

A esperança como condição ética para o surgimento do sujeito

Maria Laurinda Ribeiro de Souza

Resenha de Vera Blondina Zimmermann, *Adolescentes – estados-limite. A instituição como aprendiz de historiador*. São Paulo: Escuta, 2007, 142 p.

Já na escolha do título deste livro, duas referências se fazem imediatamente presentes: a idéia de estados-limite desenvolvida na obra de André Green e de outros autores contemporâneos, e o lugar de aprendiz de historiador como tema tão feliz do trabalho de Piera Aulagnier e que permanece, como pano de fundo, para as construções teórico-clínicas propostas por Vera Zimmermann.

A idéia de estados-limite denota algo que transborda, que ultrapassa fronteiras ilusoriamente delimitáveis. Podemos pensar que se propõe aqui um pleonasma, pois essa seria também uma definição possível para o que se nomeia como “adolescência”. É possível, hoje em dia, recortar cronologicamente sua vigência? Restringir suas características a um período específico da vida? A uma população específica?

Mas, o foco de Vera Zimmermann não segue esse caminho; ela nos convoca para um outro olhar, para uma especificidade, para um desafio à psicanálise: “pensar um lugar para sujeitos adolescentes que se excluem da presença

Maria Laurinda Ribeiro de Souza é psicanalista, membro do Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae e professora do curso Psicanálise, do mesmo Departamento. É autora de *Mais além do sonhar* (com aquarelas de Ada Morgenstern) (Marco Zero, 2003) e de *Violência* (Casa do Psicólogo, 2005), entre outras publicações.

do outro ao fugirem do sentimento de horror de serem ‘invisíveis’ para si mesmos” (p. 9). E também para o reconhecimento privilegiado de um espaço de identificações possíveis e de intervenção terapêutica: a instituição escolar.

De que adolescentes se trata? Qual é o desafio a que eles nos convocam?

Com o recorte de uma cena do cotidiano escolar desses jovens, a autora inicia essas respostas: *Como eu copio isto?*, pergunta o aluno para a professora. Sem esperar a reação a seu pedido, ele, imediatamente, ordena: *Larga o que está fazendo e vem me ajudar!*. O tom é ríspido; autoritário. Denota a urgência de alguém que não suporta dificuldades, incertezas, tempos de espera, separações e reage com uma “solicitação onipotente de posse do outro”. Parte desses sujeitos, diz ela, “apresenta dificuldades para pagar o ‘tributo’ que a angústia de castração lhes acarreta. Assim, não conseguem reelaborar os primeiros enunciados idealizantes e enunciar seu próprio projeto identificatório” (p. 67). Suas relações são marcadas tanto para eles quanto para os que deles se aproximam com oscilações afetivas marcantes e contraditórias, sendo difícil sustentar sua capacidade de aprendizagem e a confiança nas ofertas de amor que podem receber. Da mesma forma que podem vincular-se sem reservas, podem, também, isolar-se e abandonar o que vinham construindo.

A explicitação metapsicológica desses estados-limite é apresentada a partir das construções de diferentes autores, mas o privilégio teórico-clínico é dado aos desenvolvimentos propostos por Piera Aulagnier. Seu conceito de potencialidade abrange três possibilidades de funcionamento do Eu e de suas posições identificatórias: potencialidade psicótica, neurótica ou polimorfa. Os sujeitos estados-limite estão incluídos no que ela descreve como potencialidade polimorfa: um risco agudo de desencaixe, de perda da configuração do Eu, de pontos de fragilidade muito sensíveis aos movimentos de mudança. O conflito é vivido no interior do Eu e entre ele e seus ideais. Vera Zimmermann levanta como

hipótese que, nos adolescentes de que trata, tenham ocorrido falhas no “contrato narcisista”, estabelecido entre os pais e o social e, posteriormente, entre a criança e o social, representado pela escola. O fracasso escolar torna mais aguda essa problemática narcísica e acentua a baixa autoestima desses jovens.

André Green, também citado pela autora, explicita claramente que o uso do termo *estados-limite* não se deve a uma facilidade linguageira ou a uma impossibilidade diagnóstica diferencial de outros quadros clínicos. É necessário, diz ele, “considerar o próprio limite como um conceito” (p. 71). Em sua compreensão, o que pode ser entendido como angústia de castração para a neurose, ou angústia de aniquilamento para a psicose, pode ser visto como angústia de separação para esses estados fronteirios.

Outra forma de compreensão, aproxima a potencialidade melancólica – Aulagnier, Violante –, ou a psicogênese da melancolia – Marie-Claude Lambotte – e as características apresentadas por esses adolescentes. Para Lambotte, por exemplo, há uma falha fundamental e originária, no momento de constituição do Eu Ideal, que não lhes permite usufruir do júbilo necessário garantido pelo olhar desejante do outro. Isso os condena a uma busca incessante da aprovação do outro e a uma necessidade de presença que os ajude a se organizarem e a sustentar a capacidade de pensar e de realizar tarefas.

Rodolfo (1995) também destaca esse pedido de “ser olhado” mas diferencia-o daquele que ocorre nas formações depressivas ou nas neuroses. Naqueles casos, que ele denomina de “transtorno narcisista não psicótico”, a solicitação é de organização corporal, enquanto nas neuroses o privilégio do olhar visa ao exibicionismo e à sedução e, nos casos depressivos, a busca de aprovação nunca termina de inscrever-se.

Vera Zimmermann identifica parte da população de seu estudo com uma demanda de olhar semelhante à descrita por Rodolfo; como um pedido de organização, mas também reconhece a existência de pedidos pertinentes às

formações depressivas. O que une esses dois tipos de pedido, diz ela, é que “ambos são pedidos próprios de uma demanda identificatória” (p. 75); uma solicitação de que o outro os reconheça e estabeleça sua unidade. É a presença do outro que garante também a possibilidade de preenchimento da “memória vazia”: “Se estamos juntos, diz uma mãe, ele tem vontade de brincar, ou pode fazer as tarefas da aula; porém, se não estamos, não pode fazê-lo e nem consegue brincar” (depoimento citado por Rodolfo, p. 76).

Os efeitos do fracasso escolar ressoam em outra referência tomada de Fedida com relação ao “assassinato da própria beleza”. Segundo esse autor, o “encanto do objeto encontra-se na origem das formas melancólicas e na posição persecutória”; quando nos sujeitos em questão se dá a desidealização do Eu ideal, ela é acompanhada de uma decepção e vergonha da forma adquirida, de um assassinato da beleza do bom objeto. O insucesso nas tarefas de aprendizagem agudiza a impossibilidade de assumir com prazer sua constituição. Diante das dificuldades, é frequente uma atitude de negativismo que aparece para os outros como um “desinteresse desconcertante”, irresponsabilidade ou preguiça. Em verdade, trata-se antes de uma reação “à experiência intolerável de abalo narcísico, que faz com que o sujeito não queira investir em mais nada, sempre justificando racionalmente sua posição” (p. 79).

O término da experiência escolar no Ensino Médio – quando o conseguem – é marcado por angústias intensas e desorganizadoras que os impedem de traçar a escolha de um projeto profissional, num tempo mais ou menos suportável pelo meio. Separar-se do grupo e do ambiente que os continha agrava essa sensação de incapacidade: “A retirada do olhar institucional que os assegurava em relação à demanda identificatória de que ainda necessitam provoca dificuldades no Eu para poder melhor juntar as peças dos quebra-cabeças identificatórios” (p. 80).

É no quadro dessas dificuldades que se faz necessária uma intervenção institucional capaz de ajudar esses sujeitos a elaborar e sustentar um

possível projeto identificatório. O que a autora nos apresenta a seguir é uma delicada forma de implantação de estratégias psicanalíticas dentro do marco institucional que passa a funcionar como “aprendiz de historiador”, ou seja, como registro de elementos de uma história que pode ser contada, construída, reorganizada, ressignificada ou até mesmo encontrar as primeiras significações possíveis.

Antes disso, porém, ela resgata experiências já realizadas no campo psicanalítico, e que tentaram introduzir técnicas clínicas capazes de lidar com situações psíquicas mais graves. A indicação desse caminho já estava anunciada no próprio texto freudiano quando, no prefácio ao livro de Aichhorn *Juventude desamparada*, faz a seguinte afirmação:

Quando faltam – (as estruturas psicológicas) – como na criança, no adolescente a-social e, em geral, no adolescente dominado por suas pulsões – deve aplicar-se algo distinto da análise, de modo a encontrar o mesmo objetivo (p. 81).

Vera Zimmermann destaca a contribuição teórica de Silvia Bleichmar que introduziu o conceito de “transtorno” na constituição psíquica, diferenciando-o do sintoma e assinalando, portanto, uma outra forma de abordagem clínica desses casos onde a prioridade é de organização de “ligações” e não de intervenções interpretativas; sua proposta clínica é nomeada de neogênese e pretende “produzir elementos novos de recomposição e de articulação que dão origem a um produto diferente do pré-existente” (p. 82). Outra referência importante é a experiência institucional desenvolvida por Maud Mannoni na Escola Experimental de Bonneuil, cuja proposta é a de preparar a criança para a inserção social, através de formas alternativas de ação.

A idéia de *estratégia* proposta por Zimmermann também coloca a ênfase na dimensão criativa de cada intervenção, de cada experiência de troca entre instituição e sujeito, caracterizando-se como potencialidade simbolizante. Esse termo faz parte do pensamento de Castoriadis

que contesta o determinismo da história do sujeito e enfatiza a força criativa do psiquismo e a sua ligação irreduzível com o social. Para ele, “a constituição da subjetividade é psicogênese e sociogênese: o histórico social não é uma simples força exterior, mas uma base de criação que participa da constituição psíquica do sujeito” (p. 25).

Da descrição de algumas dessas estratégias, depreende-se sua fundamentação teórica e a abertura para a singularidade de cada situação vivida. A aposta é de que o sujeito se mobilize no sentido de realizar movimentos psíquicos que rompam o aprisionamento, a apatia e o desinteresse. Um exemplo desse tipo de estratégias é o de *combinados* com adolescentes-limite. Reproduzo uma das situações descritas (p. 86-7):

Como exemplo, posso citar um adolescente que iniciou um trabalho remunerado numa empresa de um amigo do pai, após “combinado” com a família e a escola. Ele não estava conseguindo se ocupar de atividades escolares e não mostrava interesse em outra atividade, bem como tinha uma história de abandono das mesmas. Quando ele falava em trabalhar já se sabia que dificilmente conseguiria manter sua decisão por muito tempo, porque não dispunha de condições psíquicas de suportar a continuidade de uma rotina de regras, mas a aposta foi no movimento, em “acontecimentos” que funcionam como “potencialidade”. O que foi trabalhado com o adolescente não dizia respeito a comprometer-lo com a meta de manter o trabalho em definitivo, mas sim, um “combinado” de tentar trabalhar... Enquanto proposta de intervenção capaz de funcionar enquanto portadora de “potencialidade simbolizante”, mantinha-se como foco o que ele estava experimentando nesta nova experiência, recortando-a para que pudesse se apropriar dela na medida de suas possibilidades.

Numa instituição pedagógica – ou em qualquer outra que acolha esses sujeitos – a ação eficaz pode ser feita a qualquer momento por qualquer funcionário. Embora o efeito possa tocar na posição subjetiva da criança ou do adolescente em questão e adquirir sentido terapêutico, não é esse o objetivo primordial. Uma situação, ocorrida na

cantina da escola, explicita essa intervenção: “um adolescente não aceitava a regra de esperar sua vez na fila para comprar merenda; todos os dias causava tumulto e ninguém conseguia organizá-lo”. Foi uma “palavra bem dita” pela funcionária da cantina que pôs fim à confusão, e provocou um efeito no sujeito: “Assim eu posso perder meu emprego!” (p. 100).

Ao sintetizar as observações feitas a partir de uma de suas experiências institucionais, a autora destaca o lugar da *esperança* necessária para a sustentação dessa tarefa: “Deve fazer parte da montagem institucional uma ‘esperança’ de que essa população de sujeitos possa configurar um lugar social produtivo” (p. 110). Essa idéia de *esperança*, diz ela, tem a ver com um “engajamento ético”. E conclui:

O eixo básico deste trabalho não é adestramento, nem tratamento, mas a promoção de experiências culturais e sociais favoráveis aos processos de subjetivação, tentando trabalhar condutas entendidas como sintomas numa escola-padrão, como “diferença” e não “doença” (p. 111).

Ao psicanalista cabe, nessas instituições, um lugar de consultor, de quem se dispõe a escutar os diferentes personagens e grupos que a constituem – os professores, os técnicos, os funcionários, a direção. Uma escuta aberta aos imprevistos, à criação, à continência dos momentos de impotência e confusão da equipe que acaba reproduzindo aquilo de que pretende cuidar, conforme afirmação já clássica de Bleger a respeito das instituições. Nesse sentido, ele é alguém que se situa no espaço do entre – entre o interno e o externo, o dentro e o fora, entre a clínica e a educação, entre o individual e o social. Um lugar sem limites fixos, fronteiro. Um lugar sempre a construir...

Os que já trabalharam, em sua clínica, com situações psíquicas graves, poderão reconhecer a importância do trabalho apresentado pela autora e a relevância ética de sua proposta. Para mim, há ainda o encanto produzido pela “beleza de seu objeto” de estudo e de sua ação. E a *esperança* de que as diferenças não se tornem sinônimo de “doenças” e “exclusões”... Este é o desafio a que ela nos convoca.