partindo de diretrizes do orientador Prof. Dr. Pedro Humberto e regras para Grupo Focal. Houve apenas uma ausência no segundo dia, mas como havíamos estipulado um número de oito participantes e orientado quanto à importância da participação de pelo menos sete, o grupo permaneceu dentro dos limites sugeridos para pesquisa.

Cabia às participantes discutir os aspectos que emergiam na dinâmica grupal acerca das situações de violência, vividas por adolescentes nas escolas e fora delas. As participantes foram sensibilizadas por três vídeos, retirados do YouTube, produzidos pelos próprios estudantes envolvidos e guiadas também por questões abertas.

Houve a apresentação do pesquisador, das participantes e esclarecimento sobre o gravador e sobre a importância do registro, para elaboração de material e possibilidade de aproveitamento em outras situações. Material que todas poderiam ter acesso. E que serviria para produção de conhecimento sobre situações de violência nas escolas, envolvendo adolescentes. Esclarecemos nosso comprometimento em guardar sigilo no tratamento dos dados, das filmagens e gravações, tentando preservar a segurança de todos.

Orientamos sobre as regras para participação, respeito às opiniões e organização nas falas, para não haver debates sem que houvesse possibilidade de entendimento na hora das transcrições. Ficar à vontade e falar o que lhes viesse à mente sobre o tema.

Mostra de vídeos: três vídeos, já descritos anteriormente. Dentre os dez vídeos pesquisados, verificamos que três poderiam ser utilizados em função do tema da pesquisa. O primeiro foi nomeado pelos criadores de “alunas brigando na saída do colégio”; o segundo, de “briga no 404 de samambaia DF” e o terceiro, “Violência em escola Americana”.

Primeiro encontro.

Após a apresentação da primeira questão: “Como vocês imaginam o começo da história?”, o discurso do grupo foi com ênfase na falta de diálogo, na falta de conversa com os pais, como justificativa para o ato violento dos jovens. Uma falta da família para apoio nas horas difíceis dos adolescentes, como resultado das agressões nos vídeos. Palavras como: medo, falta de diálogo e falta de conversa surgiram nas falas das primeiras participantes. O medo de sair de casa, medo em não saber o que poderia acontecer, também figurou nas falas. Os pais seriam a base na família para aconselhar

os filhos. Para as entrevistadas, a violência surgiria em função da falta da palavra, falta de diálogo, da conversa, essas faltas fariam surgir a violência.

As entrevistadas lembraram-se das cenas do vídeo mostrando uma briga entre meninas, próximo de uma escola, no interior de São Paulo. Cenas que ficaram gravadas em suas mentes, em função da instigação, pela mãe, para que a própria filha batesse mais na colega de sala. Essa cena teve significativa evocação, porque o grupo pensou em uma mãe que deveria aconselhar e evitar que a violência fosse utilizada para a solução de conflitos - pois fere tanto o autor, como a vítima - ao invés de evitar, estava provocando a briga. Outro fator relevante comentado pelas participantes foi a repetição, pelos jovens, na hora do conflito, de atitudes que vivenciam em casa. Segundo as entrevistadas, se eles fazem aquilo é porque convivem com as mesmas cenas em seus lares. Apesar da maioria das participantes dizerem que convivem com pais biológicos, pensaram em como as ações violentas promovidas pelos jovens pudesse ser resultado de famílias desestruturadas, que promoviam os mesmos atos com os filhos. Elas relacionaram o que viram nos vídeos a cenas de filmes e novelas. E também enfatizaram as divulgações de violência pelas mídias. As estudantes disseram que são acometidas de medo e sentem a falta de diálogo com os pais, por assistir cotidianamente cenas de violências em todos os locais do mundo. As participantes perceberam também uma banalização da violência, isto é, não há, hoje em dia, segundo os discursos das participantes, um motivo significativo para uso da violência na solução de conflitos, já que qualquer coisa é motivo de briga, até com quem nada fez.

As entrevistadas alertaram sobre os reflexos dos atos violentos de alunos e ex-alunos da escola. Quando ocorrem fatos violentos, o nome da escola também fica comprometido, pois a comunidade não acredita que a escola possa melhorar depois que seus alunos são vistos brigando, usando drogas, se envolvendo com gangues, etc.

Colocada a segunda pergunta: “Voltando à questão dos vídeos, como vocês imaginam que os estudantes planejam o evento?” Para as alunas tudo começa realmente na escola. O planejamento da briga nem existe, pode começar quando ocorre um simples esbarrão, sem intenção de provocar uma briga.

Pesquisamos o termo “esbarrão” em alguns dicionários para compreensão adequada quanto ao uso do termo pelas entrevistadas. Os dicionários visitados foram: Aulete, Houaiss, Michaelis, disponíveis no endereço <http://educacao.uol.com.br/dicionarios/>, para assinantes do site. No Aulete, é identificado como substantivo masculino, significando uma ação ou resultado de esbarrar; Esbarro, que seria um choque brusco, geralmente acidental, contra alguém ou algo; Encontrão, Esbarrada e Esbarro. No dicionário Houaiss, seria um choque físico casual entre duas ou mais pessoas; Encontrão. No Aurélio, um esbarrão, um encontrão, tropeção, esbarro e esbarrada; Esbarrada sendo uma parada repentina da cavalgadura montada por alguém, que a fez escorregar sobre as patas traseiras; assentada. No mesmo dicionário, há também o verbo transitivo indireto, esbarrar, ir de encontro; topar, embarrar. Portanto, acreditamos que foi utilizado pelas entrevistadas como “sem intenção de provocar uma briga”.

Continuando, disseram que também existem aquelas pessoas que incentivam o conflito. Essas pessoas provocam os supostos envolvidos quando observam fatos corriqueiros que ocorrem no interior da escola, tais como: um olhar demorado de “cara fechada” entre estudantes. Assim, os incentivadores iniciam uma campanha para convencer os atores a brigar. Tudo isso para filmar e colocar rapidamente na internet, nos sites Orkut, MSN e YouTube. Então, segundo as entrevistadas, não há um planejamento, o que acontece é de improviso. Eles, os que gostam de filmar, já ficam alertas para as notícias de brigas na hora da saída. O público também é informado antes

porque as notícias correm, entre os estudantes, de que haverá briga na saída da escola. Então, o “espetáculo”, como disse uma entrevistada, é idealizado para uma plateia que, no discurso das estudantes, adora, sente prazer em ver aquilo. Uma aluna falou do momento de espera pelo espetáculo. Se fosse para fazer um trabalho escolar, os estudantes não esperariam, iriam embora para suas casas, disse ela, mas como é para ver uma briga entre meninas, eles esperam. O prazer em ver uma briga, sobretudo entre meninas, parece ser maior do que qualquer evento escolar para estudos.

Aproveitei para perguntar se elas acham que há um sentimento de prazer em ver o sofrimento do outro. O grupo pensa que sim, há muito prazer em ver o sofrimento alheio. Mas o público que assiste ao espetáculo, não troca de lugar com os agressores e nem com os agredidos, segundo as estudantes, pois isso poderia fazer com que eles sentissem a dor e a vergonha. Elas apontaram que eles parecem não ter diálogo com a família. E volta a questão da repetição de atos violentos dentro do lar. Se eles fazem é porque viram os pais fazendo. No entanto, a presença do pai na vida dos filhos é de suma importância. Não deixar por conta somente da escola, saber lidar com todas as situações dos filhos, mas que o pai deve estar mais presente na vida dos filhos, procurar saber de tudo que se passa com eles na escola e nos demais espaços da sociedade.

Neste momento, coloquei a questão: se o grupo concordava com o fato de o pai ou a mãe estar presente na vida do estudante. Quem deveria estar mais presente? Todas responderam, inicialmente, que seria a mãe. Em seguida, apontaram que a presença dos dois, seria importante, fazendo um trabalho em conjunto na educação dos filhos. Se há a falta de um dos pais, ficaria bem complicado para o que se responsabiliza em cuidar do filho. As meninas disseram que escolheram a mãe como importante e presente, porque para elas, a mulher parece menos violenta do que homem. Segundo elas, os homens aparecem mais praticando violências.

Questionei que no vídeo aparecem mais meninas brigando do que meninos, e então? A justificativa do grupo foi que os meninos são mais violentos, pois quase não brigam, já resolvem tudo com uma arma.

Outra questão: “Como eles arrumam ou trazem armas para escola?” e as estudantes revelaram que o batalhão escolar faz revistas surpresa na porta da escola. Mas, segundo elas, é uma vez no ano que isso ocorre. Então, os alunos, que estão na escola conseguem as armas ligando para um outro que está fora. Este “amigo” fica encarregado de esconder a arma nas proximidades da escola para ser usada oportunamente na hora da briga. Outra estratégia é pedir ajuda de um terceiro da comunidade, geralmente menor de idade, para não ser preso, caso venha a ser pego. Relataram o caso de um aluno que ligava para outro fora da escola, para avisar quem estava de tênis novo ou corrente de valor, para que ele pudesse roubá-los na saída dos alunos.

Nos discursos das meninas, a família foi colocada como importante na relação com os filhos. Então fiz a seguinte pergunta: “Vocês falaram da família. Achei interessante essa parte. Esse pessoal dos vídeos, como vocês imaginam que são as relações deles com as famílias? Vamos eleger quatro tipos nos vídeos. Quem está batendo, quem está apanhando, quem não faz nada e quem filma. Como seriam as relações deles com a família?” Foram unânimes em apontar que todos não deveriam ter diálogos com os pais. Que devem ter uma convivência com violência dentro de casa, por isso repetem o que veem. A ideia do espetáculo continua como motivo maior para ficar, para assistir e não fazer nada. As estudantes disseram que quem assiste também não se manifesta por medo de envolvimento e do perigo de ser ferido ao tentar interferir na briga. A falta de policiamento também foi apontada como motivo dos grandes

acontecimentos violentos fora da escola. As estudantes alertaram que é no horário de saída que a polícia deveria estar presente.

Para discutirmos sobre a diversidade de participantes no evento violento, perguntamos: “Como a notícia ‘corre’ dentro da escola?” e as alunas revelaram como a confusão tem início. O boato, segundo as entrevistadas, é que tem mais força para alimentar a briga. Ficam levando e trazendo informações aos possíveis envolvidos. As confusões têm início também pelos sites de relacionamento na internet, tais como: MSN, Orkut e outros. Os visitantes deixam alguns recados que podem provocar desentendimentos, e estes desentendimentos são resolvidos com violência na saída da escola. As filmagens são para mostrar a briga para quem não esteve no local, para serem revistas e principalmente, para mostrar a escola como a mais violenta do bairro, a mais violenta da cidade, do país. Segundo as estudantes, se na escola há um grupo ou estudante que promove muita violência, é porque ele talvez queira mostrar o que não é na verdade. Seria uma dissimulação de um problema psicológico, segundo elas. Mas a escola ficaria em evidência na mídia e o ator principal também. Quanto à família, ainda é apontada como a responsável pela estrutura ideal do indivíduo. O relacionamento com os pais, mas principalmente com o pai, quando este conversa e se impõe, na opinião do grupo, se isso acontecesse, o filho não resolveria todos os seus conflitos pela violência. No entanto, também alertaram que mesmo em famílias que oferecem bom ambiente aos filhos, oferecem um relacionamento positivo com os pais, ainda podem ter problemas com a violência cometida por esses jovens, pois estes assistem a cenas de violência nas mídias e copiam o que veem.

Nesse momento, coloco a questão: “Qual das duas figuras contribuiria para minimizar a violência, o pai ou a mãe?” Por quê? A maioria das entrevistadas, inicialmente, diz que é a mãe. Uma diz que um completa o outro. Pergunto: “Em que

sentido um completa o outro?” houve um consenso em apontar a mãe, porque é pessoa mais calma, que cuidou delas até hoje, deu carinho e sempre esteve ao lado delas. Elas disseram que se sentem mais à vontade para conversar sobre todos os assuntos com a mãe. Colocaram que o pai é figura de autoridade. Que estaria ali mais para imposições e julgamentos acerca das atividades das filhas e dos filhos. Que o pai ocupa uma posição importante na relação para minimizar os efeitos violentos, mas não para conversar sobre os assuntos diversos da vida das filhas. Estes assuntos seriam mais tranquilos de serem tratados com a mãe. Então esta, a mãe, seria a figura mais importante para minimização de efeitos violentos dos adolescentes, desde que trazendo o nome do pai, segundo as alunas.

Última questão do primeiro encontro: “Vamos pensar nos estudantes dos vídeos. Por que são tão agressivos? Como será a relação deles com os pais?” Elas responderam que a violência é ato repetido de dentro da família. Os filhos assistem a cenas de violência em casa e repetem na escola. Seria uma desestruturação das famílias que têm apenas na figura da mãe a autoridade, porém que não há tempo suficiente para diálogo. Mas que a figura paterna é autoridade e que deveria ter mais presença na vida dos filhos.

Nesse sentido, pareceu-me importante que o conteúdo do segundo encontro, já que tratamos da questão do pai, fosse integralmente para o texto, conforme segue.

Mostra dos três vídeos para nova sensibilização da discussão do grupo. Para preservar identidade das entrevistadas, utilizaremos apenas as primeiras letras de seus nomes. Participantes do dia: K, E, L, A, N, J e R.

Transcrição do grupo focal.

Pesquisador: Como vocês imaginam o começo da história?

E: A meu ver, eu acho que a sociedade provoca isso. Por quê? Em geral, você pode ver que, desde muito antes há adolescentes e... entre os animais sempre teve um dominante e isso vem sendo passado. Hoje as pessoas se matam por CDs, as pessoas brigam no trânsito. Apesar de o caso ser de cada escola em si, ser um dos focos, você pode notar que a violência está presente em tudo. Em todas as pessoas, muitas vezes dentro de casa, muitas vezes na rua, na escola. Isso é para mim, que quem provoca tudo isso é a própria sociedade. Eles copiam da televisão, dos filmes, do pai, da mãe, do meio em que vivem, porque quem nunca passou por um momento de violência, falou besteira, gritou, não há, não existe, é muito raro. E assim... as crianças copiam o que elas vivem, elas seguem aquilo que foi vivenciado. Estão reproduzindo aquilo que é fruto da própria sociedade. Eu penso que é isso. No caso das escolas, eu acho que, geralmente, os motivos são sempre fúteis, muito pequenos para briga tamanha, mas, por exemplo: teve um cara matou o outro... fechou (no trânsito) o outro foi lá e deu um tiro nele. Então, veja que os motivos são sempre fúteis. Para mim é isso. É sempre referência do meio em que vivem. Motivo fútil, não há motivo sério a ponto de recorrer à violência mesmo.

L: A gente vê as meninas batendo... uma chega e bate, e outro vem... aquilo... a gente vê que aquilo... eu não sei nem o que dizer, se aquilo é ódio ou raiva, parece que quer descontar, quer colocar aquela raiva de uma pessoa para fora, chega um dá um tapa. Uma tirou a sandália foi lá e bateu, parece que aquilo está dentro... a pessoa quer descontar, quer aproveitar daquela pobre coitada que está ali, cada um quer dar “porrada”, uma violência... parece que, com certeza, não é motivo sério, parece que está dentro da pessoa.

Pesquisador: Lembrando a questão que é sobre a história dos vídeos e seus personagens ok?

L: A pessoa já tem aquela vontade de bater. Parece assim... de tanto ver a sociedade um tanto violenta, que aquilo fica mentalizado na cabeça, quando aparece uma oportunidade, parece que quer descontar entendeu? Aquela raiva quer botar para fora. As meninas batendo no vídeo, e não era só uma, “metendo” chute, tapa, ela caía no chão vinha e batia, vinha um vinha outro e tinha umas quatro ou mais batendo.

J: Ela disse que viu batendo na menina né? Tipo assim, um monte de gente bateu na menina né? Pode ter sido assim, alguma trama. Pode ser assim, fulano não gosta de fulano, mas aí inventou uma coisa para os dois brigarem, já que ele não era capaz de brigar com ela. Aí ele inventou isso para ela brigar com ela, aí na hora da briga ele se aproveitou disso e foi lá e deu uma “sandalhada” nela.

L: Isso, porque isso acontece, porque um só, eu, aí tem um grupo que não gosta de mim. Aí eu não tenho um grupinho, é só eu ali. Aí junta aquele grupinho que não gosta de mim e vêm todos para cima de mim, bate em mim e eu não tenho como me defender. Um monte, uns quatro. Uns quatro batendo nela e ela só apanhando. Parece uma coisa assim que não gostavam dela. Porque onde estavam os coleguinhas dela? Não ajudaram ela a se defender, parece que ela estava sozinha. Cadê os colegas dela para separar não tinha ninguém tirando.

R: Eu acho que ela pode ter mexido com meninas da escola. Porque você pode observar que três das meninas não estavam de uniforme. Pode ter mexido com uma dentro da escola e elas podem ter ligado para outras elas terem vindo bater. Você pode ver que a primeira não está de uniforme. Ela chegou batendo, pode ser que ela (que apanhou) pode ter mexido com a prima ou com a irmã e deve ter ligado, falado alguma coisa, deve ter chamado mais gente para bater. Às vezes o motivo acontece dentro da escola, só que as pessoas trazem outras pessoas de fora para resolver.

A: Eu acho que é assim, tem muitas gangues né? Que se formam para violentar as pessoas, no caso assim, tem pessoas como a “**R**” disse, que nem estudam na escola, não tem nada a ver, mas elas vão lá, fazem parte da gangue, chamam para agredir a pessoa, agredir a vítima assim no final da aula. Tem tudo a ver com grupinhos que formam, eles trabalham juntos: você faz isso, é tudo premeditado assim, você espera na saída, eu estarei ali atrás, depois vêm todos juntos e já agredem aquela pessoa. É tudo formulado. E as pessoas que assistem não têm coragem de falar nada, só veem aquela pessoa ser violentada, não têm coragem para chegar na direção e falar, mas para ver o espetáculo estão todos lá.

Pesquisador: Você falou algo interessante, o espetáculo. O espetáculo, por que será que é visto assim?

A: Acho que é o prazer que eles sentem mesmo, em ver uma pessoa sendo agredida, não têm amor pelo próximo, as pessoas estão... está faltando mais amor, as pessoas vivem um individualismo. As pessoas não pensam mais nos outros. E tudo assim... a violência para eles é algo maravilhoso, mas eu quero ver se alguém chega assim na outra e fala oi como você está e dá um abraço na pessoa, mas a violência é o que está reinando assim no mundo, e cada vez pior né? A gente tenta melhorar assim né? Porque um só não pode, tem que ser todo mundo, cada um tem que ter sua atitude né? Tem que ter paciência.

L: Eu acho assim, porque, às vezes, na escola você ser aluno disciplinado, você é tachado como idiota, você sendo grande ou o “bam bam bam” da escola, você é o cara, às vezes a pessoa mais simples gosta de ficar na dela, não gosta de ficar fazendo grupinho, caçando briga, é tachado de idiota, não sei o que, e aí é isso, para mim aqueles que criam grupos para ficar implicando uns com os outros, que são os bons da escola.

Os colegas da escola acham que esses (os encenqueiros) é que são os bons entendeu? E aqueles que ficam mais quietos, mais isolados, vão para a escola só mais para estudar são tachados como aqueles , sei lá... “nerds” idiotas ou bobos.

Pesquisador: Esses podem fazer parte da plateia, em sua opinião?

L: Não, acho que o tipo que gosta dos que fazem o tipo violento é esses que se fazem de plateia, que gostam de ver, que gostam de falar assim: ah, quem for mais homem bate no outro. Eu acho que fica mais instigando, esses grupos são os que incentivam é a plateia.

E: Eu acho que... Interessante o papel está totalmente invertido. Para mim, eu vejo assim. O que não bate, o que é na dele, o que realmente estuda, é que está errado. O outro que está lá, que é bagunceiro é que é o conhecido. É engraçado como a sociedade, ela, para mim, como que, meio que, cria monstros mesmo. Porque é mostrado, é falado, é tão comentado. Você pode ver que as pessoas que são assim, digamos, mais despachadas, elas são mais populares, como se tivessem mais amigos, mais... mais tudo. Mas os mais quietos, mais tranquilos mesmo, são os renegados, os excluídos, então você vê como é engraçado, porque para existir um dominante tem que existir um dominado. Eu vejo isso, não só na escola, mas em todos os lugares. Existem tipos de pessoas que dominam e tipos que são dominados. Não que eu acho que sejam ou não da plateia, mas tem pessoas pacíficas mesmo que preferem calar ao invés de entrar em conflito. No vídeo, eu acho que tem esse tipo de pessoa. Por exemplo, assim, eu fui sempre mais tranquila. Claro que eu tive vontade de bater, tive vontade de... mas eu não quis porque sinceramente eu acho que isso não é coisa de pessoa... humana, isso é coisa de animal. E se você quer ferir as pessoas, quer brigar, você tem todo o dom da oratória para isso. Mas eu vejo muito... se eu tiver de ver uma pessoa brigar, eu muitas vezes

estava ali e pensava: meu Deus o que é isso! Realmente muito engraçado. Então, muitas vezes as pessoas não ficam nos vídeos por isso, enquanto outras estão lá, bate lá! Bate aqui! Vai! Faz isso! Faz aquilo! Bate mais! Vai para cima! Que são os que são os dominadores.

R: E o pior é que as pessoas dão fama sempre para os alunos que se destacam mais. Tipo, igualzinho aqui na escola. Se você perguntar por um ex-aluno bagunceiro todo mundo conhece. Agora se você falar, o ex-namorado da “A”, que passou para Direito na UnB (Universidade de Brasília – DF), todo mundo vai falar: quem é esse? Nunca nem ouvi falar. Ninguém conhece. Agora, os bagunceiros, se falar John John, Guilherme, todo mundo conhece. Nós falamos de alunos... Raniel, se perguntar: quem conhece? A gente, porque somos amigas da “N”, porque é o ex da “N” e os professores, porque ninguém lembra do menino, ninguém conhece. Cara limpa não é lembrada.

Pesquisador: Então, a fama negativa acaba sendo positiva?

E: Sim, positiva, é por isso que eu falo que os papéis estão totalmente invertidos. Se a pessoa for ficar na dela, quieta, ser estudiosa, chamar a atenção por outro lado mesmo, você é visto como... nada, ninguém nem lembra.

L: Mas eu acho que o erro está aí, na gente mesmo. Os quietos que não lutam para que isso mude. Porque igual “E” falou, ela mesma viu os colegas dela brigarem e ela ficava só pensando. E pensando como era essa briga. Ela não tinha coragem de brigar. Mas o que ela fazia para mudar isso? A cabeça dos colegas? Acho que, às vezes, a gente mesmo não participando da briga, não incentivando, mas a gente convivendo com aquilo todo dia e não fazer nada para mudar. Não luta, vai na direção, procura saber como é, o que pode ser feito para mudar isso na escola. Já que a gente está todo dia né?

Para uma aluna que estuda, desde o primeiro ano até o terceiro ano, e está convivendo com aquilo todo dia, vendo, porque que não faz nada para mudar isso na escola?

Pesquisador: Por que quem assiste não faz nada?

A: Assim... eu acho que também tem pessoas que, no caso, tem os seus grupinhos, de pessoas agitadas, eufóricas. E tem as pessoas mais calmas. E por aquela pessoa não querer se enturmar tem aquelas pessoas que querem ser amigas, mas mesmo assim a outra não quer, por conta disso começam a criar um pouco de raiva, como se você tivesse excluindo. Criam tipo uma barreira ali. E começa a perseguir essa pessoa. Eu acho que pode até ser por rejeição também. Por conta de uma rejeição, eles começam a agredir as pessoas. De você ser quieto, isso tudo tem a ver.

R: O povo fala muito sobre mudança dentro da escola. Aí tá. A escola faz uma gincana, para ajudar os alunos a interagir e ficarem melhores. Aí eles abordam temas, igualzinho: falar sobre paz, alguma coisa. Aí cada um forma uma equipe. Ao invés de todo mundo só brincar, já dentro da escola mesmo começa a confusão. Aí fala que a escola não ajuda, mas a escola fez atividade para quem está como... mudar o convívio dos alunos. Mas aí acaba cada um formando grupo e acaba brigando. Igualzinho a do ano passado mesmo. Foi confusão. Ao invés de brincar não, acaba brigando. Aí fala que a escola não faz nada para ajudar. A escola faz tudo, faz festa... à fantasia, mas fica cada um fingindo, ou fazendo por fazer, daqui a pouco está cada um batendo em outros. Os professores até fazem, mas os alunos não ajudam. Uns (alunos) trazem bebidas escondidas para dentro da escola. Sabem que a escola não é lugar para trazer bebidas. Quando vai ver cadê... quantos alunos no ano retrasado... a menina, o menino já foi umas cinco vezes para a direção porque estava bêbado dentro da escola. Aí eles bebem, querem criar confusão, sai batendo em todo mundo, o povo não gosta... porque traz

bebida escondida dentro da mochila. Aí isso também traz confusão. Aí fala que a escola que não está ajudando. Mas os principais que não ajudam são os próprios alunos.

Pesquisados: Será por que os estudantes criam esse conflito?

R: No caso, a diretora está obrigando a entrar com uniforme. Os alunos que não estiverem tem que falar o nome para saber se o nome está na escola. Os alunos mesmos acham ruim. Mas se ela não fizesse isso, para ver se o aluno é da escola, quantos alunos poderiam entrar aqui na escola, poderiam entrar armados para querendo pegar alguém aqui dentro. Mas mesmo assim a gente ainda acha ruim, mesmo sabendo que está certo, a gente ainda reclama. Ela (a diretora) reclama que não quer aluno nos corredores. Porque para isso tem os coordenadores, no caso eles ficam colocando os alunos de volta para as salas de aula. Mas a gente ainda reclama. Mesmo sabendo que está certo. Aí depois ainda fala que a escola é que não presta. Todo tempo a gente reclama na direção. Mas todo tempo a gente faz coisa que eles não... sei lá a diretora bota regras e os alunos não querem seguir. Aí a gente ainda fala que a escola é que não presta. Mesmo sabendo que é a gente é que não está respeitando as regras as regras da escola.

Pesquisador: Será que a armação do vídeo pode ser uma tentativa em criar as próprias regras, já que dentro da escola há muitas?

R: Certamente foi fora porque se ela pegou essa menina fora da escola, ela pode não teve como entrar. Pode ter ficado lá horas e horas esperando ela, para sair, para pegar a menina. Porque na escola não dá para entrar. Aqui no colégio mesmo para entrar é enrolado. A gente mesmo que é aluno tem hora que é barrado, porque está sem uniforme, alguma coisa.

K: Existe o mundo do bem, existe o mundo do mal. Então, eu penso assim, se eu vou para uma festa e esbarrei em uma menina sem querer, um pedido de desculpas não vai

bastar para ela, dependendo de quem ela é. Ela pode procurar saber onde eu estudo, ela pode procurar saber o que eu faço, e quando quer, consegue. Então, eu acho que nem sempre sai da escola a briga, nem sempre acontece dentro da escola. Às vezes uma briga na sua casa na sua rua acaba vindo para frente da escola. Porque você pode sair ela pode ficar esperando você lá fora. Pode ter sido aquela menina também do vídeo lá de Samambaia que apanhou de muitas meninas. Pode ter ocorrido na rua, pode ter ocorrido por piadinhas, tem várias coisas que pode ter acontecido. Então nem sempre vem da escola. Então, eu acho que uma briga fora da escola acaba prejudicando muito gente da escola. Por causa que você pode estar saindo da escola e está tendo uma briga e você pode levar uma bala perdida, você pode ganhar uma pedrada na cabeça. Então, muitas coisas geram violência. Hoje em dia... por exemplo: vi notícias de uma pessoa que morreu no sábado com três tiros por causa de pouca coisa. Porque para mim droga não é nada. Então acho que por pouca coisa ele morreu. E outro que está sendo ameaçado teve que sair daqui, porque ele está sendo ameaçado, de morte, por causa de quê? Por causa da briga de um amigo. Então, a gente tem que escolher as amizades que andar, sempre, porque, amigo... amigo que é amigo não te leva para o mau caminho, e nem sempre vai falar para você fazer o errado, sempre vai te fazer chorar mas vai te falar a verdade. Então, amigo a gente tem que saber escolher muito, porque, por causa de uma simples amizade você pode perder a sua vida que é tudo. Pode seu pai chorar, sua mãe passar mal, sua mãe chegar a falecer porque você faleceu. Então, depois que esse amigo faleceu, eu vi muita coisa. Hoje eu estava comentando com as meninas da minha sala, que ele morreu por nada, porque droga para mim não é nada. Fazer muitas guerrinhas. Agora mesmo, entre a escola x e a y, já morreram esta semana duas pessoas conhecidas. Porque, por causa de pouca coisa, por causa de um esbarrão em uma festa levou duas três facadas. Então acho que assim... hoje em dia, o que gera a violência é nada como

“E” disse, coisas fúteis, pouca coisa. Então assim... pode ter acontecido no caso lá do menino dos Estados Unidos, pode ter sido espontâneo, como falávamos agora, porque não tinha plateia, não tinha ninguém vendo, então como foi programado? Às vezes ele estava passando, sentiu raiva por ver o menino ter uma coisa e ele não ter. Por ver o menino, às vezes ele tem uma raiva no coração, um ódio que segura, ele guarda tudo para ele não tem amigos para falar não tem o pai e a mãe para desabafar, acaba indo para cima de professores, de alunos, isso é espontâneo. Então acho que tudo gera violência hoje. Hoje em dia, tudo é motivo de tudo, uma pessoa quer ir ali roubar para fumar droga. Minha casa foi assaltada essa noite. Entraram lá em casa e roubaram a bicicleta do funcionário do meu pai. Então eu acho que muitas pessoas não veem a validade que a vida tem. Porque você se drogar você está começando a se matar. Está começando a viver uma vida que não é sua. Começo de um fim.

Pesquisador: Qual a intenção da divulgação em vídeo no YouTube?

K: Às vezes é para mostrar a violência sim. Às vezes tem muita gente que fala assim: ah! vou gravar aqui e vou colocar na internet para o povo ver o que acontece, o que é a vida real. Outras pessoas falam: vou colocar para zoar da pessoa que apanhou, para rir dela porque ela não teve coragem de bater, ela não teve como levantar. Para divulgar no Orkut. Hoje em dia, o Orkut e o MSN é o meio de tudo. Hoje em dia muitas coisas acontecem né? Falamos na sexta-feira né? A gente falou que muitas brigas começam pelo Orkut. Às vezes você visita o Orkut de uma pessoa ela não gostou já é motivo de ela, dependendo dela, já motivo de ela querer tirar satisfação.

R: Igual à menina da minha sala no ano passado. Porque surgiu um boato aí de um blog que estava fazendo fofocas da escola. Chegou todo mundo em cima da menina, sem nem saber se foi ela mesmo que fez, o blog. Porque o blog coitada... uma bailarina, uma

circense que estava aqui na escola, que mal chegou na escola, a menina mal chegou e já estavam chamando a menina de “piranha”, de tudo no blog, a menina mal chegou, não tinha nem três dias, tava falando que a menina era piranha, que estava querendo passar o rodo... pegar geral, pegar os meninos, todos. Aí tinha um monte de fofocas, aí falaram que era a menina. Aí a menina chegou e estava um bando e eu só vi as pessoas chegando nela, aí falando se tiver fofoca minha você vai ver, já ameaçando ela. Aí ela disse assim: gente o blog não é meu. Falaram que sim que o blog era dela sim, porque ela já tinha mania de fazer vários faces (facebook). Aí ta vendo isso já dá. Como ela tem fama de fazer vários faces (facebook), já caiu para ela. Aí você pensa, às vezes não pode ter sido ela, mas como ela gosta de fazer faces, Orkut e MSN, caiu para o lado dela.

E: eu cheguei aqui na escola este ano. Eu não estudava aqui no ano passado. No ano passado, eu estudei em outra escola em Ceilândia e antes em Taguatinga. E no colégio tinha uma menina que hoje estuda aqui, ela usou um nome para fazer um Orkut: “as musas da beleza interior”. Com as meninas da escola. Ela pegava as fotos das meninas e colocava lá e xingava as meninas e ninguém sabia quem era. Até que levaram para a direção e chamaram a polícia e chamaram os pais e ela foi expulsa. Mas, ou seja, o motivo de ela fazer esse Orkut é por nada, é um motivo assim, é vontade de falar da vida dos outros, é vontade de xingar, é vontade de falar ah, eu tenho coragem eu vou lá e falo, como se isso fosse o máximo. Os vídeos eu acho que tem essa intenção, é vontade de se mostrar mesmo.

R: eu acho que ela quer acompanhar a moda. Porque “musa da beleza interior” é uma parte do programa do pânico. Então, como ela viu que dá audiência, acho que ela quis chamar a atenção. Porque todo mundo ri quando passa aquela parte, pelo amor de Deus! O que mostra aquilo ali. Aí ela deve pensar, com certeza também vou ganhar uma fama fazendo Orkut desse. Musa da beleza interior, o que vai sair, imagina!

K: Às vezes também tudo que eles fazem, eles já combinam, já combinam de chegar lá fora, às vezes escutam, escutam falar: ah! A menina está lá fora, para te pegar, para te bater, para te matar. Aí eles falam: ah! Vamos filmar. Mas às vezes que falam assim: vamos filmar! Não pensam, não pensam em ir lá separar, chamar a polícia, ou até mesmo chamar a direção da escola. Eles não pensam nisso, eles pensam que vai fazer aquilo ali, vai colocar no YouTube vai acabar sendo influência para as outras pessoas. Porque assim eu acho que a televisão, às vezes, ela mostra muitas coisas que geram mais violência. Como filmes, novelas. Teve uma novela, mais ou menos... eu não me lembro o nome da novela, mas teve uma novela que mostrou muitas brigas, que mostrou muito mas não mostrou soluções. Então eu acho que...assim... meu irmão ele é novinho, ele tem oito anos. Mas ele ao ver novela, ao ver televisão ele já fala: fala bem assim: ah! Se tiver uma briga lá na escola eu vou filmar, porque ele está vendo, ele ainda não entende ele ainda é novo, então ele vai crescendo com aquilo, ela falou, a partir da infância. Então eu penso que nos vídeos, a maioria das coisas que acontecem nos vídeos, é pessoas que não amam o próximo como a “A” falou, que não pensam nos outros, não pensam na família, não pensam na sua fama, porque quem briga... quem bate, sai com a fama, quem apanha sai com nada, sai como apanhou, sai como quem é fraco, que não faz nada, que é burra. Então, eu acho que assim... a violência, às vezes, interfere muito na vida e a família também né? Porque se a pessoa não tem com quem conversar, não tem pai para conversar, ou não tem uma mãe, procura sempre guardar aquilo tudo para você e uma hora você não aguenta estoura e acaba descontando em quem não tem nada a ver.

Pesquisador: Já que vocês falaram em pai e mãe, o que pensam sobre essas pessoas dos vídeos? Elas têm pai?

K: Têm sim. Acho que às vezes têm. Só não... como é que se diz, não obedecem né? Às vezes não conversam, não tem diálogo. Às vezes veem em casa também, mas o pai, porque tem muitos pais que são novos hoje em dia. Tem muitos meninos de 17 anos que já têm filho. Então, às vezes muitos desses meninos passam para os filhos o que eles fazem. Às vezes, esses meninos filmam, chegam até a filmar e os filhos veem. Então no futuro, vamos supor, esses meninos que estavam filmando já viram isso em algum lugar. Já viveram isso. Às vezes, também eles filmam por prazer, por vontade rir, aprenderam com as amizades. Porque nunca existe isso de você sair com uma pessoa vai para o mesmo buraco que ela, se saiu com quem fuma droga, vou para o mesmo buraco que ela, não existe isso. Cada um tem sua consciência. Cada um sabe o jeito de pensar. Se eu fizer alguma de errado, eu fiz sabendo que eu iria ter as consequências. Então eu acho que eles fazem por prazer. Por vontade de mostrar. Às vezes, tem pessoas que fazem que nem aquele dos Estados Unidos, às vezes aquela pessoa filmou mesmo para mostrar como é que anda a situação das escolas.

R: Se alguém filma é com alguma intenção. Se o outro foi punido porque ele entregou a filmagem para a pessoa certa. Agora dessa menina da Samambaia ninguém sabe o que aconteceu. Não sabe se entregou para a diretora também. A moda agora é tudo falar que vai mandar para o balanço geral. Tudo é balanço geral. Porque está dando mais audiência. Porque ao mesmo tempo que ele mostra a reportagem, ele comenta. Eu acho que é um dos melhores que tem. Porque ele não só mostra a reportagem, igualzinho fala: na Ceilândia aconteceu isso e isso aí pronto, passa. Aí já vai para outro, não, ele comenta as reportagens. Ele mostra, ele comenta, se quiser ver a reportagem novamente ele passa. Os jornais estão assim, tirando o Fantástico da Globo, a Globo deveria mudar totalmente, porque a Record está bem melhor. Muito, muito melhor que a Globo.

Pesquisador: Porque está divulgando violência?

R: Isso, está, e fora que dia de domingo eles mostram vários... tipo Fantástico é único que ainda comenta alguma coisa, porque o resto... está muito fraco.

Pesquisador: Então dá mais ibope, mais audiência pela divulgação da violência?

R: A Record está bem melhor.

Pesquisador: A intenção dos produtores dos vídeos sobre a violência nas escolas, talvez pode ser esta também? Colocam no YouTube para quê?

J: Para que as pessoas que não estavam lá ver. Igual a “K” falou, para rir da menina que apanhou, para dizer que ela é otária que ela não soube se defender e para as pessoas que faltaram e que não estavam lá e que... ou então para as pessoas que estavam lá verem de novo, ficar rindo.

E: Muitas vezes, eles entregam para a televisão ou para outro lugar, não por: ah! eu preciso fazer justiça, mas sim porque: olha lá vai passar no jornal! Que mico! Olha lá a menina levando uma surra. Muitas vezes, é pelo motivo errado.

L: No caso da Geyse mesmo né? (problema entre aluna Geyse Arruda e Uniban, em São Bernardo do Campo – SP, dia 22 de outubro de 2009). Ela... foi por causa de um vestido. Aí juntou aquela bagunça toda na escola, era cadeira pra lá, empurrão, e virou uma bagunça em uma universidade né? E aí assim... tudo bem que ela tirou proveito disso, mas a gente vê que a universidade ficou contra ela.

R: Eu acho que é errado porque... eu sei que o vestido que ela estava usando não é um vestido mesmo para ela estar indo para uma faculdade. Mas acho que ninguém tinha nada a ver com o tamanho do vestido que ela estava usando. Se ela estava se sentido

bem problema era dela, ela não fez nada para praticamente alguém agredir a menina dentro da escola. Quem viu aquela filmagem pensa assim se fosse eu ali eu não iria gostar. Igualzinho as meninas falaram assim: ah! É feio, ela estava querendo se mostrar, só sentava na frente, querendo mostrar as pernas e tudo. É igualzinho o povo fala: muitas fazem isso porque são feias e ao menos ficariam bonitas no vestido. Porque você pode ver que quem mais reclamou foi mulher. Daí você já vê.

Pesquisador: E qual o sentimento disso?

R: Sentimento eu acho que é muita inveja, só pode. Aí, não adiantou nada fizeram isso tudo com ela agora ela ficou famosa está ganhando dinheiro aí e elas (as outras) estão lá na faculdade do mesmo jeito.

Pesquisador: A relação das pessoas dos vídeos com o pai, como vocês pensam isso, elas têm pai?

E: Experiência própria. Meu pai, eu não sei se porque ele é nordestino, eu não sei se é criação, eu não sei como é que é, mas ele é realmente na dele, ele é mais frio. Então assim, tudo que a gente precisa é minha mãe para tudo, é o tempo todo mãe, mãe, mãe. E assim... quando acontece alguma coisa lá em casa meu pai fala, a culpa é sua, porque você não soube criar, ele fala, você não soube criar, a culpa é sua porque você é a mãe. Então, coloca mais peso na mulher, mas eu acho que o pai, o pai tem mais peso. A mãe é mais procurada mas o pai tem mais peso. Porque se o pai chegar e falar assim: olha só, é isso, isso e isso, aí não tem por quê, os adolescentes abaixam para ele, porque o pai impõe respeito. O que faltam são pais que vão lá... tanto que a mulher do vídeo que está tirando a filha era a mãe, porque se fosse o pai chegasse lá, um pai chegasse lá: olha separa aí, não sei o que, levasse a filha para casa pelo braço, pronto. Só que acontece

que os próprios homens eles se acomodam, na... no papel de mãe, porque mãe é mais carinho, é mais cobrado mesmo.

R: Eu acho que o pai, só um grito que ele falar pára, acho que o filho pára. A mãe não. Se mãe chamar você ainda fica naquela... eu acho que até mesmo para pedir as coisas, você chega assim no pai e fala: pai quero isso. Ele: ah, que no meu tempo eu não tinha isso, porque no meu tempo não podia fazer aquilo. E porque você está querendo tudo. A mãe você vai falando com um pouco mais de calma e aí aos poucos ela vai cedendo.

N: Eu acho que os dois são muito importantes, porque a mãe, às vezes até, o filho pode estar errado, mas a mãe, em muitas vezes, apoia. O pai tem aquela posição de autoridade. E eu acho assim que se os pais fossem mais presentes na vida dos filhos, colocasse aquela autoridade dele, não faz isso, pronto, acabou. Você viu o tanto de violência que tem. Se for pensar bem, eu acho que homem causa muito mais problemas do que mulher né? As brigas são realmente mais agressivas do que a das mulheres. Porque de mulher é tapa, puxão de cabelo e tal.

R: É porque assim... se um filho desse for preso, no caso. O pai irá falar: não vou deixar ele lá uns dias para ele aprender. A mãe não, a mãe: eu não vou deixar meu filho lá dentro. Eu não vou deixar, a mãe vai lá. Agora o pai não, deixa lá, para ele ficar esperto, para ele ver se aprende. Agora a mãe não, a mãe vai lá, vai que batem no meu filho, não sei o quê, sempre é a mãe.

J: Eu concordo com esse pai. Como ela falou (**E**) o pai dela é nordestino. Minha família toda é nordestina. Nós somos nordestinos e a gente é assim, duro, frio. Aí eu não sei por que né? Não sei se é por causa do Nordeste assim né? Mas assim o Nordeste, os nordestinos têm a fama de serem muito agressivos, qualquer coisa puxa a faca, tal. É por causa dos cangaceiros tal. Mas assim, a “**N**” falou que o papel do pai é importante.

L: Às vezes, o pai acha que é responsabilidade da mãe, a educação dos filhos. Aí deixa que ela cuide da escola e do filho, ela que tem que ficar ali dentro de casa. E ele só tem que colocar as coisas dentro de casa. Aí quando acontece alguma coisa ele joga a culpa para cima da mãe. Ele acha que por ele trabalhar e colocar as coisas dentro de casa, ele não tem mais responsabilidade.

J: Eu acho que tanto a mãe quanto o pai, eles deveriam ter os dois sentimentos. Assim, tipo, a mãe apoia mais assim... igual as meninas estão falando. O pai também deveria ter essa mesma coisa e a mãe às vezes também deveria ter um lado mais duro também né? É... complemento.

R: A minha mãe, na minha opinião, ela tem os dois. Porque ao mesmo tempo que ela... porque minha família é nordestina também né? Só pode, mas tipo, minha mãe também tem um lado duro, ela pode ser boa, mas também na hora que ela é ruim, ah! Não adianta não meu filho. Só um grito e eu fico quieta.

J: Meu pai é desse jeito. Igual eu falei, eu me dou bem com meu pai porque ele me entende também. Ele tem os dois lados e a minha mãe também tem os dois lados.

R: E, tipo assim, por mais...mesmo que eu seja criada... tipo assim, o povo fala: nossa vice foi criada só pela sua mãe! Eu fui criada só pela minha mãe. Meu pai eu vou lá ver ele de vez em quando. Mas, tipo assim, povo fala: ai porque quando é criado só com a mãe fica solto. Negativo, eu sou muito mais presa criada com a minha mãe. Tipo, porque... quantas meninas que eu chego... Ah! vamos numa festa? Vai voltar que horas? Minha mãe quer que eu volte... se eu for 8h quer que eu volte 10h. Aí as meninas que são mais novas que eu, querem voltar duas, três horas da manhã. Minha mãe, se eu não chegar lá 10h30min, ela está lá... capaz de me buscar lá na festa.

J: Você pode sair à noite e eu que é só de tarde, de noite é em casa (gesto de trancamento).

R: É mas, minha mãe não é com qualquer pessoa que ela deixa eu sair não. Muito difícil. Muito difícil mesmo.

K: Vou dar um exemplo, acho que todo mundo está vendo a novela das oito. O pai, o Raul e a Vanda, tem o Leo. O Leo... vamos supor assim, ele tem uma casa maravilhosa, mas ele, ele vive na violência, ele vive no mundo da criminalidade. O pai dele enxerga e a mãe dele não enxerga. A mãe dele não... acho que ela morre defendendo ele. Já o pai não, o pai procura saber o que ele faz, o pai procura saber... e a mãe, ela fala para o pai dele bem assim: você não ama ele, você não gosta dele, você quer ver o mau dele, você só fala que ele faz isso e aquilo de ruim. Nem é, às vezes o pai, por ser turrão, por ser duro, por ser mais bruto com filho, ele acaba saindo com a fama de não amar o filho, que nem na novela que está passando. Porque o pai está vendo o que o filho está fazendo, está no mundo da criminalidade e quer tirá-lo, mas a mãe está apoiando, está falando que o filho não está fazendo aquilo. Porque às vezes a mãe é cega. Às vezes a mãe fica cega, está vendo o problema na frente, mas por defender o filho com medo do pai agredi-lo, bater... porque hoje abriu até essa lei né? Que o filho se apanhar do pai, o pai vai preso. Eu acho por uma... por uma parte, errado. Porque assim, eu acho que, bater, bater não tem que bater. Entendeu? Tem que botar de castigo. Tem que ter o diálogo. Mas às vezes, na maioria das vezes, os filhos têm que levar umas “porradas”, umas “porradas” não, uns tapas, para cair na real, para ver o erro. Às vezes, até fala fiz coisa errada vou apanhar. Agora não, na novela está mostrando isso, está mostrando que o pai, o pai está se preocupando com uma coisa que o filho está fazendo, mas a mãe não está vendo, a mãe está fechando os olhos para aquilo.

J: É aquela coisa que a gente falou naquele dia lá (reunião do grupo em 11.04.2011). que falávamos de um filho que tinha tudo. Mas ele não tinha atenção. não tinha o amor que ele queria. Ele só queria isso.

Pesquisador: No caso dos vídeos, então essa turma faz isso para chamar a atenção dos pais? Qual a opinião de vocês?

J: Dos pais eu não sei, porque eu não sei nem se os pais veem né? Porque se verem, com certeza vão falar alguma coisa.

R: Eu acho que isso tem que começar dentro de casa. Porque se você ver um menino que está na Escola Classe brigando, é porque...igualzinho ele pensa... quando eu estou errado meu pai me bate. Aí quando ele chega na escola se o amiguinho dele fizer alguma coisa errada, ele bate no amigo. Aí se perguntar assim: se você chegar nele e perguntar: por que você está batendo no seu amiguinho? Ah, porque ele tipo... porque ele mexeu comigo. Nossa! Quando ele mexe em alguma coisa, o pai vai lá e bate.

J: Igual aconteceu com minhas primas. Eu tenho duas primas pequenas né? Elas vão para a escola. Aí uma é calma e a outra já é mais agressiva. Aí um menino puxou o cabelo da minha prima que é calma. Aí chegou em casa, ela chegou chorando, contando para a mãe dela. Aí a minha prima falou: e por que que você não deu um chute lá no... nas partes íntimas dele, não sei o quê? Aí ah! mãe... porque não sei o quê, não sei quê. Muito calminha ela. Aí no outro dia, a minha prima agressiva, a pequenininha, foi lá e bateu no menino. Bem onde a mãe dela falou para ela bater. Aí a diretora chegou e falou assim: por que você fez isso? Ah! minha mãe que mandou. Aí chamou ela e ela ficou morrendo de vergonha.

E: Assim, eu acho que o pai é muito, muito importante. Eu em toda minha vida apanhei do meu pai uma vez. E eu não quero nunca mais, nunca mais. Eu acho que estava na

quarta série, terceira série. E minha mãe falou: ah, estou cansada, você resolve (pai). Meu pai: é para eu resolver? Então é. Ele me bateu, me deu uma surra e depois ele sentou e foi conversar comigo. E ele começou a chorar. Então assim, foi uma coisa que eu nunca, nunca, nunca mais na minha vida que eu quis que meu pai... eu chego e falo: mãe, qualquer coisa que acontecer me bate, mas não conta para o meu pai não porque o pai tem um peso maior. Se o pai souber atentar para isso, ele forma uma grande pessoa sabe. Mas acontece que os pais eles deixam o poder, eles passam o poder, porque é mais fácil. Porque na verdade o poder sempre vai ser deles, independente. Eles tentam passar porque é mais fácil você depositar nas mães, até porque o filho vai buscar a mãe.

R: Mas também tem aquela questão, que eu já escutei muito as pessoas falarem, eu prefiro que me bata do que falar. Porque, às vezes, as palavras doem mais do que apanhar. Tipo, aí sei lá, tem hora que a mãe fala alguma coisa assim que você fica tão assim. Porque você não me bateu ao invés de falar. Era melhor ter me batido ao invés de ter falado isso tudo. Você fica “maior” sentido.

A: Eu penso assim, o casal ele tem que concordar um com o outro. Porque, às vezes, na maioria das famílias tem um pai que fala assim: chama a atenção do filho e a mãe interfere. Eu acho que não, eu acho que quando um fala o outro também deve deixar. Porque, no caso assim, a mãe tem que deixar ela falar e corrigir, eu acho que não tem que ter assim interferência do pai, né? Na educação dela com o filho. E também do filho com... no caso assim, do pai com o filho e da mãe com o filho. Acho que não tem que interferir, a mãe interferir na educação do filho. Eu acho que os dois ali, se o filho está ali, se a mãe interfere, aí ele fala não, então minha mãe está me defendendo. Aí ele já vai ficar assim... aí a mãe já fala, não não é assim. Então não pode interferir. Eu acho que é assim: se o pai falou, eu acho que tem de estar disposto a ouvir o que ele tem a

dizer e a mãe não poder interferir, não deve interferir. Eu acho que isso é assim, é como se tivesse acabando com a autoridade do pai ou com a da mãe. Eu acho que é assim.

L: Mesmo que ela (mãe) não concorde com o que o pai está fazendo, eu acho que isso tem de ser em uma conversa entre os dois e não na frente do filho. Porque se ela tirar a autoridade do pai na frente do filho, ela está dando razão a ele, então ele acha que, aí e meu pai está errado, eu estou certo, minha mãe está me apoiando, então ele vai criar um desrespeito com o pai dele, ele não irá respeitar o pai. O pai xinga, a mãe passa a mão na cabeça, assim não pode né? Se o pai falou, a mãe, mesmo que ela não concorde, na frente do filho ela tem de ficar quieta né? Depois tem que conversar sobre isso que está acontecendo.

R: Mas tem pai também que não sabe corrigir não. Eu tiro pelo meu tio e pela minha tia. Minha tia quer porque quer corrigir meu primo, se ele faz alguma coisa errada aí vem meu tio passando a mão na cabeça. Mas Luquinha meu filho não é assim! Aí a mãe dele fica morrendo de raiva, porque fala assim: corrige o Lucas, aí meu tio já vai com Luquinha. Chamando ele de Luquinha. Luquinha meu filho não é assim! No dia em que eu vi meu tio batendo nele. Deu vontade de falar: você está batendo ou está fazendo carinho, porque eu já estava com raiva de olhar aquilo. Eu já estava com raiva gente.

K: Às vezes também pode ser que... a maioria das vezes o que interfere do pai ter autoridade com o filho e a mãe chegar a fazer isso aí, é a mãe. Ou é um tio, ou é uma tia. Muitas vezes meu pai, ele não fala com a irmã dele há 22 anos, porque ela interferiu quando ele foi corrigir minha irmã. Então ele falou um monte de coisas para ela. Porque eu acho assim, eu falo muitas vezes assim, eu falo: ninguém me dá pão, ninguém pergunta se eu estou precisando de nada para falar da minha vida. Então, o meu pai, ele sempre teve autoridade maior lá em casa. Claro, se meu pai olhar para mim com a cara

fechada, eu já me coloco no meu lugar, calei a boca e não falei mais nada. Já minha mãe é diferente, já minha mãe se ela fala comigo, às vezes ela fala muito sério, aí eu até obedeco. Mas às vezes a gente conversa brincando, rindo. Eu não tenho intimidade com meu pai como eu tenho com a minha mãe. Mas, às vezes quando meu pai vem brigar, a minha mãe interfere. Então acaba, eu ficando do lado da minha mãe. Falo, ah! Minha mãe está me defendendo, minha mãe está fazendo isso, então eu vou seguir ela, não vou seguir meu pai. Então, às vezes, pode acontecer isso nos vídeos, o pai pode ser rígido, bruto com o filho, e na hora que o pai está ali brigando, “descascando” o filho, acabando mesmo, falando um montão de coisas, a mãe interfere, coloca a mão no meio, falando não é assim, está errado. Então como as meninas estavam falando, acho que tem que antes, depois de qualquer coisa, se meu pai está me batendo, minha mãe tem que deixar para depois que ele terminar, eles dois sentarem e conversar. Porque acaba com autoridade do pai, tanto do pai quanto da mãe, se a mãe está brigando e o pai interferir.

R: Eu acho que o pai não tem muita autoridade, porque assim, a maioria dos pais, às vezes tem uns que têm aquela imagem, meu pai quando chega do serviço vai direto para o bar beber. Aí sua mãe sempre está lá, você vê sua mãe sempre naquela, mais calma. Seu pai não está sempre lá no bar, você fala: eu não vou dar moral para aquele bêbado não. Você pensa, chega bêbado em casa, por isso que, às vezes, a maioria das pessoas sempre respeita mais a mãe. Porque a mãe sempre está lá. Porque geralmente quem... com...um casal... dá de beber, o outro, sempre é o pai né? sempre está no bar. Se pensa, chega em casa está lá sua mãe. Cadê seu pai? Está lá, está no bar. Aí você pensa, eu não vou esperar aquele bêbado chegar para eu falar com ele. Você já fala logo assim. Porque ele não vai falar nada com nada. Já vai, igualzinho esses pais que bebem, já vai diminuindo. Tipo assim, sei lá, o respeito entre pai e filho. Que na primeira discussão que tiver vai falar, você está errado, você não pode interferir, você não pode falar nada,

porque eu não te respeito, porque você vive bebendo, então não posso seguir suas leis. Então você tem que seguir é a mãe. Igualzinho o povo fala: o pai e a mãe é o espelho ta. Então daqui alguns anos eu vou chegar e vou direto para um bar, porque meu pai vive num bar.

N: Eu acho que o pai não quer nem interferir né? Em algumas situações. Porque lá em casa eu tive exemplo disso né? Eu tenho pai e mãe e três irmãos. O meu irmão de 15 anos, ele apronta muito. Quase toda semana minha mãe é chamada na escola, para ir lá resolver assunto que, até uma menina tinha brigado com ele. Aí minha mãe chegou em casa, deu uma surra nele. Quando meu pai chegou, ela falou: olha ele fez isso e isso na escola você vá lá e fala com ele e bate nele. E o que que meu pai fez, eu não vou falar nada, não vou falar nada, ele que se vire. Meu pai mesmo não quis interferir, quando foi para eu namorar né? Eu morri de medo, meu pai nunca me deixou namorar, ele sempre brigava. Falei com minha mãe, minha mãe: tudo bem, fala com seu pai. Cheguei lá falei: pai... é... eu gosto de um menino aí, vou namorar com ele... gostaria de saber sua opinião. Eu não estou nem aí para o que você quer fazer. Você quer? Então vai, depois quando você quebrar a cara vem chorando aí. Daí eu, uai pai, mas eu pensei que você fosse me dar uma opinião, sobre alguma coisa se eu devo fazer isso ou não. Eu, minha opinião não interessa em nada, vai lá e faz o que você quer.

R: É porque igualzinho, sempre namoro, o pai... igualzinho, tipo, a minha mãe, o meu primeiro namorado, foi minha mãe que foi conversar, minha mãe perguntou até o que os amigos do menino faziam. Eu estava morrendo de vergonha já. E o menino falou: ah! eu jogo bola com os meus amigos na quadra. E minha mãe falou: e o que que os teus amigos fazem da vida? Meu Deus! Minha mãe está me matando de vergonha. Porque o pai se for falar é mais bruto ainda. Se ... toda vez quando você começa a namorar você chega na mãe, porque se você chegar no pai...

J: Eu não cheguei no meu pai, quem chegou foi o menino. Deus me livre! Quem chegou foi o menino. Eu disse a ele, você quer me namorar então vá falar com meu pai. Aí ele foi lá.

R: Mas eu pensei que minha mãe fosse me passar mais vergonha ainda. Pelo jeito era melhor ter falado com meu pai mesmo. Porque a minha mãe, credo! E tem minha irmã. Minha irmã mais velha disse que quer saber tudo da vida do menino.

J: E lá em casa que é meu pai, minha mãe, minha vó e minha tia.

L: Eu estava falando da companhia. Assim, tanto na escola quanto na rua, com os pais. Se os pais conversam com o filho, se ele é presente na vida do filho, ele tem que saber quais pessoas ele anda né? Quem são esses amigos, o que eles fazem. Porque como é que você tem um filho e ele tem um amigo, anda com ele na rua e você não sabe nem quem é?

Pesquisador: Vocês acham que esse tipo de atitude evitaria as ações nos vídeos?

L: Porque, tipo assim... se um pai está preocupado com o filho, se ele está preocupado com quem ele está andando, lógico que se ele preocupa ele vai saber quem são esses amigos e se ele souber desses amigos, se forem más companhias, ele não irá aprovar que o filho dele ande com meninos que mexem com drogas, que anda brigando na rua, na escola entendeu? Que participa de gangue. Qual o pai que vai querer que o filho ande com alguém assim.

Pesquisador: Como seria a relação com o pai para minimizar isso?

L: Se um pai acompanha o filho, sabe quem são os amigos dele, se o pai não aprova, o filho pode até andar com essas más companhias, mas ele vai andar escondido do pai. Se

o pai é presente, se o pai anda cobrando com quem ele anda, só se ele desobedecer o pai que ele vai andar com esse tipo de pessoa errada.

R: Eu acho que o pai e mãe tem meio que, tipo, um sexto sentido, porque...às vezes você anda com certas pessoas aí o pai fala assim: eu não quero que você ande com essas pessoas. Aí você implica assim: ah! por quê? Não sei o quê. Tipo, começa a discutir. Aí igualzinho minha mãe: quantas meninas assim que a minha mãe me proibiu de andar ou o meu pai. Aí depois só chega a notícia: ou que está preso, ou que morreu, ou que está usando drogas. É... sei lá... parece que, tipo um sexto sentido. Quantos também falam assim: ah! não anda porque eu sei que não vai dar certo. Aí você fala que é implicância. Aí quando vê já está usando droga, ou está morto, ou está grávida, ou está com fome, está sendo ameaçada. Aí você pensa, bem que a minha mãe me desviou.

K: Às vezes eu também acho que é falta de diálogo. Às vezes um pai ele fala bem assim: ah! Na minha época era assim, ele não enxerga o hoje. Ele não vê como que hoje é. Hoje, como meu pai me conta de antigamente era totalmente diferente de hoje. Hoje mudou tudo, então a maioria dos pais vê tudo como antes, tem a cabeça fechada, não abre a cabeça para certas coisas. Então o diálogo, é muita falta de diálogo tudo isso. Se você chega em casa tem um bom recebimento, chega da escola sua mãe fala bem assim: como foi sua aula? O que aconteceu na escola? senta aqui para você me contar como foi. Se você tiver essa liberdade você vai chegar no seu pai e vai falar: pai está acontecendo isso e isso e aquilo. Eu estou sendo ameaçada e seu pai vai procurar saber o porquê. Mas não é isso que acontece hoje em dia. Hoje em dia são raros, são raros os pais que sentam com seu filho para saber do que acontece com seu filho, do que se passa com seu filho, joga na escola e acha que escola tem que educar, conversar, saber o que acontece, se brigar lá fora tem que levar uma advertência. Advertência não vai mudar o pensamento de ninguém. Advertência está ali, você levou uma advertência, o

que muda em sua vida? Uma coisa mais na sua pasta só. Então eu acho que, assim... o pai e a mãe têm que ser essencial na vida do filho, que nem falamos na sexta-feira, o pai e a mãe tem que acompanhar o filho na escola, por mais que seja um “cdf” como dizem, um menino que sabe tudo, não interessa, tem que ir atrás. Eu falo muito lá em casa, eu falo mãe você tem que ir atrás da escola, porque eu sei o que está acontecendo na escola, mas eu chegar e falar não vai adiantar nada. Então a Sra. tem que saber o que está acontecendo na escola, a Sra. tem que ir lá falar com os professores. Por que que só quando um professor agride um aluno, o pai vai lá recorrer? Não sabe o que aconteceu, não sabe se o aluno xingou o professor, não sabe se xingou a mãe do professor. Todo mundo tem um meio de se defender. Eu não apanho de graça, vamos supor, se eu saio na rua e alguém quer me bater, eu fiz alguma coisa para apanhar, eu fiz alguma coisa para provocar aquilo ali. Então eu acho que o pai e a mãe, não só o pai, também os dois, falta muito diálogo em casa. Falta muito, porque hoje esse mundo, hoje o mundo está assim, você tem que sair de casa, você tem que olhar para trás o tempo todinho, você não sabe... uma bala perdida pode te pegar, uma pessoa pode te matar por coincidência, vamos supor assim, por... é porque você parece com uma pessoa.

E: Mas assim, o que eu vejo é que é um círculo vicioso sabe. É porque o pai do pai. O pai do pai do pai. É uma coisa assim que vem vindo, passando, passando até chegar hoje.

R: É assim, se o pai é bruto, o pai dele era mais bruto ainda com ele. Tipo igualzinho meu pai fala: eu não tinha um terço da liberdade como tu tem, e olha que você é mulher. Eu não tinha um terço da liberdade que você tem. Acho que é por isso que meu pai... quando eu vou na casa do meu pai, eu me sinto sufocada. Porque eu chego lá e o portão já está fechado. Se eu quero ir lá fora, aí eu tenho que falar: pai me dá a chave? O que que tu quer lá fora menina? Lá fora não tem nada que presta. Aí eu falo bem assim: meu

Deus! eu vou ficar aqui presa dentro dessa casa mesmo? Junto com a pirralha da minha madrasta! Que fala tudo, até se eu der um passo ela chega: Mauro, a “R” fez isso e isso quando a gente foi na rua. Olhou para não sei o quê. E eu, nossa! Essa menina é terrível.

E: E assim, eu vejo assim. Por exemplo, a minha mãe, a família da minha mãe foi destruída. A minha vó... era viva e tal, e ela não teve pai. O pai da minha vó, minha vó também não teve pai. Porque ela fugiu de casa, porque o pai batia muito nela. Então assim, o pai passou uma má criação para minha vó, que passou uma má criação para minha mãe, que passou uma má criação para mim, que provavelmente vou ter uma má criação para o meu filho. Assim, que são raras as pessoas que mudam a cabeça. É claro assim, eu quanto a... assim, hoje, com a instrução que a gente tem, entendeu? Com a vida que a gente leva é até um pecado a gente ter um filho para deixar acontecer uma coisa dessas (dos vídeos) na escola, a gente tem que acompanhar e tal. Mas são raras as pessoas que dispõem mesmo entendeu? Eu não conheço nenhuma, de todos os pais de amigos, que eu conheço, eu não conheço um pai que você pode sentar assim e dizer: pai olha só, hoje lá na escola aconteceu isso e isso e isso. Muitas vezes, até pergunta e aí como é que foi na escola? Fui bem. Ah! Tá, então tá. Isso basta. Isso basta. Então assim, é uma coisa quem vem vindo, passando, passando, passando de geração em geração e eu vejo, muito, infelizmente, eu vejo muito que é uma coisa que não vai mudar. Porque, porque são raras as pessoas que param para pensar. Param para pensar o que vai acontecer. Por exemplo, eu não tenho vontade de ter filhos, eu sou uma pessoa que não quero ter filhos. Eu sou uma pessoa que não quero ter filhos mesmo. Não me vejo tendo filhos. E até porque eu fico pensando, para ter um pai, para ter uma família, para eu ter um filho tenho que ter um marido muito bom, ter uma casa muito boa, para ter um filho e ele se sentir bem lá dentro. Porque você botar um filho... você virar a cara, brigar com seu marido, passar meses sem se falar, são coisas que são muito sérias, então é melhor

nem ter, porque você vai ter um filho e qual a criação que ele vai...a imagem que você vai passar para ele, da vida, porque toda criança vê no pai a imagem que ele quer ser.

J: Estava falando que o pai, é difícil encontrar o pai, para perguntar como é que foi na escola. Assim meu pai, não todo dia, mas, assim, por exemplo, ele pergunta hoje (quarta-feira) aí depois ele pergunta na quinta. Umas três vezes na semana ele pergunta: como é que foi na escola? Aí eu ah, foi bom. E ele fica igual criança perguntando: mas o que você aprendeu? Aí eu, ah! Eu aprendi isso e isso e isso. E eu começo a falar né? E ele não entende porque ele estudou só até a quarta série. Naquele tempo não tinha escola, não tinha escola lá. Aí ele não entende química, essas coisas assim. Aí então tá, tá bom, tá bom, tá bom, tá bom... Teve um dia até que a gente apanhou da minha mãe, eu, meu pai e minha irmã. Porque a gente brinca assim como se fossem três irmãos. Aí a minha mãe, a gente estava fazendo barulho lá, minha mãe querendo dormir e chegou e começou a brigar com a gente. Aí o bicho (pai) ficou quieto. Aí ela deu um tapa em cada um.

A: É uma falta de diálogo mesmo né? Eu acho que tem que ter mais diálogo, conversar com os filhos, eu acho que no caso desses jovens (vídeos) é porque os pais não são.... No caso o pai talvez não seja muito presente, não pergunta, como as meninas falaram, como você foi na aula? O que é que aconteceu? Às vezes até o filho seja aquele filho mais preso né? E o pai já não fala: filho fala aí o que é que houve? Às vezes, ele (o filho) fica guardando aquilo para si mesmo, e às vezes está acontecendo até alguma coisa na escola e ele não quer expor assim por ser uma pessoa mais fechada só com os pais em casa. Como se diz assim, não conta as coisas para os pais e eles também não procuram saber o que está acontecendo.

R: Ou até mesmo os pais que tipo assim, não têm tempo, cansam, tipo, estão trabalhando cansam o dia todinho, ficam trabalhando o dia todinho pelo menos para chegar, ah vou chegar vou estou trabalhando para dar tudo isso e isso para o meu filho. E pensam: não, na escola deve estar tudo bem. Aí o pai está lá trabalhando, ralando, tudo, chega em casa cansado, às vezes, quer chegar mal para tomar banho, é... jantar e dormir, não tem tempo, às vezes não é nem culpa, às vezes é o cansaço. Aí pensa: oxe! Deve estar tudo bem, se ele está aqui deve estar tudo bem, mas a gente não sabe o que aconteceu lá... na escola. Porque tipo assim, geralmente, tipo, eu acho que os pais pensam, se aconteceu alguma coisa eu acho que o filho vai chegar e vai falar. Mas muitos não têm coragem de chegar e abrir: aí mãe, me bateram lá na escola hoje. Ou então: ah! Eu gravei aqui ó. Olha aqui pai o que é que eu fiz, eu gravei um vídeo e vou colocar no Orkut e no YouTube para o povo ver, as meninas brigando. Eu mesmo, se eu fizer isso, chegar, minha mãe vai dizer agora quem vai apanhar é tu. Quem vai apanhar aqui agora é você.

K: Aconteceu já na minha família isso. O meu primo, ele sempre teve tudo do bom e do melhor. Ele sempre teve tênis de marca, bermuda da mcd, blusa da Oakle, ele nunca usou roupa de feira na vida dele, nem uma cueca. Então, o pai dele, a mãe dele sempre deu tudo de bom, mas não pensou pelo outro lado, no sentimento, no amor, no carinho e na educação. Aí até que meu tio “caiu na real”, que meu primo estava usando coisa errada. Meu primo espancou um menino na escola, espancou, o menino foi para o hospital, ele brigou com o menino e quebrou a perna do menino, o menino foi para o hospital. Meu primo foi para a delegacia e meu tio recebeu uma ligação, ele estava no serviço, meu tio é bombeiro. E o delegado ligou para o meu tio e falou bem assim: queira comparecer à delegacia que estamos com seu filho. Meu primo tinha dezesseis anos. Meu tio falou: como meu filho fez isso, meu filho! Que tinha tudo do bom e do

melhor, porque que ele iria bater? Foi para a delegacia, buscou meu primo, meu primo voltou para casa normalmente como se nada tivesse acontecido. Menor de idade. Meu tio desligou dele novamente, deixou ele fazer o que quisesse. Até que ele participou dessas equipes de facção contra... Até que um dia ele se meteu em uma briga mesmo, que ele foi parar no hospital. O dia em que ele foi parar no hospital, meu tio “caiu na real” que ele estava fazendo tudo isso para chamar a atenção, para mostrar para o pai dele que tudo não era só isso, ele estava precisando de amor, de diálogo, de carinho. Meu tio deu uma surra nele no banheiro. Ele tomando banho, meu tio entrou no banheiro, meu tio trancou a porta e bateu nele, depois de ele ter voltado do hospital. Mas meu tio bateu muito nele, e falou para ele, eu não quero você fazendo isso. Se você está precisando de atenção e de carinho, por que que você não chegou em mim e falou meu erro? Porque que é que você foi descontar em pessoas que não têm nada a ver com a sua vida? Eu nunca te ensinei isso. Eu sempre te dei sempre tudo do bom e do melhor. Posso não ter te dado atenção, foi um erro meu, mas custava você abrir essa sua boca, que você vive xingando, para falar para mim? Aí meu primo ficou, ficou naquela... ficou uma semana, chorou. Agora pergunta: hoje em dia meu primo faz isso, não porque meu tio mudou o pensamento. Hoje, meu tio vê de outra forma. Ele procura dar mais atenção do que roupa. Hoje em dia, meu tio não dá mais tudo para ele. Fala: você quer, você vai trabalhar. Hoje, meu primo está aí fazendo faculdade, fazendo curso e tirando a carteira (CNH). Ele não tira o dia mais para sair para festa, ele não tem mais tempo para encontrar os amigos dele, porque ele escolheu esse caminho para ele. Então, a maioria desses vídeos pode ser isso, pode acontecer isso, que aconteceu com ele (primo). Ele pode não ter amor, não ter carinho, não ter nada, mas ter dinheiro, mas ter roupa, e ter fama. Mas não tem o principal, porque eu acho que o principal na família é o amor, é o respeito né? Se meu pai respeita minha mãe eu vou respeitar quem estiver comigo. Se

meu pai me respeita, chega em mim, senta e fala: minha filha eu vou te falar como é a vida, hoje em dia mudou. Hoje em dia é assim, assim, assim. Eu vou lembrar toda vez que eu for fazer alguma coisa errada, vou falar: meu pai me falou que não é assim. Vou pensar e quem eu puder levar comigo para o lado bom eu vou levar, já tirei... já conversei com muitas amigas minhas que fumavam, que cheiravam e que, hoje em dia, trabalham, fazem faculdade. Então, eu acho que o diálogo é tudo na vida, não é uma burrada que vai mudar seu pensamento, não é.

R: Uma coisa que eu acho que os pais não deveriam discutir na frente dos filhos e nem brigar, porque ele fica vendo aquilo já fica na cabeça. Sei lá, você vai e casa, você vai e também faz a mesma coisa, vou esculhambar e tudo. Eu acho feio, o pai que discute na frente do filho. Porque que não entra no quarto e conversa, mas não precisa gritar, porque até os vizinhos estão vendo o que está acontecendo ali. Chegam os dois e conversam no quarto, porque... se já começa, tipo assim, eu sou pequena, eu estou lá no quarto e vou ver meu pai e minha mãe discutindo, eu já vou ficar com aquilo, assim... Ah! Na escola também, na escola eu vou fazer do mesmo jeito, vou discutir, gritar com a professora. É igual à mãe do meu primo, ela é “barraqueira” mesmo, meu tio fala baixo e a mulher grita na maior altura. Meu primo era terrível na escola. Tudo ele tinha que gritar, esculhambar, porque, porque ele via a mãe dele fazendo isso. Até um dia que meu tio falou assim que não aguentava mais, falou eu não vou deixar de... igualzinho meu primo é muito apegado com meu tio, mas ele se separou dela, disse eu não vou abandonar o meu filho, eu estou abandonando você. Mas meu tio é muito assim... Tanto é que ele (o primo) dorme a semana todinha (com o pai) só quer ver a mãe no final de semana. Porque ele é muito ligado com meu tio. Mas também é porque meu tio dá tudo para ele né? Esperto.

K: Às vezes, também, o filho... ele.. vê em casa, e às vezes o filho, provoca um certo conflito entre os pais. Às vezes, o filho, faz assim, tipo, já vi muitos casos lá em Luziânia, quando eu morava lá, de o pai se separar da mãe por intriga do filho, porque o filho aprendeu na rua. Luziânia nunca teve uma boa fama, de escola. Eu estudava em uma escola que, tipo, menina entrava pelada. Menino fazia o que quisesse, cheirava, fumava dentro da escola, matava. No tempo que eu estudei lá, dois anos, morreram duas pessoas em festa da escola. Então, eu penso assim que, os filhos também têm que saber, se eu vejo meu pai e minha mãe discutindo, eu saio de perto. Eu tiro meu irmão, a primeira coisa que eu faço é tirar o meu irmão. Porque, às vezes, meu pai e minha mãe estão discutindo por nós dois. Por eu querer e meu pai deixar e minha mãe não deixar. Porque lá em casa é assim, meu pai me liberta e minha mãe me prende. Então, eu penso assim, o filho, às vezes, interfere muito na vida dos pais também. Por chegar e falar: ah, pai minha mãe me bateu hoje! Aí o pai não pergunta o porquê e já vai falar com a mãe. Às vezes a mãe deixa uma marquinha no filho e o pai já vai lá e vai para cima da mãe. Se o filho faz alguma coisa errada, a mãe é errada. Então, acho que o filho também tem que pensar muito antes de fazer as coisas, para não agredir a pessoa que mais ama né? Que são os pais.

L: Voltando lá ao assunto do vídeo, a diferença entre os do Estados Unidos e os do Brasil, porque eu acho que nos Estados Unidos, lá eles são punidos né? Lá não tem negócio porque é criança. É... lá criança, adolescente e adulto, jovem, lá é punido de acordo com o tamanho da gravidade do que eles fizeram né? Por exemplo, eu vi falando esses dias, um menino que não sei se ele tem onze anos e está sendo condenado por ter matado a madrasta. Por exemplo, eu acho que essas brigas lá, que acontecem nas escolas lá, eu acho que os alunos são pegos e, eu acho que são punidos. Aqui no Brasil não, eu acho que leva para o Caje, (Centro de Atendimento Juvenil Especializado) tal e

vão e soltam, depois os pais vão e buscam. Lá, eu acho que eles são responsáveis pelo que eles fazem. Se eles brigam, se eles batem, se eles quebram a perna de um lá, eu acho que eles são bem mais punidos do que aqui no Brasil né?

R: Aqui já não é por causa disso, as leis aqui já é mais... parece até que está passando a mão na cabeça. Porque eu acho que se um adolescente tem coragem de chegar e matar um na porta da escola, então ele também tem que ter coragem de pegar uma pena normal. Não querer falar: ah, ele é menor, fica só trinta dias. Porque o coitado é menor. Aí pensa eu vou matar mesmo, só vou ficar trinta dias depois eu saio, se alguém quiser vir eu mato de novo. Não tem essa, se deixasse lá, você fica aí, oito anos para você aprender o que que é bom. Aí ia ficar: nossa! Eu vou perder oito anos da minha vida por causa disso que eu fiz.

K: Mas, às vezes, nem fica né? Porque hoje em dia também existe regime aberto. “Saidão”. Nossa! “Saidão” é o tempo que você sai da cadeia para você fazer tudo. Meu primo, ele fez um “saidão”, adiantou o quê? Ele roubou de novo, e foi preso e vai cumprir mais. Então, eu acho que existe redução de pena também. Então, eu acho que a maioria do erro é a lei também. A lei, ela tinha que ser firme, a maioria das leis são quebradas. Se eu matei eu tenho que ter uma pena. Claro que eu tenho que ter uma pena. Mas para quê: No começo, vai ser rígida, eu vou apanhar da polícia, eu vou ser preso, vou apanhar dentro da prisão, mas eu vou ser libertado daqui uns dias. Eu acho que na prisão tinha que ter uma forma de educação. Tinha que ter um psicólogo, tinha que ter um... um... vamos supor assim, uma escola lá dentro.

R: Mas eu acho que tem. Mas nem todos que aceitam né? Participar. Tipo, igualzinho, pode trabalhar, estudar lá dentro. Mas não é obrigado. Então, tipo, assim, se fosse

obrigatório todos a fazerem, aí sim já ia ser mais fácil. Não mas, trabalhar são poucos que aceitam trabalhar e estudar lá dentro.

E: Sinceramente, eu acho que o fato hoje é a sabedoria das pessoas. Sabedoria de vivência mesmo. Sabedoria de criar os filhos, até porque as pessoas entregam a vida por muito pouco, entregam a vida assim por besteiras. Então, eu acho que o que falta mesmo, resumindo para mim, todos os problemas mesmo, é sabedoria. Só isso né?

N: Eu penso ser super importante o pai e a mãe né? Na criação dos filhos. Eu acho que, realmente, falta de diálogo né? O filho também provoca muito e acho que os pais também têm de ser mais presentes né? Na vida das pessoas. Porque entra aquela frase né? Que alguns pais dizem muito, que é “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Meu pai já falou isso para mim. Mas eu não faço nem o que ele diz e nem o que ele faz. Eu acho assim que, meu pai, ele é uma pessoa muita calma, tudo, mas ele não gosta de estar se metendo nas coisas. Já minha mãe está envolvida em tudo. Eu não sigo nem para o lado de um, nem para o lado de outro, eu crio a minha própria personalidade. Eu sou o que eu sou aqui, o que eu sou lá na escola, o que eu sou lá na igreja, o que eu sou na rua e eu não importo assim... A gente já falou muito de violência né? E eu nem falei que já passei por isso muitas vezes, já passei por isso e em nenhum momento meu pai esteve lá para me ajudar. Minha mãe sempre foi, meus tios, minha vó sempre estava lá para me defender, e muitas das vezes a escola não... interferiu assim. Ah! Aconteceu ali, foi na porta da escola, a gente não vai entrar nisso.

R: É sempre assim se você chegar assim: aí pai, a menina está falando que vai me bater. Ele deve pensar: ah! Ainda está falando, então não aconteceu nada. A mãe não, a mãe logo vai lá, porque, que quero ver porque que ela quer te bater. O pai não, ainda não te bateu né? Se ela te bater, tu vai lá na direção.

K: Mas também falta muito policiamento nas escolas. Continuam falando isso. A escola, ela é um meio de educação, e hoje em dia, está se transformando em um meio de violência.

R: Eu acho que policiamento precisava. Porque eu acho que a escola já não dá para a gente se sentir seguro. Se está tendo policial na escola, é porque a escola está precisando, porque a escola que não está certa. Porque igualzinho fala, policial não é só para tipo... não é para eles ficarem aqui dentro. Igualzinho o povo fala, que deveria ter policial andando aqui dentro. Eu acho ridículo um policial ficar andando aqui dentro com uma arma e toda hora um aluno olhando. Não acho legal. Agora lá na porta ele está lá vigiando, tipo, para não entrar. Agora aqui dentro, eu acho que não era obrigado a fazer isso, mas do jeito que está, vai ter que andar, um policial em cada corredor.

K: Depois dessa festa, “quica na latinha”, tinha dois camburões todos os dias. “**R**”: como se aqui fosse um presídio. “**K**”: Beleza, tudo bem, tinha. Hoje em dia, precisa, eu acho que toda escola tem que ter, porque eu penso assim, ela (**R**) pensa assim, o Sr. pensa assim. Mas e os outros? A gente nunca sabe. Eu posso sair lá fora e levar um tiro, uma bala perdida e cadê o policial? Cadê o policiamento? Se a polícia tiver lá, não fazem, não têm coragem de dar um tiro.

R: Realmente, porque no dia da festa nunca vi tanto camburão nessa porta igual naquele dia. Tinha muito. Nossa! Até caminhão do bombeiro que a gente ficava pensando: quem passou mal aqui?

3.3 Análises do grupo focal.

Retomamos as orientações para o grupo, lembrando as regras para o bom andamento da discussão, tais como: deixar uma pessoa falar de cada vez; evitar discussões paralelas para que todas pudessem participar; evitar domínio da discussão e

que todas tivessem o direito de dizer o que pensam. Foram distribuídas folhas de papel A4 em branco, tamanho A4, e lápis para anotações, para que na oportunidade de exposição, tais anotações fossem discutidas.

Apresentamos os três vídeos e foi colocada a primeira questão: “Como vocês imaginam o começo da história?” Após essa questão o pesquisador fez mais dezesseis intervenções para incentivar as falas das estudantes, em relação ao assunto discutido.

Efetuamos um levantamento das ocorrências dos verbos modais “poder, querer, dever e ter que”, também para o grupo focal, e apresento as maneiras como ocorreram:

Analisaremos as frases nas quais ele aparece para verificarmos como foi utilizado em cada uma delas. Para o caso do grupo focal, não identificaremos as questões, pois as estudantes foram discutindo o tema a partir da questão: “Como vocês imaginam o começo da história?”, e ao longo do diálogo foram expondo suas ideias. Em certos momentos o pesquisador fez algumas intervenções com objetivo de preservar o tema do debate.

Ocorrências do modal “poder” – grupo focal.

Modalidade epistêmica.

“Ao meu ver, eu acho que a sociedade provoca isso. Por quê? Em geral, você **pode** ver que, desde muito antes há adolescentes e... entre os animais sempre teve um dominante e isso vem sendo passado.”

“Apesar de o caso ser de cada escola em si, ser um dos focos, você **pode** notar que a violência está presente em tudo.”

“Ela disse que viu batendo na menina né? Tipo assim, um monte de gente bateu na menina né? **Pode** ter sido assim, alguma trama. **Pode** ser assim, fulano não gosta de fulano, mas aí inventou uma coisa para os dois brigarem, já que ele não era capaz de brigar com ela.”

“Eu acho que ela **pode** ter mexido com meninas da escola.” “... **Pode** ter mexido com uma dentro da escola e elas **podem** ter ligado para outras, elas terem vindo bater. “, “... Ela chegou batendo, **pode** ser que ela (que apanhou) **pode** ter mexido com a prima ou com a irmã e deve ter ligado, falado alguma coisa, deve ter chamado mais gente para bater.”

“Você **pode** ver que as pessoas que são assim, digamos, mais despachadas, elas são mais populares, como se tivessem mais amigos, mais... mais tudo.”

“Não luta, vai na direção, procura saber como é, o que **pode** ser feito para mudar isso na escola.”

“Criam tipo uma barreira ali. E começa a perseguir essa pessoa. Eu acho que **pode** até ser por rejeição também. Por conta da rejeição eles começam a agredir as pessoas.”

“Mas se ela não fizesse isso, para ver se o aluno é da escola, quantos alunos **poderiam** entrar aqui na escola, **poderiam** entrar armados para querendo pegar alguém aqui dentro.”

“Certamente foi fora porque se ela pegou essa menina fora da escola, ela **pode** não teve como entrar. **Pode** ter ficado lá horas e horas esperando ela, para sair, para pegar a menina.”

“Ela **pode** procurar saber onde eu estudo, ela **pode** procurar saber o que eu faço, e quando quer consegue...”; “... Porque você **pode** sair ela **pode** ficar esperando você lá

fora. **Pode** ter sido aquela menina também do vídeo lá de Samambaia que apanhou de muitas meninas. **Pode** ter ocorrido na rua, **pode** ter ocorrido por piadinhas, tem várias coisas que **pode** ter acontecido.”; “Por causa que você **pode** estar saindo da escola e está tendo uma briga e você **pode** levar uma bala perdida, você **pode** ganhar uma pedrada na cabeça.”; “Então, amigo a gente tem que saber escolher muito, porque, por causa de uma simples amizade você **pode** perder a sua vida que é tudo.”; “**Pode** seu pai chorar, sua mãe passar mal, sua mãe chegar a falecer porque você faleceu.”

“Então assim... **pode** ter acontecido no caso lá do menino dos Estados Unidos, **pode** ter sido espontâneo, como falávamos agora, porque não tinha plateia, não tinha ninguém vendo, como foi programado?”

“Aí você pensa. Às vezes não **pode** ter sido ela, mas como ela gosta de fazer “faces” (facebook, orkuts e MSN, caiu para o lado dela.”

“Sentimento eu acho que é muita inveja, só **pode**.”

“Eu acho que os dois são muito importantes, porque a mãe, às vezes até, o filho **pode** estar errado, mas a mãe, em muitas vezes, apoia.”

“Porque ao mesmo tempo que ela... porque minha família é nordestina também né? Só **pode**, mas tipo, minha mãe também tem um lado duro, ela **pode** ser boa, mas também na hora que “ela é ruim, ah! Não adianta meu filho. Só um grito e eu fico quieta.”

“Às vezes também **pode** ser que... a maioria das vezes o que interfere do pai ter autoridade com o filho é a mãe chegar a fazer isso aí, é a mãe.”

“Então , às vezes, **pode** acontecer isso nos vídeos, o pai **pode** ser rígido, bruto com o filho, e na hora que o pai está ali brigando, “descascando” o filho, acabando mesmo,

falando um montão de coisas, a mãe interfere, coloca a mão no meio, falando não é assim, está errado.”

“Se um pai acompanha o filho, sabe quem são os amigos dele, se o pai não aprova, o filho **pode** até andar com essas más companhias, mas ele vai andar escondido do pai.”

“Falta muito, porque hoje esse mundo, hoje o mundo está assim, você tem que sair de casa, você tem que olhar para trás o tempo todinho, você não sabe... uma bala perdida **pode** te pegar, uma pessoa **pode** te matar por coincidência, vamos supor assim, por... é porque você parece com uma pessoa.”

“Então. A maioria desses vídeos **pode** ser isso, **pode** acontecer isso, que aconteceu com ele (primo). Ele **pode** não ter amor, não ter carinho, não ter nada, mas ter dinheiro, mas ter roupa, e ter fama”

“Vou pensar e quem eu **puder** levar comigo para o lado bom eu vou levar...”

O modal “poder”, em formas variadas ocorre quarenta e cinco vezes com características da modalidade epistêmica, de crença, verdade, probabilidade, (in)certeza, eventualidade

Nas ocorrências, o modal “poder” utilizado pelas respondentes está seguido de infinitivo e na terceira pessoa do presente do indicativo, esse modo, segundo Santos (1999), indica que o falante assume seu discurso. Portanto, são características já apontadas por Santos (1999), Santos (2000) e Martins (2011), de crença, de possibilidade, de probabilidade, de subjetividade, necessidade interna e intencionalidade. Indicam um entendimento para categoria de futuro e expressam uma vontade dos sujeitos, também se articulam com elementos do conjunto da modalidade epistêmica.

Modalidade deôntica.

Cervoni (1989) nos orientou que as modalidades deônticas são representadas pelos elementos que compõem o conjunto de expressões que demandam referência a uma norma ou a qualquer sistema de avaliação social, individual, ético ou estético, que fazem parte do registro do dever.

Constatamos que o verbo “poder”, em algumas respostas utilizadas e nos contextos das frases das respondentes, ocorre na modalidade deôntica, pois faz referência a normas e regras impostas por um falante a outro, podendo expressar a ideia de possibilidade ou permissão e de necessidade ou obrigatoriedade. Santos (2000) nos alertou que a capacidade, a habilidade, a obrigação, a manipulação, a necessidade e a permissão, são componentes do conjunto das modalidades deônticas. Portanto, a modalidade deôntica refere-se à necessidade ou à possibilidade de atos executados pelo sujeito moralmente responsável. Essa modalidade se articula com a utilização da linguagem para manifestar uma vontade, um desejo ou para obter a satisfação dessa vontade através da imposição feita aos outros. Segundo Santos (2000), está incluída na esfera das normas de moral e conduta, direitos e deveres.

Vejamos como ocorrem nos discursos das estudantes no grupo focal:

“Porque você **pode** observar que três das meninas não estavam de uniforme”. “Você **pode** ver que a primeira não está de uniforme.”

“A gente tenta melhorar assim né? Porque um só não **pode**, tem que ser todo mundo, cada um tem que ter sua atitude né? Tem que ter paciência.”

“porque você **pode** ver que quem mais reclamou foi mulher. Daí você já vê.”

“Ele: ah! Que no meu tempo eu não tinha isso, porque no meu tempo não **podia** fazer aquilo.”

“Você **pode** sair à noite e eu que é só de tarde, de noite e em cãs.” (gesticulando as mãos demonstrando trancamento)

“Então assim, foi uma coisa que eu nunca, nunca, nunca mais na minha vida que eu quis que meu pai... eu chego e falo: mãe, qualquer coisa que acontecer me bate, mas não conta para o meu pai não porque o pai tem um peso maior. Se o pai souber atentar para isso, ele forma uma grande pessoa sabe. Mas acontece que os pais eles deixam o **poder**, eles passam o **poder**, porque é mais fácil. Porque na verdade o **poder** sempre vai ser deles, independente. Eles tentam passar porque é mais fácil você depositar nas mães, até porque o filho vai buscar a mãe.”

“Então não **pode** interferir. Eu acho que é assim: se o pai falou, eu acho que tem de estar disposto a ouvir o que ele tem a dizer e a mãe não **poder** interferir, não deve interferir.”

“O pai xinga, a mãe passa a mão na cabeça, assim não **pode** né?”

“Tipo assim, sei lá, o respeito entre pai e filho. Que na primeira discussão que tiver vai falar, você está errado, você não **pode** interferir, você não **pode** falar nada porque eu não te respeito, porque você vive bebendo, então não posso seguir suas leis.”

“Mas são raras as pessoas que dispõem mesmo entendeu? Eu não conheço nenhuma, de todos os pais de amigos, que eu conheço, eu não conheço um pai que você **pode** sentar assim e dizer: pai olha só, hoje lá na escola aconteceu isso e isso e isso.”

Ocorrências do modal “querer” – grupo focal.

Conforme o quadro 1 o modal “querer” aparece em diversos modos no grupo focal.

Modalidade epistêmica.

Todos os modais “querer” utilizados no grupo focal indicam características da modalidade epistêmica, como nos orientaram os autores Santos (1999), Santos (2000) e Martins (2011). Assinalam a intenção do sujeito, o desejo, a vontade, e quando seguido de infinitivo, adquirem valor modal de preferência, pois fazem parte do âmbito da intencionalidade. Vejamos os trechos das respostas do grupo focal nos quais ele ocorre desta forma:

“... eu não sei nem o que dizer, se aquilo é ódio ou raiva, parece que **quer** descontar, **quer** colocar aquela raiva de uma pessoa para fora, chega uma dá um tapa.” “... a pessoa **quer** descontar, **quer** aproveitar daquela pobre coitada que está ali, cada um **quer** dar ‘porrada’, uma violência.”

“Parece assim... de tanto ver a sociedade um tanto violenta, que aquilo fica mentalizado na cabeça, quando aparece uma oportunidade, parece que **quer** descontar entendeu? Aquela raiva **quer** botar para fora.”

As pessoas não pensam mais nos outros. E tudo assim... a violência para eles é algo maravilhoso, mas eu **quero** ver se alguém chega assim na outra e fala oi como você está e dá um abraço na pessoa, mas a violência é o que está reinando assim no mundo, e cada vez pior né?

“E se você **quer** ferir as pessoas, **quer** brigar, você tem todo o dom da oratória para isso.”

“E por aquela pessoa não querer se enturmar tem aquelas pessoas que **querem** ser amigas, mas mesmo assim a outra não quer, por conta disso começam a criar um pouco de raiva, como se você tivesse excluindo.”

“Aí eles bebem, **querem** criar confusa, sai batendo em todo mundo, o povo não gosta... porque traz bebida escondida dentro da mochila.”

“Mas se ela não fizesse isso, para ver se o aluno é da escola, quantos alunos poderiam entrar aqui na escola, poderiam entrar armados, para **querendo** pegar alguém aqui dentro.” “Mas mesmo assim a gente ainda acha ruim, mesmo sabendo que está certo, a gente ainda reclama.”

“... sei lá a diretora bota regras e os alunos não **querem** seguir.”

“Hoje em dia, tudo é motivo de tudo, uma pessoa **quer** ir ali roubar para fumar droga.”

“Às vezes você visita o Orkut de uma pessoa ela não gostou já é motivo de ela, dependendo dela, já motivo de ela **querer** tirar satisfação.”

“... uma bailarina, uma circense que estava aqui na escola, que mau chegou na escola, a menina mau chegou e já estavam chamando a menina de ‘piranha’, de tudo no blog, a menina mau chegou, não tinha nem três dias, tava falando que a menina era ‘piranha’, que estava **querendo** passar o rodo... pegar geral, pegar os meninos, todos.”

“Eu acho que ela **quer** acompanhar a moda. Porque ‘musa da beleza interior’ é uma parte do programa do pânico. Então, como ela viu que dá audiência, acho que ela **quis** chamar a atenção.”

“Ele mostra, ele comenta, se **quiser** ver a reportagem novamente ele passa.”

“É feio, ela estava querendo se mostrar, só sentava na frente, **querendo** mostrar as pernas e tudo.”

Tipo, porque... quantas meninas que eu chego... Ah! vamos numa festa? Vai voltar que horas? Minha mãe quer que eu volte... se eu for 8h quer que eu volte 10h. Aí as meninas

que são mais novas que eu, **querem** voltar duas, três horas da manhã. Minha mãe, se eu não chegar lá 10h30min, ela está lá... capaz de me buscar lá na festa.”

“A mãe dele não... acho que ela morre defendendo ele. Já o pai não, o pai procura saber o que ele faz, o pai procura saber... e a mãe, ela fala para o pai dele bem assim: você não ama ele, você não gosta dele, você **quer** ver o mau dele, você só fala que ele faz isso e aquilo de ruim.”

“Minha tia quer porque **quer** corrigir meu primo, se ele faz alguma coisa errada aí vem meu tio passando a mão na cabeça.”

“Meu pai não **quis** interferir, quando foi para eu namorar né? Eu morri de medo, meu pai nunca me deixou namorar, ele sempre brigava.”

“Cheguei lá falei: pai... é... eu gosto de um menino aí, vou namorar com ele... gostaria de saber sua opinião. Eu não estou nem aí para o que você **quer** fazer.”

“E tem minha irmã, minha irmã mais velha disse que **quer** saber tudo da vida do menino.”

“Se eu **quiser** ir lá fora, aí eu tenho que falar: pai me dá a chave? O que tu quer lá fora menina? Lá fora não tem nada que presta.”

“Por exemplo, eu não tenho vontade de ter filhos, eu sou uma pessoa que não **quero** ter filhos. Eu sou uma pessoa que não **quero** ter filhos mesmo.”

“... a imagem que você vai passar para ele, da vida, porque toda criança vê no pai a imagem que ele **quer** ser.”

“Porque a gente brinca assim como se fossem três irmãos. Aí a minha mãe, a gente estava fazendo barulho lá, minha mãe **querendo** dormir e chegou e começou a brigar com a gente.”

“Às vezes, ele (o filho) fica guardando aquilo para si mesmo, e às vezes, está acontecendo até alguma coisa na escola e ele não **quer** expor assim por ser uma pessoa mais fechada só com os pais em casa.”

“Aí o pai está lá trabalhando, ralando, tudo, chega em casa cansado, às vezes, **quer** chegar mal para tomar banho, é... jantar e dormir, não tem tempo, às vezes não é nem culpa, às vezes é o cansaço.”

“Tanto é que ele (o primo) dorme a semana todinha (com o pai) só **quer** ver a mãe no final de semana.”

“Nem **quer** falar: ah, ele é menor, fica só trinta dias. Porque o coitado é menor. Aí pensa eu vou matar mesmo, só vou ficar trinta dias depois eu saio, se alguém **quiser** vir eu mato de novo.”

“A mãe não, a mãe logo vai lá, porque, que **quero** ver porque que ela quer te bater.”

Os modais “querer” abaixo ocorreram sem que estivessem precedidos de verbo no infinitivo:

“E por aquela pessoa não **querer** se enturmar, tem aquelas pessoas que querem ser amigas, mas mesmo assim a outra não **quer**.”

“Ela (a diretora) reclama que não **quer** aluno nos corredores.”

“Então, eu penso assim, se eu vou para uma festa e esbarrei em uma menina sem **querer**, um pedido de desculpas não vai bastar para ela, dependendo de quem ela é.”

“Ela pode procurar saber onde eu estudo, ela pode procurar saber o que eu faço, e quando **quer** consegue.”

“É feio, ela estava **querendo** se mostrar, só sentava na frente, querendo mostrar as pernas e tudo.”

““Eu acho que o pai, só um grito que ele falar pára, acho que o filho pára. A mãe não. Se mãe chamar você ainda fica naquela... eu acho que até mesmo para pedir as coisas, você chega assim no pai e fala: pai **quero** isso. Ele: ah, que no meu tempo eu não tinha isso, porque no meu tempo não podia fazer aquilo. E porque você está **querendo** tudo. A mãe você vai falando com um pouco mais de calma e aí aos poucos ela vai cedendo.”

“... ah, vamos numa festa? Vai voltar que horas? Minha mãe **quer** que eu volte... se for 8h, **quer** que eu volte 10h.”

“Porque o pai está vendo o que o filho está fazendo, está no mundo da criminalidade e **quer** tirá-lo, mas a mãe está apoiando, está falando que o filho não está fazendo aquilo.”

“Mas ele não tinha atenção, não tinha o amor que **queria**. Ele só **queria** isso.”

““Assim, eu acho que o pai é muito, muito importante. Eu em toda minha vida apanhei do meu pai uma vez. E eu não **quero** nunca mais, nunca mais. Eu acho que estava na quarta série, terceira série. E minha mãe falou: ah, estou cansada, você resolve (pai). Meu pai: é para eu resolver? Então é. Ele me bateu, me deu uma surra e depois ele sentou e foi conversar comigo. E ele começou a chorar. Então assim, foi uma coisa que eu nunca, nunca, nunca mais na minha vida que eu **quis** que meu pai... eu chego e falo:

mãe, qualquer coisa que acontecer me bate, mas não conta para o meu pai não porque o pai tem um peso maior.”

“Minha tia **quer** porque quer corrigir meu primo, se ele faz alguma coisa errada aí vem meu tio passando a mão na cabeça.”

“Eu acho que o pai não **quer** nem interferir né? Em algumas situações.” “Você **quer**? Então vai, depois quando você quebrar a cara vem chorando aí.” “Eu, minha opinião não interessa em nada, vai lá e faz o que você **quer**.”

“Eu disse a ele, você **quer** me namorar então vá falar com meu pai. Aí ele foi lá.”

“Porque, tipo assim... se um pai está preocupado com o filho, se ele está preocupado com quem ele está andando, lógico que se ele preocupa ele vai saber quem são esses amigos e se ele souber desses amigos, se forem más companhias, ele não irá aprovar que o filho dele ande com meninos que mexem com drogas, que anda brigando na rua, na escola entendeu? Que participa de gangue. Qual o pai que vai **querer** que o filho ande com alguém assim.”

“Eu acho que o pai e mãe tem meio que, tipo, um sexto sentido, porque... às vezes você anda com certas pessoas aí o pai fala assim: eu não **quero** que você ande com essas pessoas.”

“Eu não apanho de graça, vamos supor, se eu saio na rua e alguém **quer** me bater, eu fiz alguma coisa para apanhar, eu fiz alguma coisa para provocar aquilo ali.”

“O que que tu **quer** lá fora menina? Lá fora não tem nada que presta.”

“Meu tio desligou dele novamente, deixou ele fazer o que **quisesse**. Até que ele participou dessas equipes de facção contra...”

“Mas meu tio bateu muito nele, e falou para ele, eu não **quero** você fazendo isso.”

“Hoje em dia, meu tio não dá mais tudo para ele. Fala: você **quer**, você vai trabalhar.”

“Eu estudava em uma escola que, tipo, menina entrava pelada. Menino fazia o que **quisesse**...”

“Porque às vezes, meu pai e minha mãe estão discutindo por nós dois. Por eu **querer** e meu pai deixar e minha mãe não deixar.”

“A mãe não, a mãe logo vai lá, porque quero ver porque que ela **quer** te bater.”

“Claro que eu tive vontade de bater, tive vontade de... mas eu não **quis** porque sinceramente eu acho que isso não é coisa de pessoa... humana, isso é coisa de animal.”

Ocorrências do modal “dever” – grupo focal.

Modalidade epistêmica.

“Ela chegou batendo, pode ser que ela (que apanhou) pode ter mexido com a prima ou com irmã e **deve** ter ligado, falado alguma coisa, **deve** ter chamado mais gente para bater.”

“Aí ela **deve** pensar, com certeza também vou ganhar uma fama fazendo Orkut desse. Musa da beleza interior, o que vai sair, imagina!”

“... ah, vou chegar, vou... estou trabalhando para dar tudo isso e isso para o meu filho. E pensam: não, na escola **deve** estar tudo bem.”

“Aí pensa, oxe! **Deve** estar tudo bem, se ele está aqui **deve** estar tudo bem, mas a gente não sabe o que aconteceu lá... na escola.”

“É sempre assim se você chegar assim: aí pai, a menina está falando que vai me bater. Ele **deve** pensar: ah! Ainda está falando, então não aconteceu nada.”

Modalidade deôntica.

“Os jornais estão assim, tirando o Fantástico da Globo, a Globo **deveria** mudar totalmente, porque a Record está bem melhor.”

“Porque, às vezes, na maioria das famílias tem um pai que fala assim: chama a atenção do filho e a mãe interfere. Eu acho que não, eu acho que quando um fala o outro também **deve** deixar.” “Então não pode interferir. Eu acho que é assim, se o pai falou, eu acho que tem de estar disposto a ouvir o que ele tem a dizer e a mãe não poder interferir, não **deve** interferir.”

“Eu não estou nem aí para o que você quer fazer. Você quer? Então vai, depois quando você quebrar a cara vem chorando aí. Daí eu, uai pai, mas eu pensei que você fosse me dar uma opinião, sobe alguma coisa se eu **devo** fazer isso ou não.”

“Porque igualzinho fala, policial não é só para tipo... não é para eles ficarem aqui dentro. Igualzinho o povo fala, que **deveria** ter policial andando aqui dentro.”

“Eu acho que tanto a mãe quanto o pai, eles **deveriam** ter os dois sentimentos. Assim, tipo, a mãe apoia mais assim... igual as meninas estão falando. O pai também **deveria** ter essa mesma coisa e a mãe às vezes também **deveria** ter um lado mais duro também né? É... complemento.”

“Uma coisa que eu acho que os pais não **deveriam** discutir na frente dos filhos e nem brigar, porque ele fica vendo aquilo já fica na cabeça.”

Vale lembrar que Santos (2000) assinala que a modalidade deôntica requer uma referência a uma norma ou a um método de avaliação social, individual que compõe o conjunto do dever. Cervoni (1989), como dito anteriormente, aponta que a modalidade deôntica indica o que é preciso, e estaria ligada ao que é obrigatório, proibido, permitido e facultativo. Portanto, os trechos acima conferem com os elementos do conjunto do dever e indicam uma relação a uma norma ou a um critério de avaliação social e individual.

Com relação aos modais “ter que/tem que”, eles surgem no discurso das participantes do grupo focal na forma “tem que” e “tem de”. Santos (2000) já nos orientou que essa característica, indicando uma necessidade, uma imposição que é extrínseca ao sujeito que fala, quando ocorre, significa que o modal se relaciona com a modalidade deôntica. O que é confirmado por Johnen (2010), pois ele afirma que o uso do modal “tem que/ter que”, deixa claro a inexistência de outra opção a ser eleita. Portanto, os pesquisadores em questão apresentam os modais “ter de” e “ter que”, indicando relação com uma necessidade, uma obrigação, uma permissão. Vejamos em quais situações estes modais foram utilizados pelas entrevistadas.

Modalidade deôntica.

“A pessoa já **tem** aquela vontade de bater.”

“Aí junta aquele grupinho que não gosta de mim e vêm todos para cima de mim bate em mim e eu **não tenho** como me defender.”

“Eu acho que é assim, tem muitas gangues né? Que se formam para violentar as pessoas, no caso assim, tem pessoas como a “R” disse, que nem estudam na escola, **não tem** nada a ver, mas elas vão lá, fazem parte da gangue, chamam para agredir a pessoa, agredir a vítima assim no final da aula.”

“É tudo formulado. E as pessoas que assistem **não têm** coragem de falar nada, só veem aquela pessoa ser violentada, **não têm** coragem para chegar na direção e falar, mas para ver o espetáculo estão todos lá.”

“Acho que é o prazer que eles sentem mesmo, em ver uma pessoa sendo agredida, **não têm** amor pelo próximo, as pessoas estão... está faltando mais amor, as pessoas vivem um individualismo.”

“A gente tenta melhorar assim né? Porque um só não pode, **tem que** ser todo mundo, cada um **tem que** ter sua atitude né? **tem que** ter paciência.”

“Mas os mais quietos, mais tranquilos mesmo, são os renegados, os excluídos, então você vê como é engraçado, porque para existir um dominante **tem que** existir um dominado.”

“Mas eu vejo muito... se eu **tiver de** ver uma pessoa brigar, eu muitas vezes estava ali e pensava: meu Deus o que é isso! Realmente muito engraçado.”

“Porque igual “E” falou, ela mesma viu os colegas dela brigarem e ela ficava só pensando. E pensando como era essa briga. Ela **não tinha** coragem de brigar. Mas o que ela fazia para mudar isso?”

“No caso, a diretora está obrigando a entrar com uniforme. Os alunos que não estiverem **tem que** falar o nome para saber se o nome está na escola.”

“Certamente foi fora porque se ela pegou essa menina fora da escola, ela pode **não teve** como entrar.”

“E outro que está sendo ameaçado **teve que** sair daqui, porque ele está sendo ameaçado, de morte, por causa de quê? Por causa da briga de um amigo. Então a gente **tem que**

escolher as amizades que andar, sempre, porque, amigo... amigo que é amigo não te leva para o mau caminho, e nem sempre vai falar para você fazer o errado, sempre vai te fazer chorar mas vai te falar a verdade. Então, amigo a gente **tem que** saber escolher muito, porque por causa de uma simples amizade você pode perder a sua vida que é tudo.”

“Por ver o menino, às vezes ele tem uma raiva no coração, um ódio que segura, ele guarda tudo para ele **não tem** amigos para falar **não tem** o pai e a mãe para desabafar, acaba indo para cima de professores, de alunos, isso é espontâneo.”

“Às vezes tem muita gente que fala assim: ah, vou gravar aqui e vou colocar na internet para o povo ver o que acontece, o que é a vida real. Outras pessoas falam: vou colocar para zoar da pessoa que apanhou, para rir dela porque ela **não teve** coragem de bater, ela **não teve** como levantar.”

“Falaram que sim que o blog era dela sim, porque ela já **tinha** mania de fazer vários faces (facebook). Aí ta vendo isso já dá. Como ela **tem** fama de fazer vários faces (facebook), já a casa caiu para ela.”

“Mas, ou seja, o motivo de ela fazer esse Orkut é por nada, é um motivo assim, é vontade de falar da vida dos outros e vontade de xingar, é vontade de falar: ah, **eu tenho** coragem eu vou lá e falo, como se isso fosse o máximo.”

“Então eu acho assim... a violência, às vezes, interfere muito na vida e na família também né? Porque se a pessoa **não tem** com quem conversar, **não tem** pai para conversar, ou **não tem** uma mãe, procura sempre guardar aquilo tudo para você e uma hora você não aguenta estoura e acaba descontando em quem **não tem** nada a ver.”

“Têm sim. Acho que às vezes têm. Só não... como é que se diz, não obedecem né? Às vezes não conversam, **não tem** diálogo.”

“Cada um **tem** sua consciência. Cada um sabe o jeito de pensar. Se eu fizer alguma coisa de errado, eu fiz sabendo que eu **iria ter** as consequências.”

“E assim... quando acontece alguma coisa lá em casa meu pai fala, a culpa é sua, porque você não soube criar, ele fala, você não soube criar, a culpa é sua porque você é a mãe. Então, coloca mais peso na mulher, mas eu acho que o pai, o pai **tem** mais peso. A mãe é mais procurada mas o pai **tem** mais peso.”

“Porque se o pai chegar e falar assim: olha só, é isso, isso e isso, aí **não tem** por quê, os adolescentes abaixam para ele, porque o pai impõe respeito.”

“Eu acho que o pai, só um grito que ele falar pára, acho que o filho pára. A mãe não. Se mãe chamar você ainda fica naquela... eu acho que até mesmo para pedir as coisas, você chega assim no pai e fala: pai quero isso. Ele: ah, que no meu tempo eu **não tinha** isso, porque no meu tempo não podia fazer aquilo.”

“Eu acho que os dois são muito importantes, porque a mãe, às vezes até, o filho pode estar errado, mas a mãe, em muitas vezes, apoia. O pai **tem** aquela posição de autoridade. E eu acho assim que se os pais fossem mais presentes na vida dos filhos, colocasse aquela autoridade dele, não faz isso, pronto, acabou.”

“Mas assim o Nordeste, os nordestinos **têm** a fama de serem muito agressivos, qualquer coisa puxa a faca, tal. É por causa dos cangaceiros tal. Mas assim, a “N” falou que o papel do pai é importante.”

“Às vezes, o pai acha que é responsabilidade da mãe, a educação dos filhos. Aí deixa que ela cuide da escola e do filho, ela que **tem que** ficar ali dentro de casa. E ele só **tem**

que colocar as coisas dentro de casa.” ”... Ele acha eu por ele trabalhar e colocar as coisas dentro de casa, ele **não tem** mais responsabilidade.”

“... porque hoje abriu essa lei né? Que o filho se apanhar do pai, o pai vai preso. Eu acho por uma... por uma parte, errado. Porque assim, eu acho que bater, bater **não tem que** bater. Entendeu? **Tem que** botar de castigo. **Tem que** ter o diálogo. Mas às vezes, na maioria das vezes, os filhos **tem que** levar umas ‘porradas’, umas ‘porradas’ não, uns tapas, para cair na real, para ver o erro.”

“É aquela coisa que a gente falou naquele dia lá (reunião do grupo em 11.04.2011). que falávamos de um filho que tinha tudo. Mas ele **não tinha** atenção, **não tinha** o amor que ele queria. Ele só queria isso.”

“Eu acho que isso **tem que** começar dentro de casa.”

“E ele começou a chorar. Então assim, foi uma coisa que eu nunca, nunca, nunca mais na minha vida que eu quis que meu pai... eu chego e falo: mãe, qualquer coisa que acontecer me bate, mas não conta para o meu pai não porque o pai **tem** um peso maior.”

“Eu penso assim, o casal ele **tem que** concordar um com o outro. Porque, às vezes, na maioria das famílias tem um pai que fala assim: chama a atenção do filho e a mãe interfere.” “... Porque no caso assim, a mãe **tem que** deixar ela falar e corrigir, eu acho que **não tem que** ter assim interferência do pai, né? Na educação dela com o filho. E também do filho com... no caso assim, do pai com o filho e da mãe com o filho. Acho que **não tem que** interferir, a mãe interferir na educação do filho.” “... Eu acho que é assim: se o pai falou, eu acho que **tem de** estar disposto a ouvir o que ele tem a dizer e a mãe não poder interferir, não deve interferir.”

“Mesmo que ela (mãe) não concorde com o que o pai está fazendo, eu acho que isso **tem de** ser em uma conversa entre os dois e não na frente do filho.” ... Se o pai falou, a mãe mesmo que ela não concorde, na frente do filho ela **tem de** ficar quieta né? Depois **tem que** conversar sobre isso que está acontecendo.”

“Então como as meninas estavam falando, acho que **tem que** antes, depois de qualquer coisa, se meu pai está me batendo, minha mãe **tem que** deixar para depois que ele terminar, eles dois sentarem e conversar.”

“Às vezes também pode ser que... a maioria das vezes o que interfere do pai **ter** autoridade com o filho e a mãe chegar a fazer isso aí, é a mãe.”

“Então, o meu pai, ele sempre **teve** autoridade maior lá em casa.”

“Mas às vezes a gente conversa brincando, rindo. Eu **não tenho** intimidade com meu pai como **eu tenho** com a minha mãe. Mas, às vezes quando meu pai vem brigar, a minha mãe interfere. Então acaba, eu ficando do lado da minha mãe. Falo, ah! Minha mãe está me defendendo, minha mãe está fazendo isso, então eu vou seguir ela, não vou seguir meu pai.”

“Então como as meninas estavam falando, acho que **tem que** antes, depois de qualquer coisa, se meu pai está me batendo, minha mãe **tem que** deixar para depois que ele terminar, eles dois sentarem e conversar.”

“Eu acho que o pai **não tem** muita autoridade, porque assim, a maioria dos pais, às vezes, tem uns **que têm** aquela imagem, meu pai quando chega do serviço vai direto para o bar beber.” ... Que na primeira discussão que tiver vai falar, você está errado, você não pode interferir, você não pode falar nada, porque eu não te respeito, porque

você vive bebendo, então não posso seguir suas leis. Então você **tem que** seguir é a mãe.”

“Eu estava falando da companhia. Assim, tanto na escola quanto na rua, com os pais. Se os pais conversam com o filho, se ele é presente na vida do filho, ele **tem que** saber quais pessoas ele anda né?”

“Se você **tiver** essa liberdade você vai chegar no seu pai e vai falar: pai está acontecendo isso e isso e aquilo. Eu estou sendo ameaçada e seu pai vai procurar saber o porquê. Mas não é isso que acontece hoje em dia. Hoje em dia são raros, são raros os pais que sentam com seu filho para saber do que acontece com seu filho, do que se passa com seu filho, joga na escola e acha que escola **tem que** educar, conversar, saber o que acontece, se brigar lá fora **tem que** levar uma advertência.”... Então eu acho que, assim... o pai e a mãe **tem que** ser essencial na vida do filho, que nem falamos na sexta-feira, o pai e a mãe **tem que** acompanhar o filho na escola, por mais que seja um ‘cdf’ como dizem, um menino que sabe tudo, não interessa, **tem que** ir atrás. Eu falo muito lá em casa, eu falo mãe você **tem que** ir atrás da escola, porque eu sei o que está acontecendo na escola, mas eu chegar e falar não vai adiantar nada. Então a Sra. **tem que** saber o que está acontecendo na escola. A Sra. **tem que** ir lá falar com os professores.” “... Falta muito, porque hoje esse mundo, hoje o mundo está assim, você **tem que** sair de casa, você **tem que** olhar para trás o tempo todinho, você não saber... uma bala perdida pode te pegar, uma pessoa pode te matar por coincidência, vamos supor assim, por... é porque você parece com uma pessoa.”

“É assim, se o pai é bruto o pai dele era mais bruto ainda com ele. Tipo igualzinho meu pai fala: eu **não tinha** um terço da liberdade como tu tem, e olha que você é mulher. Eu **não tinha** um terço da liberdade que você tem.”

“... quando eu vou na casa do meu pai, eu me sinto sufocada. Porque eu chego lá e o portão já está fechado. Se eu quero ir lá fora, aí eu **tenho que** falar: pai me dá a chave? O que que tu quer lá fora menina? Lá fora não tem nada que presta.”

“O pai da minha vó, minha vó também não teve pai. porque ela fugiu de casa, porque o pai batia muito nela. Então assim, o pai passou uma má criação para minha vó, que passou uma má criação para minha mãe, que passou uma má criação para mim, que provavelmente **you ter** uma má criação para meu filho.” “... assim, hoje, com a instrução que a gente tem, entendeu? Com a vida que a gente leva é até um pecado a gente ter um filho para deixar acontecer uma coisa dessas (dos vídeos) na escola, a gente **tem que** acompanhar e tal.” “... E até porque eu fico pensando, para ter um pai, para ter uma família, para eu ter um filho **tenho que ter** um marido muito bom, ter uma casa muito boa, para ter um filho e ele se sentir bem lá dentro.”

“É uma falta de diálogo mesmo né? Eu acho que **tem que** ter mais diálogo, conversar com os filhos, eu acho que no caso desses jovens (dos vídeos) é porque os pais não são...”

“Porque tipo assim, geralmente, tipo, eu acho que os pais pensam, se aconteceu alguma coisa eu acho que o filho vai chegar e vai falar. Mas muitos **não têm** coragem de chegar e abrir: aí mãe, me bateram lá na escola hoje.”

“Eu sempre te dei sempre tudo do bom e do melhor. Posso **não ter** te dado atenção, foi um erro meu, mas custava você abrir essa sua boca, que você vive xingando, para falar para mim?”

“É igual à mãe do meu primo, ela é “barraqueira” mesmo, meu tio fala baixo e a mulher grita na maior altura. Meu primo era terrível na escola. Tudo ele **tinha que** gritar, esculhambar, porque, porque ele via a mãe dele fazendo isso.”

“No tempo que eu estudei lá, dois anos, morreram duas pessoas em festa da escola. Então, eu penso assim que, os filhos também **têm que** saber, se eu vejo meu pai e minha mãe discutindo, eu saio de perto.”... Então, acho que o filho também **tem que** pensar muito antes de fazer as coisas, para não agredir a pessoa que mais ama né? Que são os pais.”

“Porque eu acho que se um adolescente tem coragem de chegar e matar um na porta da escola, então ele também **tem que** ter coragem de pegar uma pena normal.”

“... Então eu acho que a maioria do erro é a lei também. A lei, ela **tinha que** ser firme, a maioria das leis são quebradas. Se eu matei eu **tenho que** ter uma pena. Claro que eu **tenho que** ter uma pena.” “... Eu acho que na prisão **tinha que** ter uma forma de educação. **Tinha que** ter um psicólogo, **tinha que** ter um... um... vamos supor assim, uma escola lá dentro.”

“O filho também provoca muito e acho que os pais também **têm de** ser mais presentes né? Na vida das pessoas.”

“Agora aqui dentro, eu acho que não era obrigado a fazer isso, mas do jeito que está, vai **ter que** andar, um policial em cada corredor.”

“Hoje em dia, precisa, eu acho que toda escola **tem que** ter, porque eu penso assim, ela “R” pensa assim, o Sr.(pesquisador) pensa assim. Mas e os outros? ? A gente nunca sabe. Eu posso sair lá fora e levar um tiro, uma bala perdida e cadê o policial? Cadê o policiamento? Se a polícia tiver lá, não fazem, **não têm** coragem de dar um tiro.”

Segundo Santos (2000), Alves (2007) e Martins (2011) a modalidade deôntica indica relação com proibição, obrigação e permissão, conforme dito anteriormente.

Também indica uma vontade que se manifesta através da imposição feita aos outros e que compõe o conjunto de normas da moral, conduta, direitos e deveres. Vai segundo Alves (2007), do “absolutamente obrigatório ao permitido”. (p. 59). Para Alves (2007), a modalidade deôntica está relacionada à necessidade ou à possibilidade de atos realizados por indivíduos moralmente responsáveis, o que envolve alguma forma de controle humano inerente aos fenômenos. Valendo-se de Neves (1996), Alves (2007) assinala que a modalidade deôntica não está articulada a uma avaliação do sujeito que fala, mas “à ação do próprio falante ou de outros”. (Alves, 2007, p. 59).

Portanto, a modalidade deôntica se articula com eventos que estão relacionados a um contato com um agente de autoridade. Nesse sentido, as noções de pai, segundo Freud (1924/1912/13/1996), Dor (1991) e Lacan (1969/1995/1998), também contemplam conceitos que confirmam que o relacionamento do indivíduo com um agente de autoridade, no caso o pai, também promovem contato desse indivíduo com características apontadas por Santos (2000), Alves (2007) e Martins (2011) da modalidade deôntica. No caso dos pensadores da psicanálise, retomando as ideias já exploradas sobre a questão, significa que este agente de autoridade, o pai, é aquele que é o obstáculo para o sujeito em relação aos desejos sexuais pela mãe. O contato com o pai promove a castração que tem a função de ordenar as pulsões. O pai, para Freud (1924/1996) deve estar no discurso da mãe, é aquele que transmite a cultura, é o sujeito que faz com que a criança renuncie a gozar-se através da mãe. O pai deve entrar na relação mãe e filho para ser o magistrado castigador, para entrar nessa relação como uma autoridade perante a “comunidade estrangeira mãe e filho” (Dor, 1991, p. 14). O contato com o pai e sua função promove a castração, a proibição do incesto, a instituição do desejo, a introdução de ordem simbólica, o acesso à cultura e a constituição do sujeito. O pai, segundo Lacan (1998), está na linguagem, é um

significante e representa uma função lógica. Portanto, a função paterna, como assinala Lacan (1995), funda o desejo, a falta e um sujeito onde havia um objeto. Ela, a função paterna, é organizadora psicológica das pulsões parciais em direção a um objeto: o falo. A função paterna, conforme orienta Lacan (1995), organiza a cena familiar, na qual o objeto se torna sujeito, e insere a cultura. Esta cena se repetirá nas relações interpessoais e nos processos de socialização.

Nesse sentido, os modais utilizados pelos entrevistados 1 e 2, nos contextos das respostas, nas modalidades epistêmicas e deônticas apontam para uma precariedade dos jovens em suas relações com autoridades, nas relações com pessoas moralmente responsáveis, conforme indicam Santos (1999), Santos (2000), Alves (2007), Johnen (2010) e Martins (2011), sobre a modalidade deôntica. O que não ocorre com o grupo focal, pois as participantes utilizaram os modais, na modalidade deôntica, indicando um maior relacionamento com indivíduos moralmente responsáveis. Esse fato contribui para pensarmos que a forma da utilização dos verbos na modalidade deôntica, pelos jovens entrevistados, confirma um relacionamento precário com agentes de autoridade. Ao mesmo tempo, as jovens do grupo focal, ao utilizarem os verbos na modalidade deôntica, contribuíram para confirmar o envolvimento delas com indivíduos moralmente responsáveis.

Considerações finais.

Vejamos algumas avaliações que poderemos efetuar com os resultados da pesquisa. Para empreendermos a análise do discurso dos entrevistados e do grupo focal, procuramos nos orientar pelas propostas de Pêcheux (1983), Orlandi (2005) e Minayo (2000). Entendemos que há limitações na utilização dessa ferramenta. Nesse sentido, vale ressaltar que consideramos as ideias de Pêcheux (1983). Ele nos alerta que o

discurso é um lugar onde a linguagem se apresenta na ideologia e a ideologia se revela na linguagem. Para Pêcheux (1983) deveremos reconhecer que toda formação discursiva é atravessada por outras formações discursivas. A formação discursiva contém outras formações discursivas. Nesse sentido, deveremos observar a interdiscursividade para identificar o exterior que surge no interior de uma formação discursiva, segundo Pêcheux (1983). O sujeito do discurso também é contaminado pelas formações discursivas. Assim, surge o conceito de heterogeneidade, que segundo Pêcheux (1983), poderá contribuir para explicitar que uma formação discursiva está interagindo sempre com outras formações discursivas, nas quais os discursos podem estar em relação de conflitos ou de alianças, e a linguagem é palco de combates. Essa ideia contribui para reflexão sobre o sentido de uma palavra, que segundo o autor é determinado pelas posições ideológicas que existem no processo sócio-histórico, o qual é conjunto maior que contém as produções dessas expressões, palavras ou proposições. Portanto, consideramos que se o conceito utilizado pelos entrevistados e pelo grupo focal pode ter multiplicidade de sentidos e ainda, ter um caráter ambíguo ou múltiplo, a orientação de Pêcheux (1983) é para observarmos que o sentido será dado quando levarmos em conta as condições de produção do discurso, a formação discursiva na qual esse discurso está inserido e a formação ideológica a que está ligado. Para compreender o sentido de um discurso, Pêcheux (1983) também alerta que deveremos observar as condições de produção do discurso, o conjunto de elementos que limita a produção do discurso. Seria compreender o contexto sócio-histórico-ideológico que envolve, no caso, os entrevistados, o local de onde eles falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto que estão tratando. O autor em questão assinala que a formação discursiva é a que, inserida numa formação ideológica, determina o que deve ser dito, ou seja, as formações discursivas são determinadas pelas formações ideológicas. Portanto,

deveremos estar atentos à diversidade de sentidos que se articulam com as formações discursivas e ideológicas, e que podem mascarar aquilo que se mostra imediatamente, e ainda, que pode ter outro sentido.

Apesar dessas observações indicando cuidados na utilização da análise de discurso, Pêcheux (1983) assevera que o sujeito marcado pela historicidade está inserido no contexto sócio-histórico de uma comunidade, em um tempo e espaço concretos. Ele, o sujeito, é interrogado pela ideologia, no entanto, seu discurso deixa transparecer os valores, as crenças do conjunto social. Assim, podemos afirmar que os entrevistados e as jovens do grupo focal, em suas falas, refletiram os valores e as crenças da comunidade na qual estão inseridos, sobre o tema da pesquisa.

Outra contribuição para que possamos percorrer uma análise de discurso atentos às complexidades da utilização da ferramenta é dada por Orlandi (2005). Valendo-se de Pêcheux (1983), Orlandi (2005) assinala que o interdiscurso é uma “memória discursiva”, isto é, o que já tinha sido dito é que possibilitaria o conjunto do dizer. Assim, os entrevistados e o grupo focal, estariam ligados a um saber que não foi aprendido, mas que foi produzido pelos efeitos da ideologia e do inconsciente. O interdiscurso estaria inserido no conjunto de configurações ideológicas que surgem no discurso pelas elaborações discursivas. Um significado anterior já existiria em um lugar desconhecido e independente. Portanto, há uma ligação, uma relação entre o dizer e o exterior de cada respondente. Apesar de o conjunto maior, que é a formação ideológica, conter a formação discursiva, há um sentido nos discursos dos jovens, que revela a exterioridade naquele contexto das entrevistas.

Essas características do discurso contribuem para constituição de um sujeito heterogêneo. Esse sujeito pode ser afetado pela pessoa com quem ele conversa, pela

fragmentação do nível consciente e do inconsciente do dizer, que contribuem para fazer vir à tona ou ocultar discursivamente componentes não desejados. Para Orlandi (2005) o sujeito não é produtor de seu discurso, o discurso não surge de um sujeito só, ele, o discurso, é fruto de um diálogo entre aquele que fala com outro e com outros discursos. No entanto, o sujeito, ao falar, segundo Orlandi (2005), celebra um acordo com o outro, ele determina os limites, situa em sua fala, o espaço desse outro, mas para mostrar uma região que é a dele própria.

Procuramos explicitar as ideias dos autores que refletiram sobre a utilização da análise de discurso para confirmar que, apesar do sujeito que fala trabalhar com a linguagem, pretendendo no processo de enunciação elaborar seu discurso, ele busca construí-lo objetivando validar a produção de determinados efeitos de sentido. Já observamos, como dito anteriormente, que não há um sentido literal, fixo no qual as palavras significam sempre a mesma coisa, pois elas são polissêmicas e de acordo com a localização sócio-histórica-ideológica assumida pelo falante em conformidade com a formação discursiva na qual está inserida sua fala, elas, as palavras mudam de sentido.

Nesse sentido, a contribuição da Análise do Discurso é a de explicitar que a maneira de enxergar a realidade pela linguagem é um fenômeno em forma de diálogo, no qual o leitor deve tomar para si uma atitude de responsabilidade para dialogar com o texto, e dessa forma assumir o desafio indispensável de interpretá-lo.

Podemos deduzir que o conjunto de elementos de dominação da ideologia, de que toda realidade que se apresenta já está determinada, é possível. No entanto, a psicanálise poderá contribuir para explicitar as contradições que a ideologia oculta na representação da realidade. A psicanálise esforça-se em expor, naquilo que destoa do impossível de dizer do sujeito em relação à realidade, a verdade oculta na relação do

sujeito ao desejo. A psicanálise interroga a ideologia quando acessa os efeitos clínicos provocados pelo ocultamento da verdade que a ideologia impõe sobre o sujeito. Lacan (1986), em sua releitura de Freud, observou que o inconsciente permitia-se apreender quando o sujeito cometia um deslize, um lapso, uma derrapada, quando utilizava o chiste ou uma falha na fala. Esses fatores contribuem para pensarmos que permitem o questionamento do domínio ideológico no sujeito. Ocorre um deslocamento, segundo Lacan (1986), o sujeito diz uma palavra no lugar de outra ou cria o que o autor denominou de condensação, como no exemplo do chiste “familiar”, palavra formada dos termos familiar e milionário. Outro fator que contribui para interpelação da ideologia pela psicanálise é os atos falhos. Estes são segundo Laplanche e Pontalis (2001), ações que os indivíduos conseguem realizar com habilidade, mas quando eles falham, costumam responsabilizar a distração ou o acaso. Para Laplanche e Pontalis (2001) a frase ato falho demonstra, em alemão “Fehlleistung”, que Freud considerava o conjunto de todo tipo de erro, de “lapsos na palavra e no funcionamento psíquico.” (Laplanche e Pontalis, 2001, p. 44). Portanto, dessa forma, a psicanálise pode contribuir para que a revelação dos mecanismos ideológicos assimilados pelo sujeito ocorra.

Buscamos compreender os sentidos dos discursos dos respondentes, verificando como utilizaram os verbos modais poder, dever, querer e ter de/ter que, em seus variados modos, identificando como esses verbos se relacionam com as modalidades epistêmicas ou deônticas.

Verificamos que os jovens entrevistados utilizaram os referidos modais indicando características da modalidade epistêmica. O verbo “poder”, por exemplo, com ocorrências na modalidade epistêmica, que confere com as ideias de Santos (1999), Santos (2000), Alves (2007) e Martins (2011), no que diz respeito a algo realizável, à probabilidade, à incerteza ou eventualidade.

Nas ocorrências dos verbos “querer” e “dever”, os jovens entrevistados utilizaram, em todas as suas respostas, elementos indicando uma relação dos referidos verbos com a modalidade epistêmica. Também conferindo com ideias de Santos (1999), Santos (2000), Alves (2007) e Martins (2011), como algo que poderá ocorrer, algo que provavelmente ou eventualmente poderá acontecer.

No caso das respostas dos entrevistados nas quais utilizaram o verbo modal “ter que/ter de”, os modais se articularam com as características da modalidade deôntica. Os referidos modais se relacionaram principalmente com as ideias de Johnen (2010), pois nas ocorrências os jovens usaram o modal “tem que”, demonstrando não haver outra opção a ser eleita, não apresentando absolutamente um conjunto de alternativas a seguir. O modal “tem que”, seguido de infinitivo e no presente do indicativo, quando utilizado pelo respondente, conforme orienta Santos (1999) indica que o sujeito manifesta uma vontade que é imposta aos demais, que se inclui na esfera das normas de moral e de conduta e se articula com elementos que expressam proibição, obrigação e permissão.

As jovens do grupo focal utilizaram os modais “poder”, “querer”, “dever” e “ter que/ter de”, no contexto das frases, indicando a existência de uma relação com entidades representantes de autoridades, característica da modalidade deôntica.

As comparações acima são pertinentes uma vez que nos orientam, inicialmente, em relação às respostas dos jovens. É importante ressaltar mais uma vez que um dos critérios de escolha desses jovens para a pesquisa foi o envolvimento com situações de violência, nas relações na escola e fora dela, o contato direto com eventos de violência. Podemos constatar, pelas utilizações dos verbos modais indicando características da modalidade deôntica, que os jovens revelaram um relacionamento precário com pessoas moralmente responsáveis, seus discursos denunciaram, pela contextualização dos

modais, que não tiveram contato com agentes de autoridade, de modo que pudessem acessar noções de normas de moral e de conduta, conviver com elementos que se associam e expressam proibição, obrigação e permissão e que se constituem como características da modalidade deôntica.

Nesse sentido, podemos considerar tais elementos como indicativos significativos da falha da função paterna, da abolição simbólica, conforme assinala Dor (1991), pois fica evidente elementos que indicam a forclusão do Nome-do-Pai, da falta de contato com o representante cultural da função paterna. Para os jovens entrevistados a autoridade é desconhecida. Há indicadores, em suas falas, de que a autoridade não existe, eles desconhecem a posição do pai, revelam isso em suas falas, do ponto de vista dos verbos modais. Entretanto, já que os discursos dos jovens estão atravessados por interdiscursos, são memórias discursivas, como asseverou Pêcheux (1983), são resultados de um ancoramento a um saber que não é aprendido, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente, também podemos considerar indícios significativos da falha da função paterna, abrangendo espaços ampliados e não apenas o local e os indivíduos que participaram da investigação. Vale ressaltar que a função paterna é entendida como aquela que funda o sujeito desejante, aquela que organiza o palco do ambiente familiar, no qual o objeto se torna sujeito e a cultura é inserida. Cena esta que será retomada nas relações interpessoais e nos processos de socialização, conforme ideias de Freud e Lacan, já mencionadas anteriormente. Portanto, os modais utilizados pelos jovens, a forma como utilizaram, indicam que a sua capacidade de pensar está curta, assim, empreendem a passagem ao ato, caracterizada por um evento geralmente violento, que ocorre de forma arrebatada, contíguo e que é fruto de esgotamento de toda atividade de mentalização ou, conforme assinalaram Guimarães e Campos (2008), em concordância com Tavares dos Santos (2004), que os

variados modelos de violências que ordenam o social, poderiam ser compreendidos a partir do ato de excesso que contém a violência. Esses atos funcionariam conforme a dinâmica das relações de poder na sociedade e a força, constrangimento ou coação seriam utilizados, produzindo um prejuízo a outro indivíduo. A cultura do narcisismo contribuiria para o fenômeno da violência, ainda segundo Campos e Guimarães (2008), pois os sujeitos narcísicos, a cultura do narcisismo seria produto de uma sociedade capitalista, onde o sujeito se transforma em produto para consumo. A violência seria também uma forma dos jovens se defenderem do desamparo e do sofrimento, como assinalado anteriormente. Autores como Brasil, Louzada e Almeida (2010) comungam da ideia de que a violência dos jovens seria uma reação deles ao percurso difícil e precário percorrido por seus familiares para ascensão social no mundo do trabalho. A passagem ao ato, para esses autores, seria uma forma de responder, dos jovens, para demonstrar o temor pela exclusão do mundo do trabalho, para espantar sua realidade social de pobreza e de identidade. Eles, os jovens, filhos dessas comunidades encontram na violência escolar uma maneira de se defender do desamparo e do sofrimento, pois se sentem privados de escolha e não veem viabilidade e nem segurança no pacto social.

Poderemos também constatar que esses indícios se refletem em uma sociabilidade violenta nos jovens escolares, pois estes ficam expostos aos ditames de tal processo de sociabilidade, que é determinado pela falta de opção para suportar as transformações do período da adolescência.

Retomando as análises do grupo focal, já assinalamos que o grupo utilizou os modais “poder”, “dever” e “ter que/ter de”, indicando características da modalidade deôntica. Apenas o modal “querer” foi utilizado na totalidade em que surgiu no discurso do grupo focal, com características da modalidade epistêmica. A diferença das formas e modos dos modais deônticos, entre os entrevistados e o grupo focal, nos leva a pensar

que as jovens do grupo focal tiveram uma relação mais próxima com agentes de autoridade, com pessoas moralmente responsáveis, que houve um contato delas com uma figura que representava uma autoridade. Ressaltamos mais uma vez que, um dos critérios de escolha do grupo focal foi que os componentes seriam do sexo feminino e que não tivessem envolvimento com violência na escola. Portanto, as jovens do grupo focal demonstraram ter noção de censura. Sobre a censura Martins (n.d.), analisando o capítulo IV da *Interpretação dos sonhos de Freud*, assinala, partindo do princípio de que a gramática é um sistema ordenado, que só há produção de sentidos em “atos completos e sucedâneos como a leitura e escrita e a organização do ato de linguagem necessita uma seriação ordenada, na qual cada elemento constitui parte do ato.” Martins (n.d.), orienta que o “ato de linguagem se estrutura de maneira gramatical.” (Martins, n.d. p. 1). Ele alerta que a censura é mediadora entre o consciente e o inconsciente, e que se manifesta pelos termos gramaticais, o que confirma nossa análise dos verbos modais poder, dever, querer e ter de/ter que, utilizados pelos jovens e pelo grupo focal, nesta pesquisa. Martins (n.d.) analisa os processos de defesa, e da censura, que “fez de Freud um homem civilizado,” mas ainda em “tormenta e ímpeto” (p. 2). O psicanalista alerta que a primeira que surge quando conversamos com qualquer humano acerca do poder e do dever, é a dimensão moral. O querer de Freud, segundo Martins (n.d.), surge como um “desejo em ser nomeado professor, mas está ancorado no desejo infantil de ser reconhecido como grande homem” (Martins, n.d. p. 9) Portanto, fica evidente a existência da censura em Freud.

Os modais utilizados pelos jovens, no contexto da ordem das palavras de seus discursos, não deixaram transparecer a existência da censura conforme explicitou Martins (n.d.). Nesse sentido, vejamos como Freud (1900) interpretou o próprio sonho. Ele sabia que existia uma resistência na interpretação de seu próprio sonho, que foi

combatida por ele, mas em seguida explicou que “não queria interpretá-lo porque a interpretação encerrava algo que” ele estava combatendo (p. 129). Freud (1900) descobre a distorção que ocorrera em seu sonho, e que era fenômeno de dissimulação do conteúdo do sonho. Essa seria a forma de o desejo se expressar no sonho, de forma distorcida. Uma espécie de defesa contra o desejo. Freud alerta que na vida social ocorre um disfarce, uma dissimulação dos atos psíquicos, o vienense alerta também que para um escritor expressar sua mensagem ele deve estar atendo à censura, pois “quanto mais rigorosa a censura, mais amplo será o disfarce e mais engenhoso também será o meio empregado para por o leitor no rastro do verdadeiro sentido. (Freud, 1900, p. 130). Portanto, o grupo focal apresentou elementos, pelo uso dos verbos modais deônticos, já bastante explorados anteriormente, que tem a censura como ponto de equilíbrio entre desejo e sua realização na realidade.

Segundo Martins (n.d.), Freud reconhece que é um homem como muitos outros, e autoaplica-se o reconhecimento, “o que é mais sublime, ainda que haja paga as custas do bem estar pulsional” (Martins, n.d. p. 10). Há o bloqueio em Freud em razão dos verbos como obrigação moral, que pululam a mente freudiana, e que estão articulados aos fatos não disponíveis aos dados imediatos da consciência. Ele, Freud experimenta de “modo pathico”, segundo Martins (n.d.), na “dimensão do dever, as categorias da necessidade, da liberdade, do querer, do dever, do poder, do dever moral, do poder moral.” (p. 16) Tais categorias de verbos pathicos necessitam se articular com os dêiticos pronominais: “eu quero, tu pode, ele recebeu o poder de”, para obter seu sentido pleno. Segundo Martins (n.d.) seria essa introdução do sujeito que enriqueceria a “biologia das categorias pathicas.” (p. 16).

Percebemos que as componentes do grupo focal utilizaram verbos que indicaram experiências com essa censura freudiana, elas assinalaram, pelos modais deônticos

utilizados, que têm a censura funcionando em suas mentes. Nesse sentido, podemos afirmar que a ideologia estaria internalizada como norma, de consciência moral, de ideal de eu, ideal do ego e a consciência moral estaria internalizada, esta não seria social, mas sim um discurso socializado. Diferentemente dos jovens entrevistados, o grupo focal tem senso de dever. As jovens demonstraram que sentem e têm uma mente desse jeito.

Pela exposição em tela, observamos que as crianças e os jovens foram submetidos gradativamente à condição de sujeito. Porém, as transformações na família e nos modos de lidar com os componentes, principalmente as crianças, modificaram significativamente as relações entre pais e filhos. Novos “atores sociais” e o Estado interferem na vida das famílias, ocupando o lugar de pai simbólico, substituindo a função dos progenitores e enfraquecendo a autoridade do pai e promovendo a falha da função paterna. As mulheres saem de casa em busca de oportunidades no mercado de trabalho, e mesmo de modo precário optam por permanecer no trabalho a ficar com os filhos. Destarte, elas, que deveriam trazer os Nomes-do-Pai em seus discursos com os filhos, perdem contato com eles, porque ficam também em condições precárias de dar atenção e conversar com seus rebentos. Ocorrem assim eventos que, como o narcisismo, cultuado para se proteger do sofrimento e do desamparo, se tornam mais um fenômeno que contribui para o declínio do pai e da falha de sua função. Um dos resultados desses eventos é a banalização da violência, sobretudo em espaços de socialização, ou seja, na família e na escola. A violência considerada como produtora de sentidos é que norteia a atual sociabilidade. Sendo assim, este estudo nos leva a pensar que esses fenômenos que contribuíram para a falha da função paterna fez com que houvesse a disseminação de uma sociabilidade violenta entre jovens escolares.

Referências.

Abbagnano, Nicola (1998). Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/4776000/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-Abbagnano>.

Alves, Rosângela Jovino (2007). A modalização nos discursos de uma autoridade política e de uma autoridade religiosa. Revista de Ciências Humanas (Vol.7). n 1, p.57-67, jan/jun 2007.

Ariès, Philippe (2006). História social da criança e da família. 2ª. Ed. Rio de Janeiro – RJ: LTC.

Archard, David (1993). Children: rights and childhood. New York: Reutledge.

Azenha, Conceição (2006). A constituição da subjetividade e a aquisição da língua escrita: reflexões psicanalíticas sobre o declínio da função paterna e a alfabetização de crianças. Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP. Na. 5 Col. LEPSI IP/FE-USP. Junho de 2006.

Birman, Joel (2006). Arquivos do Mal-estar e da resistência. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira.

Bloss, Peter (1994). Adolescência – uma interpretação psicanalítica. São Paulo – SP: Martins Fontes.

Bosi, Alfredo (1992). Dialética da colonização. São Paulo. Cia das Letras.

Brasil, Kátia Tarouquella; Louzada, Fernando; Almeida, Sandra Francesca Conte de (2010). Adolescência, Trabalho e Escola: Desafios da contemporaneidade. In: Adolescência e Violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico. Amparo, Deise Matos do (Orgs.). Brasília – DF: Líber Livro Editora.

Braunstein, Néstor (2007). Gozo. São Paulo – SP: Escuta.

Campos, Pedro Humberto Faria & Guimarães, Silvia Pereira (2003). Representações de violência na escola: elementos de gestão simbólica da violência contra adolescentes. III Jornada internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. R. J. UERJ.

Carneiro, Henrique Figueiredo (2007). Que narciso é esse? (Mal-estar e resto). 1ª Edição. Fortaleza – CE.

Carrer, Leandra & Campos, Denise Teles Freire (2008). Moderno Narciso. In: Estudos, vida e saúde. PUC Goiás. Goiania GO: v. 35, n. 5, set./out. 2008.

Cervoni, J. A. (1989). A enunciação. São Paulo: Ática. Ver em <http://pt.scribd.com/doc/70958119/A-ENUNCIACAO-Jean-Cervoni> visitado em 30.05.2012, às 00h44min.

Chambouleyron, Rafael (2007). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Del Priore, Mary (org.) História das crianças no Brasil. São Paulo – SP: Contexto.

Charlot, Bernard (1986). A ideia de infância. In: A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro – RJ: Guanabara.

Chiesa, A. M. & Ciampone, M. H. T. (1999). Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC. Brasília: ABEN, 306-324.

Correa, Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes (2009). A semântica de Frege e a dinâmica da verdade na psicanálise. Revista Estudos Lacanianos. Vol. 2 n. 3 Belo Horizonte – MG.

Costa, F. G. (2006). A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: uma pesquisa de intervenção. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

Dall’agnol, C. M., & Trench, M. H. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. Revista Gaúcha Enf., 20(1), 5-25.

Debus, M. (1988). Manual para excelência em la investigacion mediante grupos focales. Washington: Academy for Educational Development.

Dejours, Christophe (1999). A banalização de injustiça social. Rio de Janeiro: FGV.

Del, Priore, Mary (2007). O Cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: Del Priore, Mary (Orgs.). História das crianças no Brasil. São Paulo – SP: Contexto.

Dor, Joel (1991). O pai e sua função em psicanálise. Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahar.

Engels, Friedrich (1977). A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. (1884).

Filmes: Cidade de Deus e Falcão – Meninos do Tráfico.

Fleig, Mario (2006). A descoberta do mal-estar do sujeito na civilização. Instituto Humanitas Unisinos. Entrevista On-Line. 8 de maio de 2006. www.unisinos.br/ihu.

Fleuri, Reinaldo Matias (2008). Entre disciplina e rebeldia na escola. Brasília – DF: Liber Editora.

Foucault, Michel (2006), Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. 2ª Ed. Rio de Janeiro – RJ: Forense Universitária.

Françóia, Carla Regina (2007). O Simbólico e a clínica psicanalítica: o início da teoria lacaniana. Revista AdVerbun 2(1) jan a jun de 2007.

Fraser, Márcia Tourinho Dantas & Gondim, Sônia Maria Guedes (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Ver em sites.ffc/rp.usp.br/Paidéia/artigos/28.03.pdf visitado em 04/08/2011, às 11k30min.

Freud, Sigmund (1900). A interpretação dos sonhos. http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/A_interpretacao_dos_sonhos_de_sigmund_freud.pdf. cap IV, pp.122-145. Revisitado em 26/02/2012, às 17h58min.

Freud, Sigmund (1909/1996). Duas histórias clínicas: “O Pequeno Hans” e o “Homem dos ratos”. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. X. Imago. Rio de Janeiro – RJ.

Freud, Sigmund (1912/1996). A dinâmica da transferência. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Imago. Rio de Janeiro – RJ.

Freud, Sigmund (1912/13/1996). Totem e Tabu. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XIII. Imago. Rio de Janeiro – RJ.

Freud, Sigmund (1919/1996). O estranho. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Imago. Rio de Janeiro – RJ.

Freud, Sigmund (1921/1996). Psicologia das massas e análise do ego. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Imago. Rio de Janeiro – RJ.

Freud, Sigmund (1924/1996). A dissolução do complexo de Édipo. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XIX. Imago. Rio de Janeiro – RJ.

Freud, Sigmund (1927/31/1996). O futuro de uma ilusão. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Imago. Rio de Janeiro – RJ.

Freud, Sigmund (1929/1996). O mal-estar na civilização. In: Freud, S. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

Freud, Sigmund (1933). Conferência XXXI: a dissecação da personalidade psíquica. In: E.S.B. op. Cit. V. XXII.

Freud, Sigmund (1939/1996). Moisés e o Monoteísmo. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XXXIII. Imago. Rio de Janeiro – RJ.

Freud, Sigmund (1972). Sexualidade Infantil. In: Três ensaios sobre a sexualidade. Rio de Janeiro – RJ: Imago.

Freud, Sigmund (1987a). Esboço de psicanálise. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago.

Freyre, Gilberto (1968). Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 4ª edição. Rio de Janeiro – RJ: Livraria José Olympio Editora.

Freyre, Gilberto (2005). O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. In: Casa Grande & Senzala. Rio de Janeiro – RJ: Global Editora e Distribuidora Ltda.

Freyre, Gilberto (2005). Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 50ª edição. São Paulo – SP: Global.

Freyre, Gilberto (2005). O Índigena na formação da família brasileira. In: Casa Grande & Senzala. Rio de Janeiro – RJ: José Olímpio.

Gaskel, G, (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskel (Orgs.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (pp. 64-89). Vozes. Petrópolis.

Gatti, Bernadete Angelina (2005). Resenha: Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas, de Bernadete Angelina Gatti. EOOS – Revista Científica. Acesso: www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewfile/453/46em 02.05.2011, às 13h49min.

Gerez-Ambertín, Marta (2007). In: Carneiro, Henrique Figueiredo. Que narciso é esse? (Mal-estar e resto). Apresentação. 1ª Edição. Fortaleza – CE.

Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação, 12 (24), 149-161.

Góes, José Roberto de & Florentino, Manolo (2007). Crianças escravas, crianças dos escravos. In: Del Priore (orgs) (2007). História das crianças no Brasil. São Paulo – SP: Contexto.

Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Ver em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=mameluco&stype=k>

Guimarães, Silvia Pereira & Campos, Pedro Humberto Faria (2008). Sociabilidade violenta: Contemporaneidade e os novos processos sociais. In: Revista Estudos. Goiânia – GO. V. 35, n. 5, pág. 901-913 set/out 2008.

Haag, Carlos (2007) A pedra no meio do caminho. Revista Pesquisa FAPESP. Edição 133.

Heidegger, Martin (1979). Conferências e escritos filosóficos. São Paulo – SP: Abril Cultural.

Herzog, Regina & Salztrager, Ricardo (2006). In: Cardoso, Marta Rezende (Org.). Adolescentes. São Paulo – SP: Biblioteca de Psicopatologia Fundamental.

Hobsbawn, Eric, J. (2002). O Mundo na década de 1780. In: A era das revoluções: 1789 – 1848. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra.

James, Allison & Prout, Alan (1997) Construindo e reconstruindo infância: questões contemporâneas no estudo sociológico.

Jareta, Gabriel (2011). Inversão da violência. Revista Educação. Edição 174. Ver em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/174/inversao-da-violencia-236385-1.asp>. Visitado em 3 de outubro de 2012, às 18h22min.

Junior, Cesar A. Ranquetat (2008). Laicidade, Laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos (Vol.21). Revista Sociais e Humanas. n. 1 ver: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/773>

Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica dos grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10(15), 124-136.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *BJM*. 311, 299-302.

Lacan, J. (1938/1984) Os complexos familiares. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, Jacques (1969/1970/1992). O Seminário: livro 17 – o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahar.

Lacan, Jacques (1974/75) R. S. I. Lição de 21 de janeiro de 1975.

Lacan, Jacques (1983). Seminário I – Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro – RJ.

Lacan, Jacques (1985). O Seminário: livro 20: “mais, ainda”. Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahar Editor.

Lacan, Jacques (1986). Seminário livro 5: As formações do inconsciente. 3ª Edição. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Lacan, Jacques (1995). O Seminário livro 4: A relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1956.

Lacan, Jacques (1998). Escritos. Zahar Editor.

Lacan, Jacques (1998a). “Função e Campo da fala e da Linguagem em Psicanálise”. In: Escritos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.

Lacan, Jacques (1999). O seminário – livro 5. As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Lacan, Jacques (2005). Nomes-do-Pai. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Lane, S. T. M. (1986). A Psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: S. T. M. W. Lane & W. Codo (Org.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

Laplanche & Pontalis (2001). *Vocabulário da psicanálise*. 4ª edição. São Paulo – SP: Martins Fontes.

Laplantine, François (2000). *Aprender Antropologia*. São Paulo – SP: Brasiliense.

Leite, Márcio Peter de Souza (1997). O Pai na teoria psicanalítica lacaniana. PUC. 21 de março de 1997. Ver em www.marciopeter.com.br

Lima, Anselmo Pereira de (2009). Educação profissional e interação verbal: a função do verbo modal “poder” no diálogo professor-aluno (Vol.9). *Linguagem em (Dis)curso*. LemD, 0, n 1, p. 35-60, jan/abr de 2009.

Locke, John (1978). *Ensaio acerca do entendimento humano*. In: Locke. Coleção Os Pensadores. São Paulo – SP: Abril Cultural.

Machado, Lia Zanotta (2000). *Perspectivas em Confronto: Relações de Gênero ou Patriarcado?* Ver em <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie284empdf.pdf> Acesso em 02.05.2011, às 16h52min.

Marková, I., (2003). Les focus groups. In: S. Moskovici & F. Buschini (Orgs.) *Lês methods dès sciences humaines*. Paris: PUF.

Marková, I., Kitzinger, J., & Kalampalis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 237-243.

Martinez, Alessandra Frota (1997). Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX. In: Rizzini, Irene (Orgs.) *Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro – RJ: USU/Anais.

Martins, Francisco (2010). *Footanálise. Por que o futebol nos é tão vital? Futebol e psicanálise – em contínua referência às Copas do mundo*. Brasília: Universa.

Martins, Francisco (2011). *O Irrealis: tempo e modo verbal da mente humana*. Brasília–DF.

http://www.franmarpsi.com/login.aspx?ReturnUrl=%fcarregarquivoaluno.ashx%ffile%3dOIrrealis_correcoes.doc&File=0 Irrealis_correcoes.doc

Martins, Francisco (2011). *Violência e ninguenidade. Dimensões da violência*. www.unb.br/ip/pcl/franciscomartins

Martins, Francisco (n.d.). *A neurose de Freud – A beira de um ataque de nervos e da invenção da psicanálise*. <http://www.franmarpsi.com/>

Marx, Karl (1971). *O Capital – Livro I. Volume I*. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro – RJ.

Mauad, Ana Maria (2007). A vida das crianças de elite durante o Império. In: Del Priore, Mary (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo – SP: Contexto.

Mendes, Elzilaine Domingues & Paravidini, João Luiz Leitão (2007). Os significantes da escuta psicanalítica na clínica contemporânea. *Pyschê*. ano XI. N. 20. São Paulo – SP. Jan-jun/2007.

Millet, K. (1970). *Sexual politics*. Garden City: Doubleday, 1970

Minayo, Maria Cecília de Souza (2000). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo SP: Hucitec.

Minayo, Maria Cecília et al. (2005). Métodos, Técnicas e relação de triangulação. In: Minayo, Maria Cecília; Assis, Simone G; Souza, Edminilva R. (Orgs.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro – RJ: Fio Cruz.

Monte, Jaime Bezerra do (2002). Considerações Metodológicas sobre Pesquisa em Psicanálise na Universidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. Ver em <http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0100.pdf>

Morgan, D. (1997). Focus group as qualitative research. *Qualitative Research Methods Series*. 16. London: Sage Publications.

Moscovici, S. (2003). Por que estudar representações sociais em psicologia? *Estudos, Vida e Saúde*, 30(1), 11-30.

Muraro, R. M. (1997). A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro. Rio de Janeiro – RJ: Record. Rosa dos Tempos.

Narvaz, Martha Guidice & Koller, Silvia Helena (2006). Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia e Sociedade*. 18(1): 49-55 jan/abr.

Oliveira, Luís Roberto Cardoso de (2008). (Vol.23). Existe violência sem agressão moral? *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (online).. N. 67. Visitada em 02.05.2012. pp.135-146.

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092008000200010&lng=en&nrm=iso>.ISSN0102-6909. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092008000200010>.

Orlandi, Eni (2005). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas – SP: Pontes.

Orlandi, Eni (2005). Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Estudos de Linguagem. Vitória da Conquista: n 1, p. 9-13, jun/2005.

Ornellas, Maria de Lourdes Soares & Radel, Daniela Chaves (Coord.) (2010). Violência na escola: grito e silêncio. Salvador – BA: Edufba.

Pateman, Carole (1993). O Contrato Sexual. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Pêcheux, Michel (1983). O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes.

Pereira, Mário Eduardo Costa (2008). Pânico e desamparo: um estudo psicanalítico. São Paulo: Editora Escuta.

Petri, Verli (2006). Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. Conferência de abertura da Semana Acadêmica de Letras da UFSM, de 2006.

Piaget, Jean (1967). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense.

Ramos, Fábio Pestana (2007). A história trágico-marítima das crianças nas embarcações. In: Del Priore, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo – SP: Contexto.

Ribeiro, Darcy (2002). O povo brasileiro. São Paulo. Cia das Letras.

Richardson, R. J. (cols.) (1999) Pesquisa Social – Métodos e Técnicas. 3ª. Edição. Editora Atlas S.A.: São Paulo SP.

Rizzini, Heliane Prudente (1997). Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Da USU.

Rizzini, Heliane Prudente (Org.) (1997). Vida Familiar e Papel das Mulheres Entre os Imigrantes Árabes: O Caso de Goiás. Revista Estudo de História da Unesp. São Paulo – SP: UNESP, V. 4. N. 01. P. 77-116.

Rocha, Rita de Cássia Luiz da (2002). História da infância: reflexões acerca de algumas concepções modernas correntes. UNICENTRO. Guarapuava. Paraná.

Romão & Pacífico, Lucília Maria Sousa e Soraya Maria Romano (2008). Em nome do pai: movimentos na penumbra do discurso. (Vol.10). Vértices, n 1/3, jan/dez de 2008.

Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahar Editor.

Roudinesco, Elisabeth (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro – RJ: Zahar.

Rousseau, Jean-Jacques (1995). *O Emílio ou da educação*. São Paulo – SP: Martins Fontes.

Rudge, Ana Maria (1998). *Pulsão e linguagem: esboço de uma concepção psicanalítica do ato*. Rio de Janeiro - RJ?

Ruela, Natalia (2009). *Feminismo e construção de identidades femininas – As meninas de Lygia Fagundes Telles*. Dissertação de Mestrado. UFMARINGA.

Santos, Benedito Rodrigues dos (1996). *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Santos, Josete Rocha. (2000). *A variação entre as formas de futuro do presente no português formal e informal falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2000. Dissertação de Mestrado em Linguística. Ver em: http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/Os%20verbos%20modais%20e%20uma%20an%C3%A1lise%20do%20futuro%20-%20JOSETE.pdf

Santos, Josete Rocha dos (2000). *Os verbos modais e uma análise do futuro*. UniverCidade.

Santos, Maria Francisca Oliveira (1999). *A modalidade no discurso de sala de aula em contexto universitário*. In: Moura, Denilda (Org.). *Os múltiplos usos da língua*. Ed. Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

Scott, J. W. *Experiência*. (1999). In: Silva, A. L.; Lago, M. C. S.; Ramos, T. R. O (Org.). *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Ed. Mulheres.

Sennett, Richard (1998). *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo – SP: Companhia das Letras.

Sennett, Richard (2006). *A Cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro – RJ: Record.

Tavares dos Santos (2004). *Violências e dilemas do controle nas sociedades da “modernidade” tardia*. São Paulo *Perspectiva*. vol.18 no. 1 São Paulo Jan./Mar.http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000100002&script=sci_arttext

Weber, Max (1964). *Economia y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weller, Wivian (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: V. 32. N2. Pág. 241-260. Maio/ago 2006.

Zimerman, D. E. (1999). *Fundamentos psicanalíticos: teoria técnica e clínica: uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed.