

COLETIVO AMARRAÇÕES:
PSICANÁLISE E POLÍTICAS COM JUVENTUDES.

JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE:
REFLEXÕES E INTERVENÇÕES.

ORGANIZAÇÃO:
Jacqueline de Oliveira Moreira



**JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE:
REFLEXÕES E INTERVENÇÕES**





Reitora
Carmen Lúcia de Lima Helfer

Vice-Reitor
Rafael Frederico Henn

Pró-Reitor Acadêmico
Rolf Fredi Molz

Pró-Reitor Administrativo
Dorivaldo Brites de Oliveira

EDITORA DA UNISC
Editora
Helga Haas

COMISSÃO EDITORIAL
Helga Haas - Presidente
Adilson Ben da Costa
Carlos Renê Ayres
Cristiane Davina Redin Freitas
Hugo Thamir Rodrigues
Marcus Vinicius Castro Witczak
Mozart Linhares da Silva
Rudimar Serpa de Abreu



Avenida Independência, 2293
Fones: (51) 3717-7461 e 3717-7462
96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS
E-mail: editora@unisc.br - www.unisc.br/edunisc

ORGANIZAÇÃO:
JACQUELINE DE OLIVEIRA MOREIRA

**JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE:
REFLEXÕES E INTERVENÇÕES**



Santa Cruz do Sul
EDUNISC
2020

Coleção

COLETIVO AMARRAÇÕES: Psicanálise e Políticas com Juventudes

© *Copyright*: dos autores

1ª edição 2020

Direitos reservados desta edição:

Universidade de Santa Cruz do Sul

Capa: Denis Ricardo Puhl

Editoração: Clarice Agnes

PARECERISTAS:

Aline Souza Martins (Faculdade Anhangueira-Osasco/SP)

Ângela Bucciano do Rosário (PUC Minas)

Ana Claudia Rena (PUC Minas)

Bianca Ferreira Rodrigues (PUC Minas)

Carolina Nassau Ribeiro (UFMG)

Christiane Odete Matozinhos (UFMG)

Daniela Viola Dutra (UEMG)

Elisa Santa Cecília Massa (UFMG)

Fídias Siqueira (UFMG)

Marcio Rimet Nobre (UFMG)

Monica Eulália Silva (UFMG e Pitágoras)

Sônia Wan Der Maas Rodrigues (UNIFOR)

J97	Juventudes e contemporaneidade [recurso eletrônico] : reflexões e intervenções / organização: Jacqueline de Oliveira Moreira. - 1. ed. - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2020. (Coleção Coletivo amarrações : psicanálise e políticas com juventudes). Dados eletrônicos. Texto eletrônico. Modo de acesso: World Wide Web: www.unisc.br/edunisc Inclui bibliografias. ISBN 978-65-990443-2-8 1. Psicologia do adolescente. 2. Jovens - Saúde mental. 3. Serviço social com adolescentes. 4. Direitos dos adolescentes. I. Moreira, Jacqueline de Oliveira. II. Série. CDD: 155.5
-----	---

Bibliotecária responsável: Muriel Thürmer – CRB 10/1558



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Angela Bucciano do Rosario, Fuad Kyrillos Neto 7

SEÇÃO 1 – JUVENTUDES, ESPAÇOS E INTERVENÇÕES

Capítulo 1 - O PROJETO DE EXTENSÃO “ESCUTA CLÍNICO-POLÍTICA DE SUJEITOS EM SITUAÇÕES SOCIAIS CRÍTICAS” E A RODA DE CONVERSA SOBRE CULTURA HIP-HOP

Jaquelina Maria Imbrizi, Eduardo de Carvalho Martins, Marcela Garrido Reghin, Danielle Kepe de Souza Pinto, Daniel Péricles Arruda 9

Capítulo 2 - A CONVERSAÇÃO EM PSICANÁLISE ARTICULADA COM O CINEMA: UMA INTERVENÇÃO COM JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA PERIFÉRIA DE BELO HORIZONTE

Grimberg Daili Silva, Pedro Teixeira Castilho 20

Capítulo 3 - OS ADOLESCENTES NO ESPAÇO URBANO: TEMPO E ESPAÇO NA ERA VIRTUAL

Helena Greco Lisita, Nádia Laguárdia de Lima 34

Capítulo 4 - NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: TORÇÕES ENTRE PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO NÃO PROIBICIONISTA E JUVENTUDES

Aline Sardin Padilla de Oliveira, Ana Laura Baldini Reis, Sandra Djamboladjian Torossian 48

Capítulo 5 - RACISMO, SUBJETIVIDADES E A TRANSMISSÃO DA EXPERIÊNCIA DE NEGRITUDE

Taiasmin da Motta Ohnmacht, Luciane De Conti 58

SEÇÃO 2 – ADOLESCÊNCIAS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Capítulo 1 - ENTRE A VIDA NUA E O ANSEIO POR LIBERDADE: À QUE RESPONDE O LANÇAR O CORPO PARA A MORTE DOS ADOLESCENTES ENVOLVIDOS COM O TRÁFICO DE DROGAS

Nathiele Araújo Oliveira, Jacqueline de Oliveira Moreira 73

Capítulo 2 - A PESQUISA PSICANALÍTICA COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E AS POLÍTICAS DE SOBREVIVÊNCIA: REFLEXÕES ÉTICO-POLÍTICAS EM TEMPOS SOMBRIOS

Rose Gurski, Stéphanie Strzykalski, Cláudia Perrone 85



Capítulo 3 - RESPONSABILIDADES E RESPONSABILIZAÇÃO NO SISTEMA DE JUSTIÇA JUVENIL: POR UMA LEITURA ÉTICO-POLÍTICA

Carolina Bertol, Maria Cristina G. Vicentin, Miriam Debieux Rosa..... 95

Capítulo 4 - A PSICOSE NA CENA SOCIOEDUCATIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Andréa Máris Campos Guerra, Eveline Correa Miranda Araújo,
Irene Cougo Pimentel 107

Capítulo 5 - SAÚDE MENTAL E ASSISTÊNCIA SOCIAL: SOBRE A ESCUTA CLÍNICO-INSTITUCIONAL DE UM ADOLESCENTE A PARTIR DA NOÇÃO DE SUPEREU FREUDIANO

Leônia Cavalcante Teixeira, Janara Pinheiro Lopes, Evilene Abreu Silva, Olga
Damasceno Nogueira de Sousa 128

Capítulo 6 - PODE PÁ: DA SUSPEITA À CONFIANÇA

Emilia Estivalet Broide, Fernanda Ghiringhello Sato..... 146

Capítulo 7 - BRINCAR-INFRAACIONAL: ENTRE O “FAZ DE CONTA” E AS GRADES DE FERRO

Sandra Djamboladjian Torossian, Bruno Armando Diab Papini, Mayara Squeff
Janovik 161

SOBRE OS AUTORES..... 174



APRESENTAÇÃO

Angela Bucciano do Rosario
Fuad Kyrillos Neto

O livro que o leitor tem em mãos é fruto de um trabalho realizado por um coletivo de pesquisadores que dialogam e propõem intervenções que pretendem atingir a juventude brasileira em situação de vulnerabilidade social. Inseridos na Rede Internacional Coletivo Amarrações, os textos são pesquisas realizadas em diferentes instituições brasileiras que oferecem sua contribuição para a pungente problemática da juventude em nosso país.

A primeira seção, intitulada *Juventudes, Espaços e Intervenções*, versa sobre pesquisas referentes a experiências acadêmicas de intervenções junto à população jovem, dando ênfase às temáticas: da cultura hip hop, da educação não proibicionista, da Educação de Jovens e Adultos, da problemática do tempo e do espaço na era virtual e da transmissão da experiência da negritude. Tais pesquisas são direcionadas à juventude pobre, negra, que circula no espaço urbano e moradora de periferias.

A segunda seção, cujo título é *Adolescências e Medidas Socioeducativas*, reúne textos que abordam a morte de adolescentes pelo tráfico de drogas, as estratégias de sobrevivência destes sujeitos, uma leitura ético-política de responsabilização dos adolescentes envolvidos na criminalidade, a metodologia de um dispositivo clínico de atenção ao adolescente que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida. Concernente à saúde mental desses sujeitos, o livro traz contribuições acerca da abordagem da psicose no âmbito socioeducativo, da escuta clínico-institucional do sujeito adolescente e da problemática das relações entre a infração e o brincar na adolescência.

Este livro retrata a preocupação da Universidade brasileira com os graves problemas que afligem a juventude de nosso país. Embora no Brasil da atualidade a juventude seja mais vítima do que autora de atos violentos, a criminalidade juvenil se mostra como um fenômeno que torna visível a violência histórica e estrutural de nossa sociedade. A partir dos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP, no ano de 2017, dos 65.602 homicídios ocorridos no Brasil, 35.783 tiveram como vítimas jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, sendo 94,4% negros do sexo masculino.

Neste momento em que a Universidade, principalmente de caráter público, vem sofrendo um movimento de desqualificação e descrença de seu trabalho, é de suma importância o surgimento desta coletânea. Nos últimos tempos, as pesquisas, em especial na área de humanidades, vêm sendo implacavelmente atacada pelas políticas oficiais, que trazem como consequência a asfixia de projetos inovadores nos quais o pensamento crítico e criativo não são estimulados pelas políticas



governamentais. Apesar da conjuntura adversa, vale lembrar que a Universidade deve garantir sua sustentação nos pilares: pesquisa, ensino e extensão. Uma rápida leitura pelo sumário deste livro nos revela que, os manuscritos que integram esta coletânea propiciam a integração da experiência de pesquisa vinculada à extensão, fundamental para a formação de profissionais sensíveis e críticos às necessidades de transformação social brasileira.



O PROJETO DE EXTENSÃO “ESCUTA CLÍNICO-POLÍTICA DE SUJEITOS EM SITUAÇÕES SOCIAIS CRÍTICAS” E A RODA DE CONVERSA SOBRE CULTURA HIP-HOP

Jaquelina Maria Imbrizi
Eduardo de Carvalho Martins
Marcela Garrido Reghin
Danielle Kepe de Souza Pinto
Daniel Péricles Arruda

Introdução

O ensino superior brasileiro está tendo que se haver, cada vez mais, com o racismo institucional manifesto nas relações entre as pessoas que convivem no ambiente universitário. Isso se deve, em parte, ao novo perfil socioeconômico e cultural de estudantes que conquistaram o acesso ao ensino público e gratuito por meio das políticas afirmativas do governo Lula (2003-2010), responsáveis pela criação e expansão do número de Universidades Públicas Federais no Brasil, a partir de 2005, e pela posterior implantação da Lei de Cotas para vestibulares em 2012. Dados estatísticos mostram que há “um aumento no número de estudantes negros (pretos e pardos), de famílias de baixa renda e um leve aumento na idade média dos graduandos” (RODRIGUES, 2016). Assim, há um progressivo espelhamento no ambiente universitário das características da população brasileira, composta em mais de 50% por negros.

Outra imagem especular nacional mais próxima de um mal-estar contemporâneo se refere ao fato de que há também na sociedade brasileira um visível racismo estrutural, evidenciado pelos dados alarmantes do último Mapa da Violência no Brasil (WASELFSZ, 2016). Ao contrário do que se possa imaginar em um primeiro momento, este mapa explicitou não uma “guerra civil” generalizada, mas, sobretudo, um tipo de extermínio muito bem direcionado contra um perfil econômico, etário e étnico-racial específico e delimitado: “Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros [a soma de sujeitos pretos ou pardos], sendo a taxa de homicídios por 100 mil negros de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0” (CERQUEIRA *et al.*, 2019, p. 49).

Machado (2017, p. 22) também enfatiza que os jovens são tanto vítimas de homicídios e de causas externas envolvendo circunstâncias violentas, como são também os que cometem algum tipo de violência relacionada às condições de desigualdade social nas cidades. Portanto, a pesquisadora indica o número elevado de adolescentes e jovens que estão “cumprindo medida socioeducativa em situação de internação ou semiliberdade na Fundação Casa, algo em torno de nove mil, sendo 42% por tráfico de drogas somente no Estado de São Paulo”.

Na região da Baixada Santista, onde se localiza um dos *campi* de expansão da Universidade Federal de São Paulo, podemos citar a especificidade de acontecimentos violentos que desembocaram na morte de jovens, no mês de maio de 2006, em



decorrência de confrontos envolvendo o Primeiro Comando da Capital (PCC) e as Polícias Militar e Civil. Nesse período, 505 civis e 59 agentes públicos foram assassinados no Estado de São Paulo (CRUZ, 2016). As mães desses jovens mortos criaram o “Movimento Mães de Maio”, que reúne familiares das vítimas de violência do Estado e se dedica a denunciar constantes violações de direitos humanos.

A Universidade Pública, nesse contexto, pode exercer um papel ativo diante desse racismo institucional e estrutural que tem consequências nefastas para todo o conjunto da sociedade. Uma de suas funções seria a de produzir conhecimento e desenvolver tecnologias sociais para desconstruir esse cenário de barbárie que acomete nossas cidades. Diante deste desafio, um grupo de estudantes, professores e psicólogos criou o Projeto de Extensão Universitária “Escuta Clínico-Política de Sujeitos em Situações Sociais Críticas” (IMBRIZI; MARTINS, 2017). Este Projeto visa à transmissão de conhecimentos e, sobretudo, de intervenções que façam face às questões pungentes da sociedade contemporânea: a violência, a dimensão sociopolítica do sofrimento, e, quiçá, a progressiva superação das condições sociais e históricas que reproduzem a dominação e a segregação social presentes em nossa sociedade.

A diretriz do Projeto consiste, em um primeiro momento, na criação de estratégias de escuta para a elaboração do luto, voltadas às pessoas que sofreram e sofrem a violação dos seus direitos por parte do Estado. Entendemos que esta elaboração é uma das condições para rompermos com a compulsão à repetição que assomou o ciclo de violência em nossa sociedade.

Uma segunda proposta visa criar dispositivos que atuem no sentido de manter estes jovens vivos, para que continuem “tocando a vida em frente” e para que encontrem razões e sonhos que suscitem o seu desejo de viver. O desafio, então, é desenvolver aparatos de circulação da palavra por meio da oferta de escuta, como rodas de conversa e oficinas, em suas articulações com as manifestações culturais e artísticas.

O objetivo deste capítulo é mapear e apresentar a experiência da roda de conversa sobre a cultura Hip-Hop. Para tanto, apresentamos o Projeto de Extensão e a forma pela qual foi criada e desenvolvida a proposta, e, por fim, discutimos temas que emergiram no encontro.

O projeto de Extensão Escuta Clínico-Política de Sujeitos em Situações Sociais Críticas

O Projeto visa atuar diretamente em um problema presente e crítico da sociedade brasileira, qual seja, a violência que assola principalmente os territórios periféricos e vulnerabilizados das grandes cidades, cujos alvos são usualmente a população jovem, impedida de exercer seus direitos sociais, como o acesso às instituições de saúde, educação e parte significativa do legado artístico-cultural produzido pelo conjunto social. Essas relações de exclusão social e desigualdade socioeconômica, bem como a reprodução de condições de destituição subjetiva a que é exposta essa população, costumam se dar por meio do exercício contínuo de múltiplos níveis



de violência. Autores como o filósofo Slavoj Žižek (2015) indicam a importância de refletirmos sobre tipos distintos de violência que incidem sobre as sociedades. O autor relata a existência de ao menos três modos de violência em operação que costumam se relacionar entre si e que exercem efeitos cruciais em nossos modos de funcionamento subjetivo e social: a propriamente subjetiva, a sistêmica e a simbólica.

As violências subjetivas são usualmente tidas como as mais explícitas, entendidas pelo senso comum como sendo as mais graves e urgentes de serem enfrentadas: são exemplos de violências subjetivas as agressões de ordem física e o exercício do poder pela força. A violência sistêmica é, por sua vez, responsável pela ordenação estrutural do funcionamento muitas vezes catastrófico de nossos sistemas políticos, sociais e econômicos. Žižek critica o sistema econômico atual que, no núcleo de seu funcionamento, é estruturalmente violento e produtor de profundas desigualdades. Para que este modelo fosse erradicado seria imprescindível alterar as condições sociais e econômicas vigentes que lhe sustentam. As diversas formas de exploração e violação de direitos dos jovens periféricos é também exemplo desse tipo de crueldade estrutural no capitalismo. Por fim, a violência simbólica exerce um papel central na manutenção das estratégias de dominação e desigualdade presentes em uma sociedade. Ela funciona como a base das narrativas que sustentam a promoção ou a proibição da violência subjetiva – ou estrutural – ao impor universos de sentido distintos para cada exercício específico de violência. Neste caso, determinados tipos de violência são aceitos no plano social e outros rejeitados, alguns são amplamente incentivados e outros severamente punidos. Por exemplo, para que os múltiplos casos de violência física possam encontrar campo fértil de perpetuação ou supressão foi preciso instaurar um campo do que pode ser dito e do que não pode ser dito, um campo simbólico hegemônico de formulação de narrativas sobre a violência, com seus limites de aceitação ou recusa, seus atores usuais e alvos preferenciais.

Como desconstruir esses regimes discursivos arraigados em nossa cultura? A universidade pública, como um dos dispositivos sociais de produção de conhecimento, pode incentivar atividades de ensino, bem como projetos de pesquisa e extensão universitária nessa direção. Ela pode contribuir para o questionamento de ideias naturalizadas e cristalizadas no campo social, desenvolvendo ações no intuito de olhar para os fatores que contribuem para a mortalidade dos jovens, visando sua diminuição e erradicação. Ela pode, por exemplo, subsidiar estratégias que visem fortalecer as políticas públicas voltadas à infância e juventude. Nessa direção, a contribuição específica das intervenções psicanalíticas clínico-políticas (ROSA, 2016), base de nosso projeto de extensão universitária, é a de intervir tanto nas dimensões subjetivas como nas sociais e institucionais.

A intervenção na dimensão subjetiva está direcionada ao lugar de partilha da experiência, visando iniciar um processo de restituição do lugar de um sujeito que fala e reflete sobre sua implicação nos discursos sociais. Tal intervenção leva em consideração que os discursos sociais podem se acoplar nas relações de dominação e autorização discursiva, constituindo um regime de significações que impedem a assunção dos desejos dos sujeitos em função de seus lugares específicos em determinada estrutura social.

A intervenção no âmbito social se refere à possibilidade de reconhecimento e



análise de discursos contra-hegemônicos que se orientem na direção de desconstruir estigmas produzidos sobre e contra os jovens periféricos, pautados em narrativas que desqualificam, desumanizam, humilham.

No que se refere às intervenções nas dimensões institucionais, trata-se de problematizar e produzir visibilidade para o fato de que certas modalidades de violência recaem mais incisivamente sobre a população em situação de vulnerabilidade social, ou ainda, como alguns autores afirmam: a crueldade recai sobre as vidas nuas (AGAMBEN, 2010), entendidas como vidas matáveis, consideradas como resto social, em decorrência da fé cega no progresso e no crescimento ilimitado da riqueza própria ao modo de produção capitalista.

Com base na concepção crítica sobre os estigmas direcionados às pessoas em situações sociais críticas, Broide e Broide (2015) criaram a metodologia da “Escuta Territorial”, pautada nas potencialidades das comunidades e não somente em suas fragilidades. Essa escuta procura localizar o que denominam de “pontos de ancoragem” dos sujeitos, existentes mesmo em condições de extrema vulnerabilidade social. Os pontos de ancoragem podem ser considerados como fios que ligam os sujeitos à vida e aos processos vitais, em circuitos de sentido cada vez mais implicados que ligam suas ações aos seus desejos, em direção à construção de redes de significação cada vez mais ampliadas diante do mundo. Os psicanalistas começaram a se preocupar em mapear as linhas e os laços sociais que mantêm determinado sujeito vivo e que dão sustentação para o início da elaboração de projetos de vida singulares, intimamente relacionados às suas vivências.

Os autores também apontam para a importância de suscitar a criatividade dos envolvidos no processo da escuta, para que sejam inventados dispositivos clínicos visando a criação de estratégias de explicitação e superação das condições que geram a desigualdade social. Nesse contexto, cabe assinalar a importância das oficinas de arte e criação (AYRES; GALINDO; MENDES; IMBRIZI, 2016) e a relevância das manifestações artísticas e culturais como enfrentamento às situações de violência (CERRUTI, 2014, 2016; AMARAL, 2011, 2013a, 2013b).

Na esteira dos autores citados, que subsidiaram a proposta do projeto de extensão, no encontro com o professor e rapper Daniel Péricles Arruda (conhecido na cultura Hip-Hop como Vulgo Elemento) e no movimento efervescente da universidade – onde ocorreram grupos de discussão sobre racismos institucional e estrutural com a comunidade universitária – emergiu a proposta da roda de conversa sobre a cultura Hip-Hop. A base da proposição se referia às experiências dos professores (IMBRIZI, 2016; Arruda, 2012, 2017) e dos integrantes do projeto de extensão, que já pesquisavam arte e o enfrentamento às situações de violência (MACHADO, 2017). Assim, a cultura Hip-Hop foi vista como aliada do projeto de extensão, por demonstrar muita potência na manifestação do não dito sobre as violências a que os sujeitos são submetidos e por contribuir para a superação das condições de invisibilidade e de resto social a que muitos sujeitos são relegados no discurso hegemônico.



A Roda de Conversa sobre a cultura Hip-Hop

A aposta do Projeto de Extensão em desenvolver dispositivos criativos que cuidam dos sujeitos em situações sociais críticas numa perspectiva de promoção de práticas clínico-políticas possibilita arranjos igualmente inventivos com atores que partem de diferentes pontos – academia, movimentos sociais, comunidade –, inclinados às ações para o enfrentamento das inúmeras formas de violências. A roda de conversa aconteceu no dia 7 de dezembro de 2017, na Unifesp – Baixada Santista, sendo coordenada pelo professor Daniel Péricles Arruda, cujo trabalho se inscreve na perspectiva da arte como superação da invisibilidade social da juventude periférica. Ela surgiu como uma possibilidade de exercício criativo e se configurou como um evento aberto, antecipadamente divulgado, e como um convite de diálogo à academia e à comunidade. Dessa forma, circularam cartazes impressos, espalhados em espaços públicos – como universidades, serviços de saúde e assistência social do município, além de outros espaços culturais –, bem como a divulgação digital e das redes sociais, possibilitando que mais pessoas acessassem o convite e tivessem conhecimento do evento.

A roda contou com a presença da equipe de articulação do Projeto de Extensão “Escuta Clínico-Política de Sujeitos em Situações Sociais Críticas”, estudantes (graduação e pós-graduação) e professores da Universidade, pessoas da cultura Hip-Hop de diferentes lugares, além de um usuário de um serviço de saúde mental do município (Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas – CAPS AD).

As pessoas, na roda e em roda, arranjaram-se para a escuta, com falas e trocas que combinavam diálogos e afetos ali presentes. Após a apresentação de todos participantes, houve a exposição da construção sócio-histórica da cultura Hip-Hop. Uma questão relevante assinalada foi a de que esta cultura fora encarada com reserva por parte da sociedade, tomada inicialmente apenas como uma forma de manifestação da violência. Esta resistência se deu, primeiramente, devido ao fato de que a cultura Hip-Hop se contrapõe às ordens discursivas e estéticas hegemônicas, representando, portando, uma ameaça às mesmas.

Portanto, sensibilidades ativas no encontro se expressaram em vozes ali presentes, emergindo quatro temas principais: a arte como mediação em socioeducação; a cultura Hip-Hop como um sonho possível de exercício profissional; a expressão cultural como ponto de ancoragem para os sujeitos nela envolvidos; a arte produzida na periferia como modo de ocupação dos espaços públicos em distintos contextos. Apresentamos aqui cada um dos temas e como a discussão repercutiu nos participantes de modo a articular experiências e produção de conhecimento.

Cabe ressaltar que houve uma surpresa no final da roda de conversa: a improvisação do rapper Vulgo Elemento, performatizando a música “Fecha Comigo”, de sua autoria, sendo acompanhado pelo beatbox (sons de percussão vocal e corporal) dos jovens que compõem a cena Hip-Hop na região da Baixada Santista.



A Arte como Mediação em Socioeducação

O ponto disparador da roda de conversa foi a apresentação da experiência do professor universitário Daniel Péricles Arruda como coordenador de oficinas de rap oferecidas para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Belo Horizonte/MG, que culminou na sua dissertação de mestrado (ARRUDA, 2012). Ele apresentou alguns resultados da sua pesquisa, principalmente no que se refere à análise dos depoimentos de adolescentes e técnicos participantes das oficinas. Os jovens reconheceram as oficinas como espaços que contribuem para a construção do sentimento de autoconfiança em outras bases que não a da busca de reconhecimento por meio dos atos violentos. Nas oficinas eles se envolvem de modo expressivo, são reconhecidos e exercitam o papel de sujeitos criativos, podendo se descolar dos estereótipos presentes nos discursos de criminalização, patologização e estigmatização de suas ações. Para os técnicos, o que sobressaiu neste trabalho foi a mudança institucional ocorrida após o início das oficinas. Antes das atividades, a entrada de CDs contendo a música rap era censurada pelos gestores, que justificavam suas proibições por meio de discursos preconceituosos: estas narrativas musicadas, por conta de seu conteúdo crítico e seu tom incisivo, favoreceriam a violência e o uso de palavrões. No entanto, no decorrer das oficinas foram sendo percebidas mudanças de postura dos gestores, que passaram a liberar a entrada dos equipamentos de som, materiais necessários para o trabalho de um DJ. A partir de então, foi possível ouvir o ritmo e o pulsar das poesias – para além do tic-tac do relógio de um tempo que não passa nas instituições fechadas –, que diz que um outro mundo é desejável e possível de ser construído.

Arruda (2012) pôde construir na atuação junto aos internos uma tríade metodológica, com vistas a mediar as relações entre teoria e prática, que se baseou em três dimensões: aproximação-observação-confiança. No que se refere à aproximação, foi possível perceber que o rap já era assunto de interesse dos adolescentes, circulando de forma velada na instituição. A escuta e a observação dos técnicos não deixaram escapar o desejo de um dos meninos, que verbalizou a “vontade” de colocar a mão na massa e também produzir ritmo com poesia. Este desejo escutado, levado em consideração e colocado em prática, é um dos materiais que compuseram a construção das relações de confiança entre técnicos e os jovens. Portanto, o Hip-Hop funcionou como estratégia de mediação entre teoria e prática no contato com os jovens institucionalizados e esteve em consonância com um modo de encarar estes sujeitos para além dos fortes estereótipos impingidos socialmente.

A Arte como Profissão e o Despertar para um Sonho Possível

O Hip-Hop carrega em seu cerne a potencialidade de desconstruir narrativas hegemônicas que enredam esses jovens nas artimanhas das relações de dominação e poder. Por meio do desenvolvimento de narrativas próprias sobre si mesmos, os jovens podem alcançar certa distância e pontos de escape de alguns discursos da saúde e do campo jurídico, que com frequência lhes reservam apenas os lugares de



intratáveis, perigosos e irrecuperáveis (ROSA; VICENTIN, 2010). É possível ressaltar, também, que em algumas letras de rap há outra interpelação que a arte faz para o sujeito privado de liberdade, pois se eles recorreram a atos violentos e ilegais como única resposta desesperada à violação cotidiana dos seus direitos sociais, o ritmo e a poesia surgem como alternativa possível para transpor uma ideia da cabeça para o papel, de modo a denunciar as situações sociais críticas que produzem sofrimentos sociopolíticos. Há a chance de aumentar o repertório cultural desses adolescentes e uma boa oportunidade para que exercitem o pensamento político, sensível e imagético.

Agora, no lugar de armas na mão, nas oficinas os jovens tinham outros recursos valiosos de enfrentamento no campo social: lápis e papel para criarem seus ritmos e poesias. Apesar de algumas dificuldades dos adolescentes com a língua portuguesa, o que sobressaiu foi o movimento de suspensão de um cotidiano institucionalizado e hierarquizado, por meio do convite à poesia e à música, subsidiando formas criativas de resistência e potencializando a manutenção da vida desses jovens, bem como criando laços de pertencimento simbólico com uma cultura autônoma produzida pela periferia.

Uma das especificidades que despertou o sonho da arte como modo de vida e como profissão foi o fato de que, aos poucos, tornou-se notório para os jovens que o coordenador da oficina tinha também outra ocupação profissional: era Rapper e compunha músicas exibidas nos encontros de Hip-Hop da região de Minas Gerais, além de já ter produzido e lançado um CD com músicas autorais apresentadas em diversos lugares. Ou seja, um dos técnicos “já utilizava o Rap e a poesia como instrumentos críticos para externalizar e compreender ideias e questionamentos sociais” (ARRUDA, 2012, p. 41).

O exercício da imaginação possibilita, desse modo, a criação de projetos de vida que se descolam do destino social de classe desses jovens e apontam para a ideia da arte como profissão, ampliando o campo imaginário dos mundos possíveis em relação aos destinos outrora tidos como imutáveis. Restaurar a capacidade de sonhar com projetos de vida aparentemente fora do alcance desses jovens parece ser um importante modo de transpor fronteiras e imaginar um mundo mais justo que está por vir.

A Arte como Ponto de Ancoragem para o Sujeito

A arte emerge também como um importante ponto de ancoragem (BROIDE; BROIDE, 2015) para o sujeito quando se articula com o cotidiano, mediando a aproximação entre as pessoas, com a abertura para a historicização e a simbolização; ela requer a criação de estratégias de enfrentamento das violações de direitos a partir da negociação e da criatividade.

Ao valorizar a livre expressão das subjetividades, o Hip-Hop permite a circulação da palavra por parte dos sujeitos, dando espaço às narrativas de vidas inscritas em campos onde a violência transita. Assim, ela possibilita a mudança de rotas de vidas e, desse modo, de novos movimentos e posicionamentos subjetivos e políticos



diante do mundo. Os discursos que circulam na cultura Hip-Hop indicam modos de reconhecimento mútuo e pertencimento dos jovens periféricos, atribuindo novos valores e posições no laço social. Ou seja, essa forma de circulação da palavra permite aos sujeitos a construção de narrativas próprias e afirmativas sobre seus modos de vida, angústias e potências criativas, rompendo uma lógica de humilhação social sustentada por um discurso provindo de um modelo de produção de exclusão socioeconômica.

Nessas camadas interligadas, a arte, que tem como uma das formas de expressão a cultura Hip-Hop, se manifesta como dispositivo potente de cuidado e possibilidade de ancoragem dos sujeitos em situações sociais críticas. Ela se apresenta como estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais e fortalecimento dos laços afetivos, contribuindo para manter os jovens vivos e criativos. A arte permite que os sujeitos criem e compartilhem seus próprios olhares sobre si e sobre o mundo, não se limitando exclusivamente à subsunção ao olhar externo e, em grande parte dos casos, discriminatório – seja ele o jurídico, o midiático, o psiquiátrico ou o econômico.

No compartilhamento de suas experiências no laço social, em que a violência se inscreve como estratégia hegemônica de poder e dominação, criam-se condições de acesso ao campo simbólico, em elementos que favorecem a resistência coletiva à manipulação da vida e da morte no campo social. Nessa direção, o Hip-Hop produz e veicula um olhar próprio e um conhecimento sobre as raízes das desigualdades sociais, explicitando como elas se inscrevem no cotidiano das pessoas em situações sociais críticas, reconhecendo a face sociopolítica de seus sofrimentos e reposicionando-as em relação aos seus discursos, lutos e lutas, não apenas como vítimas ou algozes, mas como testemunhas de um tempo e de um espaço social (ROSA, 2016).

A Arte e a Ocupação de Espaços Públicos

Este tema repercutiu como possibilidade de desmistificar os diferentes modos de compreender e de ocupar o espaço público em suas interfaces com as manifestações artísticas. Se os jovens das classes sociais mais abastadas economicamente, cada vez mais, se afastam dos espaços públicos como modo de responder ao discurso sobre a segurança e ao suposto perigo de uma sociedade violenta, a eles é disponibilizado o acesso a outros espaços de convivência e aos bens imateriais e materiais produzidos historicamente pelos homens e pelas mulheres e disponibilizados nos equipamentos culturais e educacionais instituídos, o que aumenta o seu repertório cultural e os suportes sociais, institucionais e familiares diante das agruras da vida. Este distanciamento também contribui para o processo de desvalorização social crescente dos espaços públicos, como exemplo podemos citar o aumento da frequência dos shopping centers e/ou de espaços privados da cidade. Nessa perspectiva, para os jovens periféricos que vivem cotidianamente sob a iminência da violência e da morte, configuradas em vidas marcadas pelas situações sociais críticas, o espaço público se vê progressivamente reduzido a um “cenário rua”, cada vez mais desinvestido pelo poder público – ou investido apenas de dispositivos repressivos. Tal cenário, desinvestido e desvalorizado, pode acabar se configurando com uma das diversas



formas de violência em que as vidas permanecem marcadas e desamparadas. Sendo assim, quais estratégias para driblar a morte e permanecer vivo este jovem utiliza no seu habitual cenário de violência? Ante este panorama mortífero, como e com o que se agarrar à vida?

Durante a roda, essas questões foram remetidas às condições do nascedouro da cultura Hip-Hop, e seus cinco elementos, que valorizam a rua e os espaços públicos que despontam como importantes cenários e palcos nos quais a dança, a voz, a musicalidade, o grafite e a produção de conhecimentos são exercitados. São nesses espaços da cidade que irrompem as potências criativas de movimento e militância, permitindo novos significados e a invenção de múltiplos modos de ocupação da urbe. A arte passa a ressignificar o lugar da rua (e na rua) para o jovem, e a rua concebe o espaço físico e simbólico para que a arte possa acontecer. Se o discurso da segurança acaba se tornando um estratégia para a valorização dos espaços privados e reprodução das condições de produção de desigualdade, o incentivo e uso do espaço público têm como um de seus desdobramentos a produção do efeito oposto. O espaço público, nesse sentido, readquire sua significação de lócus privilegiado de exercício da cidadania, e passa a ser reinvestido como o campo de exercício político e uso coletivo, se tornando território de expressão das diferenças presentes na sociedade e possibilidade de coexistência e convivência dos distintos atores sociais.

Considerações finais

As discussões e debates sobre as relações étnico-raciais no Brasil já datam de algumas décadas, em tentativas recorrentes de contribuir para mudar o cenário social, que esbarra em avanços e retrocessos e aponta para a complexidade do tema e para a necessidade de reflexões persistentes e diferenciadas nos mais diversos contextos. Poucos passos importantes em tal direção foram dados e ainda carecemos de espaços de diálogo e reflexão sobre o racismo brasileiro, especialmente se considerarmos sua articulação entre produção de conhecimentos e comunidade, universidade e sociedade.

Espera-se que a Psicanálise, assim como as demais ciências humanas e sociais, possam fornecer fundamentações teóricas para a compreensão do racismo institucional e estrutural; mas também, além disso, que possa contribuir com a criação de modos de atenção e enfrentamento ao sofrimento sociopolítico desencadeado pela segregação social – compromisso ético presente nas intervenções psicanalíticas clínico-políticas (ROSA, 2016) e que sustenta o projeto de extensão aqui apresentado. Nessa direção, cabe reconhecer o dito e o não dito nos discursos e nas relações étnico-raciais, através da escuta e da promoção da circulação da palavra pelos sujeitos, no desafio de conhecer e, principalmente, agir em prol da transformação social; desse modo, vislumbramos a promoção do encontro entre os mais diversos atores envolvidos como uma alternativa possível na busca de soluções coletivas.

Na roda de conversa, as manifestações artísticas da cultura Hip-Hop mediarão a reflexão e compartilhamento de vivências atravessadas pela violência e pelo



racismo. Nesse contexto, o Hip-Hop foi entendido como produção cultural que permite o reconhecimento do lugar de fala dos jovens periféricos e, para além disso, valoriza a potência de suas experiências e afirma sua criatividade e lugar no mundo. Desse modo, a cultura Hip-Hop, estigmatizada como violenta e muitas vezes relegada à marginalidade, se apresentou como uma forma legítima e aprimorada de arte, que permite a mediação em ambientes socioeducativos, aproximando pessoas e despontando como possibilidade de ocupação dos espaços públicos, podendo também se constituir como projeto de vida, pontos de ancoragem dos sujeitos e um sonho possível ligado à arte para muitos jovens.

Nesse reconhecimento dos processos criativos nas comunidades, de produção de formas autônomas e legítimas de manifestação cultural, deslocamos o olhar reducionista centrado nas faltas inerentes às situações sociais críticas para um olhar positivo e afirmativo dos jovens e comunidades periféricas; ou seja, estamos nos referindo a que é possível reconhecer que mesmo em meio a uma atmosfera social de violência e morte iminente existe muita vida nos territórios (físicos e psíquicos) por onde circulam essas pessoas. Esta produção de vida se evidencia a cada testemunho, narrativa e lugar de fala do sujeito e seu desejo, em que a arte pode operar como forma de enfrentamento às situações de violência.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. 2. ed. Trad. H. Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- AMARAL, M. T. D. O rap, o Hip-Hop e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. *Psicologia USP*, v. 22, n.3, p. 593-620, 2011.
- AMARAL, M. T. D. Expressões estéticas contemporâneas de resistência da juventude urbana e a luta por reconhecimento uma leitura a partir de Nietzsche e Axel Honneth. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (56), p. 73-100, 2013a.
- AMARAL, M. T. D. O rap, a revolução e a educação: do Bronx à Primavera Árabe. *Ide*, v.36, n.56, p. 145-159, 2013b.
- ARRUDA, D. P. *Espelho dos invisíveis: o RAP e a poesia no trabalho prático-reflexivo com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Belo Horizonte/MG*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2012.
- ARRUDA, D. P. *Cultura Hip-Hop e Serviço Social: a arte como superação da invisibilidade social da juventude periférica*. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2017.
- AYRES, B. R. B.; GALINDO, A.; MENDES, R.; IMBRIZI, J. Oficinas de criação e música com trabalhadores em situação de afastamento do trabalho. *Rev. Polis Psique*, v.6, n.3, p.103-123, 2016.
- BROIDE, J.; BROIDE, E. E. *A psicanálise em situações sociais críticas*. São Paulo:



Escuta, 2015.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S.; LIMA, R. S. D.; NEME, C.; FERREIRA, H.; ALVES, P.P.; MARQUES, D.; REIS, M.; CYPRIANO, O.; SOBRAL, I.; PACHECO, D.; LINS, G.; ARMSTRONG, K. *Atlas da violência 2019*. 2019. [ISBN 978-85-67450-14-8].

CERRUTI, M. Q. Movimento Hip-Hop: novas perspectivas para o processo de responsabilização do jovem em conflito com a lei. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, (109), p. 313-324, 2014.

CERRUTI, M. Q. *O jovem e o rap: ética e transmissão nas margens da cidade*. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica no Instituto de Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2016.

CRUZ, E. P. *Crimes de Maio causaram 564 mortes em 2006: entenda o caso*. Agência Brasil, 2016. Recuperado em 07 de abril, 2018, de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-05/crimes-de-maio-causaram-564-mortes-em-2006-entenda-o-caso>.

IMBRIZI, J. M. As relações entre arte e formação: desafios e perspectivas da Universidade. In: MONFREDINI, I. (org.) *A Universidade como espaço de formação de sujeitos* (Cap. 3, p. 49-70). Santos, SP: Editora Leopoldiaum, 2016.

IMBRIZI, J. M.; MARTINS, E. C. *Escuta Clínico-Política de Sujeitos em Situações Sociais Críticas*. (Projeto de Extensão Universitária). Unifesp – Baixada Santista, Santos, SP, Brasil, 2017.

MACHADO, T. F. F. *Territórios, sociabilidades e jovens da Zona Noroeste de Santos – SP: significados e experiências em contextos de violência urbana*. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde) Unifesp – Baixada Santista, Santos, SP, Brasil, 2017.

RODRIGUES, M. *Após cotas, universidades federais ficam ‘mais populares e negras’*. 2016. Recuperado em 07 de abril, 2018, de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-cotas-universidades-federais-ficam-mais-populares-e-negras-diz-estudo.ghtml>.

ROSA, M. D.; VICENTIN, M. C. Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. *Revista Psicologia Política*, v.10, n.19, p.107-124, 2010.

ROSA, M. D. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

WASELFSZ, J. J. *Mapa da violência 2016: homicídios por arma de fogo no Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2016.

ZIZEK, S. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

Observação: Esta experiência extensionista foi publicada anteriormente, em formato de artigo, na revista Fractal. Para este capítulo, nós modificamos algumas passagens e apresentamos mais detidamente as informações sobre as bases teóricas e o modo como foi criado o projeto de extensão Escuta Clínico-Política de Pessoas em Situações Sociais Críticas. Segue o link para a revista: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/29041/20048>.



A CONVERSAÇÃO EM PSICANÁLISE ARTICULADA COM O CINEMA: UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE

Grimberg Dailli Silva
Pedro Teixeira Castilho

Apresentaremos aqui uma intervenção realizada com alunos¹ da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública na periferia de Belo Horizonte/MG, tendo como dispositivo metodológico a Conversação de orientação psicanalítica e o cinema. Ao entendermos que o cinema funciona como narrativas disparadoras de questionamentos para que as pessoas possam trabalhar suas realidades levando em consideração suas condições de sujeitos, a partir do dispositivo da conversação, articularemos estes dois elementos como uma metodologia a ser aplicada com estes estudantes.

A demanda partiu de um professor da educação básica da rede pública de ensino que viu na prática corriqueira de exibir filmes na escola uma possibilidade de partilhar as experiências e os saberes juvenis. A vontade de expressar desse público e, muitas vezes, seu silenciamento causado pela rigidez do sistema escolar, nos fez aliar o cinema e a Conversação como uma metodologia para promover o falar e o conhecer sobre si e sobre o outro. Todavia, os efeitos produzidos pelo método utilizado reverberam na formação do sujeito político, na medida em que o grupo melhora a interação entre os pares e estes se reconhecem como seres históricos com experiências pessoais e características geracionais que podem ser compartilhadas e valorizadas.

Juventudes, experiências e escola

A juventude é uma construção que surge historicamente quando um estágio da vida é estabelecido entre a infância e a idade adulta sob certas necessidades de reprodução social, o que está associado a uma mudança psicobiológica nos indivíduos em que este passa a ser considerado produtivo e responsável.

No início do século XX, os jovens emergem como objeto de estudo de algumas áreas do conhecimento, trazendo uma reflexão mais ampla sobre como viver e experimentar os novos tempos e espaços. Mais do que uma etapa preparatória para a vida adulta, porém já distante da infância, este segmento reelabora sua identidade²

1 Com o intuito de ressaltar a igualdade entre os gêneros neste texto, onde se lê “alunos” entenda-se também “alunas”, bem como em todos os outros termos com variação de masculino e feminino.

2 Aqui entendida como um apego temporário do “eu” condicionado às questões históricas e sociais. Ver mais em: HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. *In*: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*.



e subjetividade³ com a criação e a apropriação de vínculos ligados geralmente ao lazer, às novas tecnologias e à cultura produzida e consumida pelo mesmo. Segundo Martín-Barbero (2008), para melhor compreender este grupo social, é preciso considerar a carga simbólica com a qual constrói seus sentidos de vida.

Suas experiências *sui generis*, bem como as formas de existir e entender o mundo, mostram que essa fase da vida não pode ser considerada como passagem, muito menos homogênea. Entendemos que a juventude é uma construção socio-histórica cuja visão, importância e necessidades variam a partir das vivências e realidades particulares, de suas épocas e dos contextos em que os sujeitos se localizam (MARGULIS; URRESTI, 2008). Daí falar em juventudes, no plural, referência conceitual adotada por inúmeros pesquisadores. Tais estudos defendem que os jovens exercem suas juventudes a partir das experimentações mais significativas dentro de suas reais condições e situações sociais, o que implica dizer que o modo como são vistos enquanto grupo geracional passa pelos atravessamentos das vivências de gênero, raça/etnia, classe e território, por exemplo. Isso equivale a concordar com a existência de vários modos de ser jovem dentro das realidades particulares em que estão inseridos.

A partir disso, podemos definir parâmetros para pensar numa identidade ou cultura juvenil que, conforme Pais (1993, p. 54-55), corresponde ao conjunto de valores aos quais aderirão e expressarão os diferentes jovens. Segundo o autor, esses valores juvenis requerem “um espaço social próprio” (PAIS, 1993, p. 24), que ora concorre ora compartilha com as demais gerações. Porém, é inegável o caráter de negociação, nem sempre confortável, que as culturas jovens assumem no seio da sociedade. O pesquisador acrescenta também que “é impossível compreender as culturas juvenis sem entender o *significado* [grifo do autor] que correntemente os jovens dão às suas ações, às suas atividades quotidianas” (PAIS, 1993, p. 60). Ainda de acordo com Pais (1993, p. 56), a aceitação desse grupo na sociedade se dá de forma paradoxal. As demais gerações podem ou não internalizar os valores próprios das culturas juvenis, na medida em que estas se aproximam de determinados padrões que ditam a ordem social. Assim, o modelo de jovem, com suas licenças para poderem existir, passa a ser imitado pelo adulto, principalmente na ideia pela busca da felicidade plena e da beleza física. Esta reflexão também é apontada por Kehl (2004), ao afirmar que o mesmo adulto, quando abandona o lugar geracional que deveria ocupar, passa a ostentar símbolos juvenis, oferecidos como mercadorias e signos, para potencializar a impressão de longevidade ou inclusão. No entanto, imitar o jovem não exclui criticá-lo na sua fase não adulta. De maneira metafórica, a autora diz que a vaga de adulto está em aberto. Essa ausência na cadeia geracional reforça o pensamento de que não há mais experiências a serem transmitidas, limitando a experiência existencial de juventude ao consumismo e à espetacularização, o que aumenta a sensação de vazio nesses sujeitos.

de. T. T. da Silva e G. L. Louro, Trad. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 7-23.

3 Aqui entendida, numa perspectiva psicossocial, como a organização psíquica das forças pessoais e sociais que operam sobre o indivíduo obtendo dele reações para criar sentidos e se desenvolver. Ver mais em: REY, F. G. A subjetividade e seu significado atual na construção do pensamento psicológico. In: REY, F. G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2005. p. 199-274.



A sociedade contemporânea deixou de ter seus referenciais calcados na figura do pai e na verticalidade. Ela não fornece mais os bens ou ideais necessários para uma vida, assim como a família, a tradição, a religião ou o emprego em uma empresa. A saturação e transbordamento dos grandes modelos, como ser pai, ser mãe, pertencer a uma empresa ou à mesma religião, gerou um vácuo. A segurança e outros aspectos da vida humana entraram no campo do “individualismo”.

É na escola, sobretudo, que encontramos reunidos, com regularidade, um número considerável de jovens que apresentam seus conflitos oriundos dos contextos em que estão inseridos: a contemporaneidade. Porém, esse espaço costuma invisibilizar algumas expressividades desse segmento quando dificulta um projeto que contemple melhor as expectativas e interesses num ensino e aprendizagem mais significativos às suas vidas. Tradicionalmente organizada em torno da lógica adultocêntrica e capitalista, essa instituição tende a reproduzir o modelo produtivo onde os alunos são considerados peças para o mercado. Tal visão de sociedade, muitas vezes legitimada pelas políticas educacionais vigentes, transforma o ambiente escolar num local desinteressante para quem ali estuda.

Arroyo (2009) afirma que a educação é um direito a conhecer, a conhecer-se e a ser reconhecido. A escola contemporânea, em especial a dos meios populares, é o lugar do corpo e da voz daqueles que, muitas vezes, são esquecidos em alguma pedagogia que privilegia apenas as operações mentais-cognitivas e se esquece desses novos sujeitos que chegaram. “Durante décadas ficaram tão silenciosos, ou tão silenciados, que nem pareciam estar lá” (ARROYO, 2009, p. 33). É preciso ver esses “corpos que falam até quando silenciados” (ARROYO, 2009, p. 122), pois carregados de experiências próprias de vida, dão sentidos diversos às suas trajetórias escolares.

Por vezes, nossos alunos, passam anos assistindo aulas onde se explica tudo, menos suas vidas. Por que a escola e seus professores que sabem tanto sobre tantas matérias pouco sabem e explicam sobre a infância, a adolescência, a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas, valores? (ARROYO, 2009, p. 305).

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, é uma modalidade do ensino básico preenchida por um público incluído relativamente recente na educação formal. São os chamados “fora de faixa”, ou seja, jovens com idade superior à indicada para terminar a escolarização básica, além de adultos e idosos que não tiveram acesso aos estudos na época considerada certa.

A EJA, no entanto, não deve ser entendida como um mero reparador do tempo e do conteúdo perdidos, haja vista a variação de idades, interesses, estímulos, experiências e modos de aprender. Por isso, as aprendizagens devem se configurar não apenas nos conteúdos, mas em algumas habilidades que atendam às suas diversas trajetórias e necessidades.



A mediação pelo cinema

O cinema na educação pode configurar-se como uma pedagogia capaz de desenvolver, através do exercício do olhar, da escuta e da fala, bases do diálogo, o desejo pela observação, reflexão, (re)construção e socialização. A proposta é possibilitar um espaço para a discussão de temas ligados principalmente ao universo juvenil no qual os alunos se constituem, a partir dos debates em torno dos filmes exibidos. Por agradar a uma geração imagética e por seu caráter artístico-poético de mediação na construção do conhecimento, os estudantes contariam com uma ferramenta a mais para analisar coletivamente suas próprias existências.

Ao analisar o cinema como uma pedagogia, Louro (2000) reconhece seu caráter ideológico e afirma que a sétima arte, por sua “popularidade e influência”, transformou-se numa “instância formativa poderosa” e, como tal, pode provocar “novas práticas e novos ritos” (LOURO, 2000, p. 423). Visto assim, os grupos hegemônicos tenderiam a se apropriar desse recurso para disseminar suas representações e interesses.

De acordo com Cabrera (2006), a dimensão ideológica está presente em toda obra fílmica, em maior ou menor grau. Poderíamos dizer que a câmera é ideológica, por natureza, na sua função de, além de captar uma imagem, conduzir o espectador por diversos caminhos. O autor, ainda, considera o triplo jogo do cinema: enquanto indústria, em seu aparato técnico; enquanto arte, em suas particularidades de linguagem e enquanto meio de comunicação, com sua força de expressão de uma mensagem. Contudo, reitera que uma das funções do cinema é lidar com o sensível, pois o filme nos faz sentir, reagir a estímulos provocados pelas cenas. Por mais que seja rodeado de intenções, o que se propõe é problematizar as imagens e as histórias que serão reapropriadas pelos espectadores a partir de seus saberes e emoções.

Nessa linha, Barthes (2004, p. 44) afirma que o espectador vai sempre além do que vê, pois capta o que não é mostrado na tela. Interessa aquilo que lhe é relevante. Dessa maneira, o cinema não pode ser visto apenas como representação e sim como sugestão para provocar sentidos e não os preencher. A imagem não é pronta. Ela simboliza e insinua sem dar uma resposta, já que a construção de sentido não é evidente, mesmo que exista em torno dela um discurso já culturalizado.

Embora com boas intenções pedagógicas, há críticas sobre o *modus operandi* do cinema na escola, que limita e banaliza o filme, quando este não “convoca a inteligência do espectador” (LEANDRO, 2001, p. 30), transformando, assim, os contextos de aprendizagem em difusores das ideologias da indústria cultural. É necessário, então, desenvolver um processo cognitivo capaz de ultrapassar as imagens e narrativas atreladas aos modelos hegemônicos reproduzidos nas escolas. Nisso consiste a pedagogia intrínseca do cinema, isto é, o encontro com o saber a partir do interior da própria obra e não nas formas periféricas de sua apropriação.

As imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo. [...] o filme como *local* [grifo da autora] de trabalho, *local* [grifo da autora] de realização do ato criador do homem e, portanto, de transforma-



ção do mundo: essa parece ser a pedagogia essencial da imagem. A imagem pensa e faz pensar. (LEANDRO, 2001, p. 31).

Segundo Rancière (2010), o sujeito presenciador da obra fílmica recebe o nome de “espectador emancipado”. Essa emancipação consiste na reconfiguração das fronteiras dos saberes e das ações dos sujeitos “que põem em jogo suas competências” (RANCIÈRE, 2010, p. 34) para produzir um novo contexto. A condição para isso é que se coloquem no centro como participantes ativos e não se deixem apenas seduzir pelas imagens como um *voyeur*. Tal processo não ocorre somente pelas vias da racionalidade, mas perpassa pela experiência com o sensível.

Ao nos colocar na presença de representações e comportamentos sociais, a sétima arte desperta emoções e inquietações que aguçam nossa vontade de expressar. Com isso, podemos reavaliar nossos conceitos e nos abrimos a outras possibilidades de relações entre os indivíduos com seus pares e na sociedade como um todo. Além da função estética, o cinema, na educação e nessa perspectiva aqui apontada, tem uma função ética, pois parte do signo linguístico e semiótico para trazer à cena as experiências do espectador.

O método da Conversação

A Conversação é um instrumento de origem psicanalítica proposto por Jacques-Alain Miller, nos anos 90 (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006). Inserido à Educação e a outras áreas, esse procedimento, além de trazer “uma inversão importante: não mais falar *sobre* [grifo das autoras] os alunos, mas falar *com* [grifo das autoras] eles, ou seja, concebê-los como sujeitos *em* [grifo das autoras] conversação” (MIRANDA *et al.*, 2006), abre espaço para a fala e a escuta espontânea, favorecendo a interação e a troca de experiências. O eixo é a oralidade, em que a palavra puxa outras palavras e diferentes ideias formando ressignificações e novos saberes.

A Conversação é a oferta e a escuta coletiva e livre da palavra por aqueles que, com suas experiências mais particulares, falam abertamente das questões concretas que os afetam para, assim, ampliar os sentidos enraizados dos discursos que proferem.

Uma conversação é um modo de associação livre, caso seja exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama a outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiarmos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – mas uma “associação livre” [grifo da autora] coletivizada, da qual esperamos certo efeito de saber. Quando tudo corre, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam, e, finalmente, às vezes, resultam em algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2003, p. 15-16 como citado em FERREIRA, 2018, p. 137).



Para Ferreira (2018), a Conversação é um método de psicanálise aplicada, já que vai a campo e ultrapassa o efeito terapêutico-clínico, ao se encontrar com outras áreas do conhecimento gerando, assim, uma produção de saber, tanto para os pesquisandos quanto para o pesquisador. Os ensinamentos verbalizados de um agem sobre o que o outro sabe, num processo de (re)constituição do sujeito que não está pronto. Por isso, o uso acadêmico desse instrumento metodológico pode ser considerado uma pesquisa-intervenção (SANTIAGO, 2008 como citado em FERREIRA, 2018, p. 130-131), na medida em que não busca apenas a informação, mas provoca interferências no sujeito.

Ainda segundo Ferreira (2018, p. 132-133), esse método não tem o caráter de terapia, pois se distancia da orientação, capacitação ou informação. O trabalho não consiste em resolver as dificuldades do sujeito, mas trazer a reflexão para que este se organize para lidar com elas.

“Uma conversação não é qualquer fala” (FERREIRA, 2018, p. 133). Ela é um dizer que diz algo além do dito. Se os falantes não forem tocados pelo que dizem, o conteúdo da conversa transforma-se num simples falatório. Mesmo sem a obrigatoriedade em ser um psicanalista para conduzi-la, é aconselhável que o profissional seja alguém “atravessado pela ‘experiência da palavra’ [grifo da autora], [...] sensível à discordância entre o que se diz – o enunciado – e o que se ‘quer’ [grifo da autora] dizer [...] – a enunciação” (FERREIRA, 2018, p. 133). O condutor da conversação faz provocações, mas deve ser um atento às demandas do grupo, seja nas surpresas, nas repetições e até mesmo nos silêncios que aparecerem, pois é ali que estão as possibilidades do novo.

Entende-se que a Conversação é uma oportunidade de lidar com a palavra para problematizar o socialmente instituído, sem a pretensão de esperar consensos. Além disso, é uma forma de fortalecer a voz dos que passam por processos de exclusão e de invisibilidades.

A aplicação do dispositivo da conversação articulada ao cinema

Essa metodologia foi utilizada com estudantes da EJA de ensino médio, em uma escola pública da rede estadual de ensino, na periferia de Belo Horizonte. O grupo era formado por, aproximadamente, 25 pessoas cuja faixa etária variava entre os 18 e os 60 anos. A opção por esse público-alvo se deu pelo fato da escassez de discussão a respeito de métodos de ensino-aprendizagem específicos e eficazes para essa modalidade educativa. Ao final do processo, pudemos perceber como se organizam e organizam seu mundo, principalmente em torno de suas fraquezas mais eminentes, dos estereótipos socialmente construídos para si e para o “outro” desconhecido e das narrativas de superação em suas trajetórias. Nesse sentido, esses sujeitos se revisitam e se (re)constroem “no ato mesmo de sua palavra” (FERREIRA, 2018, p. 144).

Tivemos cinco sessões, quatro delas a partir da exibição e discussão de filmes e a última com uma dinâmica de convivência e avaliação de todo o processo. Abordaremos a primeira intervenção e seus aspectos mais relevantes.



O primeiro filme trabalhado foi **Uma onda no ar** (BRA, 2002). Diferentemente dos outros, que partiram da escolha dos alunos, este fora proposto por nós, baseado na observação de uma demanda percebida no grupo: a questão do pertencimento, ou seja, a relação com o espaço no qual a escola se insere. Em relação aos filmes, a exigência era a de que abordassem temáticas ligadas ao universo juvenil. A obra dessa primeira sessão aborda os desafios da criação de uma rádio comunitária, por quatro jovens amigos, moradores de um aglomerado. Após a exibição, uma aluna revelou, em particular, que se reconheceu na obra porque fora nascida e criada naquele lugar. Isso prova que o cinema realmente provoca a sensibilidade/subjetividade agindo sobre a memória e a experiência dos sujeitos. Durante a Conversação, em círculo, outros alunos falaram sobre suas vidas, a partir do que as imagens provocaram. Questões como discriminações sofridas, projeto de vida e comportamento juvenil vieram à tona. É essa mesma aluna quem inicia contando uma parte de sua história.

Não sou muito de falar não. Eu vivi boa parte desse filme. Quando fui lá no auditório assistir, fiquei muito emocionada. Vou contar um fato real, vivido por mim lá no aglomerado. Eu tive duas oportunidades. Eu era nova, estava desempregada e queria ganhar dinheiro. Aí eu falei: "Vou vender droga". Aí falei com o chefão lá. Ele falou: "Eu gosto muito de você, gosto muito de sua família, você é conhecida e tal, mas vou falar o ponto bom e o ponto ruim e você resolve. O ponto bom: você não é usuária, você tem um ponto bom, vai ganhar muito dinheiro e não vai ficar devendo ninguém. O ponto ruim: você não vai ter sossego para dormir, nego vai querer te derrubar para tomar o seu ponto e polícia vai vir toda hora para poder buscar o dele e você sempre vai ter que ter e para poder derrubar sua 'boca' para colocar um na sua 'boca'". Falei: "Então eu já não quero essa vida. Vou trabalhar de carteira assinada que é melhor". Então eu tive essa oportunidade. Aí no decorrer do tempo, fui trabalhar e engravidei. Quando eu engravidei, eu quis ter uma gravidez independente, eu não queria pai para a minha filha. Aí eu vindo do hospital de madrugada, porque eu passei mal, mas não era nada, era só um susto, gravidez de primeira viagem, eu voltando do hospital, a polícia foi lá para buscar o que era deles. Aí me colocou no muro. Falou: "Deita". Eu falei: "Não vou deitar". Falou: "Deita". Falei: "Não vou deitar". Falou: "Pode deitar. Isso aí é um filho de bandido". Falei: "Não vou deitar. Se o senhor quiser que eu deite, o senhor me põe no chão". Então, assim, eu fiquei muito horrorizada porque, até hoje, tem muito preconceito com o pessoal lá da favela. A gente não tem vez. A gente não tem voz. O preconceito é muito. (Aluna 1).

Essa fala de uma mulher, adulta e negra retoma as situações de preconceito e discriminação vividas em função da diferença de classe, perpassadas pela questão racial, de território e de gênero, já que a autoridade, nesse caso, representada pela figura policial masculina, quer deixá-la em posição de inferioridade, ou seja, deitada no chão. A temática de subjugar e violentar física e simbolicamente o negro morador da favela, trazida na conversação pela aluna, aparece durante todo o filme. Decerto, causou sua imediata identificação com o universo já vivido por ela. Destaca-se também o árduo processo de sua construção do projeto de vida para ser reconhecida como cidadã, inicialmente marcado pelo acesso ao dinheiro e sua opção pela licitude. Outro aspecto relevante é o tratamento dado ao seu próprio corpo, ou seja, a aceitação da maternidade independente e o enfrentamento para viver numa sociedade machista.



Ao assistir ao filme, a estudante pôde falar sobre as imagens que a sua experiência de vida produziu diante do que viu nas cenas. O filme tem a função de interpretar seus espectadores instigando-os a contar as suas histórias pessoais. A metodologia da Conversação conduz a uma justaposição da imagem fílmica com a da realidade, situando o sujeito em uma narrativa que possibilita a construção de sua identidade diante de si mesmo e de seus pares, além de dividir suas experiências localizadas em um certo momento da sua história.

Uma segunda aluna jovem, que relutou, a princípio, mas depois fez questão de tomar a palavra, também contribuiu na conversação.

Eu casei nova. Envolvi com um cara mais velho. Eu tinha a vida que eu queria. Ele me dava de tudo. Até eu engravidar. Engravidei e aí no meu medo eu queria a separação. Teve muita briga. Eu já sabia que ele fazia coisa errada. Eu não aceitava, mas eu sabia. Aí no fato da gente discutir, eu pedi a separação e ele não aceitou. Naquela briga, eu com menino novo. Um dia, os homens invadiram lá em casa, só que eu não abri. Aí a polícia invadiu lá em casa, quebrou minha casa toda, me bateram na frente do meu filho, fizeram muita sacanagem e me levaram. Ficaram rodando comigo a madrugada inteira, até eu achar o pai do meu filho. Só que eu não sabia porque a gente tinha brigado. Então, a partir desse momento, eles me levaram e colocaram a culpa de tudo que tinham achado dentro da minha casa em mim. Então, fui humilhada por eles, dentro de casa e fora de casa, porque quando eu cheguei no presídio eles ficavam rindo e falavam assim: "Você é uma menina nova". Mas me chamavam de nome vulgar. Eu ficava calada, só escutando. Eles riam, pegavam meu celular, viam as fotos, "olha como ela é", ficavam fazendo comentários ruins. E eu já não estava sabendo, em choque, sem meu filho, sem saber no outro dia. Há pouco tempo eu saí da prisão. Ainda estou respondendo. Mas pelo fato de eu ter saído, hoje eu tenho vergonha do que os outros vão falar porque, a partir do momento que eu piso na rua, não tem quem não olhe para mim e fala: "Olha lá a menina que aconteceu isso e isso". E hoje esse fato da discriminação do que os outros falam, porque querendo ou não, eles não sabiam da minha vida. Quando aconteceu isso foi um choque. E hoje eles olham diferente. Eu já não tenho coragem de ir para a rua com o meu filho sentar numa pracinha. É uma coisa. "Ah, você...". Tem a superação, que você saiu dessa, procurou uma escola, está querendo um trabalho digno. Por ele é. Porque qualquer outra pessoa no meu lugar tinha revoltado. E eu não quero isso para mim nem para o meu filho. Eu quero o melhor. (Aluna 2).

A exposição desse segundo relato foi motivada pelo anterior. Na Conversação, as palavras puxam outras palavras e os participantes vão dando sentidos aos seus dizeres, enquanto os dizem. Novamente provocada pela temática recorrente do preconceito, no filme e na fala de outros alunos, essa jovem também se identificou com a superação, um dos pontos-chave da obra exibida, embora a aluna ainda esteja revestida com uma carga de autoexclusão, fruto da representação social⁴ sobre

4 Aqui entendida como a interpretação e o sentido que se dá à bagagem de vida e seus modos de experimentá-la no cotidiano. A esse respeito, ver JODELET, D. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 25-56.



o conceito de “cidadão do bem”, ao afirmar que, mesmo livre da prisão, não tem coragem ainda de sair, em público, com o filho, por receio do que as pessoas vão dizer a seu respeito.

Em ambos os relatos, percebe-se a conversação como o lugar que materializa a experiência criando, assim, uma relação de posicionamento dos sujeitos que, em seus pontos de escuta e de fala, assimilam um novo saber e aprimoram a interação. Conseqüentemente, as alunas acima passaram a ser vistas de outra maneira na sala, já que, antes, suas histórias de vida eram desconhecidas e elas também seguiam despercebidas durante as aulas.

Outro ponto importante, nessa primeira intervenção, foi o fato de dois rapazes não quererem participar da Conversação, mas pedirem para se sentarem no fundo da sala. Atentamente ouviram os participantes no que tinham a falar. Não é o ideal na conversação, mas mesmo no silêncio construíam suas ressignificações, ao observarem atentamente os conversantes. Prova disso é que se incluíram ao grupo, em outros dias de trabalho, e um desses alunos passou a envolver-se de forma mais intensa.

Curiosamente, um tema já percebido durante as observações que foram feitas da turma nos momentos de aula, surgiu no decorrer dessa e das demais discussões. O conflito geracional aparece latente, embora velado, em variados níveis, entre os colegas. Nessa Conversação, ele ressurge, no momento em que falávamos sobre a comunicação juvenil, elemento presente no filme.

Mediador: Vocês acham que esse tipo de linguajar nessa cultura jovem, o tipo de vocabulário, as músicas, a cultura que ele realmente curte, ele faz isso por escolha mesmo ou existem mecanismos que vão incentivando? Isso é natural?

Aluna 3: Eu acho que eles fazem pra aparecer. Os jovens são muito aparecidos. Eles gostam de se sentir bem melhores, superiores. Eles gostam de falar que ali tem uma “boca”. “Eu tô ali trabalhando naquela boca”. Só que não é bonito. Aquilo vai matar a pessoa. Ou vai pro caixão ou vai pra cadeia. ... Eles não respeitam os pais, não respeitam ninguém. Você vai conversar e eles não querem saber. As mulheres eles não respeitam porque até a música aí, o funk, não é música, não tem uma letra. Eu acho que eu sei escutar uma boa música Se eu tivesse filhos eu deixaria meus filhos irem numa danceteria. Hoje eu não deixo porque arrisca não voltar vivo. A pessoa já sai de casa com intenção de usar drogas, de aprontar lá.

...

Aluna 4: Eu estudei aqui na escola há 18 anos atrás. Os meninos queriam fumar maconha. Era um absurdo alguém entrar com maconha. Os meninos faziam fila. Aqui no fundo tinha uma parede que ela era de isopor. Os meninos furavam a parede pra ir fumar maconha lá atrás ou então quebravam a parede. Hoje em dia não tem isso não. A maconha tá na escola o tempo todo. Não tem horário não. Hoje banalizou tudo. Então hoje em dia o que é ser jovem? Ser jovem é não ter limite. “Eu faço o que eu quero, eu não respeito ninguém, foda-se o mundo, e daí? Não dá nada pra mim”. E por falar não dá nada pra mim, o meu filho foi agredido na escola e foi isso que eu ouvi do menino: “Se eu tiver que bater eu bato de novo. Não dá nada pra mim”. O governo entrou com a lei da palmada. Você não pode dar uma palmada no seu filho que você vai ter



que prestar contas pro Conselho Tutelar, mas a polícia pode bater no seu filho porque cismou com a cara dele. Às vezes ele tá saindo da escola porque não tá com a blusa de uniforme. Aí o policial se acha no direito de bater na cara do seu filho. O pai e a mãe não podem trabalhar e dar uma vida boa pro filho que ele é vagabundo. Hoje tem uma ação? Tem. Hoje esse mesmo filho meu que apanhou na cara, da polícia, ele participa do Projovem, que é um projeto ... que eles têm hip hop, tem passeios de cultura. Só que o pessoal não quer saber de receber cultura na escola. Eu tenho professores que eu admiro até hoje em dia. Muitos aqui, até da nossa turma, veem o professor como uma pessoa qualquer que tá ali. Acha que o professor tem que ouvir o que o aluno quer falar.

Aluno 5: Isso é uma indireta?

Aluna 4: Não é uma indireta. É uma direta pra quem não respeita porque, inclusive na nossa sala, nós, as velhas, as coroas, a gente tem hora que a gente assusta.

Aluno 5: Estamos no século XXI.

Aluna 4: Sim, estamos no século XXI, mas no século XXI também existe educação.

Embora em outros momentos a figura do mediador precisasse interferir para a condução dos trabalhos, aqui a intervenção fora mais intensa, uma vez que se instaurava um princípio de discussão que provocava um leve mal estar no grupo. Dessa forma, foi preciso sintetizar sobre as várias concepções de juventudes, os imaginários e as representações sociais depositados sobre os jovens.

A aluna 3, adulta, faz claramente provocações aos mais novos, com sua resposta taxativa e a visão pejorativa dessa geração, colocando a sua num patamar de superioridade cultural.

Já as memórias escolares da aluna 4 remete-nos a um outro tempo difícil de ser comparado à atualidade, devido às rápidas transformações sociais e culturais especificamente em relação às drogas, à escola e à família. Esse aprofundamento da conjuntura não fora levado em conta ao colocar na mesma balança os jovens de diferentes épocas. Há um misto de contradição e fundamentalismo nesse discurso recheado pelo senso comum, quando afirma, por exemplo, que o governo contribuiu com a falta de limites e de perspectivas dos jovens, mas, ao mesmo tempo, oferece ações formativas para aqueles que as aceitam.

Nas três falas percebe-se um alto teor de preconceito direcionado às gerações e isso é materializado em algumas atitudes dentro da classe, como por exemplo, na disposição física dos alunos: os adultos mais à frente e os jovens mais ao fundo. Esse separatismo geracional também era perceptível durante a formação de grupos para realizarem as tarefas escolares. Geralmente, as aproximações se davam pela faixa etária. Enquanto para a geração adulta o jovem é violento, inconsequente e desrespeitoso, para a geração jovem, o adulto está desatualizado e em uma outra época. Costumam fazer até piadinhas com a presença dos mais maduros naquele espaço, como afirma uma aluna jovem que reconhece outras formas de discriminação:



Aqui na escola as pessoas falam que porque a pessoa é velha não pode estudar. Aqui na sala mesmo uma pessoa falou que uma moça da outra sala era velha e que ela ia terminar o estudo e morrer. Isso é horrível, o maior preconceito. Minha irmã, ela formou em Direito. Quando a gente tava lá na formatura, o cara entrou na cadeira de rodas. Aquilo foi a maior emoção. Aí eu resolvi voltar a estudar. Eu disse: “Como assim? Eu aqui nova desse jeito perdendo tempo”. Ele era idoso e entrou na cadeira de roda. Formou e tudo mais. Ele virou e falou que era uma pessoa de 80 anos e não pode estudar? Igual as pessoas gordinhas. As pessoas gordinhas sofrem muito preconceito. Eu já trabalhei em loja. Eu sei. As pessoas chegam e falam: “Aqui não tem roupa pra você.” Tem também a questão do status social, hoje em dia. É separado em grupos. Na minha família tem muito disso. Nas festas só vai quem tem mais. No caso da rádio foi muito importante pra dar voz ao povo porque igual a questão do cara que tava com dor de dente, coitado, tinha três dias que ele tava colocando creolina no dente e tem o caso da senhora que perdeu o marido. O preconceito tá em todo lugar: na escola, em casa, principalmente na família que não tem respeito por pai e mãe. Nessa escola, um idiota, vou falar assim, como que uma pessoa fala que a outra não pode estudar? (Aluna 6).

Mesmo não sendo uma temática explícita do filme, o convívio entre as gerações, que é uma questão social e complexa, foi suscitado pelas imagens, na medida em que as experiências juvenis vivenciadas pelos personagens puderam ser trazidas para a comparação com os projetos de vida dos jovens de hoje, incluindo os da turma que, na concepção dos colegas adultos, não têm respeito com estes e nem com o ambiente escolar, ao ponto de prejudicarem o andamento dos seus estudos, principalmente com suas saídas constantes de sala e as conversas paralelas.

Se a sala de aula é um local de encontro com as diferenças, na EJA isso fica mais visível por causa das múltiplas idades e culturas. Através da Conversação há a possibilidade de repensar as identidades e subjetividades, ao ponto de provocar transformações durante o convívio. Foi justamente isso que aconteceu ao longo das cinco intervenções com este grupo. Após as intervenções é nítido perceber, na turma, uma maior troca intergeracional e o respeito por cada uma delas naquilo que têm a contribuir. Além disso, as histórias individuais e as experiências de vida construíram uma rede de solidariedade e de cumplicidade que se concretiza, dentre vários exemplos, no fato de os mais jovens já terem a liberdade de darem dicas às colegas mães presentes na turma sobre como criar os filhos adolescentes, sem que isso seja visto como um palpite irresponsável. Isso foi possível a partir dessa metodologia de mediação com o cinema. Afinal, a escola não é composta apenas de alunos, mas de protagonistas de bons filmes que ainda esperam ser assistidos.

Considerações

Numa época em que a cultura da imagem impera, o apelo visual exerce um papel fundamental em nossas subjetividades. O cinema, mais do que a arte da imagem em movimento, passa a ser um meio de transmissão e produção de conhecimentos, comportamentos e valores.

Como prática social e cultural, os filmes possibilitam a (re)elaboração de



significados quando suas narrativas perpassam nossos afetos, ao ponto de nos tornar coautores das obras. Assim, adormece o mero espectador e aviva-se o sujeito tocado pela magia da sétima arte.

Inicialmente como recurso pedagógico, o cinema interessa-nos não apenas como ilustração de conteúdos, mas como canal de conhecimento que perpassa a tela transformando-se em mediador de experiências e circulação de saberes. Permitir interações e partilha desses saberes tornando a escola mais prazerosa e o ensino mais significativo é uma das propostas do cinema na educação que ora defendemos.

Ainda pouco utilizado nessa perspectiva, no ambiente escolar, em especial na Educação de Jovens e Adultos, o cinema possibilita aproximações e afastamentos dos sentidos construídos sobre os modos de ser e de viver dos alunos, especialmente os mais jovens.

Através da Conversação, o uso livre e coletivizado da palavra, podemos discutir temáticas suscitadas pelos filmes interligando-as aos contextos e experiências dos estudantes. A análise dessas narrativas nos grupos de conversa oportuniza captar as bases dos discursos, as demandas geracionais e os processos de interação possíveis.

Consideramos que o dispositivo da conversação, articulado ao cinema, produz o efeito da experiência cujo conceito é polissêmico. Em nossa concepção, ela é a compreensão que damos às trajetórias e vivências cotidianas. Estas, ao afetarem nossos sentidos e emoções, permitem o alargamento da relação com o mundo. Isso equivale a dizer que é diferente da simples percepção, já que tem caráter definitivo na construção da personalidade. A experiência, portanto, tem um duplo aspecto: psicológico e social.

Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos toca e nos interpela, ao ponto de dar significados ao que somos e ao que nos acontece. Segundo o filósofo, não se trata da mera informação, opinião ou atividade sobre nós mesmos ou sobre algo, mas como nos apoderamos da própria vida. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo” (LARROSA, 2002, p. 27).

Inserida à Educação e a outras áreas do conhecimento, a Conversação, método de origem psicanalítica, permite aos conversantes, donos de seus saberes, atribuírem significados ao que dizem e ouvem entre seus pares. É nessa oferta da palavra que os sujeitos trazem a si mesmos naquilo que expressam e se (re)constroem.

Entendemos que há um novo fenômeno social nos jovens: a desinstitucionalização da família, da religião, do trabalho ou do pertencimento a um determinado lugar. Essa situação produz outra: a socialização da insegurança. Na medida em que os jovens estão cada vez mais separados dos laços familiares e sociais pela individualização e a privatização progressivas, existe um processo de prevalência do presente e do privado, no qual as formas de percepção são individuais e sem história, o que gera um sentimento de precariedade na seguridade social e de incerteza sobre o futuro.

Ao articular o dispositivo da conversação e o cinema apresentamos um momento para esses jovens criarem laços de socialização, cada vez mais raros de serem construídos por este segmento geracional cuja maior parte é exposta a conflitos de



violência armada e de ordem moral, particularmente aquele grupo já envolvido no conflito ou deslocado por ele, que são os que sustentam todos os vícios e desapegos da população mais pobre e marginalizada.

Enfim, percebemos que a Conversação é uma investida para libertar a palavra, o saber e o próprio ser humano, através do giro do discurso que, neste caso, não é mais o do mestre e nem o da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARTHES, R. *O grão da voz: entrevistas, 1961-1980*. Trad. M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CABRERA, J. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Tradução R. Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- FERREIRA, T. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra: a aposta na invenção subjetiva. In: FERREIRA, T.; VORCARO, A. (org.). *Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 129-151.
- KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAIS, R.; VANNUTTI, P. (org.). *Juventude e sociedade*. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução J. W. Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, 19, p. 20-28, janeiro a abril, 2002.
- LEANDRO, A. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Revista Comunicação e Educação*, 21, p. 29-36, 2001.
- LOURO, G. L. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventudes más que una palabra. In: MARGULIS, M. (ed.). *La juventudes más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventude*. 3. ed.. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-30.
- MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, S. H. S.; FREIRE FILHO, J. (org.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.
- MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa [versão eletrônica], *Psicanálise, educação e transmissão*, 6, 2006. (Col. LEPSI IP/FE-USP). Recuperado em 4 junho, 2018, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn.



PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.

RANCIÈRE, J. O espectador emancipado. *In*: RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Tradução J. M. Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010. p. 5-36.



OS ADOLESCENTES NO ESPAÇO URBANO: TEMPO E ESPAÇO NA ERA VIRTUAL

Helena Greco Lisita
Nádia Laguárdia de Lima

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a relação dos adolescentes com o tempo e o espaço habitado, a partir dos atravessamentos da cultura digital. Ele parte do pressuposto de que a adolescência envolve o enlaçamento entre o privado e o público, o psíquico e o social. Nesse tempo lógico de inscrição de algo singular no campo social, o adolescente é afetado pelos discursos e condições de sua época, assim como pelos produtos culturais que lhes são ofertados. Na era digital, a dimensão espaço-temporal assume características peculiares. Como essa nova dimensão afeta os sujeitos adolescentes, em especial, aqueles que ocupam um lugar marginalizado no campo social?

Em nossa prática clínica escutamos adolescentes de regiões periféricas de Belo Horizonte, são frequentes falas como: “é muito mais fácil falar as coisas pela internet do que pessoalmente, converso melhor quando estou digitando”; “é melhor ficar na internet do que sair porque na rua todo mundo dá notícia da vida de todo mundo, então é melhor fazer amigos pela internet”; “quando fico sem celular fico no tédio, não sei como as pessoas viviam sem internet! O que elas faziam para passar o tempo?”; “a gente não fica na rua mais não, a gente agora cresceu, ficar na rua é coisa de criança”. Há aqueles que acreditam que “a vida na internet é mais segura” pois “lá fora só tem perigo” e ainda os que afirmam ficar “sem lugar” quando estão desconectados, pois têm a sensação de que estão “perdendo alguma coisa”. Parece ser mais fácil circular no espaço *online*, pois ali é possível “desconectar quando quiser” e, assim, evitar (ou pelo menos, adiar) confrontos e mal-estar.

As falas destacadas acima são de adolescentes que escutamos a partir de nosso trabalho no Laboratório Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital e no Programa de Extensão Brota: juventude, educação e cultura, ambos vinculados à UFMG.

Nesses dois contextos de pesquisa e extensão trabalhamos com a metodologia da Conversação. A conversação é uma modalidade de pesquisa-intervenção criada por Jacques Alain-Miller no *Centre Interdisciplinairesurl'Enfant* (CIEN), na França, primeiro como metodologia clínica e, depois, ampliada como prática de pesquisa. Essa metodologia pode ser compreendida como uma associação livre coletivizada em que a oferta da palavra circula no grupo. Assim, ao oferecermos grupos de conversação para adolescentes de escolas públicas, buscamos intervir junto a esses jovens, criando espaços de reflexão nos quais a utilização do ciberespaço possa ser interrogada.

Os grupos de conversação são organizados em encontros semanais por um período pré-determinado e conduzidos por um(a) psicanalista e um acompanhante,



também psicanalista ou aluno de graduação. O Programa Brota, acontece no CRJ¹ e recebe alunos de escolas públicas, moradores de regiões periféricas da cidade. O Laboratório Além da Tela oferece, em sua prática de pesquisa e extensão, conversações em escolas públicas que demandam intervenção. As demandas das escolas surgem geralmente a partir de queixas de professores e pais em relação ao uso excessivo dos dispositivos eletrônicos, aos conflitos entre os adolescentes originados de postagens nas redes sociais e em conversas nos grupos de WhatsApp, bem como às situações de risco nas quais alguns estudantes se envolvem na internet. As experiências com os grupos são heterogêneas, cada uma guardando suas particularidades e efeitos próprios

Nossa experiência com esses adolescentes nos faz pensar em que medida a cultura digital tem implicações na forma como os jovens se relacionam com o espaço e com o tempo e, conseqüentemente, com as outras pessoas que habitam o mesmo espaço. De que maneira se relacionam com os espaços públicos, uma vez que habitam regiões periféricas, com pouco acesso a equipamentos públicos e com altos índices de violência e passam a maior parte dos seus dias conectados à internet? Como lidam com a noção de tempo? Podemos pensar não só no tempo cronológico, cada vez mais acelerado, mas também no tempo subjetivo, no tempo de ser adolescente, de se constituir um sujeito adulto.

Sabemos que a internet faz parte das nossas vidas de forma determinante. A virtualidade inaugura uma nova maneira dos sujeitos se relacionarem, as distâncias são encurtadas, os espaços de interação ampliados, o corpo em sua materialidade assume uma nova dimensão, uma vez que o espaço virtual afasta ou evita o encontro entre os corpos. Os adolescentes, especialmente, vivem hiperconectados, bombardeados de informações e ofertas de *objetos mais-de-gozar*. Dessa forma, estabelecem novas conexões com o espaço e com o tempo, bem como com seus corpos, fatores que, sem dúvida, se articulam e incidem sobre o laço social.

É importante esclarecer que nossa investigação contempla o universo de adolescentes que vivem nos centros urbanos, mais especificamente em regiões periféricas. Segundo dados do TIC Kidsonline², 93% dos adolescentes que vivem na região sudeste do Brasil têm fácil acesso à internet. Esse número diminui em outras regiões do Brasil e do mundo, mostrando que fatores econômicos e sociais interferem em grande medida no acesso e uso da internet. O Brasil, mesmo sendo um país pouco desenvolvido economicamente, destaca-se como um dos países onde os adolescentes mais acessam a internet e fazem uso das redes sociais. Em muitos países da Europa, por exemplo, com alto índice de desenvolvimento econômico, os adolescentes fazem muito menos uso das redes sociais do que os adolescentes brasileiros. Tal fato mostra que condições menos favoráveis de conexão à rede não é um fator que impede a adesão e o uso frequente das redes sociais. De fato, em nossa experiência clínica, constatamos que a imensa maioria dos adolescentes tem acesso à internet, faz uso de uma ou várias redes sociais e considera que a cultura digital faz parte de suas vidas de forma definitiva.

1 Centro de Referência da Juventude, localizado no centro de BH e vinculado a Prefeitura de Belo Horizonte.

2 Para obter informações mais detalhadas acessar www.cetic.br



Parece claro que no espaço virtual as referências lógicas com as quais, até então, concebíamos e apreendíamos o mundo (e nelas se destacam o tempo e o espaço), funcionam sob uma outra lógica. Tal fato incide nas modalidades dos vínculos estabelecidos nesse ambiente, mas também fora dele. É justamente a passagem, ou melhor, a justaposição entre espaço virtual e o espaço concreto (cidade, casa, escola, etc...) que nos interessa. Sabemos que é impossível separar esses dois espaços. Na atualidade eles se misturam interferindo, mutuamente, um no outro. É necessário, portanto, buscar compreender de que forma as novas configurações espaço-temporais proporcionadas pelo universo virtual incidem sobre as subjetividades.

O inconsciente e as cidades

Espaço e tempo, para além de suas formas e funções, são carregados de sentidos e afetos. São noções que permeiam o sujeito e permitem fazer laço num determinado ambiente. Como nos diz Levi-Strauss (1955), a cidade é um dispositivo estrutural na medida em que permite ler as escolhas inconscientes e irracionais dos sujeitos. E, ainda, pensando com Lefebvre (1995) podemos inferir que espaço e tempo não existem em si mesmos, são produzidos socialmente e, dessa forma, não são apenas relacionais, mas fundamentalmente históricos. Assim, tempo e espaço só podem ser compreendidos no contexto de uma sociedade específica. Pode-se pensar, portanto, que a organização do espaço habitado estampa de alguma forma o modo de fazer laço daqueles que ali vivem.

Nesse sentido, Ricci (2015) afirma que podemos aproximar a experiência analítica da vivência com as cidades, uma vez que os lugares habitados ao longo de nossa história são sempre o ponto de partida e a eles conferimos um sentido singular. Esses lugares, as cidades de nossa história são “trabalhadas, projetadas, arquitetadas, reconstruídas por um pensamento retroativo”, não sendo necessariamente coincidentes com nossas lembranças. (RICCI, 2015, p.40). Seriam cidades imaginárias que se misturam com os sonhos e fantasias, perdidas, mesmo que tenham sido habitadas. Suas existências, no entanto, são reais, pois se encontram na realidade psíquica.

Freud, em vários momentos de sua obra, faz referência às cidades para discorrer sobre o inconsciente. No texto *As lembranças encobridoras*, escrito em 1899, ele se vale de uma lembrança de quando era adolescente, durante as férias em sua cidade natal³. O retorno à cidade natal mobilizara em Freud vivências da infância aparentemente insignificantes. Entretanto, a lembrança dessas vivências reativa marcas mnêmicas fundamentais que se projetam em fantasias posteriores. E essas lembranças só surgiram quando Freud retorna à cidade em que nasceu e viveu os primeiros anos de sua vida. Assim, fantasias tocam pontos fundamentais da vida do jovem Freud que visita sua cidade natal e projetam-se sobre a lembrança infantil, que

3 Embora Freud não revele explicitamente ser uma lembrança sua, o editor da edição standard brasileira esclarece que os fatos narrados, bem como as datas citadas no texto, parecem deixar claro que se trata de um relato autobiográfico.



lhe serve de pano de fundo. Freud se vale de suas lembranças infantis para discorrer sobre a relação entre um evento de infância e sua retenção na memória, com a atualização de fantasias posteriores. Ele as nomeia como “lembranças encobridoras”: lembranças de épocas diversas que se enlaçam com as da infância, intensificando, deformando ou transformando a lembrança infantil.

Como afirma Ricci (2015) é inegável o fascínio que Freud adquire pela cidade de Roma em determinado momento de sua vida. Este fascínio por Roma aparece ao longo de sua obra quando se serve da cidade para construir sua teoria acerca do inconsciente e seus mecanismos.

No texto *A interpretação dos sonhos*, Freud (1900) recorre a sua relação com Roma, o desejo que tinha de conhecer a cidade e os sonhos que daí derivam, para discorrer sobre uma peculiaridade do conteúdo dos sonhos: a inclusão de impressões que remetem à primeira infância e que não parecem ser acessíveis à memória em vigília. O autor relata uma série de quatro sonhos consecutivos que tivera com Roma e mostra que, embora seja evidente que os sonhos tenham sido instigados por um desejo atual, receberam um importante reforço de lembranças da infância.

Nesse mesmo texto, em outra passagem, ao discorrer sobre o papel da “elaboração secundária⁴” (FREUD, 1900, p. 521) no processo de formação dos sonhos, Freud toma Roma emprestada mais uma vez. Ele afirma que a elaboração secundária está “para as lembranças infantis de que derivam exatamente na mesma relação em que estão alguns palácios barrocos de Roma para as antigas ruínas cujos pisos e colunas forneceram o material para suas estruturas mais recentes” (FREUD, 1900, p. 525). Assim, a partir dessa metáfora, o autor explicita que a elaboração secundária abarca uma construção que se dá a partir de restos de lembranças e vivências infantis recalcadas com o intuito de tornar inteligível o desejo inconsciente. Em *Mal-estar na Civilização* (1930), Freud recorre novamente a uma metáfora utilizando a cidade de Roma para descrever os processos psíquicos. Ele pretende demonstrar que, uma vez advertidos de que o esquecimento não pressupõe a aniquilação do resíduo mnêmico, podemos assumir o fato de que na vida mental nada perece. Assim, tudo é preservado de alguma forma e, “em circunstâncias apropriadas pode ser trazido de novo à luz” (FREUD, 1930, p.77). Para compreender essa suposição ele propõe tomar como exemplo a história da Cidade Eterna, supondo que Roma não é uma “habitação humana, mas uma entidade psíquica [...] onde nada do que outrora surgiu desapareceu e onde todas as fases anteriores de desenvolvimento continuam a existir, paralelamente à última” (FREUD, 1930, p.79).

A partir dos apontamentos de Freud podemos pensar a cidade como palco, um enquadre para os desejos inconscientes. Como afirma Laurent (2007), a partir das ruínas de Roma, Freud nos permite compreender que vivências e memórias coabitam o inconsciente, sem que novas experiências exijam o apagamento das mais antigas. A estrutura do inconsciente mostra-se, sobretudo, como hieróglifo ou como ruínas arqueológicas, impressões de uma civilização enterrada. Na cidade, no entanto, o passado se apresenta apenas como vestígios, explicitando um conflito permanente

4 Freud define a elaboração secundária como um fator envolvido na formação dos sonhos que tem como função “configurar o material que lhe é oferecido em algo semelhante a um sonho diurno.” Para maiores esclarecimentos consultar FREUD, S. “A interpretação dos sonhos”, vol. v, p. 521.



entre os diversos tempos que atravessam o espaço.

O autor supracitado destaca, ainda, que as referências de Freud às cidades dizem respeito não apenas a uma cidade específica, mas à “Urbs, cidade por excelência, considerada eterna” (LAURENT, 2007, p. 97). Cidade que pode ser compreendida como um texto a ser lido e decifrado a partir de suas ruínas. No espetáculo das ruínas há espaço para o inédito, uma margem do texto da qual poderá surgir um novo texto. Assim, a relação de Freud com as cidades revela a via do inconsciente, “aquela que se escuta e só pode ser seguida nas entrelinhas, para captar o interior de um sujeito que não desapareceu” (LAURENT, 2007, p.98).

Lacan, assim como Freud recorreu a uma cidade para conceituar, de forma poética, o inconsciente. Em um colóquio sobre o estruturalismo, em Baltimore no ano de 1966, ele diz que “a melhor imagem para representar o inconsciente é Baltimore ao amanhecer”. Tal como afirma Laurent (2007) o inconsciente, assim como a cidade, é um lugar de vida, por isso Lacan decide dar-lhe a forma de uma cidade. E com essa afirmação Lacan liga, em um único movimento, o inconsciente a um lugar – uma cidade, na qual seu público está reunido, e indissociável de uma indicação temporal: o amanhecer.

Entretanto, se a partir dessa afirmação Lacan se inscreve “na perspectiva freudiana de referência à cidade, ele a desloca de maneira singular” (LAURENT, 2007, p. 94), ao escolher uma cidade específica, que além de não figurar entre as cidades metafóricas da psicanálise, comporta uma profundidade temporal bem diversa das cidades do mundo antigo. Baltimore é uma cidade do novo mundo que guarda as marcas da modernidade. Portanto, sua relação com o tempo não se dá a partir das ruínas arqueológicas, mas contempla um tempo “em superfície” que dá lugar ao tempo presente.

Como situa Laurent (2007), Lacan toma a “cidade do novo mundo” sob um “ângulo morfológico”⁵, apontando o lugar privilegiado de um “fetichismo da mercadoria” que se organiza e é dominado pela organização do traçado urbano. A cidade que se transforma em “signo, alegoria, bosque de significantes” (LAURENT, 2007, p. 99) e assume o caráter transitório, da desordem, daquilo que não é feito para durar.

Laurent (2007) destaca, ainda, a importância da palavra “amanhecer” na frase de Lacan, considerando-a uma indicação crucial em relação ao tempo e ao espaço: “o amanhecer[...] enfatiza que nós não estamos no espaço do sonho ou da preparação do sonho. Trata-se do despertar, do amanhecer” (LAURENT, 2007, p. 106). É nesse espaço que Lacan se situa e trabalha em busca de seus pensamentos. Pensamentos que se encontram no exterior, diante dele, no espaço da cidade. Esses pensamentos “em ato, lidos diante da visão da cidade” (LAURENT, 2007, p106), não possuem, no entanto, um sentido definido, Lacan não se apropria deles, não os toma como objeto. Assim, aponta que “seja no sonho ou no trabalho, o espaço do inconsciente é o dos

5 Lacan teve grande influência de Levi-Strauss, cuja pesquisa morfológica ultrapassava a descrição exaustiva de detalhes das ruas das cidades. Ele buscava desenvolver contrapontos entre elementos do espaço, situando-os em suas relações e contradições, abrindo a cidade “sob uma forma inédita aos nossos olhos” (LAURENT, 2007, p. 107).



pensamentos que já estão ali, em potência ou em ato” (LAURENT, 2007, p. 107).

Ao marcar uma temporalidade em superfície, sem profundidade, Lacan testemunha que “o inconsciente é espaço-tempo [...] o sujeito do inconsciente está em todos os lugares, sem se prender a lugar nenhum” (LAURENT, 2007, p.107). A contemplação de Lacan ao amanhecer aponta para os acessos possíveis ao Outro na experiência cotidiana da cidade. Nesse sentido, o inconsciente - lido a partir da estrutura que ali já se encontra e testemunha pensamentos em ato que se articulam, mas também se encontram fora do sentido - pode ser entendido como uma “significantização da atividade do gozo que circula nas cidades” (LAURENT, 2007, p.107).

Podemos, então, segundo Laurent (2007), apreender as cidades da atualidade sob a lógica do “não todo”, de um gozo ilimitado, sem ponto de basta. A cidade se torna o império do vazio, na medida em que o significante é esvaziado de sentido e torna-se refratário no espaço da cidade, cujo sistema passa a funcionar sem ponto de basta. Ou melhor, a ciência torna-se o único ponto de basta. Assim, “hoje, a imagem do funcionamento inconsciente litoral seriam as luzes de néon das ruas de Nanquim e Xangai. Acompanhadas pela voz em *off*, em tradução perpétua, tatuando o corpo com um mais-de-gozar inaudito” (LAURENT, 2007, p.110).

O texto de Laurent nos dá algumas pistas para pensarmos a configuração espaço-temporal na contemporaneidade e seus efeitos sobre a subjetividade e sobre o laço social. Podemos inferir que a cultura digital tem grande influência na lógica e na organização espaço- temporal atuais.

As cidades contemporâneas e a virtualidade

Levy (2005) chama atenção para o fato de que o virtual sempre esteve presente no mundo, uma vez que vivemos num mundo de significações. E a significação é virtual desde sempre. A significação que damos aos significantes é imaterial, não podemos tocá-la, ela nos escapa. “A palavra em si, aquela que é pronunciada ou atualizada em certo lugar, não está em lugar nenhum e não se encontra vinculada a nenhum momento em particular” (LEVY, 2005, p. 48).

Assim, o verdadeiro mundo virtual começa com a linguagem, não com a tecnologia. De acordo com Levy (2005) a linguagem virtualiza um “tempo real” que nos aprisiona no aqui e agora. Ela “inaugura o passado, o futuro e, no geral, o tempo como um reino em si, uma extensão provida de sua própria consistência” (LEVY, 2005, p. 40). Com a invenção da linguagem, o fluxo temporal passa a ser tomado como um todo que é atualizado pelo presente de forma parcial, fugaz.

É preciso compreender, portanto, que o virtual é real, “ainda que não possamos fixá-lo a nenhuma coordenada espaço-temporal” (LEVY, 2005, p. 48). Ele existe sem estar presente. Esse é um aspecto que não pode, entretanto, ser negligenciado, especialmente quando buscamos compreender as relações estabelecidas a partir da *cibercultura*. A imaterialidade da rede virtual estabelece novas formas das pessoas se relacionarem com o tempo e o espaço, que têm interferência direta na formação



de laços.

O arquiteto e urbanista italiano Stefano Boeri ao discorrer sobre a conformação das cidades contemporâneas afirma que testemunhamos e vivenciamos uma fragmentação crescente do território, representada por espaços sem delimitação e pouco articulados. As mudanças na configuração, uso e ocupação do espaço vêm acontecendo de forma difusa, sem causar grandes impactos, tornando-se, na maioria das vezes, imperceptíveis, irrepresentáveis, invisíveis. Tornam-se “familiares e ao mesmo tempo perturbadoras” (BOERI, 2010, p.10, tradução nossa).

O autor afirma que temos hoje “franjas de percepção”, uma vez que nosso modo de observar e apreender os espaços da cidade está desgastado, “nossos olhos não se encontram em condições de ver o espaço que nos rodeia e que habitamos” (BOERI, 2010, p. 178, tradução nossa). Temos cada vez mais uma errática experiência cotidiana do território, estamos nos tornando cidadãos erráticos.

A introdução da tecnologia de satélites nos permite ver o território “mais e por mais tempo”, proporcionando condições inéditas de observação. Entretanto, contraditoriamente, as vivências dos espaços urbanos se dão atualmente, em grande parte do tempo, de forma difusa, desconectada do espaço habitado. Assim, como aponta Boeri (2010), “é preciso ver de perto, ver menos para ver mais”, é preciso observar o entorno, pois os lugares adquirem significado “mais em função da posição que temos em relação a um fluxo temporal de experiências do que por sua localização geográfica” (BOERI, 2010, p.188, tradução nossa).

Ele cita como exemplo um passeio ao shopping center: o tempo cronológico e meteorológico é deixado para trás, perde-se a noção de dia/noite, há uma desconexão com o espaço “lá fora”. O sujeito é exposto a um ambiente artificial, de múltiplos estímulos. Arranjos espaciais como esse, cada vez mais numerosos nas cidades, proporcionam uma dilatação do tempo, uma capacidade de se desprender daquilo que se passa com os outros ao nosso redor. Tal lógica pode ser facilmente transposta à navegação na internet. Hipnotizados pela tela do celular, andamos pelas ruas da cidade de forma errática, sem nos atermos aos detalhes dos espaços que percorremos.

O filósofo e sociólogo Walter Benjamin já falava no século passado sobre uma vivência esvaziada de pertencimento. Ao falar sobre a pobreza de experiência que acometia os sujeitos nas grandes metrópoles do século XX, Benjamin alerta sobre a instauração de uma barbárie que desconsidera a interioridade, a singularidade das coisas. Recusando “a imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado” (BENJAMIN, [1936]1987, p. 116), instaura-se a cultura do vidro: impessoal, sem aura, sem propriedade, desvelada, sem nenhum espaço para o mistério. Criam-se “espaços em que é difícil deixar rastros” (BENJAMIN, [1936]1987, p. 118), espaços que nada se assemelham ao quarto burguês onde não há “um único ponto em que seu habitante não tivesse deixado seus vestígios” (BENJAMIN, [1936]1987, p. 117). E, assim, ficamos pobres, uma pobreza de experiência, de pertencimento.

Marc Auge (2012) trabalha com a hipótese de uma renovação da categoria de tempo na atualidade, em função de um excesso de informação. Esse excesso gera



uma “aceleração” da história, que se dá pela multiplicação de acontecimentos, uma “superabundância factual”, inédita por sua amplitude e permitida pela tecnologia. Assim, busca-se cada vez mais dar um sentido para o mundo, não mais apenas para “determinada aldeia ou linhagem.” (AUGE, 2012, p. 32) Além disso, tem-se a necessidade de dar um sentido ao presente, não mais ao passado. “É o resgate da superabundância factual que corresponde a uma situação que poderíamos dizer de supermodernidade para dar conta de sua modalidade essencial: o excesso” (AUGE, 2012, p. 32).

O espaço habitado também sofre transformação acelerada, decorrente do excesso do mundo contemporâneo. Paradoxalmente, à medida que o mundo se abre para nós, através da tecnologia, dos satélites, o planeta se encolhe: a tecnologia nos permite ver em tempo real pessoas e acontecimentos situados a milhares de quilômetros de distância. Tal fato tem desdobramentos, as imagens podem ser manipuladas e exercem um poder que ultrapassa em muito a simples informação.

A transformação do espaço decorrente da superabundância espacial resulta naquilo que Auge (2012) nomeia de *não lugares* em oposição à noção sociológica de lugar, uma “tradição de cultura localizada no tempo e no espaço” (AUGE, 2012, p. 36). O espaço do *não lugar* não cria identidade singular, nem mesmo relação. Assim, Augé (2012), afirma que “antes de se interessar pelas novas formas sociais [...], ou pelas novas instituições que podem aparecer como características da contemporaneidade atual deve-se estar atento às mudanças que afetaram as grandes categorias por meio das quais os homens pensam sua identidade e suas relações recíprocas”: o tempo (superabundância factual), o espaço (superabundância espacial) e o sujeito (individualização das referências).

Diante do que discutimos até aqui, como pensar os efeitos desses “excessos” presentes na atualidade na constituição psíquica dos adolescentes? De que forma essas “franjas de percepção”, o trânsito por esses “não lugares”, a individualização das referências, impactam a formação de laços sociais?

Tempo, Espaço, Virtualidade e Adolescência

Como um tempo intermediário entre a infância e a fase adulta, a adolescência surge na modernidade, mas se consolida como um momento significativo da vida no século 20. Para Ruffino (2004), a adolescência é a única resposta que se apresenta como possível na contemporaneidade, quando as condições histórico-sociais da existência se dão sob três das condições que caracterizam o tempo contemporâneo: 1) o declínio social da imago paterna; 2) o empobrecimento da experiência compartilhada, e 3) a recusa do acolhimento da memória como significativa da apropriação pelo sujeito da historicidade que o constitui.

Assim, a puberdade se apresenta como uma experiência de atravessamento invasora e enigmática que seria significada pelo sujeito no momento mesmo de sua eclosão, se as condições histórico-sociais acima não existissem (Ruffino, 2004). A adolescência, como resposta à puberdade, só passa a existir, portanto, quando os recursos sociais deixam de estar disponíveis ao sujeito na contemporaneidade. O



autor supracitado considera que o adollescer é uma exigência de trabalho psíquico do jovem púbere ocidental e urbano. O adolescente precisa significar o enigma da puberdade, empobrecida em seus recursos pelos efeitos da contemporaneidade. A duração da adolescência será o tempo necessário para que esse trabalho – o adollescer – venha a poder cumprir a tarefa a que ele está destinado.

É interessante notar, como nos alerta Freda (2016), que nos textos de Freud encontramos uma distinção bem demarcada entre o que chamamos de puberdade e adolescência. A puberdade implica um corte temporal, no qual se produzem mudanças biológicas e psíquicas, intrinsecamente relacionadas à sexualidade. A adolescência, por sua vez, se refere mais a um momento de passagem ou, nas palavras de Freud (1905), à “travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades”. (FREUD, 1905, p. 196).

Freud (1909) enfatiza a importância dessa transição e afirma que se faz necessário um desenlace da autoridade dos pais para que outros laços se estabeleçam. O autor esclarece que esse desprendimento depende de um progressivo desenvolvimento intelectual. A criança “conhece outros pais, compara-os com os seus, e pode assim duvidar da natureza única e incomparável que lhes atribui” (FREUD, 1909, p. 420). Assim, a partir de experiências exteriores ao núcleo familiar mais restrito, ela se dá conta da natureza falha e falível dos pais, o que lhe permite separar-se deles, buscando referências no grupo social mais amplo (VIOLA, 2016).

Lacan (1974) caracteriza a adolescência como um dos momentos em que o real traumático da *não relação sexual* se torna evidente para o sujeito, isto é, trata-se de um confronto com uma falta de saber sobre o sexual, momento em que a sexualidade faz um “furo no real” (LACAN, 1974, p. 558). A puberdade provoca o despertar do real sexual, que aponta para a impossibilidade simbólica estrutural. A adolescência será uma resposta singular ao que se apresenta como enigmático na puberdade e a construção desta resposta sofre interferências do contexto social em que o sujeito está inserido.

Na versão atual do capitalismo neoliberal, a homogeneidade discursiva indica um modo de laço entre o sujeito e o objeto de consumo que incita o gozo. Vivemos, inegavelmente, numa época de transformações dos discursos, dos laços sociais, em que os “objetos prevalecem sobre o ideal” (MILLER, 2006) e o gozo se dá predominantemente pela via do objeto. De fato, o adolescente parece encontrar maiores dificuldades num tempo no qual existe um forte imperativo de gozo, e os ideais sociais, como ancoragens, se encontram de forma pulverizada, fragmentada. Além disso, o acesso imediato a todo tipo de informação através de um pequeno aparelho, sem precisar passar pela mediação de um Outro, intensifica o processo de enfraquecimento das referências, da autoridade dos pais, das instituições.

A historicidade do sujeito encontra-se, na atualidade, fragilizada devido à urgência que caracteriza a sociedade atual. Os adolescentes se deparam com um problema de extensão do tempo, de contração do discurso. Tal fato fica explícito na forma descontínua, frouxa de os adolescentes fazerem laços. A significação



dos enlaçamentos extraída a partir de suas histórias dá lugar a um gozo fugaz e momentâneo. A dificuldade de estabelecerem relacionamentos sérios e duradouros e um crescente nomadismo dos jovens que não constroem laços com os lugares que habitam são bons exemplos disso (JERUSALINSKY, 2003).

Cabe aqui retomarmos o pensamento de Walter Benjamin, que já nos alertava para o fato de que as condições impostas pela Modernidade - a vida nos centros urbanos e as condições de trabalho instituídas a partir da revolução industrial - levavam a um empobrecimento da experiência. Ao investigar os efeitos da Modernidade sobre os modos de subjetivação, o autor trabalha a dimensão da experiência em oposição a uma aceleração do tempo, o tempo contado no relógio, indicador de produtividade.

Segundo Benjamin (1936), para que haja experiência é necessária uma dilatação do tempo, é necessário construir uma experiência (*Erfahrung*) com o passado. Ele demonstra, ao longo de sua obra, o enfraquecimento de *Erfahrung*, dando lugar a *Erlebnis*, uma experiência esvaziada de sentido, vivida pelo sujeito solitário. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, torna-se um abismo porque as condições de vida mudam num ritmo rápido demais para a assimilação das transformações. Assim, ele defende que a reconstrução da experiência deveria passar prioritariamente por uma nova forma de transmissão, de narrativa. Uma transmissão que valorizasse o tempo, que contemplasse a forma artesanal, o tempo para contar as experiências.

Tais condições propiciam um esvaziamento da esfera subjetiva, mas de que forma essa perda da experiência agravada pela aceleração tecnológica afeta o tempo lógico da adolescência?

Tomemos, então, o tempo lógico de Lacan para pensarmos os efeitos desse encurtamento do tempo e, conseqüentemente, da perda de experiência que acomete os sujeitos na atualidade. Lacan (1945) apresenta uma reflexão sobre o tempo no processo analítico e demonstra, a partir do sofisma dos três prisioneiros, que por meio de precipitações e escansões se produzem efeitos de significação do sujeito e que os três tempos lógicos são constitutivos na relação do sujeito com o Outro.

A modulação do tempo se subdivide em três momentos da evidência: o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir. De forma muito resumida, podemos dizer que o instante de olhar é o momento de fulguração em que não há um raciocínio ou subjetivação, apenas a constatação do que se pode ver. O tempo de compreender é o momento de meditação ou de formulação de uma hipótese e o momento de concluir é o momento da resposta, que envolve certa urgência, é o momento do julgamento. Ele requer uma certeza antecipada, pois só é possível verificá-la nela mesma. O tempo analítico, que compreende três dimensões, é, portanto, lógico, e não cronológico, e respeita a temporalidade do sujeito.

Alguns autores utilizam a construção teórica de Lacan sobre o tempo lógico para figurar o tempo da adolescência. Para Ruffino (2004), a travessia da adolescência incluirá três tempos lógicos: - um tempo de emudecer, siderado, - um tempo para solicitar a seu modo, isto é, de forma incompreensível para quase todos os demais, que lhe advenha a palavra que ainda lhe falta para nomear o inominável de sua experiência, - e um momento para lançar-se em ato, na aventura de se reconstruir,



inventando alguma resposta inédita às exigências pós-pubertárias e, assim, seguir em direção à condição adulta.

Podemos pensar que a lógica imposta pela atualidade torna frágeis as condições para o adolescente operar a necessária distensão do tempo de compreender ao momento de concluir. Gurski e Pereira (2016) defendem a hipótese de um alargamento do tempo de compreender que conseqüentemente acarretaria num adiamento do *momento de concluir*. Seria uma tentativa de suprir o empobrecimento da experiência e que tem como consequência um prolongamento do tempo de fazer-se sujeito. Assim, o jovem se mantém em um lugar no qual não faz escolhas, um lugar de suspensão no qual a operação da adolescência não se completa.

Miller (2016) afirma que a incidência do mundo virtual contribui em grande medida para um prolongamento da adolescência. A cultura digital produz “uma singular extensão do universo dos possíveis, de mundos possíveis” (MILLER, 2016, p.6) em que o objeto é customizado, com múltiplas opções. Essa multiplicação do objeto se traduz através de uma indecisão infinita, adia-se sempre para o mais tarde possível.

A partir dessas reflexões, é possível perceber que a lógica espaço temporal instaurada em uma determinada cultura tem efeitos diretos e importantes sobre os sujeitos adolescentes. É possível perceber que a aceleração do tempo e a vivência fragmentada do espaço fazem parte de um processo histórico que, a nosso ver, se acentua e se remodela a partir da cultura digital. Como apontamos anteriormente, o adolescente, ao se desligar da autoridade e das identificações parentais, passa a ter necessidade de se reposicionar num mundo que se torna ampliado abruptamente: o espaço familiar torna-se insuficiente, eles precisam ganhar o mundo, circular pelo espaço urbano (LIMA, 2005). No entanto, percebemos, cada vez mais, um entrelaçamento do espaço virtual com o espaço urbano. Assim, a relação desses jovens com o espaço urbano ganha novos contornos. Ainda que circulem pela cidade estão, na maior parte do tempo, conectados. Não é raro presenciarmos grupos de jovens reunidos, cada qual com seu celular na mão, hipnotizados pela tela. Eles agora se relacionam também com e através de um novo espaço inaugurado pela cultura digital.

E, afinal, quais são as consequências desse atravessamento da cultura digital na vida dos adolescentes?

Cabe enfatizar, mais uma vez, que nossos apontamentos são fruto de experiências clínicas com adolescentes de áreas periféricas de um centro urbano. E, portanto, é a partir daquilo que escutamos desses sujeitos que buscamos construir algumas elaborações. Embora sejam adolescentes que nasceram imersos na cultura digital e que vivenciam, muitas vezes, situações de exclusão e desamparo parental, percebemos que em suas falas aparecem questões atemporais e universais no que tange à vivência adolescente: amor, sexo, relacionamentos familiares, amizades, escola... Entretanto, é inegável o fato de que eles recorrem à internet, muitas vezes, na tentativa de solucionar os impasses próprios da adolescência. Tal fato se revela no fascínio e a adoração que eles têm pelos youtubers, gamers e influenciadores digitais, no uso que fazem dos grupos de conversas no whatsapp, nos desabafos no twitter, nas postagens no instagram a fim de receber muito *likes*. Os usos que



esses adolescentes fazem da internet parece ser bem próximo do que nos relatam adolescentes de escolas particulares (escutados em outras situações) com maior poder aquisitivo.

No entanto, percebemos que por serem adolescentes mais expostos a situações de exclusão e violência urbana, eles estabelecem uma relação muito restrita com os espaços públicos da cidade. Com a justificativa de que “lá fora só tem perigo”, esses adolescentes vão perdendo cada vez mais o vínculo com o espaço que habitam. Esse lugar que ocupam geograficamente na cidade, bem como no discurso social, contribui para que eles assumam, mais facilmente, um lugar de resto na estrutura social. E a identificação com esse lugar de resto dificulta muitas vezes um posicionamento em relação ao saber que se revela através da indiferença, do silenciamento ou da violência (ROSA DEBIEUX, 2018). Tal fato fica nítido na forma como se relacionam com o patrimônio e com os equipamentos públicos: às vezes com violência e depredação, outras vezes com pouca propriedade, como se aqueles espaços e equipamentos não os pertencesse ou tivessem pouca relação com suas vidas.

Como vimos, as alterações espaço temporais tem implicações nas formas de se habitar o espaço urbano e subjetivo. A fala de um adolescente, citada no início deste trabalho, parece apontar de forma precisa para a inversão de uma lógica espaço temporal: se antes a cidade, as ruas, eram o lugar privilegiado pelos adolescentes, onde buscavam ganhar o mundo, a fim de ampliar suas referências e laços, atualmente “ficar na rua é coisa de criança”. Como aponta Peixoto Lima (2012), o internauta, como uma das figuras da errância adolescente, é o *flaneur* virtual: “Retira-se das ruas e vagueia sem rumo pela tela. Acessa sítios, no entanto, sem demarcar seu lugar. Acede a saberes sem, no entanto, constituir filiações”.

O espaço urbano não só parece esvaziado, como consequência do privilégio dado à imersão virtual, como também sofre interferências da virtualidade. Os adolescentes circulam pelos espaços públicos munidos de seus pequenos gadgets, guiados pelos aplicativos, fotografando os seus trajetos pela cidade, compartilhando mensagens, fotos ou interagindo com pessoas distantes através da tela. Observamos que, para muitos jovens, as facilidades proporcionadas pelos recursos tecnológicos não são capazes de sanar as dificuldades que encontram para se situarem no espaço urbano, de se sentirem pertencentes a ele. Ainda que a internet possibilite um acesso mais amplo a pessoas e lugares de forma virtual, existe sempre a barreira geográfica, territorial e social, que delimita, muitas vezes segrega, e confere identidade àqueles que habitam e usufruem de determinados lugares. A fala de uma adolescente explicita isso de forma clara: “Ah gente, dá até pra seguir esses meninos ricos da Savassi, mas não dá pra gente ir por Pátio pegar ninguém não. Lá os meninos são muito exigentes. A gente é muito pouco pra eles. Vê se eles vão querer umas pé rapadas feito nós!”⁶

Assim, em nossa prática clínica, ao ofertarmos um espaço para a palavra, apostamos na possibilidade de os adolescentes revisitarem seus territórios psíquicos e geográficos (ROSA DEBIEUX, 2018). A partir de um espaço para a reflexão que permita a instauração de um tempo de compreender, acreditamos que esse

6 Savassi é um dos bairros mais elitizados de BH. E Patio é um shopping que fica situado na região da Savassi.



adolescentes possam fazer um uso mais singular e inventivo da virtualidade, que nada se assemelha a um *flaneur* virtual, mas que possibilite a ampliação de referências, construção de filiações e ancoragens para fazer essa travessia até a vida adulta.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. *Não Lugares: Introdução a uma antropologia da modernidade*. Tradução: Maria Lucia Pereira. Campinas: Papirus, 2012.
- BENJAMIN, W. O Narrador. In: *Magia, técnica, arte e política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221. (Trabalho original publicado em 1936).
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: *Magia, técnica, arte e política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119. (Trabalho original publicado em 1936).
- BOERI, S. Atlas Eclecticos. In: WALKER (ed). *Lo Ordinário*. Barcelona: GG, 2010.
- FREDA, D. *Entrevista para o CIEN digital, nº 19, 2016*. 2016. Recuperado em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/n19/entrevista.html>
- FREUD, S. *Lembranças da infância e lembranças encobridoras*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. VI , p. 59-66). (Trabalho original publicado em 1899).
- FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. IV e V). (Trabalho original publicado em 1900).
- FREUD, S. *O romance familiar dos neuróticos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. VIII, p. 419-424). (Trabalho original publicado em 1909).
- FREUD, S. *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. XXI, p.67-150). (Trabalho original publicado em 1929-30).
- GURSKI, R.; PEREIRA, M. A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. *Psicologia USP*, 27(3), 429-440, 2016.
- JERUSALINSKY, A. (2004). Adolescência e Contemporaneidade. In: Conselho regional de Psicologia 7ª Região. *Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade*. Porto Alegre: Libretos, 2004.
- LEVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. Buenos Aires e Barcelona: Paidós, 1955/1988.
- LACAN, J. O tempo lógico e asserção de certeza antecipada. Tradução V. Ribeiro. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1945/1998. p.197-213.
- LACAN, J. *Televisão (1973)*. In: *Outros escritos*. Tradução: Vera Ribeiro; versão final Angelina Harari e Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 508-543.
- LACAN, J. Prefácio a *O despertar da primavera (1974)*. In: *Outros escritos*. Tradução: Vera Ribeiro; versão final Angelina Harari e Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge



Zahar, 2003. p.557-559.

LAURENT, E. Cidades analíticas. *In: A sociedade do sintoma: a psicanálise, hoje*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2007. p. 91-110.

LEFEBVRE, H. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, 1995.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MILLER, J. A. *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MILLER, J.A. *Em direção à adolescência*. Intervenção de encerramento da 3ª jornada do Instituto da Criança. 2015. Recuperado em: <http://minascomlacan.com.br/blog/em-direcao-a-adolescencia/>

PEIXOTO LIMA, M. C. O declínio do mestre e suas relações com o saber na adolescência: novas reflexões sobre a psicologia do escolar. *Estilos da clínica*, 14(27), 112-123, 2009. Recuperado em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46065>

ROSA DEBIEUX, M. *A Clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2018.

RICCI, G. *As cidades de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

RUFFINO, R. A condição traumática da puberdade na contemporaneidade e a adolescência como sintoma social a ela articulada. *In: Textura. Revista de Psicanálise*. n.3, 2004. Disponível em: <http://www.revistatextura.com/leia/aconditramatica.pdf>

RUIZ, A. *et al.* Os adolescentes nos meios digitais e seus novos laços. *VII ENAPOL*, 2015. Recuperado em: <http://oimperiodasimagens.com.br/pt/faq-items/os-adolescentes-nos-meios-digitais-e-seus-novos-lacos-adolfo-ruiz/>

VIOLA, D. T. D. *O momento-limite conceitual: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.



NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: TORÇÕES ENTRE PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO NÃO PROIBICIONISTA E JUVENTUDES

Aline Sardin Padilla de Oliveira
Ana Laura Baldini Reis
Sandra Djambolakdjian Torossian

Sobre o que podemos falar nas Escolas? O que se suporta escutar? A quem se escuta? Estas interrogações são uma maneira de possibilitar uma pausa, uma suspensão na caótica rotina de se educar. Os modos de se fazer Educação atualmente estão construídos muitas vezes em imperativos, deslegitimando espaços de diálogos. Contexto que se agrava ainda mais quando envolve a temática do uso de drogas. A Educação tende a focar-se em assuntos que, muitas vezes, são estéreis à condição dos sujeitos que ali se encontram, não dando lugar a desejos de falas e dúvidas que precedem qualquer possibilidade criação e (re)invenção. Assuntos que fazem, no entanto, parte do contexto educacional.

Nesta escrita, pretendemos discutir sobre as possibilidades de fala e escuta nas Escolas, considerando também a temática do uso de drogas entrelaçada aos contextos da Educação e refletindo sobre as práticas de escuta nesses espaços. Esta interlocução será guiada a partir da articulação entre nossa experiência junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre¹ (também conhecida como EPA, situada no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul) e o campo teórico e conceitual psicanalítico e antropológico que nos permite pensar e problematizar determinados aspectos dessa prática.

Escola (In)visível

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) vem desenvolvendo suas atividades de ensino desde 1995. Nos primeiros anos de existência, a EPA acolheu e trabalhou com crianças e adolescentes em situação de rua, tendo em vista que, naquele momento, havia uma grande circulação e permanência desses sujeitos nos espaços urbanos, sobretudo centrais, das capitais brasileiras. A partir de 2009, e até os dias atuais, a Escola Porto Alegre passou a operar por meio da modalidade educacional de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Fundamental, transformando seu espaço institucional para o acolhimento e acompanhamento desses outros sujeitos que fazem da rua seu espaço de moradia. A escola se propõe a refletir sobre o processo de Educação para além da sala de aula. Sendo assim, oferece refeições para os alunos, espaço para tomar banho e lavar roupas. Além disso, foi constituído o Núcleo do Trabalho Educativo (NTE) que são oficinas (como reciclagem de papel e cerâmica) ofertadas aos estudantes ao longo da rotina escolar.

¹ A instituição autorizou a citação neste capítulo.



Com estas oficinas, os estudantes têm a possibilidade de confeccionar produtos para geração de renda e o acesso a um espaço de escuta e acolhida. Outro dispositivo que foi construído a partir da aposta do processo de Educação para a EPA, foi o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA), o que será discutido ao final do texto.

Este dispositivo da rede de educação da cidade tem trabalhado com um público que, em sua maioria, se encontra em situação de rua. Muitos dos estudantes operam, no espaço escolar e no tecido urbano, por meio de modos de existência que se vinculam ao que chamamos de *juventudes*, conceito desdobrado na próxima seção do texto. Dessa maneira, os diferentes modos de agenciamentos, engendrados por esses sujeitos, permitem que a noção de *juventudes* seja composta como um território heterogêneo, fazendo com que a escola seja habitada, questionada e transformada pelas políticas que atravessam as sociabilidades juvenis.

A escola trabalha com estudantes que produzem diferentes usos, circulações, trajetórias e redes afetivas, políticas e existenciais do espaço urbano, criando subjetivações singulares, articuladas em interface com a cidade e perpassadas por atravessamentos interseccionais. Embora haja uma trama complexa na rede de relações que constituem as existências desses sujeitos, é comum perceber que a questão do uso de drogas se torna um dos principais estigmas atribuídos a essa população. Dessa maneira, muitas vezes, eles não são vistos em sua complexidade de relações, mas ao contrário, em sua relação exclusiva com a droga, operando pela lógica da redução e simplificação de suas vidas aos seus objetos de consumo.

Na contramão dessa concepção, a EPA atua numa perspectiva ético-política da Redução de Danos, em que se acolhe e não se tenta controlar nem conter, por meio de um aparato repressivo, o fenômeno social do consumo de drogas (RAMÔA, 2005). A Redução de Danos nos apresenta um posicionamento diferenciado à máquina genocida de “guerra às drogas” (SIQUEIRA, 2010), tendo em vista que essa política estatal se sustenta, ostensivamente, com a morte e perseguição à população negra, pobre e periférica das cidades brasileiras.

Para além de uma lógica que visa à abstinência como única possibilidade de cuidado aos usuários de drogas, a Redução de Danos procura criar uma ética de cuidado *em saúde*, escutando, acolhendo e acompanhando essas pessoas como sujeitos políticos e de direitos sociais, e não como corpos que devem continuar na mira do alvo da necropolítica (MBEMBE, 2011). Assim, a noção de cuidado, na perspectiva da Redução de Danos, é produzida a partir do encontro com o desejo do sujeito, apostando em abrir outras possibilidades de existência. Para tanto, a noção de cura e tratamento é considerada a partir das perspectivas terapêuticas em questão, agenciadas por meio das singularidades do caso, ofertando a possibilidade de um cuidado integralizado e equânime (PASSOS; SOUZA, 2011).

Pedro Pedreiro

Na articulação entre escola e jovens, Phillipe Ariès (1978/1981), ao estudar sobre as emergências das noções de infância e juventudes aponta que, por meio



dos processos de escolarização é que surgem essas noções, as quais são tomadas enquanto construções sociais e históricas (PEREIRA, 2010). Desse modo, o surgimento do espaço escolar permite a criação das noções de infância e juventudes, ao passo que, a partir de novos arranjos políticos, sociais e econômicos, novas demandas, produzidas por crianças e jovens, esses passem a reinventar e recriar os contextos escolares.

De acordo com o antropólogo Alexandre Pereira (2010), as *juventudes* não podem ser definidas apenas por critérios biológicos de idade e tampouco somente por critérios sociais. Segundo ele, há o entrelaçamento de uma moratória social, constituída a partir de zonas de privilégio, e de uma moratória vital, as quais produzem as dimensões juvenis. A primeira moratória se refere aos marcadores sociais que constituem as singularidades de cada jovem (gênero, raça, classe social, região de moradia, orientação sexual, etc) que possibilitam, ou não, que os jovens consigam transitar por um maior tempo entre determinadas zonas de privilégio. O autor se refere à diferenciação, por exemplo, entre as juventudes de classe média baixa que precisam, desde muito cedo, ingressar no mercado de trabalho, em contrapartida aos jovens situados em classes mais abastadas que têm uma morada mais estendida no acesso aos estudos. Já a moratória vital faz menção aos processos biológicos e psíquicos que atravessam esses sujeitos.

Para Pereira (2010), a dimensão estudantil está interligada à juvenil, fazendo com que ambas possam se modificar reciprocamente, abrindo a possibilidade de a noção de juventudes ser exercida enquanto “múltiplas experiências” (PEREIRA, p.25). Desse modo, podemos perceber que na EPA, os jovens apresentam essas variações nas constituições de suas subjetividades, ao mesmo tempo que, em sua maioria, são atravessados por uma moratória social destituída de privilégios e de obstrução ao acesso a determinadas garantias de direitos sociais.

A experiência de poder habitar uma escola, tal como a EPA, que se ocupa e dá lugar a sujeitos (in)visíveis, nos possibilita aguçar o olhar e a escuta, tomados enquanto dispositivos clínico-políticos, a determinadas discursividades e práticas que estão em jogo no imaginário social sobre esses estudantes. Desse modo, podemos perceber, por meio da experiência produzida junto à EPA, algumas produções de estereótipos atribuídos a esses sujeitos, as quais circulam, habitam e constituem determinados discursos cristalizados. Um estigma recorrente à essa população se refere à figura do “drogado”, o qual está relacionado ao estereótipo do “bandido”. Por meio do senso comum e de políticas retrógradas, que nos últimos tempos têm adquirido enorme força no Brasil, devemos ter medo desses sujeitos. Nesta perspectiva, cabe ao Estado produzir um aparato a fim de exterminar essa população. Sendo assim, na trama que produz essa discursividade e suas práticas, essas pessoas passam a ser vistas como destituídas de seus direitos, perdendo seus nomes e sobrenomes. Elas são nomeadas de acordo com o tipo de droga que consomem: *pedreiro* (usuário de crack), *maconheiro* (usuário de maconha) ou *bêbado* (usuário de álcool). A substância vira nome e o sujeito que se encontra ali, vira objeto, consumido pelos estereótipos sociais, como refletem Sandra Torossian e Pedro Papini (2017).

Todos somos sujeitos de direitos, ou melhor, todos têm o direito de sermos reconhecidos como sujeitos. É a partir do olhar e da aposta do Outro que desejamos



(LACAN, 1945/1985), sendo assim reconhecido o nosso potencial de criação (WINNICOTT, 1971/1975), condição necessária para que se possa ser sujeito enlaçado em seu desejo. A colagem de uma pessoa em uma posição frente ao discurso social, sem reconhecer a sua autoria e desejo, é um ato de violência. Barra-se qualquer tipo de enunciação do desejo, aprisiona-se e não se possibilita a liberdade de ocupar ou não um lugar: isso é a morte do sujeito.

A droga e a criminalidade, em determinadas situações, tornam-se condições necessárias de sobrevivência no discurso, surgindo como possibilidade de se fazer parte e de ter um lugar no discurso social. Buscando refletir sobre a articulação do sujeito ao laço social, podemos nos atentar aos enunciados específicos presentes na sociedade. Esses são significantes atribuídos com certos sentidos que elucidam o imaginário social, base da organização cultural e psíquica. Assim, atribuem-se lugares específicos aos sujeitos, sobre os quais diferentes discursos incidem, sempre influenciados por questões de gênero ou extrato social (ROSA; VICENTIN, 2010). Pensar sobre o imaginário social e sua incidência na constituição subjetiva nos possibilita ampliar a discussão sobre as consequências dos pontos de conexão entre o sujeito e o laço social.

O discurso social incide de forma violenta frente às situações de famílias marginais ao sistema de bem estar capital. Percebemos que a diferença de posições ocupadas na estrutura social tem influência direta sobre o discurso que enreda o adolescente. Os lugares oferecidos a determinados sujeitos (que habitam identidades como pobres, negros, favelados) perpassam os significantes *de marginais, delinquentes, drogados*. Posições discursivas que são estigmas, onde a possibilidade de se questionar se enfraquece ou mesmo se perde. Considerando que a dúvida é o que possibilita a criação e a (re)invenção de si, sujeitos, assim perpassados por esses imperativos de certeza, acabam ocupando um lugar em que há um estreitamento da possibilidade de *vir a ser*.

Nas sociedades de consumo os produtos são intangíveis, como uma “sensação de bem-estar”, se aposta, então, em uma produção de desejo como motor da economia. Assim, as drogas estão em uma posição de produzir subjetividade, sendo que estas substâncias permitem o acesso rápido ao consumo, objeto da subjetividade do desejo (PASSOS; SOUZA, 2011). O tráfico de drogas responde a demanda da subjetividade² atual de consumo. Ao combater o tráfico de drogas, reprime-se uma consequência da lógica capitalista de consumo, forma de se habitar legitimada pelo discurso social (PASSOS; SOUZA, 2011).

Entendemos que há uma necessidade de se ampliar o olhar para as pessoas que fazem uso de drogas, para que se possa enxergar e apostar em um sujeito de desejo e na possibilidade de criação e (re)invenção de si. Com a experiência da EPA, conseguimos olhar para as potências existentes na área da Educação, como um

2 Nesse sentido, a noção de *subjetividade* é pensada enquanto um processo de produção incessante, surgido a partir dos múltiplos encontros que temos com o outro, o qual é compreendido como campo social e cultural. Desse modo, esses encontros que produzimos com o outro geram ressonâncias em nossos corpos, nossos modos de ser e viver. Essa noção de subjetividade, pensada a partir de Michel Foucault (2004), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), é agenciada enquanto fabricação, modulada a partir da dimensão social, desde a qual o sujeito cria singularidades para sua existência. Sendo assim, sob esta perspectiva, *subjetividade* não é tomada enquanto uma natureza ou essência humanas, consideradas como a intimidade de um sujeito.



instrumento facilitador à abertura de novos possíveis.

Desse modo, o seguinte fragmento da música “Pedro Pedreiro”, de Chico Buarque, pode ser articulado com o que estamos discutindo até agora:

“Esperando a festa, esperando a sorte
Esperando a morte, esperando o Norte
Esperando o dia de esperar ninguém
Esperando enfim, nada mais além
Da esperança aflita, bendita, infinita do apito de um trem”

A música apresenta a história da personagem que permanece à espera e, o cantor e compositor nos apresenta o significante *espera* em repetição. Relacionamos os versos com as histórias de muitos *pedreiros*- nome estigmatizante e jocoso aos usuários de crack- que conhecemos. Essa espera denuncia o fim, o nada a mais, como a morte em questão. Essa espera que pouco oferta outras possibilidades de esperas. Essa espera angustiante - e a música, ritmada num trem a chegar, pode despertar esse desconforto no ouvinte- que desertifica o sujeito. Morte do desejo, das possibilidades de vir a ser.

Na Educação, podemos encontrar a possibilidade de *saber*. Saber sobre si e a possibilidade de autoria em seus atos. De poder enunciar-se e abrir-se para novas escolhas, antes tão limitadas. Na escola, a partir do significante aluno, oferta-se outras superfícies em que esses sujeitos possam se inscrever. Rodolfo (1989/2004) traz a ideia de que procuramos, ao longo de nossas existências, superfícies em que possamos nos inscrever. Inscrição que se dá a partir do encontro de significantes que acomodam o sujeito. Garimpa-se superfícies e significados que ajudam a constituir-se sujeito. Ao pensar especificamente sobre o momento da adolescência e juventude, esta procura e oferta de significantes se intensifica. Jean-Jacques Rassiál (1990/2005) afirma a adolescência enquanto uma operação, em que o sujeito necessita ao mesmo tempo de novos significantes, ou, pelo menos, a tentativa de construí-los, quanto a ressignificação destes, para tentar acomodar tanto as mudanças biológicas, quanto simbólicas. Significantes que serão buscados principalmente na cultura, no encontro com o laço social. Por isso, é importante pensarmos sobre os lugares que a juventude circula e o que estes têm a oferecer ao sujeito. A escola, então, pode oferecer outro lugar que também faça sentido ao sujeito, de aposta em uma construção de si.

Diferente da colagem a um estereótipo, apostamos aqui na possibilidade de se ter um nome próprio, podendo optar pelo uso de drogas, ou não, descentralizando a substância na história do sujeito e dimensionando a pluralidade de atravessamentos que permeiam e constituem esses sujeitos. Deixando de ser o uso, o *usuário*, a única forma de ser reconhecido pelo discurso social. Possibilitam-se ser Pedro e pedreiro e estudante, distanciando-se de uma única escolha: *ou Pedro ou pedreiro ou estudante*.

Esses sujeitos que estão interditados, muitas vezes, em sua circulação física pela cidade. Esses sujeitos que estão interditados, muitas vezes, no discurso do outro. Esses sujeitos que estão interditados e que ocupam um lugar cristalizado - sujeitos objetificados que estão invisibilizados, salvo pelo contraditório deslize de visibilidade



marcado pelo estigma de drogado- no imaginário social. Entre a edificação desses lugares tão endurecidos, apostamos na escola como um dispositivo que possa abrir brechas para que esses sujeitos consigam construir outras possibilidades de lugares, outras possibilidades de vida.

Por uma Educação não Proibicionista

Domiciano Siqueira (2010), em seu texto “Construindo a descriminalização...” analisa o contexto histórico da construção das políticas sobre drogas no Brasil. Afirma que historicamente três espaços foram destinados aos usuários de drogas e que até hoje permanecem: a cadeia, a Igreja (comunidades terapêuticas) e os Hospitais Psiquiátricos, lugares que têm a função de controle da sociedade. Controle que é exercido por meio de leis estruturadas em cima de valores morais e não naturais ao ser humano, tendo em vista que o uso de substâncias que alteram a consciência sempre foram utilizadas ao longo da história da humanidade. Assim, ao se pautar as políticas sobre drogas a partir da ideia de que é necessário proibir o consumo de certos tipos de substância, ao invés de criar alternativas humanizadas, menos discriminatórias e, por consequência, mais efetivas (SIQUEIRA, 2010), acarreta em uma produção de adoecimento subjetivo. O proibicionismo de drogas agenciado pelo controle social produz:

[...] sujeitos com identidades padronizadas em que a individualidade, a subjetividade e as diferenças não são respeitadas, sendo deslocados para esse espaços que vão, por sua vez, oferecer a garantia de que essas diferenças continuarão a não ser vistas. (SIQUEIRA, 2010, p. 67).

Colocada em questão a condição na qual, muitas vezes, se encontram usuários de drogas frente ao discurso social e a necessidade de se tensionar estes lugares impostos, procuramos rupturas. A experiência de acompanhamento das atividades da EPA nos mostrou reconhecer na Educação uma potência para tal movimento. Esta aposta pode ser articulada devido a dois dispositivos já muito bem legitimados na área da psicanálise: a fala e a escuta.

Há no atual contexto educacional uma dificuldade em se acolher o aluno integralmente, com todas as torções que lhe constituem. Realidade que advém por inúmeras questões, como a falta de reconhecimento do ofício de professor, escolas públicas sucateadas e também a docilização dos corpos (FOUCAULT, 1975/2009) que se coloca como objetivo para a Educação. Encontramos um sistema educacional muito bem cristalizado, pautado em certo tipo de comportamento *normal* e *padrão*. Torna-se importante refletir sobre uma questão política frente aos interesses da atual produção de Educação que não reconhece certas práticas e proíbe certos modos de se habitar o espaço da escola.

Ao longo da história da Educação, podemos pensar que ela ocupou, muitas vezes, um espaço de docilização dos corpos, em que se preocupou em imprimir



qualidades nas crianças e adolescentes de como vir a ser um bom trabalhador e um bom cidadão. Os sociólogos espanhóis, Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1991), realizaram uma pesquisa histórica sobre a função social das escolas, na Espanha, desde sua invenção até a Idade Moderna e século XX. Uma discussão que pode ser ampliada para as instituições educativas da modernidade ocidental. Os autores ao refletirem sobre como os discursos sociais invadem e fazem parte dos objetivos das instituições, contextualizam a preocupação com que a Igreja tinha em produzir fiéis no século XVI. Desde a virada da Idade Média aos tempos modernos, percebe-se a desqualificação de propostas de socialização para um enfoque individual no aluno e em uma especialização e concentração do saber na figura do professor. Na Idade Moderna, também, tem-se o reconhecimento da infância como sujeito de direitos, tendo relevância social em questões como gênero e classe social. Em um processo de homogeneização da cultura, lutou-se por um apagamento do indivíduo em prol de um bem-estar que beneficia apenas uma classe social com poder econômico. Os autores, também, tentam desconstruir a ideia de que a escola primária surgiu para democratizar a educação para todos. Lembram que a partir dessa criação se dá a classificação de uma infância delinvente (fora da escola) e de uma infância anormal, referindo-se a crianças que não se adaptam ao modelo escolar vigente. Os autores denominam de “escolas-empresas” esta lógica de tentativa de reprodução de um sistema econômico de mercantilização dos corpos e normatização do comportamento, construindo uma lógica de exclusão e marginalização dos ditos “alunos mal sucedidos” (ou, mais atual: *aluno problema*).

Hoje, há uma discussão que tenta tensionar essas heranças da Educação, no entanto, ainda percebe-se uma dificuldade de se olhar para a escola como um espaço de inventar-se e de descobrir-se. Um espaço *entre*, que possibilite o encontro com a cultura e de aposta no sujeito. Um lugar de acolhimento a quem ali se encontra, e não um espaço de normatização do comportamento.

Seria possível, então, pensar na escola como um lugar que acolha questões que foram dadas como não pertencentes ao âmbito da Educação? Pode-se permitir uma Educação que carregue essas indagações, essas dúvidas? Percebe-se que se enfoca cada vez mais no problema de aprendizagem do aluno, mas este permanece no anonimato, sendo achatado pelo dever de ser aluno (dentro de sala de aula, sentado e quieto) e não sujeito. Para que vislumbremos essa possibilidade, há que se repensar o processo educacional que, impreterivelmente, *não está* circunscrito ao espaço escolar, e que está pautado, tradicionalmente, por uma lógica proibicionista. Podendo permitir na escola diferentes modos de se habitar, abrindo espaço e acolhendo questões singulares, legitimando a escola como um espaço em que estas questões possam ser escutadas e que se possam falar sobre elas. Há que se agenciar outros modos de Educação que sejam pautados por espaços de falas, por espaços em que os silêncios possam ser diluídos, por espaços em que as problematizações possam emergir.

Nota-se que as questões acerca do uso de drogas, a violência, as questões da sexualidade estão presentes no contexto escolar. Mas se elas estão presentes, porque não olhar e pensar sobre elas? Tende-se a recorrer à cegueira como forma de apagar imaginariamente questões que transbordam a qualquer tentativa de apagamento.



Questões que são da subjetividade e que fazem parte do processo de Educação. Enlaçando essas questões com as discussões sobre a legalização de alguns tipos de drogas, percebe-se a necessidade de ampliar essa discussão para o âmbito da Educação, apostando que se possa liberar diferentes tipos de uso que um aluno possa ter com a escola.

A Escola Porto Alegre nos traz a experiência de terem construído um lugar físico de acolhimento aos alunos, o SAIA (Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento). A lógica de se falar e escutar transborda, muitas vezes, as paredes daquele lugar e invade as relações de todos que trabalham naquela instituição. Sendo assim, o SAIA, paradoxalmente, oferta um lugar *entre*, (*e ENTRA*) na escola: um espaço de acolhida para acolher as questões que vão para além da sala de aula, bem como para fortalecer o trabalho integral das questões de cada sujeito dentro da rotina da própria sala de aula, fortalecendo o diálogo *entre* estudantes e professores. Estudantes que possuem nomes, rostos, histórias e, principalmente, voz. Há uma luta constante em se fazer ativa esta proposição, pois sabemos o quão forte são as forças que tentam se fazer vigente o *mundo cão* do lado de fora dos muros da escola. Com a experiência proposta pelo SAIA, notamos que muitos estudantes adentram o espaço e realmente encontram-se confortáveis para conversar. Trabalho difícil e cansativo de poder escutar, de conseguir testemunhar, de se fazer presente para estar com e ao mesmo tempo legitimar este espaço como fazendo parte do processo educacional daqueles sujeitos. Muitos, às vezes, não chegam a adentrar o espaço, mas a porta já se faz como um lugar de possíveis enunciações que apenas passam por ela e dirigem-se a quem está ali: “Hoje eu vou matar um!”, “Hoje eu estou aprendendo muitas coisas!”, “To saindo para fumar um, não consigo me concentrar”.

Paradoxalmente, embora possua o nome de SAIA – brincando com o significante derivado da conjugação do verbo sair-, percebe-se que os alunos atribuem significados a esse espaço que não estão vinculados a um afastamento, a uma saída, a um não olhar. Portanto, este lugar se torna uma materialização na qual as palavras podem ganhar algum percurso de circulação. Porém, mesmo que haja essa relação de confiança entre os alunos e o SAIA, faz-se necessário pensar em modos para que acolhimento, integração e acompanhamento, não sejam somente atribuídos e fixados a esse lugar na escola, para que não se delimite um espaço de escuta, legitimando a outro lugar, aquilo que não é suportável em sala de aula.

Considerações finais

É importante lembrar, que não desejamos dualizar entre bom e ruim os processos de Educação, mas desejamos abrir brechas para outros devires-educação (DELEUZE; GUATTARI, 1980/1995) que são emergentes, para viabilizar outras apostas, para que pensemos além de uma lógica proibicionista hegemônica. Já que os processos de existência são rizomáticos e singulares, a soberania de apenas um modo Educação acaba por não olhar a outras pluralidades de vida, fazendo que o restante daquilo que não se configura na norma e padrão permaneça em uma zona de (in)visibilidade e não lugar.



O trabalho da área *psi* na Educação pode ser guiado pela ética da escuta, na qual haja um tensionamento constante na tentativa de construir espaços de fala e diálogos dentro da escola, para que os não ditos, que perpassam os processos de trabalho, desocupem, um pouco, a zona da ilegalidade e possam habitar a zona da legitimidade. Desse modo, os espaços habitados nas escolas poderão transbordar as salas de aulas e os modos de ser estudante poderão dar espaço e acolhida às singularidades de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Trabalho original publicado em 1978).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. (Trabalho original publicado em 1980).
- FOUCAULT, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito* – Curso do Collège de France, 1981 – 1982. Tradução S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. (Trabalho original publicado em 1975).
- HOLLANDA, C. B. Pedro Pedreiro. In: *Chico Buarque de Hollanda*. Rio de Janeiro: RGE, 1966.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. (Trabalho original publicado em 1945).
- MBEMBE, A. *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.
- PASSOS, E. H.; SOUZA, T. P. Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 154-162, 2011.
- PEREIRA, A. B. *A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), São Paulo, SP, Brasil, 2010.
- RAMÔA, M. L. *A desinstitucionalização da clínica na reforma psiquiátrica: um estudo sobre o projeto Caps ad*. Tese (Doutorado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2005.
- RASSIAL, J. *O adolescente e o psicanalista*. São Paulo: Companhia de Freud, 2005. (Trabalho original publicado em 1990).
- RODULFO, R. *Desenhos fora do papel: da carícia à leitura-escrita na criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Texto publicado originalmente em 1989).
- ROSA, M. D.; VICENTIN, M. C. Os Intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. *Psicologia Política*, v. 10, n 19, p. 107-124, 2010.



SIQUEIRA, D. Construindo a descriminalização... *In: SANTOS, L. M. S. (org.) (2010) Outras palavras sobre o cuidado de pessoas que usam drogas.* Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2010.

TOROSSIAN, S. D.; PAPINI, P. A. Do ruído das pedras ao som da chuva: histórias da criação descentrada da Rede Multicêntrica. *In: TOROSSIAN, S. D.; TORRES, S.; KEVLLER, D. B. (org.) Descriminalização do Cuidado: Políticas, Cenários e Experiências em Redução de Danos.* Porto Alegre: UFRGS, 2017.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. Arqueología de la Escuela. *In: La Piqueta (Genealogía del Poder, 20)*, Madrid, 1991.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade.* Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Texto originalmente publicado em 1971).



RACISMO, SUBJETIVIDADES E A TRANSMISSÃO DA EXPERIÊNCIA DE NEGRITUDE

Taiasmin da Motta Ohnmacht
Luciane De Conti

Para introduzir a nossa questão

O Atlas da Violência (2019, p. 6) nos apresenta um panorama bastante inquietante relativo aos altos índices de violência letal contra jovens no Brasil a partir de dados obtidos até 2017, com destaque para os homicídios. “[...] Para se ter uma ideia, 59,1% do total de óbitos de homens entre 15 a 19 anos de idade são ocasionados por homicídio”⁶). No referido documento, os especialistas chamam atenção para o fato de estas estatísticas denunciarem algo ainda mais alarmante tendo em vista que “[...] os dados descritos nesse relatório trazem algumas evidências de um processo extremamente preocupante nos últimos anos: o aumento da violência letal contra públicos específicos, incluindo negros, população LGBTI, e mulheres, nos casos de feminicídio” (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 6). Mais adiante, o relatório nos alerta:

No Atlas da Violência (2019, p. 49) verificamos a continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil, já apontado em outras edições.

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos [...]

No período de uma década (2007 a 2017), a taxa de negros cresceu 33,1%, já a de não negros apresentou um pequeno crescimento de 3,3%. Analisando apenas a variação no último ano, enquanto a taxa de mortes de não negros apresentou relativa estabilidade, com redução de 0,3%, a de negros cresceu 7,2%.

Como afirma Negro Belchior (2019) acerca dos dados divulgados no Atlas:

[...] a violência continua recaindo sobre os corpos negros em um processo iniciado com a escravidão e que chega, sem interrupção, a 2017 [...] O negro e a negra correm risco de vida no Brasil.



A necropolítica, de acordo com Mbembe (2016), sempre participou em alguma medida da política de Estado, desde a precariedade dos serviços públicos, do acesso à cidadania, até aos modos de condução da segurança pública. Ao lado do encarceramento em massa vivido pelas populações periféricas que têm por aposta o controle e disciplina de corpos (biopoder) e que, não por acaso, atinge principalmente aos jovens negros, há um investimento nas tecnologias de eliminação: liberação do acesso às armas, massacre nos presídios sem uma adequada resposta do Estado, precarização dos serviços de saúde.

Que a “raça” (ou, na verdade, o “racismo”) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los. Referindo-se tanto a essa presença atemporal como ao caráter espectral do mundo da raça como um todo, Arendt localiza suas raízes na experiência demolidora da alteridade e sugere que a política da raça, em última análise, está relacionada com a política da morte. Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. (MBEMBE, 2016, p.128).

São frequentes em nosso cotidiano o uso de expressões de linguagem que caracterizam interpretações de mundo e que reafirmam uma hierarquia entre raças – no Brasil este conceito está fortemente ligado ao fenótipo. Em 1996, no jornal Folha de São Paulo, Roberto Campos, político, ex-ministro e embaixador, dessa forma equaciona os problemas nacionais:

A verdade, naturalmente, é outra. Boa parte de nosso subdesenvolvimento se explica em termos culturais. Ao contrário dos anglo-saxões, que prezam a racionalidade e a competição, nossos componentes culturais são a cultura ibérica do privilégio, a cultura indígena da indolência e a cultura negra da magia. (CAMPOS, 1996, s./p.).

O racismo no Brasil é semântico, *negro* como signo remete a significados inferiorizantes, sociais e fenotípicos, todos participamos desta gramática que é também um arranjo político, econômico e histórico (NOGUEIRA, 2017). Essa gramática estrutura as instituições e permeia as políticas públicas.

Assim, é no laço social (o discurso como liame) que o negro, as referências a suas origens, ao seu corpo, *mal estão na cultura*, ou ainda, *estão mal na cultura*, ou estão



situadas como o que há de mau na cultura. Nesse sentido, é comum encontrarmos em nossa prática clínica cotidiana sujeitos afetados, direta ou indiretamente, pela posição que o negro ocupa na sociedade brasileira.

No campo psicanalítico, em específico, apenas recentemente temos visto um aumento da produção de textos e estudos que enfoquem a questão racial, mas estes, em geral, ainda são pouco conhecidos ou explorados. Desde 1983, com o trabalho inaugural sobre o tema em psicanálise de Neusa Santos Souza, “Tornar-se Negro”, posteriormente publicada como livro, passando por Isildinha Baptista Nogueira e sua tese de doutorado, “Significações do Corpo Negro” (1998), tem havido um aumento significativo de pesquisas que articulem os enlaces entre a psicanálise e as questões étnico-raciais. Esta maior produção coincide, não por acaso, com a implementação das políticas afirmativas, o que aponta para a importância do ingresso de alunos que representam a diversidade da população na academia para provocar a construção do conhecimento em novas direções.

Tendo em vista os aspectos acima elencados, nos perguntamos: a psicanálise tem algo a contribuir com tal discussão? Para avançarmos nessa reflexão, nesse capítulo tentaremos esboçar alguns operadores teóricos que nos auxiliem a tangenciar essa temática. Para isso, buscamos na noção de Outro e na relação dialética sujeito-Outro em jogo na constituição psíquica, vias para explorar tais questões.

Para Žižek (2010, p. 17), o Outro, enquanto lugar do simbólico, é o lugar de fala, ao qual todos nos dirigimos quando falamos. Nunca falamos apenas uns para os outros. “[...] nossa atividade de fala é fundada em nossa aceitação e dependência de uma complexa rede de regras e outros tipos de pressupostos”. Em articulação com essa colocação, Dunker (2016, p.205) assim define as características para o Outro como espaço de linguagem:

1) Simbólico como sistema, um conjunto de regras, normas, prescrições e leis que impõe uma heteronomia ao sujeito, ou seja, um dispositivo para redução e controle da contingência;

1) Simbólico como ordem, lugar de realização da dialética entre saber e verdade, campo de realização de reconciliação do sujeito ao modo de um mediador universal;

2) Simbólico como ‘eficácia’, lugar de conflito, de antagonismo, de hegemonia e da contradição.

[...]

No espaço do discurso podemos isolar os lugares onde os sujeitos e as enunciações concretas se efetivam. Podemos dizer, então, que o discurso ideológico é composto por lugares e pelas relações que definem esses lugares.

Considerando as proposições de Dunker, nossa proposta nesse texto é traçar teoricamente aspectos que nos ajudem a problematizar os efeitos de subjetivação que o racismo, enquanto discurso ideológico, convoca e sustentar a posição de que, diante disso, é necessário a construção de dispositivos clínicos de intervenção na cultura que permitam a composição de novas narrativas nas quais a experiência de



negritude tenha lugar e reconhecimento. Como nos diz Takeiti (2011), é importante pensar nos efeitos da violência, ou seja, seus efeitos na produção de subjetividades:

Pois, refletir a partir dos efeitos e não das causas nos leva a um posicionamento ético-político que responde a outros modos de compreensão da violência, não a ressituação em polaridades como as daqueles que a cometem ou vivenciam, mas, tendo-a como pano de fundo, compreender a constituição de sujeitos jovens. (TAKEITI, 2011, p. 62).

Assim, para avançar na compreensão do que seria um Outro afetado pela questão racial, é preciso inicialmente fazer uma retomada de alguns aspectos históricos e sociais pertinentes à discussão aqui proposta.

1 Sobre um passado que não passa

O Brasil, por mais de três séculos, escravizou uma parcela da população que tinha uma origem em comum – o continente africano – e traços fenotípicos similares; em especial, a cor da pele. Vinham pessoas escravizadas de diferentes regiões do continente africano e de diversas nações. Não falavam o mesmo idioma, não tinham a mesma cultura¹, nem relações de parentesco, sequer cultuavam os mesmos deuses, pelo contrário, tradições e vínculos familiares eram rompidos propositalmente, para reduzir a possibilidade de revoltas e rebeliões (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

A escravidão buscou desumanizar a pessoa do escravizado. Desde o início, o que se colocou em questão foi o corpo do negro. A sua identidade e suas referências simbólicas foram apagadas, junto com suas origens, não era mais uma pessoa proveniente de uma nação, de um grupo étnico, passou a ser um escravo, sem direito de ir e vir, sem direito a determinar sobre a própria vida. Foi obrigado a esquecer sua língua e a aprender um novo idioma, a desfazer-se de suas crenças, da posição social que ocupava em sua sociedade de origem, do nome próprio. Passou a ser objeto, mercadoria, sobre seu corpo o senhor de escravos tudo podia. A citação a seguir demonstra bem como as punições visavam uma inteira subjugação.

Um exemplo regular era o famoso quebra-negro, castigo muito utilizado no Brasil para educar escravos novos ou recém-adquiridos e que, por meio da chibata pública e outras sevícias, ensinava os cativos a sempre olharem para o chão na presença de qualquer autoridade. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 91).

Para controle de um contingente de escravos que ultrapassava em muito o

1 Cultura aqui é compreendida como um conjunto de padrões de comportamentos, crenças, conhecimentos, costumes e valores.



número de dominadores, a estratégia adotada foi, segundo as historiadoras Schwarcz e Starling (2015, p. 92), o controle através de um alto grau de violência e de crueldade: “[...] construiu-se, no Brasil, uma arqueologia da violência que tinha por fito construir a figura do senhor como autoridade máxima, cujas marcas, e a própria lei, ficavam registradas no corpo do escravo”.

Ainda assim, houve revoltas, fugas, assassinatos de senhores de terras, constituição de espaços livres dentro da sociedade brasileira – os quilombos – e muita negociação e atividades escusas para manter o mínimo de resistência possível, momentos apagados da história, desvitalizados, via de regra, criminalizados.

No Brasil, vive-se como se o racismo só existisse ao falarmos nele. Argumentos de que a biologia acabou com o conceito de raça e de que o problema no país é social e não racial, são frequentes para encerrar qualquer discussão sobre o assunto.

De fato, ao contrário da crença do século XIX, o racismo não se sustenta mais em termos biológicos, mas essa constatação dos geneticistas não reduziu a hierarquia entre diferentes grupos da população brasileira a partir de traços fenotípicos, e o acesso que isso traz, por consequência, à condição de cidadania.

O cientista social cubano, radicado no Brasil, Carlos Moore (2007, p. 30), aponta para o racismo como um fenômeno social, estrutural e complexo:

O século XXI começou testemunhando uma ampla aceitação e difusão das teses racistas em todos os âmbitos da sociedade, de que o racismo e suas manifestações assumem, hoje, um elevado grau de complexidade. O discurso e a prática do racismo se inserem nas estruturas do chamado Estado Democrático de Direito, perpassando as plataformas dos partidos políticos de direita e de esquerda, e orientando os estereótipos veiculados pela grande indústria de massa audiovisual, que, por sua vez, alimenta o imaginário e a linguagem popular.

Segundo Moore, é justamente no imaginário social que o racismo se enraíza, e faz uma ressalva, embora não se defina raça a partir de critérios biológicos, ela existe enquanto construção sociopolítica. O autor reconstrói, nessa obra, todo um percurso histórico do racismo, anterior ao que conhecemos como racismo moderno e que remeteria a períodos pré-históricos, quando as diferenças epidérmicas começaram a aparecer e a dividir povos e territórios, fato evidenciado, segundo o autor, por meio de mitos e textos muito antigos na história da humanidade, incluindo os bíblicos.

O antropólogo brasileiro-congolês, Kabengele Munanga (2017, p. 33), também aponta para a complexidade do racismo, visto que o conhecimento da falta de base científica não foi capaz de alterar as crenças e práticas racistas, “[...] em outros termos, os racistas são movidos por outra racionalidade, que não é necessariamente a científica”.

O psiquiatra e psicanalista Moisés Rodrigues da Silva Júnior (2017, p. 162), no livro *O Racismo e o Negro no Brasil*, define de modo sucinto do que trata tal complexidade:



O racismo constitui uma realidade multifacetada de fatores históricos, econômicos, geopolíticos, sociais, institucionais, culturais e subjetivos, que se manifestam por depreciação do outro, interiorização do outro e exclusão dos bens materiais e simbólicos capazes de lhe garantir uma existência digna.

Desse modo, o racismo enquanto um fenômeno sociopolítico e histórico, no Brasil, traz em seu tecido uma história de escravização de extrema violência, que se confunde com a própria formação do país, uma escravização que se prolongou por muitos séculos, chegando até o final do século XIX.

Há uma história que se perdeu e não há como retomá-la. Há muitas histórias que nunca foram contadas, outras tantas cuja narrativa está orientada por um discurso hegemônico eurocêntrico. “A pluralidade dos dominados ficou invisível e só um traço – o corpo negro – entrou em superexposição” (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 145). Tantos rompimentos deixaram por referência ancestral, a dar testemunho de origem, apenas a violência da escravidão.

Negar a história e o passado é uma característica bem brasileira. Somos uma sociedade que não discute o racismo, mas que o articula permanentemente através de uma linguagem social que dá maior ou menor visibilidade, que distribui valor, regula regras sociais, que produz silenciamentos a partir da cor da pele (SCHWARCZ, 2017).

Rosa usa o termo desamparo discursivo como operador para pensar as especificidades daqueles que estão em uma situação de exclusão social.

Pudemos identificar nos sujeitos que se confrontam com a face obscena do Outro uma perda do laço identificatório com o semelhante, um abalo narcísico que o lança à angústia e ao desamparo discursivo que desarticulam sua ficção fantasmática e promovem um sem-lugar no discurso, impossibilitando-os do contorno simbólico do sintoma e de construir uma demanda. (ROSA, 2011/2012, p. 33).

O Brasil é um país no qual o discurso racista circula nas instituições, nas relações de trabalho, nas relações sociais. Há uma hierarquia silenciosa e mais ou menos sutil posta conforme cor de pele e cultura², com a qual cada pessoa negra terá que lidar, mas que é amplamente negada. E quando o negro fala de sua experiência em ser negro em um país pensado para brancos, sua percepção é desvalorizada, tratada como um excesso de sensibilidade não justificável. Ao negro é negada, inclusive, a possibilidade de nomear seu sofrimento dado que, no discurso hegemônico que engendra o laço social calcado na branquitude como referência central, não há lugar nem palavras que deem contornos para o sofrimento psíquico decorrente do racismo, cujo efeito é o não reconhecimento disso que o sujeito sente como marcas em seu corpo.

Em nossa sociedade discriminação social e racial se relacionam e se sobrepõem,

2 Hábitos, crenças, valores compartilhados por um determinado grupo social.



a ponto de, por vezes, a questão social ser usada para negar a questão racial. Mas o que se pode observar é que o negro, a despeito de sua condição econômica, social e intelectual, é apagado, silenciado, não havendo reconhecimento nem de seu sofrimento, nem de sua singularidade pelo discurso hegemônico.

Entretanto, não se trata de uma questão limitada apenas ao seu aspecto histórico, mas que engendra um laço social que tem como um de seus marcadores estruturais a raça constituindo, assim, subjetividades.

2 Sobre o racismo e seus possíveis efeitos de subjetivação

Na realidade nacional que apresenta o racismo como um elemento estrutural, a cor da pele é usada como fator de massificação das pessoas negras. E é esse traço, em suas articulações imaginárias e simbólicas, que determina uma série de expectativas sociais e destinos econômicos, com forte influência na autoimagem que o próprio negro faz de si. Poderíamos falar que a cor da pele aponta uma determinada origem em comum, o que é verdade, mas se formos pensar em como se dá a discriminação social em nossa realidade, um descendente de negro, na segunda ou terceira geração, devido à miscigenação racial, pode apresentar traços fenotípicos brancos ou muito próximo dos brancos e por isso não ser reconhecido como negro, e, portanto, não compartilhar da violência social à qual o negro está sujeito. Portanto, vamos tratar pelo termo de raça, traços fenotípicos, argumentando que eles operam como sinais diacríticos em nossa linguagem social.

É preciso compreender o racismo como uma construção que vai além da ação individual, o racismo constitui subjetividades,

[...] a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida 'normal', os afetos e as 'verdades', são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. (ALMEIDA, 2018, p. 50).

A disposição de valor entre as raças e culturas³, independe de alguém desejar ou não usufruir das vantagens advindas do grupo social ao qual é identificado. "O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional" (ALMEIDA, 2018, p. 51).

3 No interior de uma mesma sociedade há grupos diversos, cada grupo compartilha comportamentos, crenças, valores, modos de ser e estar no mundo. Alguns desses modos são mais amplamente aceitos e reconhecidos do que outros, constituindo, assim, uma cultura que se pretende hegemônica. As culturas que não correspondem à hegemônica podem ter aspectos desvalorizados, ou mesmo, criminalizados, se dando, dessa forma, uma hierarquia entre culturas diversas.



Ainda segundo Almeida, o racismo pode ser considerado uma ideologia, desde que ideologia seja compreendida como algo que só persiste se ancorada em práticas sociais concretas, que compreendem desigualdades política, econômica, social e jurídica. O racismo implica em relações de poder, na manutenção de um *status quo*.

A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento. (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Assim, por estar intrincado nas relações sociais, o racismo pode ser assimilado mesmo por pessoas negras, e por elas reproduzido. São pessoas que se identificam com um ideal de Eu⁴ branco, como bem explorado por Souza (1983), em “Tornar-se negro”.

Aqui, podemos questionar qual o sentido de permanecer usando o termo raça, quando do ponto de vista biológico há o consenso de não existir raças no ser humano.

As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de “etnia”, de “identidade” ou de “diversidade cultural”, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos. (MUNANGA, 2005/2006, p. 53, grifo do autor).

A questão é que o discurso de raça tem efeitos, opera a nível simbólico, distribuindo lugares e valores. “Há raças que não são físicas. Há raças que respondem à definição de Jacques Lacan: ‘uma raça se constitui pelo modo como se transmite, na ordem de um discurso, os lugares simbólicos’. O que significa que as raças são efeitos de discurso” (MILLER, 2016, s./p.). Não podemos deixar de apontar aqui que também consideramos que raça também opere no registro imaginário, fechando significados em torno de traços que remetam à africanidade.

Achille Mbembe (2018), ao tratar do negro, enquanto representação social, faz uma operação lógica para pensar negro e branco como representações sociais intimamente ligadas desde sua origem (a partir do discurso racial científico), até os dias atuais. O autor, retomando uma ideia de Frantz Fanon (1980/1952) afirma que o negro foi inventado pelo branco, durante as expansões coloniais e o uso de mão de obra escravizada, no entanto: “Deveríamos acrescentar, por sua vez, que, o Branco é, a vários respeito, uma fantasia da imaginação europeia que o Ocidente se esforçou por naturalizar e universalizar” (MBEMBE, 2018, p. 84). Desse modo, ao criar a representação social do negro, o branco fez um duplo movimento, inventando

4 Souza (1984), em Tornar-se Negro, trabalha com o conceito de ideal do Eu buscando compreender um certo percurso feito pelos sujeitos negros por ela escutados, percurso esse que se constitui por uma impossibilidade de reconhecimento sendo negro e tendo que lidar com um ideal do Eu internalizado branco. A partir desse entendimento, o negro estaria sempre aquém de seu ideal do Eu, e, de saída, sem possibilidade de alcançá-lo, ou, tendo como única via de cumprir com tal ideal, sua própria aniquilação.



a si mesmo como aquele que opera as relações de poder.

O poeta haitiano e marxista, René Depestre situa essa questão como tendo particularidades próprias no Novo Mundo, considerando-se as características das economias locais no século XIX serem baseadas em plantations⁵, com larga utilização de força de trabalho escravo.

O regime escravista epidermizou, somatizou, racializou profundamente as relações de produção, acrescentando assim, às contradições e às alienações inatas do capitalismo, um conflito de um novo gênero, um tipo de caráter adquirido nas condições específicas das colônias americanas: *o passional antagonismo racial*. (DEPESTRE, 1980, s./p.).

Capitalismo e relações raciais estão intimamente ligados no Brasil? É possível pensar em um sem pensar em outro? O próprio René Depestre, na continuidade do texto, embora não concorde com a vinculação entre crítica ao capitalismo e questão racial, acrescenta uma interpretação que nos faz não descartar tais perguntas:

Entretanto, além da posse dos meios e dos instrumentos de produção e de trabalho, além do *capital*, a escravidão dos africanos forneceu aos proprietários europeus um “capital” suplementar: a cor (branca) da pele, máscara e sinal da propriedade e do poder político-cultural e que configuraria a classe dos colonos. (DEPESTRE, 1980, s./p.).

Miller (2016, s/p.) na lição de seu curso *Extimité*, aborda o discurso racista como de um encontro com o real do Outro. O real que está fora do discurso universalizante da ciência.

Ela [a função do discurso universalizante da ciência] é, nesse sentido, antirracista, antinacional, anti-ideológica, o que é muito simpático. Mas de um ponto de vista prático, isso conduz a uma ética universal, que faz do desenvolvimento um valor essencial, um valor absoluto. As comunidades, os povos ou as nações, tudo se ordena nessa escala com uma força irresistível. (MILLER, 2016, s./p.).

No entanto, segundo Miller, é um discurso que produz segregação econômica e cultural, pois, ao não admitir nada fora desse universal, anula as particularidades de cada grupo cultural e cria uma escala de valores a partir da qual passa a ser pensada a diversidade. As culturas passam a ser dispostas em uma hierarquia que vai do subdesenvolvido ao desenvolvido.

Na entrevista *Televisão*, Lacan (1993) faz uma previsão de que haveria um aumento do racismo nos anos seguintes, considerando a distribuição do gozo e da imposição de formas de gozo, há um gozo que fica excluído da possibilidade de reconhecimento:

5 Grande propriedade rural de monocultura agrícola (DEPESTRE, 1980).



No descaminho de nosso gozo só há o Outro para situá-lo, mas é na medida em que dele estamos separados. Daí as fantasias inéditas quando não nos metíamos nisso. Deixar a esse Outro seu modo de gozo, eis o que só se poderia fazer não impondo o nosso, não o considerando como um subdesenvolvido. (LACAN, 2009, p. 58).

Para Lacan (2009, p. 29), não é necessário que exista uma ideologia específica, como foi o nazismo, para a existência do racismo “basta um mais-de-gozar que se reconheça como tal [...] um mais de gozar é perfeitamente suficiente para sustentá-las [todas as formas de racismo]”.

A partir das formulações lacanianas, Quinet (2009, p. 110), afirma que:

Há diversas formas de rejeitar a existência do gozo do Outro, como calar, excluir e, inclusive, tentar torná-lo igual, o Mesmo, através do mecanismo da assimilação – são todas práticas de racismo.

Esse sujeito da ciência, extraviado de seu gozo, e pertencente ao discurso universalizante, não tolera esse gozo que não reconhece como seu. Tanto Jacques Lacan, quanto Jacques-Alain Miller, e mesmo Antônio Quinet, não estão ocupados apenas com a questão racial como a entendida aqui nesse texto, mas também com o que ela recobre de xenofobia e violência ao povo judeu. Eles também não chegam a questionar o que é para um sujeito estar em uma outra posição com relação a esse Outro. Aí está a discussão que propomos aqui.

Portanto, seria possível pensar as representações negativas sobre o negro, construída por um discurso ideológico racista, como uma das formas de subjetivação do Outro?

3 Juventudes e raça: um olhar psicanalítico

No seminário 11, Lacan (1985, p. 203) afirma que não está tudo colocado aí, apenas em uma captura imaginária ou apenas em alienação. “Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso”. É no intervalo entre os significantes, na escansão do significante que surge o sujeito do desejo. Lacan fala de dois movimentos do sujeito no campo do Outro, alienação e separação.

O Outro, como discurso, construção teórica que se dá principalmente a partir do seminário 16, permanece antecedendo ao sujeito, mas não se trata mais de uma ordem anônima, mas de significantes orientados pelo modo como se dá uma certa forma de laço social. Contudo, no próprio seminário 16, Lacan afirma que nenhum discurso é fechado, total, mantendo a noção da falta no Outro.

[...] todo discurso que se coloca essencialmente fundamentado na relação com outro significante é impossível de totalizar, seja de que



maneira for, como discurso. Com efeito, o universo do significante – não me refiro aqui ao significante, mas ao que é articulado como discurso – sempre terá que ser extraído de qualquer campo que pretenda totalizá-lo. (LACAN, 2008, p. 59).

Entretanto, se o Outro é vivido como encarnado, se o sujeito é levado ao equívoco de tomar um discurso ideológico como algo que recobre inteiramente o campo da linguagem (ROSA, 2011/2012, p. 35), como se dão esses movimentos?

A perspectiva do inconsciente como *discurso do Outro*, tesouro dos significantes, nestes casos, perde sua eficácia para ganhar destaque como modalidade de poder sobre o sujeito - há efeitos alienantes, por vezes trágicos, do modo como o discurso social e político, carregado de interesses e sede de poder, se traveste de *discurso do Outro* para capturar o sujeito em suas malhas, seja na constituição subjetiva, seja nas circunstâncias que promovem certa destituição subjetiva. O sujeito é instado a se equivocar e tomar esse discurso totalitário como uma referência ao Outro, ao campo da linguagem.

Se esse surgimento do sujeito no campo do Outro leva a um efeito dele tomar seu desejo como vindo do Outro e produzir a questão: *o que queres?*, essa relação sujeito ao Outro teria singularidades próprias no caso de pessoas negras?

Considerando a sociedade brasileira, trabalhamos com a ideia de que o sujeito que porta traços de africanidade, fica vulnerável a experimentar o desamparo frente a um discurso hegemônico, um discurso que ao não admitir a diversidade, ao trabalhar com noções universalizantes negando a diferença, nega o reconhecimento da singularidade deste sujeito. Uma negação que é a negação do próprio sujeito, tomado como aquele sobre o qual já se sabe por antecipação dada por seu fenótipo, do qual não se espera uma enunciação.

Sabemos que as juventudes lidam frequentemente com o desamparo de uma passagem entre dois tempos, uma passagem que implica em uma perda e mudanças de posição perante o Outro e do qual, ao mesmo tempo, espera-se reconhecimento (COSTA, 2001). Mas a juventude que evocamos aqui, é uma juventude que tem o seu corpo e sua cultura tomados como desqualificados e perigosos devido ao traço que no laço social os universaliza e os destitui como sujeitos: a cor da pele. Vivem em um país em que são objetificados a ponto de, como menciona o Atlas da Violência 2019, serem principais alvos de violência, inclusive do Estado, sem que isso provoque questionamento ou revolta social.

Se falar em racismo é desconcertante demais para que todos ouçam, se é tomado como um mal-estar que precisa ser calado, como falar de transmissão de experiência? Se o negro ao viver em uma sociedade que se pretende ocidental, de tradições europeias, precisa calar ou dissimular sua cultura e sua história, num esforço adaptativo, que transmissão é possível, no nível do discurso, dos lugares simbólicos?



A experiência não pode ser reduzida exclusivamente à referência a um símbolo abstrato, ou a uma imagem, ela precisa passar pelo corpo na sua relação com o semelhante e com o real (desde que este real inclua alguma atividade ou exercício). É somente essa natureza mais extensa da experiência que produz um registro que a teoria lacaniana denominou de saber. Como se pode depreender, o saber aqui se diferencia da informação e do conhecimento, na medida em que é necessariamente corporal, e, por isso também inconsciente. (COSTA, 2001, p. 32).

Para lidar com a violência de nomeações e significações, criar outras discursividades e formas de reconhecimento, é preciso de pares, relações horizontais (BRAGA; ROSA, 2018) que possam testemunhar, reconhecer e construir narrativas que permitam a passagem da posição de um diverso não reconhecido como tal para um singular que compartilha. Como nos diz Seligmann-Silva (2008, p. 67), “nestas situações, como nos genocídios ou nas perseguições violentas em massa de determinadas parcelas da população, a memória do trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade” (p. 67).

Nessa direção, nossa experiência em pesquisas acadêmicas⁶ sobre o tema de relações raciais, nos permite formular a hipótese de que dispositivos de intervenção na cultura podem criar, via arte, a possibilidade de disponibilizar referenciais de negritude em sintonia com as marcas no corpo até então silenciadas, negadas e/ou apagadas propiciando, assim, a configuração de narrativas compartilhadas que sirvam como ‘suporte’, ‘sustentação’ subjetiva, como pontos de origem a partir dos quais o sujeito negro pode ou não se identificar compondo uma história em seu nome.

Nas rodas de poesia compostas em um tradicional sarau de poesia negra que foram acompanhadas presencialmente pela primeira autora, por exemplo, percebemos duas vertentes de poemas. Uma que trata de temas históricos, de heróis negros, a travessia nos navios, a violência de ser retirado de sua terra e ser transformado em mercadoria; outra, em que os poemas esboçam traços do corpo, em ressignificações e metáforas. Na leitura que fizemos dessas poesias, percebemos que as composições narrativas construídas no/pelo sarau possibilitaram aos seus participantes afrodescendentes pelo menos dois movimentos favorecidos pela linguagem poética: 1) lidar com um passado traumático e constituir enquadre fantasmático que nomeie e esboce contornos à violência do discurso racista; e 2)

6 Ohmacht, Taiasmin. Dissertação intitulada *Do laço social ao corpoema: Enlaces entre negritude e psicanálise*, defendida em maio de 2019 no PPG Psicanálise, Clínica e Cultura/UFRGS, sob orientação da segunda autora. Pereira, Thales Alves. Trabalho de conclusão de curso intitulado *Wakanda: possibilidades de identificação para o sujeito negro na cultura pop*, apresentado em dezembro de 2018 no curso de Psicologia/UFRGS, sob orientação da segunda autora. Peixoto, Irimara Gomes. Trabalho de conclusão de curso intitulado *Do reconhecimento à enunciação: é possível falar sobre feminino negro em psicanálise?*, apresentado em dezembro de 2017 no curso de Psicologia/UFRGS, sob orientação da segunda autora.



romper com a massificação, abrindo espaço para experiências singulares, retrazendo também, as bordas pulsionais entre sujeito-Outro (OHMACHT; DE CONTI, no prelo).

Como nos diz Hermann (2005, p. 24), “na medida em que a arte denuncia a lógica dominante da totalidade ela permite a fuga daquilo que aprisiona, um saber diferente do saber científico e da lógica da reflexão”. As práticas artísticas, assim, criam experiências sensíveis que intervêm nas formas de visibilidade e de circulação da palavra e de ocupação do espaço comum.

É uma “re-partição política da cena comum” (RANCIÈRE, 2009, p. 25). O autor associa a arte à política como sendo uma produção que intervêm no espaço comum, uma experiência de partilha do sensível, e “como uns e outros tomam parte nessa partilha” (p. 15). A arte, enquanto potência de vida e experimentações, pode ser um mediador importante, na subversão da palavra, no apelo à expressão criativa, colocando o sujeito em condição de se apropriar de uma linguagem capaz de transmitir a experiência de seu corpo negro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural*. São Paulo: Letramento, 2018.

ATLAS da violência 2019. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (orgs.). Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019.

BRAGA, A. P. M.; ROSA, M. D. Articulações entre psicanálise e negritude: desamparo discursivo, constituição subjetiva e traços identificatórios. *Revista da ABPN*, 10(24), 89-107, 2018.

CAMPOS, R. Manual del perfecto idiota latino-americano. *Folha de São Paulo*, 1996. Recuperado em 26 ago. 2018, de <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/8/25/brasil/3.html>.

COSTA, A. *Corpo e escrita*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DEPESTRE, R. *Bom dia e adeus à negritude*. Paris: Robert Laffont, 1980. Recuperado em 15 abr. 2019, de <http://www.ufrgs.br/cdrom/depestre/depestre.pdf>.

DUNKER, C. I. L.; MILÁN-RAMOS, J. G.; PAULON, C. P. *Análise Psicanalítica do Discurso: Perspectivas Lacanianas*. São Paulo: Estação das Letras, 2016.

FANON, F. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

GONÇALVES FILHO, J. M. A dominação racista: o passado presente. In: ABUD, C.; KON, N.; SILVA, M. L. (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 143-159.

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LACAN, J. *O Seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. *Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.



- LACAN, J. *O Seminário: de um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LACAN, J. *O Seminário: de um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios*. Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MILLER, J. A. Racismo e êxtimidade. *Derivas Analíticas*, 4. 2016. Recuperado em 4 abr. 2019, de <http://revistaderivasanaliticas.com.br/index.php/accordion-a-2/o-entredois-ou-o-espaco-do-sujeito>.
- MOORE, C. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.
- MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: ABUD, C.; KON, N.; SILVA, M. L. (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.
- NEGRO BELCHIOR. Uneafro Brasil lê o atlas da violência 2019: o genocídio da juventude e das mulheres negras continua. É preciso reagir! *Carta Capital*, jun. 2019. Recuperado em 16 out. 2019, de <https://negrobelchior.cartacapital.com.br/uneafro-brasil-le-o-atlas-da-violencia-2019-o-genocidio-da-juventude-e-das-mulheres-negras-continua-e-preciso-reagir/>
- NOGUEIRA, I. B. *Significações do corpo negro*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1998.
- NOGUEIRA, I. B. Cor e inconsciente. In: ABUD, C.; KON, N.; SILVA, M. L. (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 121-126.
- QUINET, A. *A estranheza da psicanálise: a Escola de Lacan e seus analistas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- ROSA, M. D. Psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clínico-políticas. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 41-42, p. 29-40, jul.2011/jun. 2012.
- SCHWARCZ, L. M. Raça, cor e linguagem. In: ABUD, C.; KON, N.; SILVA, M. L. (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 91-120.
- SCHWARCZ, L.; STARLING, H. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SELIGMANN-SILVA, M. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psic. Clin.*, vol. 20, n.1, p. 65 – 82, 2008.
- SILVA JÚNIOR, M. R. Racismo, uma leitura. In: ABUD, C.; KON, N.; SILVA, M. L. (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva,



2017. p. 161- 177.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

TAKEITI, B. A. Juventude(s), modos de subjetivação e violência: um diálogo com aportes de Michel Foucault. *In*: SPINK, M.J.P.; FIGUEIREDO, P.; BRASILINO, J. (org.) *Psicologia social e personalidade* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011. p. 59-75.

ŽIŽEK, S. *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.



ENTRE A VIDA NUA E O ANSEIO POR LIBERDADE: À QUE RESPONDE O LANÇAR O CORPO PARA A MORTE DOS ADOLESCENTES ENVOLVIDOS COM O TRÁFICO DE DROGAS

Nathiéle Araújo Oliveira
Jacqueline de Oliveira Moreira

Muitas vezes, o que à primeira vista parece ser a morte, na realidade, observado com atenção, é a vida. E assim, muitas vezes, o que parece ser a vida é a morte.
(Erasmus de Rotterdam - Elogio da Loucura)

Introdução

O presente texto se desenvolve a partir dos resultados provenientes de pesquisa de mestrado na qual se buscou investigar os determinantes políticos e subjetivos que levam os adolescentes envolvidos com o tráfico de drogas, diante da certeza do risco, a escolha de um destino que marca seus corpos enquanto seres para a morte, assim como indagar as significações desses adolescentes acerca dos conceitos de vida e de morte.

Entendemos, primeiramente, que o ato de colocar o corpo para morte é atravessado pelas dimensões política e subjetiva, mas que, tal como a banda de *moebius*, tais dimensões inscrevem-se em uma superfície infinita que figura pela impossibilidade de representar o dentro e o fora como espaços antagônicos. Se em uma face temos o sujeito do inconsciente e na outra o sujeito político, a ação sobre uma das faces interfere na outra de modo não equivalente, mas operatório, pois trata-se aqui não de espaços avessos, mas de espaços intrinsecamente articulados.

Expomos a hipótese de que, no plano político, é enquanto *homo sacer*, aquele que tem como condição de sua existência a *matabilidade*, que é construída a figura do jovem infrator pela sociedade, pois são vidas desnudadas de seus direitos políticos e de sua própria humanidade, reduzidos a corpos biológicos a serem eliminados. No que resistem a uma inclusão social apenas enquanto mão de obra descartável e barata, sua inclusão se afere negativamente, servindo a funcionalidade ideológica do inimigo. No plano subjetivo, buscou-se abarcar a dimensão pulsional contida na escolha pelo crime, em que desvelam-se as determinações da ordem do inconsciente, do pulsional e do gozo que este lançar o corpo para a morte porta para os adolescentes.

Articulando um entrelaçamento entre pesquisa teórica e de campo, foram realizadas entrevistas com 05 adolescentes, do sexo masculino, com idade entre 16 a 18 anos, em cumprimento de medida socioeducativa de Internação por envolvimento no tráfico de drogas, mas que já cometeram tentativas ou crime de homicídio. As entrevistadas se deram de modo individual, nas salas de atendimento da própria unidade, e tiveram média de 1 hora cada. As entrevistas seguiram um roteiro respeitando eixos previamente estabelecidos, são eles: 1) identificação dos



entrevistados; 2) percepção do sujeito de sua inserção no laço social diante de uma lógica pautada pelo capitalismo; 3) identificações e nomeações que localizam o sujeito diante de si e do outro; 4) relação que o sujeito estabelece com o risco e 5) significações acerca dos conceitos de vida e de morte. As entrevistas foram gravadas em formato mp3 e foram posteriormente transcritas para análise.

Como instrumento de análise das falas dos adolescentes sujeitos da pesquisa, utilizou-se o método de investigação psicanalítica sugerido por Gallo e Ramírez (2012) e denominado pelos mesmos como “*categorias emergentes*”. Essas categorias não aparecem como conceitos previamente dados, mas são categorias que aparecem e se repetem na fala dos próprios entrevistados. Assim, torna-se possível estabelecer relações entre as particularidades que emergem dessas novas categorias durante o trabalho de investigação e articulá-las aos conceitos presentes na psicanálise, a fim de fazer emergir dos sujeitos sua própria história.

Buscamos então, neste texto, demonstrar parcialmente os resultados obtidos nessa pesquisa acerca das significações e determinações políticas e subjetivas que os temas da vida e da morte portam para os adolescentes envolvidos no tráfico de drogas.

A condição do adolescente infrator enquanto representação do *homo sacer* e sua articulação à negação do reconhecimento

Na teoria política de Giorgio Agambem (2010), encontramos a figura do *homo sacer*, para dizer daqueles que têm como condição de sua existência a *matabilidade*. A figura do *homo sacer*, retirada por Agambem (2010) do direito romano arcaico, diz das pessoas que, em razão de terem cometido determinado delito, são colocadas para fora da jurisdição humana, sem, contudo, ultrapassar para a divina. Assim, a vida do *homo sacer* se insere na vida política através de sua própria exclusão, portando uma vida matável sem que isto impute pena de homicídio e nem celebração de um sacrifício. Destituído de sua humanidade, contudo, sem alcançar o campo do sagrado, a figura do *homo sacer* encontra-se fora do âmbito político, existindo apenas enquanto *vida nua*, mera existência biológica.

Buscando realizar uma intersecção entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biopolítico de poder, Agambem (2010) utiliza-se do conceito de soberania apresentado por Carl Schmitt, e enuncia a posição do soberano enquanto posição *sur generis* de legislar, aquele que tem o poder de criar o ordenamento jurídico. Ao legislar sobre a *vida nua*, o poder soberano lhe dá existência política. Dessa forma, a existência política não passa mais apenas pelo crivo da linguagem, mas pela autoridade do Estado enquanto poder soberano, marcando uma exclusão da vida nua, puramente biológica. O poder soberano funda, então, tanto uma legislação quanto um *Estado de Exceção*, traçando a normalidade e a anomalia na vida social.

A este controle da vida biológica e política pelos mecanismos de poder, Foucault (2010) denomina biopolítica, e afirma sua ação pelo objetivo de gerar corpos dóceis e disciplinados. Já Agambem (2010) a define enquanto tanatopolítica, pois diz do poder do soberano em decidir qual vida pode ser matável e qual vida pode ser vivida.



Desse modo, apesar de no âmbito jurídico o direito fundamental que toda e qualquer pessoa detém apenas por seu caráter humano ser o direito à vida, apenas as vidas vividas sob a disciplina dos mecanismos de poder do soberano podem ter uma existência política.

Expomos então a hipótese de que é enquanto *homo sacer* que é construída a figura do jovem infrator pela sociedade, pois são vidas desnudadas de seus direitos políticos e de sua própria humanidade. A associação desses adolescentes a comportamentos violentos e à criminalidade é frequentemente agregada a uma condição de perversidade e periculosidade, marcando estes sujeitos em uma lógica discursiva que os identifica enquanto inimigos, e com isso, autoriza sua exclusão do cenário social e os marca pelo lugar de exceção enquanto uma *vida nua*.

Dessa forma, a própria condição de *homo sacer* aparece como predicado para a inserção desses adolescentes no tráfico. A violência inerente ao território, enquanto um cenário marcado pela vulnerabilidade e pela ausência de direitos, onde os sujeitos são criminalizados pela própria condição de pobreza, marca uma exclusão não apenas do âmbito do consumo, mas do próprio âmbito da cidadania. Para além dos motivadores contingentes, existe uma causalidade que se refere ao laço social, à estrutura discursiva presente na sociedade, que os pressiona a uma escolha forçada. É a violência que se estabelece previamente à que se responde, também, pela violência. Assim, a violência sofrida se transforma em violência ofertada.

Contudo, a inserção que se tenta pela via do crime, marca os adolescentes infratores em uma lógica de dupla exclusão, primeiramente por seu próprio pertencimento às camadas excluídas da sociedade, por essas não partilharem da possibilidade de acesso aos objetos de consumo; e, na tentativa de retirar-se dessa lógica de exclusão pela inserção em uma lógica, do crime, que, ainda que transgressora, garanta o acesso aos objetos, o lugar de exclusão desses sujeitos é reafirmado pelo desvelamento de sua condição de *homo sacer*.

Para Agamben (2010), todo cidadão se encontra, potencialmente, na condição de *homo sacer*, podendo ter seu corpo tomado enquanto pura *vida nua* pelo poder soberano, contudo, há vidas nitidamente marcadas por esta forma de exclusão. O lugar de *homo sacer* é definido não pela transgressão, mas pelo lugar de exceção inerente à própria existência, porém é a transgressão como ato que irá desvelar a condição de *homo sacer* desses adolescentes. É o ato que, ao desvelar sua condição de *homo sacer*, os colocará em contato direto com o real da morte.

Partindo do pressuposto comum da vida enquanto bem supremo, ou seja, que o valor da vida é ontológico, isto é, encontra referência apenas em si mesmo, questionamos, por que há vidas matáveis? Por que algumas vidas são matáveis sem que isso implique lamento ou luto para grande parte da sociedade, e mais ainda, por que a morte é colocada a essas vidas como imperativo, ou seja, são vidas não apenas matáveis, mas é solicitado e exaltado o seu extermínio?

Diante desse outro matável que se apresenta enquanto uma negação do pressuposto do valor ontológico da vida, isto é, que a vida porta valor em si mesma e é entendida como o maior dos bens ao qual todos têm direito, perguntamos, com Arendt (2007), qual a condição humana? A condição humana, diz Arendt (2007), aquilo



que é especificamente humano, e nos diferencia dos animais, é a possibilidade de existência política. Sendo a vida humana caracterizada por sua pluralidade, a política se coloca como uma necessidade à organização social como forma de garantir a igualdade política mediante a diversidade apresentada pelos membros da *polis*.

Dessa forma, o fundamento da política está na diversidade humana e refere-se à organização dos seres diversos em torno de um mesmo plano, que é a garantia da liberdade e da singularidade. Trata-se da organização da diversidade a fim de garantir a igualdade política de direitos a todos, pois a política não é algo inerente ao homem, mas algo que surge diante da relação que estabelecem entre si. Assim, a política garante a vida, em sua pluralidade inata, e a liberdade, em comum acordo, do Eu e do outro. O plano político é o plano de iguais, enquanto sujeitos de direito, mas diversos, enquanto condição humana (ARENDRT, 2007).

Enfatizamos, então, embasados em Hannah Arendt e Giorgio Agamben, que os conceitos de vida e morte não se tratam de conceitos ontológicos, mas de conceitos políticos, que têm seu sentido contido não em si mesmo, mas condicionado às relações de reconhecimento (HEGEL, 1992).

Duarte (2008) aponta para a falácia do caráter sagrado da vida como núcleo do direito humano fundamental, apontando que, por sua condição política, a sacralidade da vida diz de sua própria exposição à morte, e que o poder soberano fundamenta-se justamente em traçar o limite entre a vida que pode ser vivida e a vida que pode ser eliminada. Assim, a condição de uma vida ser ou não matável encontra-se dependente à condição desta vida ser ou não reconhecida. Diante dessa suposição, surge-nos outro questionamento, o que faz com que certas vidas sejam reconhecidas e outras vidas sejam denegridas? Com Butler (2015), entendemos que a condição de ser reconhecido encontra-se dependente do cumprimento de determinados enquadramentos normativos que ditam os critérios de reconhecimento, sendo tais critérios mutáveis e condicionados aos padrões sociais e culturais vigentes.

Entendemos que na sociedade contemporânea é a lógica do consumo que se estabelece como um dos principais pressupostos às condições de reconhecimento. Contudo, importante notar que o que afere o reconhecimento não é o objeto em si, pois o valor do objeto não está em si mesmo, mas na relação com o sujeito (HEGEL, 1991). O objeto apenas reafirma, ilustra, marca a diferença entre aqueles que são ou não reconhecidos, mas o reconhecimento é ou não é, independente da posse do objeto. Por isso os adolescentes infratores, ainda que na posse dos objetos, são ainda vidas nuas, matáveis.

Frente à ausência de reconhecimento que os recobre, essas vidas são tomadas enquanto uma negatividade frente à positividade que as vidas reconhecidas representam. Tomados pelo nome do pior, são tidos enquanto ameaça às vidas reconhecidas, sendo a eles destinada toda a pulsão agressiva intrinsecamente humana, mas que necessita da figura de um inimigo para que não seja derramada entre os iguais.

Dessa forma, ainda que a criminalidade se expresse pela finalidade do pertencimento e do reconhecimento sociais, a entrada no tráfico assinala também a entrada em uma lógica de extermínio, que marca o destino dos sujeitos em uma



dimensão trágica, colocando seus corpos em um encontro com o real da morte. No que a vida se configura enquanto condição política, essa condição nos responde não apenas porque os adolescentes são matáveis, mas também porque eles vivem.

O lançar o corpo para morte enquanto afirmação de uma existência

Mantendo uma relação com a morte ao mesmo tempo de proximidade e distanciamento (MARTINS; CANUTO; GUERRA; NEVES, 2015), a vida dos adolescentes envolvidos com a criminalidade violenta aparece como que colada a um destino marcado pela morte precoce. Trata-se de uma vida entrelaçada à morte, pois em uma dinâmica de guerra que se estrutura na vingança, aponta para a morte do outro como única solução na garantia da própria sobrevivência, ao mesmo tempo que vulnerabiliza o corpo próprio e aponta para o sujeito sua própria finitude.

Aqui, a morte apresenta-se na dimensão do paradoxo, pois o ato de matar diz ao mesmo tempo do ato de lançar-se para a vida e para a morte. Os adolescentes repetem a mesma expressão, é preciso *matar para viver*. G. afirma: “*Ou eu mato ou eu morro*”; A. repete: “*Ou você mata, ou você mata procê viver, ou se não matar, cê morre. [...] Ai procê num morrer cê tem que matar, que se ocê num matar, eles te mata.*” e I. reitera “*que o tráfico mesmo cê tem que matar né, procê sobreviver*”.

A incidência da morte parece estar presente na própria condição de existência desses adolescentes. Ao matar o outro, marca-se o próprio corpo para a morte, pois o sujeito é introduzido no circuito da vingança, assim, o ato de matar diz ao mesmo tempo do ato de lançar-se para a vida e para a morte, pois, no que mato o outro, me mantenho vivo, mas no que mato o outro, marco meu corpo para a morte em um circuito de vingança que se perpetua de maneira inquestionável e interminável. A lógica da guerra se perpetua enquanto uma verdade a qual não se pode recusar. Adquire valor de dogma naquilo que não se questiona, apenas se repete.

Ainda que estabeleçam diversas estratégias de guerra que visam os manter vivos, pequenas garantias imaginárias que podem aqui ser traduzidas, de acordo com a fala dos adolescentes, em estar armado, correr, não boiar, não vacilar, andar pelo certo, e ainda que acreditem que o encontro com a morte está ou para quem foge às regras da guerra, ou que encontra-se previamente determinado por alguma força religiosa, o discurso dos adolescentes também deixa evidente a iminência da morte que contorna suas existências. G. afirma: “*Quem mata, morre.*”, M. é ainda mais categórico: “*Quem mata um, mata dois e quem mata três, morre*”, talvez tentando barganhar a própria sobrevivência e B., que com seu discurso epicurista lembra que a morte está para o outro e não para o sujeito, pois o sujeito se encerra em sua própria finitude:

N (Entrevistadora¹): E você pensa em você? Tipo assim, nossa, podia ter sido eu.

B: Ah, eu penso na minha mãe, em mim tô nem aí não. Penso mais na minha mãe, minha mãe que ia ficar triste. Eu não penso em mim não.

1 N é sempre a pessoa da entrevistadora.



N: Você não pensa em você não?

B: Eu penso em mim não, já curti pra caramba, já matei os outros. Um dia desses tem que morrer. Tem que pensar é na minha mãe. Tem que pensar nos outros não. Porque querendo ou não, um dia vai ser sua vida, um dia vai ser você. Um dia vai ser você. Patrão não morre? Um dia alguém vai morrer.

A guerra se instaura como uma aposta pela sobrevivência. No que nega a condição de *homo sacer* enquanto sujeitos passíveis de serem mortos, instaura o paradoxo de lançar o corpo para a morte como afirmação da própria existência.

Le Breton (2012), ao discorrer sobre as condutas de risco, irá definir tal fenômeno enquanto uma série de comportamentos díspares que expressam, simbólica ou realmente, a existência do perigo, e que revelam uma exposição deliberada dos sujeitos de se colocar em situações onde há o risco real de ferir-se ou morrer (LE BRETON, 2012, p. 34). Para o autor, a propensão à conduta de risco encontra-se vinculada à própria condição de adolescência, e estaria ligada a processos identitários inacabados. A atuação de risco aponta para uma dificuldade do sujeito em dar sentido à própria existência, onde o corpo substitui a palavra, informulável. Para Le Breton (2012), as condutas de risco se fazem como tentativas de ritos que visam a construção de um sentido que possibilite continuar a viver.

Em contraponto aos ritos de passagem, marcados pela transmissão e pela tradição social, que confere ao sujeito um lugar social, aferindo sentido a sua existência, a conduta de risco é colocada como um movimento solitário do sujeito que, frente a ausência de ideais sociais que lhe afirmem seu lugar no mundo, coloca o próprio corpo em ato a fim de confirmar-lhe a existência. Frente a um esvaziamento do ser, é o corpo próprio, em sua concretude, que colocado em ato, visa confirmar ao sujeito sua existência.

Consoante, Lacadée (2011) coloca que as condutas de risco representariam uma resposta do sujeito à emergência do Real e a esse excesso libidinal a qual a língua não comporta, expressando-se como forma de provar a própria existência frente à ausência de significantes que nomeiem esse excesso de gozo. Como período caracterizado pela pulverização do simbólico e dos ideais sociais, a contemporaneidade é marcada pelo imperativo do gozo e pela insuficiência do Outro regulador, onde frente a uma carência simbólica, o sujeito coloca o corpo em ato como última tentativa de inscrever-se no laço social. Assim, a conduta de risco se inscreve como “[...] solicitações simbólicas da morte na busca de limites, tentativas desajeitadas e dolorosas de se situar no mundo [...]” (LACADÉE, 2011, p. 57).

No entanto, ainda que a conduta de risco se apresente enquanto busca de uma afirmação de si, tal recurso pode, segundo Le Breton (2012), se revelar um fracasso, e é nesse fracasso que incide seu caráter de repetição. O sujeito que coloca o corpo em risco, o coloca na tentativa de suprir uma ausência do outro social que não lhe diz mais quem ele é. Contudo, ao tentar engajar-se no laço social por vias turvas, o sujeito tem seu ato negado pelo corpo social, que o patologiza e o exclui da esfera do reconhecimento que ele tanto almeja.

Tal afirmativa se verifica na conduta dos adolescentes envolvidos com a criminalidade, especialmente com o narcotráfico, em uma guerra que não cessa



de se repetir. Os adolescentes, marcados pela certeza do trágico, não cessam de expor seus corpos em um destino de morte, de tentar se fazer inclusos em um laço que os aparta, de se fazer visível, ainda que pelo viés do negativo, diante daqueles que negam sua existência. Contudo, a tentativa de entrada no laço social pela via da criminalidade os exclui novamente da esfera do reconhecimento, e afirma uma existência na qual o valor humano de suas vidas é negado.

Para Le Breton (2012) nascer e crescer não é mais suficiente para garantir ao sujeito o direito a um lugar no interior do elo social, é necessário conquistar o direito de existir. Ao que afirma: “Se o meio social no qual vive não propicia ao jovem o reconhecimento, ele o procura por si mesmo, colocando-se em perigo ou provocando os outros. No enfrentamento da morte, ele experimenta seu próprio valor na falta de não poder vê-lo refletido nos olhos dos outros” (LE BRETON, 2012, p. 39).

Embora o corpo social negue ao infrator o reconhecimento, ainda que negue sua posição política e que o identifique pelo significante inumano da monstruosidade, o sujeito (re)xiste. Ainda que em uma lógica do negativo, o que exclui duplamente em sua tentativa de incluir-se, o sujeito afirma sua existência, ele não é mais invisível, não é mais um corpo silencioso que consente a negação da própria existência, seu corpo marca uma presença na cidade, ainda que pelo barulho, pelo incômodo, pela posição que ocupa enquanto sintoma social, o sujeito é visto, não há mais como negar que o ele existe, e no que repetidamente retorna, que ele resiste.

Apesar de a guerra que se aponta como saída os reenvie ao lugar de exceção, é preciso enxergar os sujeitos. Para além do discurso que os marca enquanto *homo sacer*, e para além do semblante vislumbrado no *ethos guerreiro*², há uma alteridade radical a ser conhecida e reconhecida, há um desejo de existência, uma potência criativa que resiste ao destino de dejetos enquanto lugar social. A escolha pela guerra, e o que isto implica lançar o corpo próprio à morte, diz não de um desejo de destruição de si, mas de um desejo que se revela como um empuxo à vida.

A criminalidade como sistema de vida: da relação com o Outro como modo de inscrição no laço social

Em que a criminalidade é apontada enquanto um sistema de vida para os adolescentes, tal colocação evoca de forma imprescindível a necessidade de discorrer acerca do laço social para os adolescentes participantes da pesquisa. Em pesquisa acerca do laço social em adolescentes envolvidos com o tráfico de drogas, Guerra e Neto (2012) explicitam a existência de uma forma de ocupação do campo do Outro, marcada pela intermitência entre laço e desenlace. Os autores apontam que no campo do laço aparecem elementos estruturais tais como a mãe, a gangue,

2 Conceito elaborado por Nobeit Elias, “para caracterizar aquela formação subjetiva em que não se interiorizam os controles da emoção que tornam o sujeito capaz de evitar uma resposta belicosa a desafios e disputas” (ZALUAR, 2009, p. 22); imaginário de hipermasculinidade que se traduz em um laço social marcado por uma sociabilidade violenta, em que se enfatiza a disposição para a luta e para o conflito; pela virilidade e sua significação na garantia de acesso às mulheres; e por suas representações “regularmente relacionadas ao poder, e à busca de domínio sobre o outro” (MARTINS, 2014, p. 56).



os filhos e a namorada, enquanto do campo do desenlace, aparecem a figura do pai ausente, a rivalidade entre as gangues e o abandono escolar.

No discurso dos adolescentes entrevistados, encontramos o tema da ausência paterna enquanto ponto de repetição que marca a história de vida desses sujeitos e porta certa da relação com a escolha que estes fazem pelo crime. Em contraponto à repetição exposta na carência paterna, aparece no discurso dos adolescentes um outro ponto de repetição, desta vez localizado na figura materna. A mãe, ao contrário do pai, aparece aqui como ponto de exceção - no que o sujeito encontra-se excluído do campo do Outro social e no que marca a carência paterna - a figura da mãe é tida como a única que parece ofertar ao sujeito um lugar de amor. A mãe aparece no discurso dos adolescentes como a única mulher capaz de amor verdadeiro, e conseqüentemente, também como a única mulher a qual se dedica o verdadeiro amor.

A proximidade da morte também aparece no discurso dos adolescentes em constante relação com os conflitos e questionamentos que insurgem mediante a emergência de um real impossível de inscrever, a metáfora da não relação sexual. Ao exibirem condutas tidas como de risco, os adolescentes parecem responder ao que é ser um homem; fixados sob um semblante de guerreiro, respondem ao enigma do real do sexo identificando-se à um imaginário de hipermasculinidade, e articulam com a identidade fornecida pelo crime respostas às inquietudes próprias da adolescência.

Tema relevante no discurso dos adolescentes entrevistados, destacou-se ainda os modos particulares de subjetivação do tempo, e como tal subjetivação encontra sentido em suas significações particulares de liberdade. O tempo próprio da adolescência aparece enquanto o tempo do presente, do imediato, do instante, mas também o tempo suspenso, o fora do tempo, que no que está fora da relação com o outro, aponta como o tempo eterno da angústia, um tempo de morte. Este tempo vivenciado enquanto um tempo de morte, ou um fora do tempo por sua dimensão de solidão encontra esclarecimento no próprio sentido de liberdade aferido pelos adolescentes. A apreensão do tempo exposta pelos adolescentes parece dizer não de um tempo que se realiza pela possibilidade de criação do novo ou pelo reconhecimento do outro como possibilidade de afirmação de si, mas de um tempo que se realiza no ato.

G., ao descrever sobre uma das conversas que teve com outro adolescente durante uma das atividades da internação, comenta:

G: - *E o dia de amanhã?*

Adolescente da internação com quem o adolescente entrevistado conversou responde: - Dia de amanhã eu posso é tá morto.

Tal fala aponta - para além da iminência da morte que atravessa a vida desses sujeitos - para esse gozo do instante, onde o corpo próprio, lançado à condição de objeto descartável, é colocado para a morte na direção desse *mais-de-gozar*, pequena fração de gozo, deste instante de gozo que suplante a falta, mesmo que por um instante.

Um dos adolescentes anuncia, parafraseando a música Vida Loka, dos Racionais Mc's: É preferível viver pouco como um Rei, do que muito como um Zé. É preferível



o gozo do instante, ainda que isso elimine o próprio sujeito, do que a vida que se edifica pela falta. Se o gozo apresenta um excesso impassível de significação, e encontramos-nos diante de um declínio do Outro enquanto promessa simbólica que retifique a subtração de gozo originária, é no ato que se irá buscar o aplacamento da angústia de castração, lança-se o corpo para a morte na tentativa de captura do objeto a.

Sobre a vida que não se opõe à morte, mas a ausência de liberdade

Se a proposição que embasou essa pesquisa pode ser definida pela hipótese de que o ato de colocar o corpo para a morte um *fazer viver* enquanto negação da *vida nua* e uma forma de afirmação da existência, entendemos que tal ato diz de um *fazer viver*, mas um *fazer viver* que, ainda que enquanto negação de uma *vida nua*, traz uma afirmação de uma vida que se almeja absolutamente livre.

G., ao discorrer sobre o paradoxo inerente ao ato de matar enquanto ato que representa ao mesmo tempo o movimento de lançar-se para a vida e para a morte, diz:

G: Ou eu mato ou eu morro. Ou eu vou pra cadeia ou eu fico vivo, alguma coisa, você tem que escolher.

Aqui o adolescente enfatiza essa dimensão da mortificação do sujeito pela ausência de liberdade. No que diz “*Ou eu vou pra cadeia ou eu fico vivo*”, ressalta essa oposição entre a morte e a liberdade. Ou um ou outro, não há possibilidade de vida sem liberdade, uma vida não-livre é a própria morte.

O adolescente B., ao ser questionado sobre a possível contradição presente entre o desejo de liberdade, para, segundo o mesmo, aproveitar a vida, e o risco à que submete a própria vida fora da internação, responde:

B: Mas, sô mais perder lá fora que perder aqui dentro, perder minha vida toda aqui dentro?

Enquanto o adolescente A., ao discorrer sobre a vida do crime, ressalta:

A: Cê pode perder ou cê pode ganhar.

N: Cê pensava em ganhar.

A: É lógico. Eu só ia com a mente, eu vou ganhar, vou ganhar, nunca vou perder. Das vezes que eu fui roubar, eu ganhei um cado, perdi duas vezes, às vezes que eu perdi eu fiquei preso, mas eu sai no outro dia, a outra vez foi mais de 45.

N: O que que é perder?

A: Perder é quando as policia te pega, ai cê vai preso.

N: Só isso?

A: Perder é só isso...Que fora isso num tem jeito docê perder, qual outro jeito docê perder? Tem jeito não... Só isso mesmo.

N: Pode perder a vida.



A: *É ué, perder, é ué. Ou cê vai preso ou eles te mata ocê ali... Ou senão cê ganha e vai embora. [...]*

B., ao discorrer sobre qual vida prefere perder, aponta para a esfera na qual localiza a verdadeira vida. A vida que pode ser perdida é apenas a vida livre, pois apenas ela pode ser reconhecida enquanto vida. O adolescente A., aponta para uma ressignificação do sentido de perder a vida. Aqui perder a vida não encontra equivalência na morte física, orgânica, mas na perda da liberdade. Não há outro jeito de perder.

Já o adolescente M. localiza e repete como todo o seu sofrimento se nomeia a partir da significação atribuída à condição de estar preso. Diz M.:

M: *[...] porque a gente escolhe uma vida, escolhendo, escolheu tipo essa vida do crime, achando que é bão, pelo uma parte é boa, a parte ruim é quando cê vai preso.*

M: *[...] e tipo eu vejo que, esse é o momento deu sair dessa vida e poder levar a diante, ou eu virar um pastor, ou virar um compositor e cantar música, ou eu arrumar um emprego, ou eu recuperar meus estudos, e sair dessa vida, porque essa vida num tá me dando nada não, minha juventude eu tô passando quase toda na cadeia.*

M: *E tipo eu vejo um ponto que uma hora eu tenho que parar que se eu num parar vou acabar morrendo e tipo assim, cada dia mais eu tô lutando pra ver se eu consigo é, sair dessa vida porque né fácil não dona, ficar preso.*

M: *[...] porque isso aqui num é a cadeia, isso aqui é uma fábrica de loucos.*

Aqui os adolescentes mostram que o que se contrapõe a estar vivo não é estar morto, mas estar preso. A vida, enquanto carregada de sentido simbólico, encontra sentido para esses adolescentes em sua liberdade. O oposto da vida não é a morte do corpo, mas a morte do sujeito, que se apaga quando se vê privado da liberdade. A vida se coloca não no sentido da conservação, da ausência de risco, mas se traduz enquanto possibilidade de exercício da liberdade. Considerados comumente enquanto antônimos, puros opostos entre si, os adolescentes nos mostram que os conceitos de vida e morte portam para eles uma outra relacionalidade, a de que *o que se opõe à vida não é a morte, mas a ausência de liberdade*.

No que entendemos que os sentidos de liberdade aferido pelos adolescentes condizem aos próprios sentidos que a liberdade tem adquirido na cultura contemporânea do individualismo e do consumo – e por meio do qual buscou-se vislumbre a partir do conceito de liberdade liberal (MATTOS, 2012), pautada pelo liberalismo – conjecturamos uma significação de liberdade enquanto exercício ilimitado da potência e do querer, em que, na ânsia por uma liberdade absoluta, os adolescentes acabam por tomar a liberdade enquanto um imperativo.

Se a criminalidade aparece como possibilidade de exercício ilimitado da vontade, no que garante o acesso ao dinheiro, à visibilidade e às mulheres, articulando-se aos ideais de autonomia e independência consoantes à liberdade liberal, os adolescentes fazem uma escolha que os aprisiona ao se submeterem ao mandatário do crime. No que o tráfico apresenta uma lógica despótica, estruturado por uma lei totêmica, erradica-se a dimensão do desejo enquanto possibilidade de manifestação da



liberdade.

Ainda que os adolescentes evoquem uma posição de sujeito livre aferida pelo exercício ilimitado do querer, a exigência de absoluta submissão ao pai totêmico requerida no tráfico acaba por cercear sua liberdade. Subordinados a uma ordem que os aliena e os submetem, os adolescentes tomam-se como livres exatamente no ponto em que, como escravos, cedem seu gozo a uma forma dominante e tornam-se servos dela.

Recordando a *dialética do senhor e do escravo* de Hegel (1992), lembramos que o senhor que domina seu servo não pode se dizer livre, pois no que necessita que o escravo realize seu próprio agir, acaba tornando-se escravo do escravo. Se o senhor nada sabe, acaba tornando-se escravo daquele que supõe deter o saber. Assim os adolescentes, no que supõem que a liberdade encontra-se no crime, acabam por tornarem-se servos deste.

Dessa forma, o movimento feito pelos jovens em direção à busca por liberdade os lança efetivamente a uma condição de aprisionamento. A palavra aprisionamento é aqui utilizada em sentido para além do aprisionamento do corpo próprio, pois se refere também a essa condição alienante que aprisiona os adolescentes também em sua subjetividade. Em um desejo tirânico de liberdade absoluta, o movimento dos adolescentes acaba por encaminhar à aniquilação do outro e à sua própria aniquilação. Recusando-se a uma vida amputada de liberdade, aos adolescentes resulta perder a vida.

Considerações finais

Entendemos que a escolha pelo crime inscreve-se, tal como em Lacan, a partir dos três registros: Real, Simbólico e Imaginário. O registro simbólico é aqui entendido enquanto essa dimensão política que coloca os adolescentes em uma posição de *homo sacer* e a qual estes respondem, pela transgressão, à negação desse lugar de exceção.

O registro imaginário concerne à dimensão da negação da alteridade, no que expõe a lógica da rivalidade, da vingança e de eliminação enquanto forma de relação com o outro; este mesmo registro também evoca a alienação dos adolescentes na tentativa de responder ao que é ser um homem; pois, fixados sob um semblante de guerreiro, respondem ao enigma do real do sexo identificando-se à um imaginário de hipermasculinidade, e articulam com a identidade fornecida pelo crime respostas às inquietudes próprias da adolescência. Por fim, no registro do Real, o ato criminoso é entendido aqui enquanto uma exigência de gozo que ultrapassa a dimensão simbólica, uma tentativa de apreensão de um gozo absoluto fora da norma fálica. Lança-se o corpo para a morte na tentativa de captura do objeto *a*.

No que a escolha pela criminalidade pode ser entendida como um modo particular de subjetivação desses sujeitos, na medida em que os inscrevem em uma lógica de reconhecimento entre seus pares, podendo assim, sair da lógica do apagamento e da exclusão social, fazendo resistência à condição de *homo sacer* que



lhe é imposta; enfatiza-se que tal modo de resistência não se exprime pela oposição à lógica estruturante, mas ao contrário, se exprime pela obstinação em inserir-se nesta. No que o discurso capitalista se constitui pela égide do gozo sem limites, trazendo a ilusão do tamponamento da falta pelos objetos mais-de-gozar, é sabido que a falta (re)existe por seu estatuto de objeto *a*. Assim, frente à falta insuportável, o sujeito assente a uma lógica que o mortifica, ofertando o próprio corpo ao sacrifício.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. 2.ed. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DUARTE, A. M. De Michel Foucault a Giorgio Agamben: a trajetória do conceito de biopolítica. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de (org.). *Fenomenologia Hoje III - Bioética, biotecnologia, biopolítica*. 1ed. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2008. v. 3, p. 63-87.

GUERRA, A. M. C.; FRANÇA NETO, O. Laço social e adolescência. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, p. 490-499, 2012.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. 2. ed. Tradução Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEGEL, G. W. F. *O sistema da vida ética*. Lisboa: Edições 70, 1991.

LACADÉE, P. *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LE BRETON, D. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, 37, p. 33-44, 2012.

MARTINS, A. S. *Por que a guerra? Política e subjetividade de jovens envolvidos na guerra do tráfico de drogas: um ensaio sem resposta*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, A. S.; CANUTO, L.; GUERRA, A. M. C.; NEVES, C. N. A guerra do tráfico como sistema de vida para adolescentes autores de ato infracional. *Cultures-Kairós*, 5. 2015. Recuperado de <http://revues.mshparisnord.org/cultureskairos/index.php?id=1092>

MATTOS, A. R. *Liberdade, um problema do nosso tempo: os sentidos de liberdade para os jovens no contemporâneo*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ZALUAR, A. Agressão física e gênero na cidade do Rio de Janeiro. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 24, n. 71, p. 9-24, 2009.



A PESQUISA PSICANALÍTICA COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E AS POLÍTICAS DE SOBREVIVÊNCIA: REFLEXÕES ÉTICO-POLÍTICAS EM TEMPOS SOMBRIOS

Rose Gurski
Stéphanie Strzykalski
Cláudia Perrone

Nos últimos anos, potencializamos as investigações que desenvolvemos¹ no campo da socioeducação a partir da parceria com uma instituição responsável pela execução de medidas de privação e restrição de liberdade. Através do dispositivo que temos nomeado de *Rodas de R.A.P.* (GURSKI; STRZYKALSKI, 2018a), ofertamos um espaço de circulação da palavra, articulado a narrativas musicais, para adolescentes em conflito com a lei dentro da própria Unidade em que estão acautelados.

Cada vez mais, esse trabalho de escuta junto à socioeducação tem nos levado a refletir sobre as relações entre psicanálise, ética e política (GURSKI, 2017; GURSKI; STRZYKALSKI, 2018a; GURSKI; PERRONE, no prelo). Isso, sobretudo, porque o público alvo de nossas ações de pesquisa-extensão são adolescentes e jovens oriundos de contextos de violência e vulnerabilidade social. Referimo-nos a territórios, instituições e discursos que, de forma simbólica e/ou concreta, atuam violando direitos e garantias fundamentais² desses indivíduos.

Vivenciar o cotidiano institucional do sistema socioeducativo, bem como escutar os relatos trazidos pelos jovens nas *Rodas*, propiciou, de maneira intensa, o encontro com aquilo que Debieux (2016) nomeia de dimensão sociopolítica do sofrimento. Trata-se da experiência de alguns sujeitos frente à impossibilidade de acesso simbólico aos modos de gozo de nosso tempo como efeito da exclusão socioeconômica e dos discursos individualizantes, criminalizadores, patologizantes e racistas promovidos, muitas vezes, pelo Estado e legitimados socialmente.

A referida dimensão sociopolítica do sofrimento apresenta-se, por exemplo, na narrativa feita por Ademar³ – um jovem negro que participou das *Rodas*, morador de periferia e envolvido com o tráfico. Ele contou que, certo dia, estava caminhando com um de seus *parceiros* sem saber que esse estava, na verdade, foragido. Em um

1 Referimo-nos ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS) - Eixo Psicanálise, Educação, Adolescência e Socioeducação. Este eixo dedica-se a investigar as condições do laço social contemporâneo com ênfase no tema da adolescência de sujeitos em situação de violência e vulnerabilidade. No grupo, participam docentes de diferentes IE's do Brasil, pesquisadores associados, mestrandos e bolsistas. Para outras informações: www.ufrgs.br/nuppec e www.facebook.com/nuppec.

2 Os cinco principais direitos e garantias fundamentais previstos pela Constituição Federal referem-se à “inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Somam-se a esses os direitos sociais, a saber, “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988).

3 Nome fictício adotado a fim de garantir o anonimato dos jovens que participam das *Rodas de R.A.P.*



dado momento, os meninos foram abordados por dois policiais e tiveram suas *fichas puxadas*.

Na época, Ademar estava *sereno*, sem nenhuma *bronca* em seu nome. Contudo, ao revistarem a mochila de Ademar, os policiais acharam três cigarros de maconha – o suficiente, segundo ele, para ser apreendido por tráfico de drogas. Ao invés de ter sido conduzido ao Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (DECA), órgão responsável pela apuração de atos infracionais, o menino escutou dos policiais: “*tu já sabe o procedimento, né?*”.

“*Sei sim*”. Imediatamente, Ademar colocou-se a mastigar os cigarros na tentativa de engoli-los. O *procedimento* incluiu também um jato de *spray* de pimenta em seus olhos, além de uma perseguição que o obrigou a correr por aproximadamente seis quadras enquanto estava com uma arma apontada em sua direção: “*corre, tu vai correr até onde a gente mandar*”.

Ao se autorizar a narrar essa cena, foi como se Ademar tivesse oferecido condições para que seus colegas de *Roda* também fizessem o mesmo em relação a vivências similares. Em meio ao compartilhamento das violências sofridas, um dos jovens tomou a palavra para questionar: “*nesses casos aí, sabe por que eles não nos prendem? É para poder nos esculachar, nos humilhar*”. Tal constatação foi legitimada por Ademar e por outros meninos que, de diferentes maneiras, assentiram positivamente.

Esse recorte do trabalho com as *Rodas de R.A.P.*, representado a partir do fragmento de experiência acima, suscitou-nos a pergunta: quais pressupostos podem nortear o pesquisador em psicanálise em um espaço de escuta oferecido para jovens que relatam ser *humilhados e esculachados* pelo ente público que deveria, justamente, com seus atos, garantir os direitos desses meninos?

A dimensão ético-política da psicanálise e a política das sobrevivências

Segundo Checchia (2015), a direção dada a qualquer tratamento é indissociável de seu papel social, de seus pressupostos éticos e políticos. Retomando a relação igualmente indissociável entre clínica e pesquisa (FREUD, 2010), sublinharíamos, ainda, que tal assertiva também é verdadeira para qualquer investigação que tenha a psicanálise como fundamento teórico-metodológico.

Em nosso campo, a política sustenta-se em uma ética específica e remete-nos, sobretudo, à finalidade do ato do psicanalista. Isso tanto no sentido do “fim/objetivo da experiência psicanalítica com cada analisante, quanto de maneira mais geral, à finalidade social de tal experiência” (CHECCHIA, 2015, p. 19). Sendo assim, todo pesquisador-psicanalista está, invariavelmente, implicado em uma política – quer ele explicita e se interrogue sobre isso em seus trabalhos, quer não.

A dimensão ética, por sua vez, articula-se à virada que Freud e Lacan põem em marcha com a proposição da ausência de um Bem Supremo – universal e apriorístico – capaz de orientar a experiência de ser e estar no mundo (FREUD, 1976; LACAN, 1992; GURSKI; STRZYKALSKI, 2018a). No lugar do Sumo Bem, apresentar-se-ia



um objetivo vazio, *das Ding*, que lança o sujeito em uma tentativa incessante de circunscrição do *real*⁴, daquilo que resta e insiste sem sentido na experiência humana diante de seu encontro com a linguagem.

A fim de elucidar a relação de imanência entre a função da psicanálise no laço social e sua política, Checchia (2015) problematiza dois conceitos psicanalíticos fundamentais: sintoma e cura. O autor diz

se o sintoma psíquico (seja no corpo ou nos pensamentos) é concebido como uma espécie de desajuste do indivíduo e a cura como sua (re)adaptação ao contexto social que o cerca, sua política será normativa. Já se o sintoma é considerado um tipo de resistência a um discurso que engessa o sujeito e a cura é reportada aos efeitos subjetivos da revelação de tal verdade, sua política tende a ser subversiva. (CHECCHIA, 2015, p. 19-20).

Ora, como sustentar uma política subversiva quando nos deparamos com uma sociedade fortemente atravessada por discursos normatizantes, individualizantes e patologizantes? De que modo é possível combater essa lógica que é, tantas vezes, perversa?

No que concerne ao contexto da socioeducação, sabemos que tais discursos se presentificam, não raro, pela própria maneira como os jovens em conflito com a lei são nomeados por parte do laço social: perversos, escória, imorais, irrecuperáveis. Esses são exemplos de significações que reduzem os adolescentes ao ato infracional cometido, operando aquilo que Lacadée (2011) chama de transformação da língua polissêmica em unívoca através de *programas de pensamento único* sustentados por um *falar verdadeiro*. É inquietante, pois, a partir da escuta nas *Rodas*, notamos que os próprios meninos acabam reproduzindo e se apropriando dessas nomações para falar de si próprios. Nesse sentido, desde a psicanálise, precisamos interrogar quais podem ser as estratégias de resistência a fim de que se apresente o *falar verdadeiro*?

Didi-Huberman (2011), no livro *A sobrevivência dos vagalumes*, tem nos dado pistas de como problematizar as questões supracitadas a partir da cara noção de ato de resistência criativo, um movimento que põe em marcha a busca por caminhos potentes, e não melancólicos, de elaboração dos atuais sintomas que suscitam mal-estar na cultura. Para tal reflexão, partimos do pressuposto de que a violência juvenil é um sintoma social, isto é, não se estabelece por força de patologias individuais dos jovens deste tempo, são atos que portam uma mensagem cifrada e que se originam a partir de questões do laço social.

Segundo o filósofo e crítico francês, o mal-estar nos leva, muitas vezes, a experimentar a sensação – tão familiar e contemporânea – de que não temos como

4 O real é o que não pode ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita, aquilo que não cessa de não se escrever. O real é um dos três registros que, junto ao simbólico e ao imaginário, fundam o que Lacan denominou RSI – as instâncias indissociáveis ligadas pelo nó borromeu, que dão conta da relação do sujeito com a falta. O real designa o impossível de ser simbolizado; o simbólico seria o lugar do significante e da função paterna; o imaginário seria o lugar supremo das identificações, lugar das ilusões do eu, da alienação do sujeito. Para outros detalhes, ver Roudinesco e Plon (1998).



resistir à máquina totalitária. Didi-Huberman (2011) discute que se aceitarmos tacitamente que não há o que possa ser feito com relação aos totalitarismos crescentes, corremos o risco de consentir com os chamados *conselheiros pérfidos*. Também conhecidos como *profetas da infelicidade*, esses seriam os representantes daqueles que querem nos fazer acreditar que não pode haver lampejos, um outro modo de falar sobre o ato criativo de resistência, no escuro de nosso tempo.

O interessante para nossa discussão é que, pelo caráter delirante de um discurso que beira a clarividência, as hipérboles apocalípticas dos *conselheiros pérfidos* parecem despertar, a um só tempo, incredulidade e fascínio. É, justamente, sobre os perigos decorrentes da fascinação que nos alerta Huberman. Ao endossarmos a narrativa de que estamos “condenados de qualquer forma” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 39), estamos autorizando que os *profetas da infelicidade* ocupem o trono de juízes supremos, lugar desde onde definem, arbitrariamente, o estatuto do fim dos tempos. Nos termos propostos por Lacadée (2011), lhes autorizamos, portanto, a instalar um *programa de pensamento único*.

Como alternativa à luz (*luce*) “ofuscante de um espaço e de um tempo apocalípticos” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 79), Didi-Huberman evoca o lampejo, a pequena luz (*luciolina*) intermitente que emitem os vaga-lumes (*lucioles*). Sua reflexão tem como ponto de partida o artigo de Pier Paolo Pasolini, publicado em 1975, que ficou conhecido como *O artigo dos vaga-lumes*. Gaglianone (2017) assevera que o texto de Pasolini é uma espécie de “lamento fúnebre” do desaparecimento dos vaga-lumes, compreendidos enquanto “fulgurações figurativas de momentos de graça que resistem ao mundo do terror [...] em um contexto político e histórico marcado pelo aniquilamento da inocência graças ao fascismo triunfante”.

Enquanto Pasolini parece chorar a suposta morte dos vaga-lumes, Didi-Huberman toma um desvio e propõe uma *política das sobrevivências*. Fundamentada, especialmente, na noção de indestrutibilidade da experiência, essa política nos impele a reconhecer “no mínimo vagalume uma resistência, uma luz para todo o pensamento” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 67).

Podemos tecer interlocuções entre a *política das sobrevivências*, seu respectivo reconhecimento da potência dos lampejos dos vaga-lumes e a política que norteia as intervenções nas *Rodas de R.A.P.* Isso porque a finalidade desse dispositivo é produzir o que temos nomeado como *efeitos de sujeito*, momentos em que aquele que nos fala é capaz de resistir à *língua unívoca* ao formular novos sentidos para si e para o mundo. Ao conseguir reestabelecer condições de uma narrativa orientada pelo princípio metonímico do desejo, o sujeito abre espaço para que surja, em seu discurso, um intervalo, uma hiância entre o que não existe e o que está prestes a existir.

É nesse espaço vazio da cadeia significante, que outrora encontrava-se saturada de sentidos, que emergem os lapsos, os atos falhos, a vacilação, os não ditos. Ressalta-se que, longe de constituírem elucidações extravagantes ou *insights* mirabolantes, são detalhes que, frequentemente, passam despercebidos pela própria pessoa que os enuncia.

Em meio ao ritmo oscilante e intermitente do inconsciente, tão similar aos



lampejos dos vaga-lumes, cabe àquele que escuta colocar-se em atenção flutuante, sem buscar notar nenhum assunto em particular. Essa é a condição necessária para que, tal qual um pesquisador catador-de-restos (GURSKI; STRZYKALSKI, 2018b), os fragmentos do sujeito possam lhe aparecer grifados na escuta, significantes que serão a matéria-prima primordial das intervenções do pesquisador em psicanálise. Entendemos, assim, que subverter a relevância do mínimo detalhe, dos restos, da pequena luz em detrimento à luz ofuscante, é o que aproxima a dimensão ético-política das *Rodas de R.A.P.* do conceito de *política das sobrevivências* proposto por Didi-Huberman (2011).

Outra derivação da ideia de que não há a morte da experiência é a expressão *organização do pessimismo* que o filósofo utiliza ao nomear o que sugere ter sido uma espécie de estratégia usada por Walter Benjamin quando vagava errante por uma Europa tomada pelos totalitarismos crescentes da década de 1930. Naquela época, o filósofo das margens soube identificar os lampejos que podiam surgir de fragmentos do cotidiano, transformando-os em conceitos e reflexões que ressoam até hoje, passados quase 80 anos de sua morte.

Didi-Huberman (2011) provoca-nos, no melhor sentido do termo, a fazer do empobrecimento da experiência algo que nos desacomode, um tipo de vetor passível de nos impulsionar ao desafio de pensar novas formas de produzir outras experiências frente às adversidades do contemporâneo. Se tomarmos a realidade brasileira que denuncia um verdadeiro recrudescimento das práticas democráticas e das conquistas das minorias sociais (GURSKI, 2018), tal provocação parece-nos a metáfora de um sopro de esperança necessário.

É nesse sentido que seguimos insistindo na aposta ético-política de uma produção de conhecimento articulada às demandas sociais contemporâneas, principalmente no tocante ao mal-estar decorrente das manifestações da violência juvenil; tal postura tem sido uma importante estratégia de resistência que faz frente ao *falar verdadeiro dos conselheiros pérfidos*. A partir desse posicionamento, decorre o compromisso que temos com o alargamento das bordas da escuta psicanalítica, ou seja, de levá-la para outros sítios que não somente o consultório tradicional, tal como as *Rodas de R.A.P.* na socioeducação.

A escuta psicanalítica para além dos espaços privados: um modo de lampejo

Ao pensarmos no exercício da psicanálise, que representação o imaginário social ainda produz? Não raro, vemos surgir a figura do psicanalista com o divã no consultório, isto é, a imagem de uma escuta do sofrimento do sujeito no que concerne à sua dimensão individual. Tal imagem é curiosa porque, desde os primórdios, Freud preocupava-se em levar a escuta psicanalítica para outros sítios que não somente a clínica privada (2010); também porque houve um grande esforço do pai da psicanálise em dar consistência à leitura dos sintomas do laço social.

Na esteira desse pensamento, temos as contribuições de Lacan (1998, p. 238) desdobradas de sua tese fundamental de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Gurski e Perrone (no prelo) discutem, a partir do ensino de Lacan,



o desenvolvimento de uma concepção de sujeito que está imerso em um universo governado pelo desejo e determinado por uma ordem social introduzida pela aquisição da linguagem. Nesse sentido, se os sintomas resultam simultaneamente da estrutura singular e cultural, ao tornar os sintomas legíveis, a psicanálise faz emergir nuances que dizem respeito tanto ao sujeito quanto ao laço social que o circunda.

Podemos afirmar, então, que a existência de uma discussão cujo objetivo seja problematizar os impasses e possibilidades de uma psicanálise que atravessa os limiares dos espaços privados não é exatamente uma novidade. Contudo, trata-se de uma discussão que precisa ser constantemente atualizada, pois cada laço social, em cada época histórica, produzirá configurações diversas de gozo e de formações sintomáticas (GURSKI, 2017).

Se, hoje, a violência juvenil assume esse lugar de destaque como forma de expressão do mal-estar, lembremos que isso nem sempre foi assim. Nos primórdios da psicanálise, tínhamos os inquietantes sintomas das histéricas da era vitoriana e, mais tarde, também o sofrimento dos neuróticos de guerra, ambos fazendo a função de interrogantes das condições do laço social. Em função de estarmos cientes disso, afirmamos, juntos com Lacan (1998, p. 321), que ter “[...] em seu horizonte a subjetividade de sua época” talvez seja o principal compromisso ético-político de todo psicanalista que topa atualizar a questão sobre modos de levar a escuta psicanalítica e seus fundamentos para outros sítios.

Em *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*, mais conhecido como *Discurso de Roma*, Lacan (1998), ao refletir sobre os caminhos da formação, faz um apelo ao despertar dos psicanalistas. No escrito, ele pergunta se ao ser tomada como doutrina, a teoria freudiana não correria o risco de ficar reduzida a um certo “formalismo enganador que, desencoraja a iniciativa ao penalizar o risco, e que faz do reino da opinião dos doutos o princípio de uma prudência dócil onde a autenticidade da pesquisa se embota antes de se esgotar?” (LACAN, 1998, p. 240).

A partir de tal problematização, Lacan destaca a importância de não nos resignarmos à docilidade da repetição doutrinária em nome de um suposto rigor falacioso. De fato, diante de um excesso de prudência, não há como haver um espaço legítimo desde onde a experiência possa vir a interrogar os fundamentos. Adotando essa posição, assistimos ao apagamento da autenticidade e da criatividade próprias da pesquisa psicanalítica.

É interessante, pois, já na abertura do *Seminário 1*, Lacan (2009, p. 9) afirma que “o pensamento de Freud é o mais perpetuamente aberto à revisão”. Mais adiante, ao debruçar-se sobre a discussão do texto *Introdução ao Narcisismo* (1914, p. 163), o psicanalista assevera que Freud não “dissimula de modo algum as obscuridades e os impasses, [...] ele não traz uma solução, mas abre uma série de questões, nas quais devemos tentar nos inserir”. Novamente, são trechos recolhidos da obra lacaniana que destacam a importância de podermos nos autorizar a criar o novo, a formular aquilo que ainda não existe – isso, contudo, sem nos afastarmos dos fundamentos da teoria psicanalítica.

Diante de novas formas de expressão do sofrimento, como uma posição de um certo excesso de prudência dócil poderia nos ajudar a não sucumbir aos *profetas da*



infelicidade? Quando a experiência nos exige algo que ainda não foi pensado, algo da ordem dos atos de resistência criativos, dos lampejos, de que vale uma teoria que se esgota em si mesma? É justamente porque nos deixamos interpelar pelo mal-estar de nosso tempo social que a *subjetividade de nossa época* se torna uma espécie de porta-voz; é por isso, também, que recusamos a repetição doutrinária e o silenciamento da experiência evocados por Lacan (1998). Talvez seja interessante lembrar ainda que o próprio Lacan, em seu tempo, soube reinventar a psicanálise freudiana ao retomar a potência de sua origem que estava perdida em meio ao mundo da razão e das cicatrizes restantes de uma Europa pós-fascismo.

O compromisso com as problematizações da cultura em que vivemos também nos leva à vontade de não ficarmos presos em uma docência adormecida, exilados na sala-de-aula ou ainda nos laboratórios de pesquisa das universidades. Topar o risco de alargar as bordas da teoria a partir das variáveis de nosso tempo é também fruto da inspiração em Freud e Lacan. Afinal, ao somente recitarmos os conceitos consagrados, apagando a dimensão da pesquisa, do novo e das formas pelas quais o sintoma se apresenta em cada época, corremos o risco de transformar a psicanálise no museu de Grévin, o museu de cera de Paris, como dizia Maud Mannoni (1990).

Nesse sentido, registramos aqui a possibilidade de que a experiência possa fazer furo na teoria (MANNONI, 1990; GURSKI, no prelo). Levar a experiência da palavra a esses outros espaços, diferentes do *setting* padrão e ouvir o que a teoria ainda não disse, como costumava lembrar Michel de Certeau (como citado em MANNONI, 1990), é considerar, acima de tudo, a dimensão da alteridade e dos fundamentos da ética psicanalítica. Esse desdobramento da clínica resulta de uma aposta pelo caminho que nos leva a construir espaços de acolhimento para o mal-estar e o sofrimento psíquico de adolescentes em situação de vulnerabilidade e daqueles que trabalham com eles.

Psicanálise, Socioeducação e Política: algumas articulações em Rede

Miriam Debieux Rosa (2016) nos lembra que psicanálise, sociedade e política são termos que relançam a articulação do sujeito com o desejo, com o gozo e com o laço social como laço discursivo, sendo aquilo que de fato possibilita pensar em uma prática clínica-política. Nesse diapasão, nos perguntamos: como adensar a prática da psicanálise frente aos desassossegos produzidos em meio a realidades marcadas por injustiças sociais, preconceitos e, não raro, silenciamentos históricos de parcelas da população?

Trabalhando com juventude, adolescência e violência, nos perguntávamos: como escutar o mal-estar dos jovens da socioeducação, que, não por acaso, são, em sua maioria, negros e em situação de vulnerabilidade social? Como abordar nossos jovens em conflito com a lei, quando, diariamente, vemos a delinquência como sintoma nacional, disseminada pelos meandros da vida pública e impregnada nas atitudes de nossos principais dirigentes? Como coibir a conflitiva com a lei, própria da passagem adolescente, quando os adultos responsáveis pela condução do país afundam em meio a escândalos de corrupção e roubos milionários, tornando a delin-



quência um traço característico da elite política do Brasil? Como levar a escuta psicanalítica para espaços onde o laço social parece se desfazer? (GURSKI, no prelo).

Enlaçados aos diferentes nós desse fazer, fomos, pouco a pouco, problematizando nossas ações na direção de uma parcela de jovens brasileiros que revela, em estatísticas de morte, o modo como temos lidado com a juventude pobre e negra do país. O atlas da violência de 2017 (IPEA & FBSP), por exemplo, mostrou que jovens negros e de baixa escolaridade, entre 15 e 29 anos, são as principais vítimas de mortes violentas no país. Ainda, pelo relatório da UNICEF (2017), o Brasil foi apontado como o sétimo país que mais mata jovens no mundo.

Sabemos que esses meninos e meninas, que cumprem medidas socioeducativas por atos que cometeram individualmente, são penitenciados pela ausência de políticas públicas sérias e comprometidas em diminuir as desigualdades no país. Incluímos aqui a própria política socioeducativa que poderia ser uma intervenção potente, mas que acabou sendo igualmente corroída pelo teor punitivista, ainda que, como se sabe, as diretrizes preconizadas pelo SINASE (BRASIL, 2012, p. 47) apontem para a prevalência da ação pedagógica em detrimento de seus aspectos meramente sancionatórios. Contrariando, por conseguinte, os princípios do SINASE (BRASIL, 2012), trata-se de um arranjo discursivo que desimplica a sociedade, uma vez que está baseado em uma concepção de que o ato infracional é de responsabilidade única e exclusiva daquele que o protagonizou.

Diante desse quadro, sustentamos a criação de coletivos cujo objetivo é o fortalecimento de estratégias capazes de fazer frente ao desafio de olhar para uma parcela de sujeitos invisíveis e matáveis de nosso laço social. Em Rede, articulando a escuta à política e recusando o individualismo sintomático de nosso tempo, discute-se as inúmeras possibilidades de articulação da Psicanálise com as políticas de juventude em situação de vulnerabilidade, ao tema da violência e aos outros campos de saberes e fazeres que nos ajudam a problematizar essas ações.

As intervenções em Rede⁵, para além dos trabalhos de cada pesquisador em seus polos, pressupõem a aposta na diversidade de saberes e experiências. Criar formas de encontro da pesquisa acadêmica com a sociedade e com as políticas públicas, nas quais se inclua o trabalho com aquilo que, no laço social, produz mal-estar e urgência em relação a uma parcela de nossa juventude, é, também, um modo de evocar os efeitos políticos da escuta. Nesse âmbito, destacamos que considerar a articulação da psicanálise com a dimensão ético-política, em sua nuance subversiva, é o que nos ajuda a construir, em nosso campo de atuação, um saber-fazer com as questões de nosso tempo. Saber-fazer esse que parte, assim como Didi-Huberman (2011), da indestrutibilidade da experiência e da *política da(s) sobrevivência(s)*.

5 Referimo-nos aqui a Rede Internacional Coletivo Amarração: psicanálise e políticas com juventudes, uma rede construída por pesquisadores docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil (UFRGS, UFSM, USP, UFMG, UNIFOR PUCMG), da Colômbia, da Argentina e da França, cujas pesquisas e estudos referem-se ao tema das articulações da psicanálise com as políticas referentes à juventude em situação de vulnerabilidade e ao tema da violência. Seu principal objetivo tem sido disseminar novas perspectivas discursivas sobre o valor da vida juvenil de forma a promover, em Rede, rotas alternativas à violência urbana, à criminalidade e à mortalidade dos jovens.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. (2012). *SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Recuperado de: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>
- CHECCHIA, M. *Poder e política na clínica psicanalítica*. São Paulo: Annablume, 2015.
- DEBIEUX, M. R. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.
- DIDI-HUBERMAN, G. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- FREUD, S. Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 22. (Original publicado em 1933).
- FREUD, S. Caminhos da terapia psicanalítica. In: FREUD, S. *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. vol. 14. p. 279-292. (Original publicado em 1919).
- Freud, S. Recomendações ao médico que pratica a Psicanálise. In: FREUD, S. *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. vol. 10. p. 147-162. (Original publicado em 1912)
- GAGLIANONE, I. *Sobrevivência dos vaga-lumes, O Benedito*. 2017. Recuperado de: <https://obenedito.com.br/sobrevivencia-dos-vaga-lumes/>.
- GURSKI, R.; PERRONE, C. A dimensão ético-política da pesquisa psicanalítica na socioeducação: notas sobre Freud, Benjamin, o sonho e o despertar. In: POLI, M. C. (org.). *Paradoxos e cisões na política brasileira: efeitos para o sujeito*. São Paulo: Edusp. (no prelo).
- GURSKI, R.; STRZYKALSKI, S. A escuta psicanalítica de adolescentes em conflito com a lei: que ética pode sustentar esta intervenção? *Revista Tempo Psicanalítico*, v.50n. 1, p. 72-98, 2018a.
- GURSKI, R.; STRZYKALSKI, S. A pesquisa em Psicanálise e o 'catador de restos': enlaces metodológicos. *Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, v. 21, n. 3, p. 406-415, 2018b.
- GURSKI, R. Jovens "infratores", o rap e o poetas: Deslizamentos da vida nua à vida "loka". *Revista Subjetividades*, v.17, n. 3, p. 45-56, 2017.
- GURSKI, R. A construção da Rede de Psicanálise e Política e o lampejo: ato e resistência [conferência]. In: Evento preparatório para o I CONGRESSO DA REDIPPOL – Rede Interamericana de Psicanálise e Política. Universidade de São Paulo – USP, 2018.
- GURSKI, R. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e Socioeducação. *Revista Tempo Psicanalítico*. (No prelo).
- IPEA & FBSP. *Atlas da Violência*. 2017. Recuperado de: <http://www.ipea.gov.br/portal/>



images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf

LACADÉE, P. *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LACAN, J. *O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Original publicado em 1959-60).

LACAN, J. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. *In: LACAN, J. Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 591-652. (Originalmente publicado em 1958).

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem. *In: LACAN, J. Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 238-324. (Original publicado em 1953).

LACAN, J. *O Seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. (Original publicado em 1953-54).

MANNONI, M. *O que falta a verdade para ser dita*. Campinas: Papyrus, 1990.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROUDINESCO, E. *Lacan, a despeito de tudo e de todos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

UNICEF. *A familiar face: violence in the lives of children and adolescents*. 2017. Recuperado de: https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf3



RESPONSABILIDADES E RESPONSABILIZAÇÃO NO SISTEMA DE JUSTIÇA JUVENIL: POR UMA LEITURA ÉTICO-POLÍTICA

Carolina Bertol,
Maria Cristina G. Vicentin,
Miriam Debieux Rosa

A atual legislação brasileira (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990) — incorporando os ordenamentos jurídicos dos instrumentos supranacionais inspirados na Convenção dos Direitos da Criança de 1989—, a exemplo de outras legislações que se apoiaram na Convenção, estabeleceu um sistema jurídico especial de responsabilização do adolescente autor de ato infracional, que prevê a atribuição do que chamamos medidas socioeducativas. Diferentes estudiosos dos direitos da infância/adolescência consideram que esse sistema possui um caráter inédito ou, ao menos, singular, no tratamento da questão da responsabilidade¹. Tal ineditismo se deve, para alguns, à ruptura dos antigos sistemas de legislação da infância e juventude, especialmente em seu caráter repressivo, tutelar ou ainda caritativo (MÉNDEZ, 1998). Para outros, a singularidade se daria por sua diferença com as penas e as sanções, configurando-se como “socioeducação”, visando à “promoção social do autor da infração” (GARRIDO DE PAULA, 2006, p. 31).

O ECA, acompanhando o processo de democratização do país, propõe, entre outras alterações, a participação de crianças e adolescentes na vida pública e uma melhoria nas relações intergeracionais, afirmando uma igualdade de direitos. A concepção de responsabilidade é efeito desse deslocamento do lugar das crianças e adolescentes no laço social. Antes vistas como objetos de tutela do Estado e dos adultos, compreendidas como incapazes, elas passam a ter direitos como liberdade, participação e expressão. Consequentemente, a ideia de responsabilidade, tal como a concebemos hoje no campo do Direito Penal e também das medidas socioeducativas, é inerente a um pacto social democrático, o qual opera a partir de um pressuposto de troca entre iguais.

Méndez (2006, p.2) denomina esse novo período da justiça da infância e juventude de etapa da “separação, participação e responsabilidade”, pois nele o adolescente não seria mais responsabilizado penalmente por quem ele é (como era

1 No período de 2008 a 2015, estivemos, Maria Cristina G. Vicentin e Miriam Debieux Rosa e nossos núcleos de pesquisa, em projeto de pesquisa interdisciplinar no âmbito do Programa de Psicologia Social da PUC-SP acompanhando a experiência de implantação da justiça restaurativa em São Paulo (CDHEP, 2014). Como desdobramento deste trabalho, realizamos a pesquisa interdisciplinar *Responsabilidade e responsabilização: diálogos entre psicologia, psicanálise e Sistema de Justiça Juvenil*, financiada pelo CNPq (2010 a 2013). Dentre as publicações está o número temático Sistema de Justiça Juvenil da Revista Brasileira de Ciências Criminais. Revista Brasileira de Ciências Criminais, v. 22, p. 9-20, 2014, coordenado por M.C.G.; ROSA, M. D. ; BORGHI, A. O trabalho de doutorado de Carolina Bertol (2018), realizado em co-orientação pelas mesmas professoras adensou este caminho de pesquisa e é a principal referência deste texto, ao lado de um balanço crítico dos trabalhos realizados neste período nestes dois projetos de pesquisa acima referidos.



no modelo tutelar), mas sim pelas ações descritas como antijurídicas pelo código penal, e pelas consequências reais que estas geraram. Em tese, com essa mudança, produzir-se-ia um limite nas intervenções do Estado junto aos adolescentes, pois migraríamos de uma discussão do campo da moral para a do campo jurídico.

Em que pese às mudanças na legislação, garantindo a crianças e adolescentes o estatuto de sujeitos de direitos a partir do paradigma da Proteção integral, o próprio Méndez (2008, 2013), e pesquisadoras como Sposato (2008) e Silva (2011), ressaltam como essas mudanças não se concretizaram no cotidiano das medidas socioeducativas, no qual ainda identificam subjetivismo, discricionariedade e moralismo fundamentando o julgamento e o trabalho com os adolescentes. Na visão dos autores, isso ocorre em parte porque as discussões e lutas políticas que levaram à instituição do ECA ainda estão presentes no campo social, ou seja, a legislação não deu conta de efetivar uma mudança cultural e de alterar as lógicas tutelares já vigentes; em parte porque a compreensão do ato praticado pelo adolescente como equivalente a crime no Código Penal reifica a criminalização da juventude (mais especialmente a de jovens negros); e em parte por interesses de classe e de resistência à perda de poder que a nova legislação impôs aos magistrados.

Essas dificuldades se devem também ao fato de que a construção dessas novas legislações tem se dado sob o impacto do atual contexto social, econômico e político do neoliberalismo, que produz o incremento do medo social relativo aos delitos de adolescentes, levando à desvalorização (ou o questionamento) das políticas sociais preventivas tradicionais e ao endurecimento do chamado, por vezes, *direito penal juvenil* em seu conteúdo e em suas modalidades, com a ampliação dos dispositivos de controle sob a lógica da *redução de riscos* (BALAHUR, 2008). Com a persistência (ou o retorno) da noção de periculosidade social ao centro do discurso público, quando se fala de adolescentes e jovens, entendidos como população, em si mesma, portadora de riscos e perigos para os bons cidadãos (PITCH, 2009, p. 119), vemos que as responsabilidades são cada vez mais remetidas a tais indivíduos perigosos, a serem geridos por políticas de prevenção sustentadas nos mecanismos de segurança (FOUCAULT, 1999).

Apesar disso, Méndez (2006, 2008, 2013) aposta no entendimento de que a responsabilidade do adolescente na medida socioeducativa deveria fazer parte de um direito penal juvenil para combater o que ele denomina de uma crise de interpretação e implementação. Para o autor, o paradigma da responsabilidade penal é uma forma de sustentar a igualdade entre crianças, adolescentes e adultos, e de garantir que não haja discricionariedade no julgamento dos atos cometidos por adolescentes. O autor é enfático na defesa da ideia de que o que está em jogo com a responsabilização do adolescente é a proteção do adolescente pela prerrogativa da justiça garantista, ou seja, uma justiça na qual imperem os direitos constitucionais, evitando que sanções sejam aplicadas travestidas em um discurso de proteção. No entanto, esta leitura necessita ser acompanhada da análise da discricionariedade que também atua no sistema penal brasileiro, o qual é frequentemente criticado e denunciado pela sua seletividade e por ser um sistema de controle da pobreza, pela forma diferenciada como são julgados e sentenciados brancos e negros, ricos e pobres. Assim, a discricionariedade na atuação dos juízes não é proveniente da inimputabilidade do



adolescente, mas do racismo e desigualdade estruturais que atravessam a sociedade brasileira.

Com a lei que institui no Brasil o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (LEI DO SINASE, n. 12.594, 2012), ficam ainda mais evidentes as tensões e dificuldades dessa nova compreensão da responsabilidade e responsabilização de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, como a tentativa de composição das dimensões da inclusão, reparação e desaprovação que podemos ver nos objetivos das medidas socioeducativas:

I - A responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando sua reparação;

II - A integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - A desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites estabelecidos em lei. (grifos nossos).

Se a noção de responsabilidade e de responsabilização vem gozando da fama de boa nova no campo das políticas para adolescentes autores de ato infracional, trata-se, a nosso ver, de noção polissêmica e conflitiva que exige maiores debates.

Observando-se como esse processo de responsabilização ocorre no cotidiano dos serviços de medida em meio aberto, o que se percebe é que em muitos casos o trabalho de responsabilização equivale a um trabalho de disciplinarização, reduzindo-se a uma tentativa de fazer o adolescente cumprir certas regras e normas morais que lhe são impostas pelo poder judiciário, mas que muitas vezes não fazem sentido para sua vida, pois não levam em consideração as condições de cumprimento das mesmas. Os profissionais atuam realizando encaminhamentos de adolescentes para escolas, cursos profissionalizantes, tratamentos de saúde e vagas de trabalho, encaminhamentos dos quais devem prestar contas ao judiciário. Eles orientam e buscam conscientizar os adolescentes sobre os riscos e problemas envolvidos na vida infracional e sobre seus direitos, ou buscam trabalhar com os adolescentes a introjeção de valores morais e sociais, valores necessários ao convívio social, ou seja, uma adequação às normas dominantes.

Nesse cenário identificamos duas grandes diretrizes de atuação. Numa delas, há uma compreensão de que as normas e os valores implícitos na conduta dos adolescentes são inadequados, e que então se trata de produzir uma ressignificação desses valores e uma adequação às normas dominantes. Nessa diretriz, a inserção na educação formal e a preparação para o mundo profissional orientam a atuação do técnico, bem como o fornecimento de informações e o processo de aquisição de habilidades sociais pelo adolescente. Diversas pesquisas como Violante (1985); Paula (2011); Bertol (2010); e Martinis; Flous (2013) ressaltam que esse trabalho busca produzir no adolescente o reconhecimento dos seus erros e o arrependimento por



suas condutas, levando também à identificação do adolescente como transgressor. A atuação se concentra na readequação e subordinação dos adolescentes às normas morais dominantes, obscurecendo os conflitos sociais que estão implícitos nestas e que são inclusive reconhecidos como causa do envolvimento dos adolescentes com atos infracionais.

Em pesquisa realizada por Martinis e Flous (2013) sobre as práticas socioeducativas no Uruguai, os autores perceberam que os adolescentes não são considerados sujeitos, mas são objetificados nas relações com os adultos, sendo vistos ou como uma ameaça a si mesmos, à família, à comunidade, devido a sua conduta infracional; ou como incapazes, vítimas do meio onde vivem. No primeiro caso, há uma compreensão de que a responsabilidade pelo ato é somente do adolescente e o único trabalho possível dentro das medidas seria o de puni-lo e realizar um trabalho de defesa social. No outro extremo, os adolescentes são vistos como incapazes de agir para operar uma mudança em suas ações e em sua posição social. Nos dois casos a compreensão do adolescente como um sujeito desaparece: no primeiro cenário, é um bandido perigoso do qual é necessário se defender e não estabelecer uma relação educativa; no segundo, ele é uma vítima social incapaz de mudar a própria realidade, incapaz de assumir a responsabilidade pelos próprios atos, por suas escolhas e ações.

Entendemos que a atuação a partir dessa perspectiva, apesar de associar a prática de atos infracionais às condições sociais, não realiza um questionamento sobre as desigualdades sociais às quais os adolescentes estão expostos, nem sobre seus efeitos em suas trajetórias. Além disso, a readequação visa produzir uma reflexão do adolescente sobre sua conduta, mas não necessariamente sobre as condições nas quais elas ocorrem e o que elas sustentam.

Portanto, importa considerar outra diretriz na qual a atribuição da responsabilidade — ou mesmo a culpabilidade — não é estabelecida a partir de critérios que envolvem apenas o sujeito como um ente metafísico ou conscientemente homogeneizado, mas sim como um sujeito concreto, dotado de materialidade, em que são analisadas não só sua racionalidade e sua possibilidade de autodeterminação, mas também as condições que são oferecidas pelo Estado democrático de direito para o cumprimento da lei (MALARÉE, 2005). Mas, além disso, trata-se de considerar as condições que atravessam o vínculo entre um sujeito e seu ato também no trabalho que é realizado com o adolescente durante sua medida socioeducativa, a fim de garantir seus direitos enquanto sujeito e sua responsabilização.

Responsabilidades e laço social

Responsabilização no campo do direito penal e das medidas socioeducativas pauta-se na ideia de um indivíduo com autonomia para conduzir seus pensamentos, suas motivações e suas ações, assim produzindo uma individualização das ações e também das penas a serem cumpridas.

Na análise da questão da responsabilização a partir do julgamento de Eichman, os apontamentos de Arendt (1999) demonstram dois aspectos interessantes com



relação à responsabilidade e à relação do sujeito com as próprias ações e com as leis. A autora nos mostra como Eichman era um homem extremamente obediente às leis e normas vigentes, e que buscava executar com excelência seu trabalho, pois queria ser reconhecido pelas autoridades em função de seu desempenho. Nesse sentido, podemos dizer, de acordo com o conceito de responsabilidade jurídico, que Eichman era um homem responsável, pois não cometeu nenhuma falta em relação às leis vigentes. Puccio-Den (2017) indica que se coloca aí então um problema moral, uma vez que, ao cumprir as leis de um sistema criminoso e assassino (no caso, o nazismo), o sujeito se coloca contra a ética humana, contra leis que estruturam nossa sociedade, que constroem uma sociedade do Direito, como o impedimento de matar outros seres humanos. Essas análises nos colocam a pensar que ser obediente às normas jurídicas vigentes não significa necessariamente ser um sujeito moralmente responsável, principalmente em contextos nos quais a lei se apresenta somente em sua face destrutiva.

Por outro lado, ao chamar o indivíduo a prestar contas de suas ações, as quais só tiveram seu efeito mortífero pois foram somadas às ações de outras pessoas que contribuíram para o sistema, por ações ou omissões, Arendt (1999) ressalta um processo de individualização de uma ação não só governamental, mas também social, uma vez que as ações genocidas do nazismo só foram possíveis devido à participação de um grande número de pessoas e nações e à omissão de uma outra parte. Consequentemente, essa individualização obscurece a responsabilidade de outros sujeitos, instituições e nações que não estavam vinculadas diretamente com o regime nazista, mas que de alguma forma também deram condições para que ele ocorresse.

A leitura de Arendt nos remete mais uma vez às colocações de Malarée (2005) sobre a atribuição de culpabilidade e, portanto, de responsabilidade no campo do Direito. Malarée afirma que, na teoria normativa da culpabilidade —a partir da qual se castiga o autor porque ele poderia ter agido de acordo com as normas jurídicas e escolheu não fazê-lo—, a materialidade do sujeito e as desigualdades do pacto social no qual este se insere são negligenciadas, e o direito penal, que teria como função proteger o sujeito diante das intervenções do Estado, acaba por vulnerabilizá-lo ainda mais. Malarée (2005) propõe uma noção de culpabilidade na qual se questiona não somente a necessidade de aplicação de pena para um ato, pensando que um ato deve ser punível quando coloca em risco os vínculos sociais, mas também as condições dadas para o cumprimento das leis. Ou seja, aborda a questão da responsabilidade a partir de uma perspectiva coletiva ressaltando o dever do Estado democrático de combater as desigualdades através de políticas sociais.

A partir dessa perspectiva Malarée (2005) propõe uma inversão no problema da culpabilidade, pois não se trata mais somente da análise das capacidades do sujeito e de sua vinculação com o ato, mas sim de analisar se o Estado cumpriu seu dever e possibilitou aos sujeitos agir de acordo com as normas. Essa interpretação do autor é ainda mais relevante no campo da Justiça da Infância e da Adolescência, uma vez que, embora os adolescentes sejam considerados sujeitos de direitos, eles são considerados pessoas em desenvolvimento, e, portanto, devem ter seus direitos assegurados com prioridade pelo Estado, pela família e sociedade civil.



Acompanhando a leitura de Malarée, podemos pensar que a imputabilidade dos adolescentes e a especificidade na atribuição de responsabilidade ao adolescente, diferenciando as medidas socioeducativas da pena aplicada aos adultos, se dá em consequência das condições que são dadas para a sua integração social a partir do cumprimento das normas hegemônicas e do dever do Estado de oferecer estas condições, e não em função da sua incapacidade psicológica ou cognitiva. Pitch (2009) concorda com essa leitura, entendendo que há uma mudança não somente do entendimento da culpabilidade, mas também na forma de conceber o crime. Se o compreendemos como um problema social, entendemos também que existe uma corresponsabilidade da sociedade por produzir condições que favorecem a prática de crimes.

Assim, a questão da responsabilidade deve ser colocada para além da atribuição de responsabilidade e sanção individual; deve ser “construída como um problema relacionado com as tarefas atribuídas à justiça juvenil, ao governo local, à escola e à família” (PITCH, 2009, p.187). Assim, o que está em julgamento não são as condições sociais dos adolescentes, mas as condições que ofertadas pelo Estado e pela sociedade para o desenvolvimento do adolescente e o cumprimento da norma.

Discorrendo sobre responsabilidade, Butler (2015) se opõe à ideia de que o castigo gera automaticamente um sujeito reflexivo e moralmente responsável, ressaltando a dimensão relacional da responsabilidade. Dialogando com as ideias de Nietzsche, ela sustenta que, no processo de responsabilização, é necessário um “tu” que interpela o sujeito, que demanda a construção de uma narrativa sobre si. Ela então questiona se o medo e o terror são as únicas condições em que alguém tenha que assumir a responsabilidade por seus atos e pelas normas aos quais está referenciado. Para ela, o fundamento da responsabilidade é a interpelação,² a qual implica o sujeito com a obrigação de respondê-la. O que a autora ressalta é que a interpelação implica o sujeito e as relações estabelecidas com as próprias normas e códigos morais que o constituem e que, portanto, a responsabilidade requer a criação de uma resposta na qual estão em jogo tanto a ação quanto as próprias condições sociais de constituição da pessoa que age. Dar conta de si mesmo, ou seja, assumir uma conduta moral, significa incluir as próprias condições de emergência do sujeito e suas ações, pois sua história é também a de um conjunto de relações com as normas. Nessa relação do sujeito com a norma, ela ressalta ainda que “a norma não produz o sujeito como seu efeito necessário, tampouco este é totalmente livre para desprezar a norma que inaugura sua reflexividade” (BUTLER, 2015, p.31). A liberdade existe, mas dentro de um campo de possibilidades e restrições. A ideia de um sujeito que não é totalmente livre coloca problemas para a questão da responsabilidade, uma vez que a atribuição de responsabilidade no campo jurídico implica um sujeito autônomo.

A autora nos mostra como uma teoria que reconhece os limites do conhecimento de si pode sustentar uma concepção de ética e de responsabilidade. Para Butler

2 A ideia de interpelação em Butler é extraída do conceito Althusseriano, e a autora o utiliza para desnaturalizar as identidades de gêneros, indicando que se tratam de identidades constituídas a partir da convocação do sujeito pelo outro para uma posição (SALIH, 2012).



(2015), é a opacidade do eu e essa qualidade relacional que devem ser preservadas no momento em que se pensa a ação ética. Esta se baseia na ideia de que não há um “eu” sem um “tu” e que, portanto, toda ação ética e conduta moral guarda essa dimensão relacional com o outro e esse limite do conhecimento consciente do eu sobre si mesmo.

Dar conta de si mesmo é uma resposta a uma interpelação de alguém em posição de poder, a partir da qual o sujeito se sente convocado a produzir uma narrativa que responda a ela. Ser interpelado pelo outro já significa possuir um vínculo com o outro, e que ambos, o sujeito e o outro, estão implicados nessa relação.

Destacamos então que, para a Butler, a responsabilidade tem um fundamento relacional, uma vez que é no vínculo com o outro e na interpelação que o sujeito se sente convocado a responder, que ele dá conta de si e de suas ações. A possibilidade de responder ao outro e, portanto, de se narrar, de narrar sua história depende de um outro que o escute do lugar de sujeito, para o qual possa endereçar sua fala.

Ao trazermos a noção de responsabilidade da autora para o campo da socioeducação, entendemos que responsabilizar o adolescente significa interpelá-lo, questionar seu vínculo com a lei, e possibilitar que ele possa construir uma narrativa sobre esse vínculo e sobre sua história singular. Trata-se de produzir uma reflexão crítica sobre as próprias ações, as normas sociais e os valores que elas expressam. É um trabalho de lembrar e reconstruir os conflitos sociais implícitos nesses valores e normas sociais, juntamente com uma reflexão sobre quais trocas e relações sociais tais valores e normas sociais sustentam. Entender que há uma mudança a ser realizada não é necessariamente entender que o adolescente precisa se adequar as normas dominantes, mas sim que é necessária uma reflexão crítica sobre essas normas e sobre o comportamento do adolescente.

Pitch (2009) ainda nos recorda da busca da responsabilização das diferentes instituições que deveriam garantir os direitos dos jovens, devendo ser realizada na própria relação que estabelecem com os jovens, o que implica garantir o exercício da sua liberdade, de sua participação, construir seu pertencimento e sua autonomia, produzindo aí uma responsabilização do adolescente. Porém, embora os serviços que executam as políticas públicas devessem garantir o efetivo acesso ao direito, seu funcionamento real se mostra pouco inclusivo, operando uma culpabilização daqueles que deveriam ter seus direitos garantidos, impondo condições para o seu atendimento e culminando em relações de dependência e cronicidade, atravessadas pela criminalização e patologização desses sujeitos (PITCH, 2009).

Essa perspectiva de uma responsabilidade coletiva também é abordada por algumas práticas da justiça restaurativa, que se contrapõe ao modelo de justiça retributiva, e que estão sendo implantadas no Brasil como uma política criminal, sendo utilizadas como estratégias de responsabilização individual e social por alguns serviços de medida socioeducativa (CDHEP, 2014). Esse é um modelo de justiça que propõe uma nova forma de pensar os conflitos entre as pessoas e as leis, e também um novo modo de as pessoas e o Estado se responsabilizarem pelo conflito e sua resolução. É um processo que prevê o diálogo entre os participantes através de um facilitador. Assim, são valorizados o diálogo entre os participantes, a expressão de todos e a autonomia dos sujeitos.



O objetivo desse modelo de justiça é reparar os laços que foram rompidos com o ato infracional e, por isso, o processo é considerado bem-sucedido quando permite alcançar soluções para reparar o dano causado seja pela restauração material, seja pela prestação de serviços ou através de ações que visem atender às necessidades dos sujeitos envolvidos e do coletivo (ONU, 2002).

Com relação a essas novas formas de lidar com os delitos, Pitch (2003) sinaliza que, como visam uma reparação para a vítima, mas também uma tomada de consciência do agressor para a sua responsabilidade moral, essas estratégias também podem recair em um processo de reeducação e introjeção de valores. Para ela, essas estratégias também são coerentes com um discurso neoliberal se não discutem e não incluem no debate as diferenças e desigualdades que atravessam as relações entre a vítima e o autor do delito. Nessa mesma perspectiva, Vicentin, Rosa, Catão, Borghi (2012) ressaltam a importância da reciprocidade nesse processo, bem como as dificuldades de realizá-lo em um contexto de violência e violação de direitos ao qual os adolescentes estão expostos. A centralidade do processo restaurativo na díade agressor-vítima reitera a desigualdade de poder e pode reproduzir uma lógica penal na qual há um dever de reparação do sujeito em relação ao outro e à comunidade, dificultando ainda mais a existência de um diálogo a partir de posições recíprocas. As autoras defendem nesse processo da justiça restaurativa um deslocamento para os conflitos existentes entre os participantes, entre as normas e valores, e entre seus interesses. Ressalta-se então a importância do Estado participar desse processo, através dos serviços que efetivam as políticas públicas, uma vez que ele é o responsável por garantir os direitos da população e que é através deles que se dá a integração social dos sujeitos. Porém, o que se percebe é que com o fortalecimento da noção de responsabilidade individual há novamente uma culpabilização dos jovens e suas famílias pela situação de precariedade, direcionando o trabalho para uma adequação às normas e uma desresponsabilização do Estado.

Apesar dos impasses que a prática da justiça restaurativa enfrenta no contexto brasileiro, ressaltamos que sustenta a ideia de um processo de responsabilização no exercício do diálogo, e na liberdade de expressão e participação dos participantes. Apesar de ter como objetivo o compromisso dos sujeitos com as normas coletivas, trata-se de um processo que deve sustentar a expressão dos conflitos entre normas e interesses, possibilitando, inclusive, o questionamento das normas e valores e a formação de redes de proteção coletivas, mas nas quais seja também possível a expressão das singularidades. Não se trata aqui da resolução dos conflitos, mas de uma rede que se engaje em sua gestão, entendendo que são inerentes à vida em comum.

Enquanto punir não implica o sujeito que sofre a punição, pois trata-se de algo que lhe é imputado, responsabilizar expressa um posicionamento do sujeito em relação ao próprio ato e diante de um conjunto de normas as quais esta está referida. Como vimos, esse posicionamento não se reduz a uma obediência ou desobediência, mas ao tipo de vínculo que estabelece com as normas, o qual pode ser de contestação, principalmente em cenas sociais nas quais o sujeito está exposto à violência e à violação dos seus direitos. Nesse sentido, o processo de responsabilização não se reduz a uma adequação ou ao cumprimento de uma sanção, mas se converte num



processo político no qual o sujeito coloca em jogo e questiona a desigualdade social e os conflitos entre normas, valores e interesses que a sustentam. Demonstra-se, assim, que o trabalho socioeducativo não pode ficar reduzido a um trabalho técnico, mas deve revelar novamente sua dimensão política.

Para que o processo de responsabilização se efetive, o estatuto de sujeito de direitos do adolescente não deve estar presente somente no julgamento do seu ato infracional, para lhe garantir os direitos processuais, mas deve também prevalecer no momento da execução de sua medida, fazendo prevalecer o paradigma da Proteção Integral. Essa noção de responsabilização descentraliza-a do sujeito e a desloca para os conflitos da cena social, e para a forma como as relações se estruturam nesse espaço. Nesse sentido, a responsabilidade penal não pode ser equivalente a uma responsabilidade moral ou à responsabilidade social, pois isso seria equivaler o processo de atribuição de responsabilidade e posterior sanção ao processo de responsabilização — sendo que são operações distintas que produzem diferentes efeitos.

Considerações finais

Duas perspectivas diferentes se colocam para pensar a responsabilidade no campo das medidas socioeducativas, no qual se articulam os campos jurídico e socioassistencial. Podemos pensar a responsabilidade numa dimensão individual, como uma prestação de contas do sujeito junto à sociedade pelo ato infracional cometido, que nos leva a um trabalho de responsabilização orientado pela readequação dos sujeitos às normas jurídicas através da imposição de sanções que visam a introjeção de valores.

Ou, sob uma segunda perspectiva, atuar a partir da concepção de responsabilidade coletiva, na qual há uma vinculação não somente do sujeito com o ato, mas também do Estado e da sociedade com ambos, uma vez que são analisadas as condições para que o sujeito cumpra as normas, e portanto, as condições que possibilitaram que tal ato fosse realizado, bem como a necessidade de sancioná-lo.

Entendemos, portanto, que responsabilizar(se) é a possibilidade de o adolescente apropriar-se da sua posição de sujeito pertencente e participante de um grupo social, que implica tanto a ação do sujeito quanto o laço social e as leis que regulam esses laços. Aqui é importante fazermos uma distinção entre as leis jurídicas — estabelecidas e pactuadas a partir de lutas políticas e acordos sociais, e não isentas de interesses de grupos majoritários—, e a Lei simbólica — que para a psicanálise é organizadora da subjetividade e trata da inscrição do sujeito na cultura, o que implica na constituição de laços com outros sujeitos.

Decorre dessas colocações uma importante consequência no diálogo com o Direito:

Aderir à lei não é condição suficiente para garantir que o sujeito seja responsável, pois ele pode estar apenas obedecendo a uma norma



que lhe convém, mas pela qual não se responsabiliza — cumprem ordens, alegam quando questionados sobre sua ação. De outro lado, a desobediência à lei não implica necessariamente que o sujeito não se responsabilizou, pois pode estar referido a outra versão de lei/norma/valor. (ROSA, 2016, p. 153).

Sob essa perspectiva, entende-se que a atribuição de responsabilidade ao sujeito não se reduz a uma obediência ou desobediência das normas, jurídicas, mas à possibilidade de engajamento na existência em comum. Isto é, responde aquele que se engaja, não necessariamente aquele que teve a intenção ou que tem consciência do ato. Quem responde o faz por comprometimento e envolvimento com o outro no interior de uma relação de poder (EWALD, 1997). Entendemos que a responsabilidade deve cuidar de distinguir dois planos: de um lado, a manutenção do estado de cultura e, de outro, a aquiescência à manutenção de um funcionamento social específico. Segundo Rosa (2016, p.156),

sem essa distinção fica-se congelado a um modo acríptico e conservador em que qualquer transgressão à ordem social e política pode ser tomada como crime, ideologizando o campo de tensões e conflitos, e obliterando o mal-estar constituinte e necessário em prol de um suposto bem-estar, criminalizando movimentos de contestação social.

Sob a perspectiva aqui adotada, o trabalho na medida socioeducativa ganha dimensão política, uma vez que exige uma apropriação das relações sociais desiguais que as normas sociais e morais sustentam, bem como dos conflitos e das relações de poder que embasam sua produção. Assim, apesar de o trabalho social com os sujeitos de direitos ser considerado técnico, ele é também um trabalho com uma dimensão política, que ocorre num campo em disputa. Isso se dá na medida em que a responsabilização do adolescente e sua garantia de direitos implicam considerá-lo um sujeito livre e com participação na esfera pública, operando um deslocamento na posição objetificada na qual se encontra junto às políticas e nas relações intergeracionais — efeito da herança do paradigma tutelar de atendimento aos adolescentes. Além disso, implica também questionar a ideia de responsabilização do adolescente a partir do Paradigma da Proteção Integral, uma vez que o ato infracional é produzido num cenário social de desigualdade social, possibilitando o questionamento e a desconstrução dos discursos criminalizantes que estigmatizam e afastam os adolescentes dos espaços que deveriam acolhê-los e garantir seus direitos. A herança tutelar no campo assistencial também cria a necessidade de questionarmos suas relações de subordinação ao campo jurídico.

Operar a responsabilização do adolescente na medida socioeducativa implica questionar não somente a sua conduta, mas também o campo normativo e os laços sociais nos quais ele se constitui. E, para além disso, questionar e desconstruir as narrativas hegemônicas que o criminalizam a partir do reconhecimento das condições sociais e políticas envolvidas nesse processo, possibilitando, assim, um



questionamento e a construção de novas narrativas pelo próprio adolescente.

Desse modo, entendemos que é necessário ampliar a disponibilidade de os sistemas de justiça e socioeducativo correrem riscos e aumentarem sua margem de responsabilização (PITCH, 2003). Isto é, é possível trabalhar para a redução de violências e para a ampliação dos componentes solidários da vida em comum, mas sem perder de vista a dimensão instável e conflitiva que os jovens autores de ato infracional protagonizam, uma vez que o valor do ato na adolescência é distinto deste na vida adulta.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Eichmman em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BALAHUR, Doina. Justicia Restaurativa: Un posible modelo compartido de reintegración y rehabilitación social de menores delincuentes dentro del marco Europeo. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE RESPONSABILIDADE PENAL DE MENORES*, 1., 2008. *Anais [...]* Madrid: Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor, Instituto Madrileño de Administración Pública, 2008.

BERTOL, Carolina Esmanhoto. *Inscrição da lei, constituição subjetiva e masculinidades: cenas de adolescentes cumprindo medida socioeducativa*. Dissertação não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2010.

BUTLER, Judith. *Relatar-se a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CDHEP. Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo. *Relatório final. do projeto. novas metodologias de justiça restaurativa com adolescentes e jovens em conflito com a lei: Justiça Restaurativa Juvenil: conhecer, responsabilizar-se, restaurar*. São Paulo: CDHEP, 2014.

EWALD, François. L'expérience de la responsabilité. *In: Qu'est-ce qu'est être responsable?* Sciences Humaines Communication et PolyPAO, Seita, Paris, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARRIDO DE PAULA, Paulo Afonso. Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. *In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (org.). Justiça, adolescente e ato Infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006.

LEI DO SINASE, n.12.594, 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracionais. Brasília, 2012.

MALARÉE, Hernán Hormazábal. Una necesaria revisión del concepto de culpabilidad. *Revista de Derecho*, Valdivia, XVIII (2), 167-185, 2005.

MARTINIS, Pablo; FLOUS, Clarisa. Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones en torno a la responsabilidad penal adolescente. *In: GONZÁLEZ, C.; LEOPOLD, S.; LÓPEZ, L; MARTINIS, P. (coord.). Los sentidos del castigo: El debate uruguayo sobre*



la responsabilidad em la infracción adolescente. Montevideo: Trilce, 2013.

MÉNDEZ, Emilio García. *Infância e cidadania na América Latina*. São Paulo: Hucitec e Instituto Ayrton Senna, 1998.

MÉNDEZ, Emilio García. Evolução histórica do Direito da Infância e da Juventude. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (org.) *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006.

MÉNDEZ, Emilio García. A dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina: Notas para a construção de uma modesta utopia. *Educação e Realidade*, 33 (2), 2008.

MÉNDEZ, Emilio García. Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 8, p. 1-22, 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social (2002). *Resolução 2002/12 – Princípios básicos para a utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal*. 24 de julho de 2002.

PAULA, Liana. *Liberdade assistida: punição e cidadania na cidade de São Paulo*. Tese não publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2011.

PITCH, Tamar. *Responsabilidades limitadas: Actores, conflictos y justicia penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc, 2003.

PITCH, Tamar. *La sociedad de la prevención*. Buenos Aires: Ad-Hoc, 2009.

PUCCIO-DEN, Deborah. De l'honneur à la responsabilité. *L'homme. Revue française d'anthropologie*, Paris, 223-224, 5-32, 2017.

ROSA, Miriam Debieux. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira. *Entre punição e proteção: o controle sociopenal dos adolescentes*. São Paulo: Unifesp, 2011.

SPOSATO, Karyna Batista. *Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes*. Tese não publicada, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil, 2011.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves; ROSA, M.; CATÃO, Ana Lúcia; BORGHI, Adriana. Adolescência e sistema de justiça: Problematizações em torno da responsabilização em contextos de vulnerabilidade social. *Responsabilidades. Revista interdisciplinar de atenção integral ao paciente judiciário do TJMG*, v.1, n. 2, p. 271-295, 2012.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. *O dilema do decente malandro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.



A PSICOSE NA CENA SOCIOEDUCATIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Andréa Máris Campos Guerra
Eveline Correa Miranda Araújo
Irene Cougo Pimentel

Introdução

Esse artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, cujo tema trabalhado é o processo de responsabilização do adolescente portador de sofrimento mental que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Adotamos como referencial teórico a Psicanálise de orientação Lacaniana, bem como foram utilizados conceitos do campo do Direito que embasam nossa discussão a respeito do Sistema Socioeducativo.

A ideia desta pesquisa surgiu a partir do trabalho realizado na Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo – SUASE de Minas Gerais, junto ao acompanhamento das equipes socioeducativas no âmbito da saúde, no qual muitas questões a respeito da saúde mental dos adolescentes surgem como desafios. A partir dos estudos de casos realizados com as equipes, percebe-se muitos questionamentos sobre a efetividade da medida socioeducativa quando aplicada a adolescentes portadores de sofrimento mental.

Dessa maneira, a questão norteadora deste artigo é compreender como a medida socioeducativa de internação trabalha a responsabilização dos adolescentes com quadro clínico de psicose. E para tanto é preciso entender as diretrizes nacionais para a execução da Política Socioeducativa, bem como as articulações com a Política de Saúde Mental. Além disso, é imprescindível compreender os conceitos de psicose, responsabilidade e adolescência, a partir da teoria psicanalítica, para assim, discutir como a Política Socioeducativa de privação de liberdade acolhe e intervém sobre as manifestações do sofrimento mental apresentadas pelos adolescentes.

Com a finalidade de elucidar os processos subjetivos, familiares, sociais e jurídicos que compõem os modos e estilos de construção da responsabilidade do adolescente, apresenta-se a análise de um caso, na perspectiva da metodologia do estudo de caso, a partir do marco conceitual da Psicanálise, sendo o caso o elemento condutor e provocador da discussão teórica e prática deste estudo.

O estudo de caso, segundo Castro (2010), sustenta-se por fragmentos de fatos que se encaixam de acordo com estilo da escrita do pesquisador. Nele não está contemplada a totalidade da história do indivíduo, pois o mais importante é compreender a posição do sujeito em sua história. “Por isso, o estudo de caso pode tanto confirmar o universal quanto ser uma exceção a ele” (CASTRO, 2010, p. 27).

Na construção do caso, a teoria é a base que sustenta suas questões. Castro (2010) afirma que não há pesquisa que prescindida da teoria. Assim, o estudo de caso



é sustentado pela pesquisa teórica e os procedimentos utilizados - questionários, entrevistas, fragmentos de sessões, diário de campo etc. - embasam sua construção. No entanto, devemos nos ater ao que Vorcaro (2010, p.11) adverte, a saber que, ao aplicar uma técnica sobre um objeto a ser pesquisado, “pressupõe a detenção de um conhecimento que universaliza o objeto e, conseqüentemente, apaga sua manifestação singular”.

Esse ponto é fundamental, pois a metodologia de construção de caso não deve ocupar o lugar de apenas confirmar a hipótese ou constituir um mero exemplo da teoria. O singular do caso deve ter a função de questionar a pesquisa. Para Vorcaro (2010, p. 17), “o caso clínico tem por função problematizar a generalização necessária à teoria, explodindo a imaginarização de universalidade da teoria sempre avessa à presença do singular”.

Nessa perspectiva, a pesquisa em Psicanálise se aproxima do trabalho clínico em que o método psicanalítico interroga o caso, o sujeito em análise, bem como o caso interroga a técnica. Nessa dialética entre o pesquisador e o clínico, é importante localizar o que vai além da escrita propriamente dita do caso. “Afiml, um saber se deposita em seu escrito, a despeito da consciência do autor. É o que permite ao pesquisador, ao retornar outras vezes mais sobre a transcrição feita do caso, situar propriamente o que o caso fisga de interesse investigativo” (VORCARO, 2010, p. 15).

A concepção do clínico sobre um tema de pesquisa reverbera sobre o método com o qual o caso foi abordado e tratado, produzindo interrogações não apenas relativas à capacidade operatória da psicanálise para o tema tratado, mas também sobre o sujeito a que tal clínica se dirige. (VORCARO, 2010, p. 14).

“Devemos levar em conta que o objeto que diz respeito à psicanálise – seja o inconsciente no caso de Freud ou o objeto *a* no caso de Lacan – não é objetivável, e, como tal, traz a marca de um lugar vazio que faz existir o sujeito” (CASTRO, 2010, p. 28). A respeito desse lugar vazio, Viganò (2010) nos ensina que a construção de caso se trata de junção de narrativas dos atores que trazem algum saber sobre o sujeito. O autor afirma que a falta de saber, “o ponto cego” do caso, é o “lugar do sujeito e da doença que o acometeu” (VIGANÒ, 2010, p. 2). E é justamente neste ponto que entra em cena o saber do sujeito.

A metodologia do estudo de caso em nosso propósito ensina, assim, que para cada adolescente a questão da responsabilidade pode ser questionada. Cada adolescente vai construir, ou não, uma forma para lidar e se haver com o gozo, e esse processo pode, ou não, ocorrer durante e devido ao cumprimento da medida socioeducativa.

Cena socioeducativa

As medidas socioeducativas são aplicadas em adolescentes que cometeram algum ato infracional, compreendendo este como qualquer conduta análoga a crime



ou contravenção penal e precisam responder no âmbito da Justiça.

São previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA seis medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Neste trabalho será pautada a medida de internação em estabelecimento educacional, que contempla a restrição do direito de ir e vir.

Dessa maneira tais medidas se configuram como um sistema especial pensado para os adolescentes a partir de 12 anos até 18 anos e que cometeram algum ato infracional. Essa especificidade no tratamento jurídico dos adolescentes se deve ao fato de que são considerados indivíduos em condição peculiar de desenvolvimento. Machado (2006, p. 94) aponta que a partir do século XX determinados grupos de indivíduos (idosos, mulheres, adolescentes e outros) tiveram suas necessidades específicas reconhecidas numa dimensão jurídica, consolidando a demanda de uma “proteção jurídica especial”. Segundo a autora “há desigualdades fáticas (no mundo da realidade) que demandam uma desequiparação jurídico-formal, sob o ângulo protetivo.” Dessa forma, ao considerar as especificidades dos indivíduos, isso insere no campo do Direito aspectos de subjetividade a serem considerados nas decisões jurídicas. Nesse contexto, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990 que é considerado o instrumento normativo para a consolidação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, e também para as medidas socioeducativas.

Saraiva (2006) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu um sistema de responsabilização para o adolescente infrator que é sancionatório e retributivo, porém, com finalidades pedagógicas. Esse modelo é inspirado no Direito Penal Mínimo que segundo o autor, é uma doutrina baseada na ideia de que a privação de liberdade deve ser aplicada somente nos casos que há um efetivo risco social. Para Saraiva (2006, p. 180) o ECA coloca o adolescente em uma nova categoria jurídica, como “sujeito do processo”, além disso, o ECA aponta a criança e o adolescente como sujeito de direito e dever, superando a ideia de incapacidade, apontando assim, um novo modelo de responsabilização.

Dessa maneira, conforme aponta Silva (2006), os adolescentes são inimputáveis mediante a legislação penal comum e imputáveis mediante a legislação infanto-juvenil. Há uma herança fornecida pelo Código Penal ao ECA, na vertente de um discurso penalista que carece ser superado. O ECA, como veremos, prevê a especificidade da resposta do adolescente, tomando-o como pessoa em desenvolvimento, capaz de responsabilizar-se pelo seu ato. Nesse sentido, ainda que haja uma dimensão do castigo presente no ECA, a principal atribuição da medida socioeducativa é a educação para a cidadania. Em outros termos, é a possibilidade de o adolescente rever a conduta infratora e construir nova modalidade de posicionamento no mundo, diferente da infracional.

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE que regulamenta a execução das medidas socioeducativas. O SINASE aponta que as medidas socioeducativas têm como objetivo a responsabilização do adolescente, bem como sua integração social e a garantia de seus direitos individuais e sociais, além da desaprovação da conduta infracional.



Em ambas as legislações, tendo como base o aspecto protetivo, é prevista a garantia de direitos fundamentais durante o cumprimento da medida do adolescente, dentre os quais se destaca o direito à saúde. A partir desse ponto discutiremos as interfaces entre medida socioeducativa e saúde mental.

No Art. 112 do ECA (1990, p. 27), temos que:

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

No SINASE (2012) são apontadas as seguintes diretrizes para atenção à saúde mental do adolescente:

Art 60. Inciso III - cuidados especiais em saúde mental, incluindo os relacionados ao uso de álcool e outras substâncias psicoativas, e atenção aos adolescentes com deficiências.

Art 64. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa que apresente indícios de transtorno mental, de deficiência mental, ou associadas, deverá ser avaliado por equipe técnica multidisciplinar e multissetorial.

§ 1º. As competências, a composição e a atuação da equipe técnica de que trata o caput deverão seguir, conjuntamente, as normas de referência do SUS e do SINASE, na forma do regulamento.

§ 2º. A avaliação de que trata o caput subsidiará a elaboração e execução da terapêutica a ser adotada, a qual será incluída no PIA¹ do adolescente, prevendo, se necessário, ações voltadas para a família.

§ 3º. As informações produzidas na avaliação de que trata o caput são consideradas sigilosas.

§ 4º. Excepcionalmente, o juiz poderá suspender a execução da medida socioeducativa, ouvidos o defensor e o Ministério Público, com vistas a incluir o adolescente em programa de atenção integral à saúde mental que melhor atenda aos objetivos terapêuticos estabelecidos para o seu caso específico.

§ 5º. Suspensa a execução da medida socioeducativa, o juiz designará o responsável por acompanhar e informar sobre a evolução do atendimento ao adolescente.

§ 6º. A suspensão da execução da medida socioeducativa será avaliada, no mínimo, a cada 6 (seis) meses.

§ 7º. O tratamento a que se submeterá o adolescente deverá observar o previsto na Lei no 10.216, de 6 de abril de 2001, que dispõe sobre a

1 Plano Individual de Atendimento: trata-se de um documento que deve ser construído juntamente com o adolescente. Nele deve conter os eixos para serem priorizados durante o cumprimento da medida socioeducativa de cada adolescente.



proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

Art. 65. Enquanto não cessada a jurisdição da Infância e Juventude, a autoridade judiciária, nas hipóteses tratadas no art. 64, poderá remeter cópia dos autos ao Ministério Público para eventual propositura de interdição e outras providências pertinentes. (p.19-20).

Tem-se ainda a Portaria nº 1082, de 2014, que redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória - PNAISARI. Essa portaria orienta que o trabalho no campo da saúde deve ser articulado com a rede do Sistema Único de Saúde – SUS. Essa portaria se configura como um marco legislativo no que diz respeito ao cuidado em saúde das pessoas que se encontram em privação de liberdade. Pois, reconhece que a aprisionamento gera diversos agravos na saúde dos indivíduos, e além disso, esses indivíduos não acessam diretamente a rede de saúde em função da restrição do direito de ir e vir. Dessa forma, cabe ao Sistema Socioeducativo garantir ao adolescente o acesso à saúde na rede SUS.

No âmbito da saúde mental, a Portaria 1082, de 2014, prevê a formação de uma equipe no âmbito da Atenção Básica no SUS para fomentar o cuidado do adolescente portador de sofrimento mental que se encontra em situação de privação de liberdade. E orienta a articulação dos Projetos Terapêuticos Singulares elaborados pelas equipes de saúde aos Planos Individuais de Atendimento – PIA.

Embora as legislações citadas acima orientam o trabalho socioeducativo com os adolescentes portadores de sofrimentos mental, muitos impasses a esse respeito ainda surgem como desafios e nos incitam à pesquisa, dado que, na prática, muitas proteções ainda não foram implementadas, exigindo um esforço de articulação, muitas vezes precária, com a rede de Saúde Mental e família.

A partir de estudos de casos realizados com as equipes técnicas das unidades socioeducativas, surge a questão acerca da possibilidade de o adolescente conseguir alcançar alguma forma de entendimento da medida aplicada, responsabilizar-se, de alguma maneira, por seu ato, implicar-se com a questão que o levou ao ato infracional ou mesmo reposicionar-se face à infração. Isso porque nem sempre os dispositivos metodológicos da instituição oferecem respaldo para se pensar numa forma de condução desses casos que abarque orientações sobre seu quadro clínico. Em muitas situações, o efeito socioeducativo da medida se dilui diante das urgências que os casos de saúde mental apresentam, restando poucos avanços.

Adolescência, psicose e infração

Compreendemos que a adolescência é um processo subjetivo que atravessa os sujeitos que se encontram na medida socioeducativa. Em alguns casos, esses sujeitos apresentam um quadro clínico de psicose. Salum (2009) destaca duas situações que podem favorecer as atuações: o desencadeamento de uma psicose e a própria adolescência. Nessas duas situações citadas, o sujeito se encontra com



o real e não possui condições de elaborar simbolicamente esta experiência, não consegue produzir sentido e assim as atuações entram em cena.

Como temos por finalidade discutir qual o estatuto da responsabilidade para o adolescente psicótico que cumpre uma medida socioeducativa de internação, bem como, compreender como a justiça juvenil trabalha a responsabilidade para os casos de psicose, torna-se necessário compreender essas duas condições subjetivas que atravessam o público atendido pela política socioeducativa. Assim, realizaremos algumas considerações a respeito dos conceitos de adolescência e psicose, a partir da Psicanálise.

1 Adolescência

No texto *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud (1905) aponta várias mudanças da sexualidade no período da puberdade. Como o encontro do objeto sexual, a primazia da zona genital, o investimento pulsional na função reprodutora, o estabelecimento da diferenciação entre masculino e feminino. Essa transição do corpo infantil para o adulto pode ser vivida de forma embaraçosa para cada adolescente, pois, como aponta Freud (1905, p. 221) (...) “durante o período de transição da puberdade os processos de desenvolvimento somático e psíquico prosseguem por algum tempo sem ligação entre si” [...] . E destaca-se ainda nesta fase a hostilidade e o posterior desligamento do pai:

Descobre que o pai não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres; fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo, a avaliar seu lugar na sociedade; e então, em regra, faz com que ele pague pesadamente pelo desapontamento que lhe causou. Tudo que há de admirável, e de indesejável na nova geração é determinado por esse desligamento do pai. (FREUD, 1914, p. 249).

Ainda reportando à Freud (1930, p. 85), há três elementos de origem do sofrimento humano: “o sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo [...], do mundo externo [...] e de nossos relacionamentos com os outros homens”. E destaca que a relação com o outro é a principal fonte de mal-estar. Quanto à vivência da adolescência especificamente, esta se torna, muitas vezes, sem tradução e permeada pelo desamparo, acirrando o mal-estar estrutural de maneira radical (JANUZZI, 2018).

Lacadée (2011, p.19) afirma que a adolescência é um momento de transição onde há uma “desconexão no sujeito entre seu ser de criança e seu ser de homem ou de mulher”. Dessa forma, o adolescente não detém mais o discurso que o sustentava subjetivamente. Assim, se torna um desafio para o sujeito adolescente elaborar as experiências vivenciadas.

Na adolescência, as palavras certas para dizer o que se transforma parecem mais ou menos caducas, pois o tempo é arrancado de seu



desenrolar linear. Os laços de causalidade que mantêm juntos certos acontecimentos cedem ou se distendem, criando espaços vazios, de onde emergem ficções. Tais ficções que o adolescente constrói para sair do túnel são também tentativas de traduzir em palavras o novo que o arrebenta. (LACADÉE, 2011, p. 35).

Dessa maneira, no período da adolescência o sujeito viveria uma condição de exílio e também de despertar. O exilado, segundo o autor, se caracterizaria por aquele sujeito que se encontra privado de sua língua, “a língua de sua infância, que sustentava a identificação constituinte de seu ser e o sentimento da vida” (LACADÉE, 2011, p. 22), exilia-se também do seu corpo infantil. Já o despertar é para o real da sexualidade, “de se dar conta que existe uma relação de sentido com o gozo. Que esse gozo é fálico, é a experiência que responde por isso” (LACAN, [1974] 2003, p. 557). Como depreende Lacadée (2011, p. 75),

Nenhuma palavra convém ao que se modifica no corpo do adolescente e no encontro com o Outro sexo. O sujeito não dispõe de nenhuma palavra pronta diante do turbilhão pulsional. Esse real, no entanto, suscita o despertar de fantasias e sonhos que conduzem o sujeito a certo exílio.

É nesse momento em que as tramas discursivas estão frouxas, as possibilidades de traduzir a experiência da puberdade se torna desafiante e muitas vezes impossível.

Lacadée (2011) afirma também que no período da adolescência o sujeito se afasta do significante mestre, que até então sustentava seu ideal. Essa condição pode, para alguns casos, favorecer o desencadeamento de uma psicose no período da adolescência.

2 As psicoses

Sobre a psicose, Freud [1923-24] (1996) afirma que a mais importante diferença entre a neurose e a psicose é o fato de que a neurose é o resultado de um conflito entre o ego e o id. E a psicose é o resultado de um conflito entre o ego e o mundo externo. E no caso da psicose, o sujeito cria um novo mundo externo, e além disso, a frustração seria o ponto desencadeador da psicose. Nas palavras de Freud:

O ego cria, autocraticamente, um novo mundo externo e interno e não pode haver dúvidas quanto a dois fatos: que esse novo mundo é construído de acordo com os impulsos desejosos do id e que o motivo dessa dissociação do mundo externo é alguma frustração muito séria de um desejo, por parte da realidade – frustração que parece intolerável (FREUD, [1923-1924]1996 , p. 168).

Seguindo numa perspectiva lacaniana, no quadro de psicose o “inconsciente está à superfície, é consciente” (LACAN, [1955-56]1988, p. 21). O autor explica que



na psicose há uma autonomia da ordem simbólica e isso causa desarranjos nos planos imaginários e real. Não há ausência de um sistema simbólico e sim um uso particular do simbólico, os sujeitos não inserem suas construções simbólicas num código universal. A esse respeito Lacan (1955-56/1988) esclarece que o fenômeno psicótico é uma construção que não se conecta a nenhum código universal. “É claro que o que aparece, aparece sob o registro da significação, e de uma significação que não vem de parte alguma, e que não remete a nada, mas uma significação essencial, que diz respeito ao sujeito” (p.106). (LACAN, [1955-56]1988, p. 106).

Para Lacan [1955-56](1988) esse uso específico do simbólico na psicose ocorre porque há a forclusão do significante Nome-do-Pai, ou seja, a psicose se caracteriza como uma estrutura clínica em que o indivíduo não realizou a operação simbólica da castração. Na teoria lacaniana, o significante Nome-do-Pai, que incide sobre a metáfora paterna, organiza toda relação simbólica do sujeito com mundo. É a partir desse significante que nos enlaçamos no campo do Outro. Nas palavras de Lacan: “É num acidente desse registro e do que nele se realiza, a saber, na forclusão do Nome-do-Pai no lugar do Outro, e no fracasso da metáfora paterna, que apontamos a falha que confere à psicose sua condição essencial, com a estrutura que a separa da neurose” (LACAN, [1957-58] 1998, p. 582).

E dessa maneira, a psicose se desencadeia quando esse significante mestre (Nome-do-Pai) é evocado e em função de sua falta o sujeito se perde nas relações imaginárias. “É a falta do Nome-do-Pai nesse lugar que, pelo furo que abre no significado, dá início à cascata de remanejamentos do significante de onde provém o desastre crescente do imaginário, até que seja alcançado o nível em que o significante e significado se estabilizam na metáfora delirante” (LACAN, [1957-58] 1998, p. 584).

Dessa forma, se temos na psicose a ausência do significante mestre, este que permite a inserção do sujeito num sistema simbólico universal, como no código da lei, haveria maneiras dos adolescentes infratores, com quadro clínico de psicose, reconhecerem o estatuto da lei?

O estudo de caso

Foram escolhidos para a pesquisa de mestrado três casos de adolescentes que estavam ou estiverem em cumprimento de medida socioeducativa de internação em alguma unidade socioeducativa do Estado de Minas Gerais, dos quais, trazemos um para a discussão neste artigo. Para a escolha dos casos não foi necessário o diagnóstico psiquiátrico para a confirmação do sofrimento mental. A escolha foi baseada na percepção da equipe socioeducativa e da rede de saúde a respeito da organização subjetiva do adolescente.

Foram realizadas entrevistas abertas com os profissionais das unidades socioeducativas que eram referências dos adolescentes. Além disso, foram analisados os documentos existentes sobre o caso: processos jurídicos, relatórios das equipes do socioeducativo e de outros serviços da rede que o adolescente foi atendido, atas de reuniões e de estudos de caso, bem como a análise das trajetórias infracionais e do sofrimento mental dos adolescentes.



1 Trajetória de vida

O adolescente “B” é residente de um município do interior de Minas Gerais. A família é composta por sua mãe, que é aposentada, e o seu pai, que trabalha no garimpo. Os pais de “B” são separados. A mãe recebe uma pensão, mas, possui pouco contato com o pai de “B”, que também é residente do mesmo município. A mãe vive com um outro companheiro, que também mora na mesma residência e é vendedor de verduras. O adolescente possui cinco irmãs e três irmãos.

Quando a mãe foi interrogada sobre o pai de “B”, ela informou que manteve uma relação afetiva com ele por dois anos, e desta relação ficou grávida de “B” e de outro menino. No entanto, o pai deu assistência a “B” somente até os 3 anos de idade. Foi determinada pensão alimentícia, porém, este continuou não assumindo a paternidade e não manteve vínculos afetivos com o filho. A mãe relatou ainda que não possui apoio do pai de “B”, no momento em que o adolescente foi acautelado, ela foi até a casa do ex-companheiro para comunicar o fato e ele respondeu a ela que “meu filho morreu há muito tempo” (SIC).

A quinta filha, a irmã de “B” apenas por parte de mãe, ficava sob os cuidados de uma tia, que é alcóolatra. Segundo a mãe, aos 7 meses de idade sua filha foi agredida fisicamente por esta tia. E após esse acontecimento, a criança perdeu a acuidade visual de um dos seus olhos. Essa mesma criança, quando tinha 7 anos, foi levada pela mãe para um abrigo, já que a mãe alegava que não tinha condições de cuidar de sua filha, devido ao fato desta necessitar de cuidados especiais. Desde então, a mãe perdeu o contato com a criança. No entanto, a rede de serviços socioassistenciais, informou uma versão diferente dos fatos: a filha já apresentava problemas de visão, mas, tal condição não era suficiente para receber o Benefício de Prestação Continuada – BPC. Então a mãe pingou limão nos olhos da criança com a finalidade de agravar o seu quadro, com a finalidade de conseguir o benefício. E essa foi à razão pela qual a criança foi encaminhada para o abrigo. Quando a filha completou 18 anos retornou para a casa de sua mãe, em março de 2015. Desde então, vários conflitos familiares se deflagraram. A mãe afirmou que sua filha recebe o benefício (BPC) e consome esse dinheiro somente com drogas e bebidas.

O núcleo familiar é acompanhado pelo CRAS e CREAS do município. A técnica do equipamento informou que a genitora ficou muito preocupada quando o filho foi acautelado, mas também informou que a mesma é bastante negligente com os filhos, e não consegue impor regras e limites. O conselheiro do Conselho Tutelar relatou que a genitora possui histórico de negligência com os filhos. Disse que vivem em uma casa que não é bem organizada e nem higienizada, que existem relatos que a mãe não cuida bem de seus filhos, e que, inclusive, não fez o tratamento correto de “B”, não dando a medicação nos horários corretos. Existem relatos de superdosagem dos remédios, e também, um relato de que ela já amarrou “B” em casa com correntes. Essa rede que acompanha a família percebe que a mãe do adolescente também apresenta um quadro de sofrimento mental, mas, a mesma não adere a nenhum tratamento.

A genitora relatou que desde os 8 anos de idade, “B” dá trabalho a ela. Relatou



diversas fugas, agressividade, e que ele permanecia mais tempo nas ruas do que em casa. Aos 9 anos se envolveu com drogas e teve dois episódios de overdose por uso de cocaína. Disse ainda que possui uma relação de amor e ódio com o filho, que gostaria de ter o seu respeito, pois “lhe ama muito, e que “B” é o seu filho mais amado” (SIC).

Segundo o relato de “B”, o mesmo iniciou o uso de cigarros aos 10 anos, não faz uso de bebidas alcóolicas, faz uso de maconha desde os 10 anos. Já experimentou outras drogas como “lança perfume” e cocaína, substância que lhe causou overdose 3 vezes. O motivo que o levou ao uso de drogas foi o fato de estar “revoltado com a vida” (SIC). Nunca fez tratamento para o uso de drogas, mas diz ter interesse. Não tem envolvimento com o tráfico. Vendia maconha, mas diz que “não gostou, porque sentia muito frio à noite” (SIC).

Quando era criança, “B” permanecia nas ruas, era errante, e possuía o autocuidado comprometido, além de apresentar ideias muito confusas. A própria rede o encaminhou para o psiquiatra e, por isso, passou a fazer tratamento no CAPS infantil de seu município em 2015. Durante o período do tratamento no CAPSi, “B” iniciou um relacionamento com uma outra adolescente que também fazia tratamento, e esta adolescente engravidou dele. No entanto, um tempo depois a namorada de “B” suicidou-se ainda grávida. Esse episódio deixou o adolescente bastante desestabilizado. Foi nesse período que ele se envolveu amorosamente com sua irmã.

A mãe informou que “B” fez tratamento num Hospital em Belo Horizonte até o ano de 2015, em função de suas crises epiléticas. Informou que, desde fevereiro 2016, ele não fazia mais tratamento no CAPSi. “B” não aderiu ao tratamento, não fazia uso dos medicamentos e não foi às consultas agendadas. Ele afirmou que parou o tratamento por conta própria, pois, afirmou que “não é doido, só tem laudo” (SIC). A mãe também afirmou que o filho apresentava um tumor na cabeça, e por isso, tinha as crises de epilepsia. No entanto, a equipe da unidade socioeducativa nunca conseguiu a comprovação diagnóstica deste tumor, mesmo nos contatos com a rede de saúde. Nos atendimentos, “B” afirmou que o seu tumor no cérebro se desenvolveu porque quando era criança comia farofa de calango. E, além disso, afirmava que estava internado porque a sua psiquiatra (que na verdade era a juíza) queria mantê-lo no centro socioeducativo. Não apresentava noção crítica de que estava internado para o cumprimento de uma medida socioeducativa de privação de liberdade.

2 Trajetória infracional

Quando foi acautelado, o adolescente estava cursando o 6º ano do ensino fundamental. “B” repetiu 3 vezes o 5º ano. Segundo relatos do próprio adolescente, este era muito indisciplinado na escola. Já foi suspenso algumas vezes por mau comportamento, brigas com colegas, desrespeito à professora e por ocasionar danos à escola. Ele contou que não gostava da escola, que só frequentava porque a mãe o obrigava e se envolvia em muitas confusões. “Uma vez, eu rasguei a blusa da diretora e quebrei o vidro da sala de aula” (SIC).

Sobre o histórico infracional do adolescente, consta que no dia 10/04/2016, uma irmã de “B” flagrou-o no ato de estupro de sua outra irmã, considerada deficiente



mental, portanto, incapaz de discernimento, além de não poder oferecer resistência (a irmã em questão é aquela que foi abrigada e retornou para a casa aos 18 anos). Segundo o relato da mãe, após a irmã e a genitora presenciarem a cena ameaçaram chamar a polícia, e “B” teria dito que ambas “amanheceriam com a boca cheia de formiga” (SIC) e teria, ainda, causado lesões corporais em sua mãe, empurrando-a, e ela machucou o rosto. O adolescente não compreendia o fato da relação com sua irmã ser criminalizada, já que mantinha o namoro há algum tempo e até então não era um problema.

Também consta que “B” praticou o ato infracional análogo ao crime previsto no Art. 121, § 2º inciso IV c/c art. 14, II (tentativa de homicídio). No dia 15/04/2016, “B” teve um surto na escola e supostamente armado com uma foice perseguiu algumas de suas colegas ameaçando-as de morte e estupro.

No dia 28/04/2016 o adolescente recebeu o mandado de internação provisória. Ele foi encaminhado para o Centro de Internação Provisória em 02/05/2016. No dia 10/06/2016, foi aplicada ao adolescente a medida socioeducativa de internação por prazo indeterminado.

O adolescente foi encaminhado para o Centro Socioeducativo – CSE no dia 16/06/2016 para dar início ao cumprimento da medida de internação pela prática dos seguintes atos infracionais:

Art. 217-A §1º (Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 anos. Incorre na mesma pena quem pratica as ações descritas no caput com alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência).

Por praticar 08 vezes o art. 147 (Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave).

Art. 129, §9º (Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem. Se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade).

De acordo com sua Certidão de Antecedentes Infracionais – CAI o adolescente possui apenas os 03 processos citados acima, sendo 01 baixado, outro em fase de inquérito e outro sentenciado. No entanto, “B” relatava que tem uma vasta trajetória infracional, com 27 passagens, que já cometeu várias atividades ilícitas, desde os 09 anos. Mas, ao observar sua CAI, verifica-se que as passagens estão em desacordo com a sua fala. Quando chegou ao CSE se mostrou aberto ao diálogo, espontâneo e no que tange ao vínculo com a criminalidade acredita ser “normal” as suas atitudes e atos infracionais.

Segundo “B”, ele se envolveu com a criminalidade por se assemelhar ao irmão



que está foragido, e também porque a sua mãe não lhe deu carinho quando era criança e atualmente dá atenção ao seu padrasto, deixando-o de lado. Diz ainda que entrou no mundo do crime por ter “ódio em seu coração” (SIC).

3 A responsabilização e a psicose na medida socioeducativa do caso

A equipe técnica percebeu, inicialmente, que “B” se apresentou de uma forma diferenciada no que tange ao convívio no coletivo, com muita dificuldade de interação, colocando-se em risco diante de algumas situações, sempre apontando as atitudes dos outros, sem, contudo, refletir sobre seus comportamentos. Essa posição de “B” dificultou o convívio com os outros adolescentes. Cometeu diversas transgressões disciplinares na unidade, como agressões e envolvimento em eventos de segurança, sendo necessário ser contido em alguns momentos. Muitas vezes, se posicionava de forma agressiva, criando ideias sucessivas de situações que não existiam.

E tempo depois, nos atendimentos técnicos, apresentou alguns fenômenos de alucinação corporal: afirmava que uma de suas mãos estava maior que a outra, que tinha um dedo podre, ora era uma perna que estava podre. Afirmava também que estava desmanchando e cheio de buracos. Nesses momentos ficava muito angustiado e se agitava bastante. Foi encaminhado ao CERSAMI no dia 11/07/2016, passou a se consultar com um psiquiatra e recebeu o diagnóstico de psicose. Também foi encaminhado para o acompanhamento psicoterápico.

A equipe socioeducativa percebia que “B” não tinha uma relação fraterna com a vítima (a irmã materna), esta era considerada a pessoa por quem se enamorou. E não compreendia a ilegalidade de seu ato infracional, por entender que mantinha relações sexuais com sua namorada. Não compreendia a proibição da relação incestuosa. Ele não conviveu com esta irmã, pois, como se viu, ela passou alguns anos abrigada.

Segundo “B”, eles conversavam pelo Facebook e enamoraram-se ainda quando a irmã estava abrigada. Nas visitas que a irmã realizava à casa (essas visitas configuravam o processo de retorno da mesma para a família), eles iniciaram o namoro. Segundo o adolescente, seu relacionamento com a irmã era recíproco, nada ocorreu de maneira forçada. O adolescente não apresentava indícios de compreender que este namoro configurava uma relação incestuosa. Ambos estudavam na mesma escola e se comportavam como um casal, se beijavam na porta da escola. Era uma relação da qual as pessoas tinham conhecimento, inclusive a mãe de “B”, e nenhuma intervenção foi realizada.

Também foi possível perceber que a irmã do adolescente também não possuía crítica do relacionamento amoroso que estabelecia com o irmão. Para ela, era um relacionamento como qualquer outro. Os dois tatuaram as iniciais dos nomes em suas mãos. No entanto, o adolescente demonstrou arrependimento dessa tatuagem, uma vez que, ao ver essa letra, lembrava dos momentos vividos com ela e afirmava que não conseguia tirá-la da cabeça. Angustiava-se muito ao falar dela e ficava muito irritado, pois, se sentia traído, porque a irmã afirmou que havia sido estuprada. O adolescente relatou que seu irmão mantinha relações sexuais com uma tia e questionou o fato de ter sido preso e seu irmão nunca ter sofrido nenhuma sanção por tal relacionamento.

Ainda sobre o ato que ensejou a internação de “B”, a mãe, em contato telefônico,



relatou que sua filha, a suposta vítima, lhe disse que teve relação sexual com “B” para vingar-se dela, porque a mesma foi criada em um abrigo, retornando para casa somente aos 18 anos. De acordo com a mãe, a filha já teve relação com o neto do padrasto e que agora estava se insinuando para um outro filho, mais novo que “B”. Diz ainda que “B” foi uma vítima e o objetivo da filha era destruir a família devido ao sentimento de abandono que ela possuía.

A família do adolescente o visitou apenas uma vez enquanto estava na unidade socioeducativa, fato que limitava o acompanhamento do processo socioeducativo. Mediante a ausência da família nos dias de visita familiar, “B” apresentava-se mais desorganizado e agitado, e com sentimentos ambivalentes em relação à mãe.

Quando a genitora teve conhecimento da possibilidade de “B” retornar para casa, afirmou que isso não era possível, pois, a irmã do adolescente, com quem este estabeleceu uma relação amorosa, ainda morava na residência, a genitora afirmou que iria acionar a justiça. A equipe socioeducativa também teve conhecimento que a irmã do adolescente havia retirado a queixa de estupro contra o irmão.

Sobre as questões relacionadas à saúde mental, como oscilação de humor, alteração do pensamento e alucinações cinestésicas do adolescente, estas dificultavam as construções acerca de sua trajetória e atos cometidos, o que comprometia seu processo de responsabilização. No entanto, era através de desenhos realizados nos espaços mais lúdicos que “B” verbalizava sua trajetória e história de vida. A atividade de desenho, foi incluída em sua rotina, pois “B” utilizava o desenho como meio de expressão, visto que o adolescente ao usar a linguagem discursiva se embaraçava ao dizer das relações familiares e de sua história de vida. O adolescente também foi inserido nas atividades de esporte e percussão, pois, a equipe percebeu que essas atividades favoreciam o seu apaziguamento, bem como a estabilização do adolescente. Nesses espaços, ele interagiu bem com os demais adolescentes e conseguia seguir as orientações dos professores, além de respeitar as regras das atividades.

Nos atendimentos, após 06 meses de internação, foi percebido que o adolescente estava, aos poucos, respondendo aos eixos da medida socioeducativa a ele imposta. Porém, não conseguia apresentar uma crítica em relação ao ato, não o compreendia como uma transgressão infracional, e relatava de maneira naturalizada o sentimento de afeto amoroso que ainda nutria pela irmã. Demonstrava em sua fala um sentimento ambivalente de amor e ódio em relação à sua irmã e à sua mãe. Em diversos momentos, expressava o sentimento de abandono em relação à sua mãe e de traição em relação à sua irmã. Em muitas ocasiões, apresentava um intenso quadro de agitação. Nesses momentos, relatava que o pensamento sobre sua irmã invadia sua cabeça, que não conseguia esquecer-la e que sua mãe não vinha visitá-lo. Ele dizia: “você vão ver o que vou aprontar, se a minha mãe não vier” (SIC). Ficava nervoso, dava socos na parede e se machucava.

No dia 30/09/2016 foi realizado o estudo de caso e visita domiciliar no município de origem do adolescente. No estudo de caso estavam presentes representantes da Educação, Conselho Tutelar, CREAS, CRAS, Centro de Saúde e CAPSi. O núcleo familiar é acompanhado por estes equipamentos. Todos relataram sobre o histórico de negligência existente. Neste estudo, foram articuladas estratégias para o retorno



de “B” para o seu território. A rede informou que o adolescente, na escola, trocava beijos com a irmã, se comportavam como um casal de namorados. Foi informado também que a irmã confessou que seduziu “B”, por estar revoltada com a mãe. A rede informou ainda que a irmã precisa de ajuda, bem como todos daquela família, que é uma família vulnerável, com questões sociais importantes, que necessitam de cuidado. Ressaltaram que a mãe é violenta e de difícil convívio. Também demonstra atitudes inadequadas, mal humor e questões psíquicas que devem ser tratadas. “B”, desde os 4 anos e 10 meses de idade, realizava acompanhamento na rede de saúde. Apresentou, em seu quadro clínico, tonteados, vômitos, sonolência, e dificuldade para falar e andar. Aos 7 anos, “B” foi encaminhado para ser acompanhado por uma neurologista. Depois, continuou o tratamento na ESF (Estratégia de Saúde da Família).

Sobre a visita domiciliar, estavam presentes a genitora, e duas de suas filhas, sendo uma delas aquela com que “B” se relacionava. Na visita, foi possível confirmar as informações dadas pela rede. Foi percebido também que a genitora estava bastante incomodada com a presença da equipe, se esquivava das perguntas relacionadas à organização familiar, respondia superficialmente e a todo momento afirmava que não tinha problemas com os filhos e que sempre foi uma mãe presente e preocupada com eles.

Mediante o posicionamento de “B” em relação ao ato infracional, a equipe socioeducativa considerava a reavaliação da medida de internação, uma vez que, a medida não provocava um reposicionamento do adolescente perante o ato infracional cometido. “B” apresentava uma incapacidade de cumprimento, por questões relacionadas ao seu quadro de saúde mental, não conseguia reconhecer a ilicitude de seu ato infracional, e por essa razão seu processo de responsabilização, numa medida de internação, se encontrava comprometido. Portanto, no decorrer da medida de “B”, foi definido o encaminhamento para a progressão de medida para meio aberto, na modalidade liberdade assistida. Dessa maneira, o adolescente seria acompanhado pelo CREAS e poderiam ser trabalhadas, de forma efetiva, as questões relacionadas ao ato infracional no território, principalmente questões relacionadas à família e suas relações.

A equipe socioeducativa acreditava que o retorno de “B” para seu território poderia responsabilizar a genitora e fazer com que a mesma acompanhasse o adolescente de maneira mais efetiva. Percebia-se a necessidade de trabalhar a atuação infracional na organização familiar. Dessa maneira, no dia 21/12/2016, já com 9 meses de cumprimento de medida de internação, foi concedido a “B” a progressão para a medida de liberdade assistida, que deveria ser executada pelo juiz da Comarca de seu território de origem.

O ponto de responsabilização para “B” está relacionado com a compreensão da ilicitude do ato infracional. No entanto, tal compreensão estava comprometida em função do quadro de saúde mental, situação que condiciona o adolescente a um entendimento concreto e superficial das implicações legais que envolvem um relacionamento amoroso com sua irmã.

Essa elaboração, cujos limites no caso são extensos, não necessitaria se dar numa medida de privação de liberdade. A medida de liberdade assistida poderia

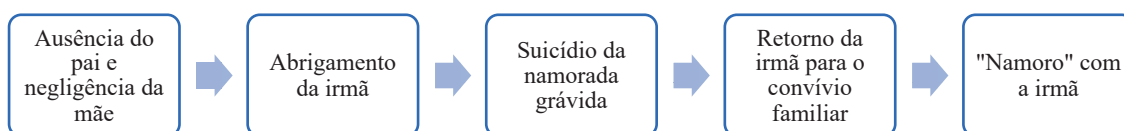


contribuir nesse processo de reflexão através dos atendimentos individuais que são o ponto primordial dessa medida, consolidando assim, a possibilidade de uma elaboração subjetiva do ato. Além disso, o tratamento em saúde mental contribuiria para que o adolescente pudesse construir elementos psíquicos e potencializar os efeitos da medida de liberdade assistida. Assim, esperava-se que ele teria melhores condições de construir novas formas de relacionamento com a irmã que não fosse pela via incestuosa.

A questão familiar é um ponto de vulnerabilidade no caso, e o fato de estar privado de liberdade, longe do seu território de origem, agravava essa vulnerabilidade. Pois, a convivência familiar é comprometida pela distância. Além disso, essa distância da família impedia que o ato infracional fosse melhor trabalhado na organização familiar. Sendo assim, esta é uma família que necessitaria de um acompanhamento da rede psicossocial, como CREAS, para que seus membros tivessem condições de ressignificar e se reposicionar mediante seus conflitos e violações.

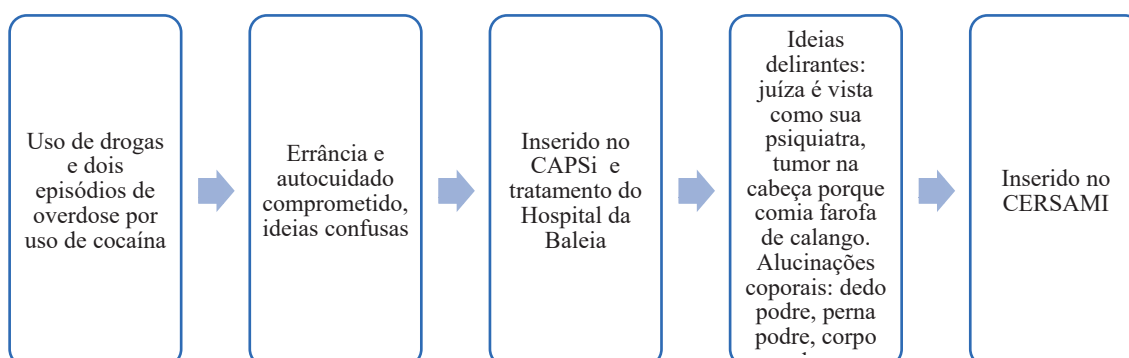
Descrição das trajetórias face à questão da saúde mental, adolescência e responsabilização

Figura 1 - Processo da trajetória de vida do adolescente "B" (da própria autora)



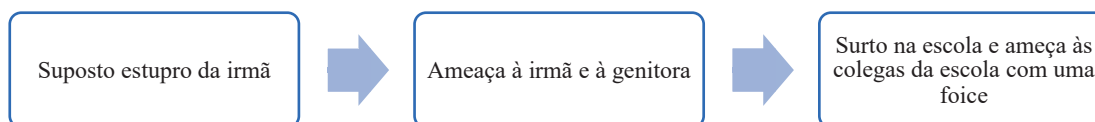
Fonte: da própria autora.

Figura 2 - Processo da trajetória do sofrimento mental do adolescente "B"



Fonte: da própria autora.



Figura 3- Processo da trajetória infracional do adolescente "B"

Fonte: da própria autora.

O adolescente durante todo cumprimento da medida não compreendeu a ilicitude do seu ato, mas reconheceu a medida socioeducativa como um efeito da lei. “B” foi um caso desafiante para o Sistema Socioeducativo, pois, por não possuir a incidência simbólica da proibição do incesto comprometeu seu processo de responsabilização. Toda lei positivada nas normas jurídicas é um efeito cultural da incidência de uma lei simbólica. Se o adolescente em questão não possui a internalização da lei primordial, que é a lei de proibição do incesto, como vai compreender a ilicitude de seu ato na forma jurídica do termo? Segundo Freud [1929-1930] (1996), a maneira como entendemos a incidência da lei do pai no inconsciente é através dos seus dois fundamentos - a proibição do incesto e o parricídio. A partir dessa internalização, compreendemos a lei enquanto reguladora da sociedade. No caso de “B”, tendo como base seu funcionamento subjetivo, não seria possível compreender as consequências jurídicas do seu relacionamento amoroso com a irmã.

Quando recebeu a medida de privação de liberdade seus sintomas agravaram, suas manifestações delirantes e alucinatórias ficaram mais evidentes, assim, podemos perceber como a incidência da lei concreta gerou um agravamento do seu quadro e seu mal-estar se intensificou. Talvez isso se tenha dado pelo fato dessa lei concreta não encontrar apoio na inscrição da lei simbólica da linguagem que lhe seria fundamental.

Nesse sentido, coloca-se para o Sistema Socioeducativo a questão acerca de como proceder nesses casos em que a forclusão do significante Nome-do-Pai ou da interdição do incesto não se tenha inscrito. Como direcionar o cumprimento da medida socioeducativa, se a lei jurídica se apoia nesses interditos originários, não inscritos nos casos de psicose?

Discussão do caso

Para a Psicanálise a responsabilidade está relacionada com a emergência de uma resposta do sujeito, como cada sujeito internaliza a lei. Isso, em verdade, é uma resposta sobre como lidar com o gozo. Sobre essa questão do gozo, Philippi (2001, p. 203-204) aponta que “o que passa entre o gozo e a interdição evoca sempre um reforço crescente dessa versão específica da Lei [simbólica do inconsciente], identificada à inibição irresistível que incita o sujeito a violar todas as fronteiras estabelecidas, para dissolver-se em um êxtase a qualquer custo”. Para a autora, o



gozo é tomado como “àquilo que lhe apresenta como promessa de completude”. As formas como cada sujeito lida com o gozo possuem uma consequência, uma incidência direta na responsabilidade.

A responsabilidade é tomada aqui como resposta, como articulação entre sujeito, gozo e linguagem face à maneira como o adolescente responde aos impasses sociais, econômicos e políticos que o afetam no interior do corpo societário. Nas psicoses, em especial, a questão se complexifica, pois, é o sujeito que se apresenta como objeto de gozo de um Outro absolutizado e consistente. “Na psicose, a não incidência da castração seria a responsável pela consistência do objeto [...] na psicose seria preciso extrair do campo do Outro esse gozo excessivo que invade o psicótico” (GUERRA, 2010, p. 67). Daí as medidas socioeducativas sofrerem uma inflexão acerca do modo de gozo nas psicoses de adolescentes autores de ato infracional.

Na perspectiva lacaniana, a reponsabilidade se articula também à noção de assentimento, que seria um processo articulado no inconsciente, que suscita essa resposta subjetiva. Lacan [1950] (2003) aponta que, na civilização, os atos punitivos representam a relação do crime com a lei, e para que haja um efeito no sujeito é necessário o “assentimento subjetivo”. Ele afirma ainda que “esse assentimento subjetivo é necessário à própria significação da punição” (LACAN, [1950]2003, p. 128). Assim, os efeitos da punição nos indivíduos estão relacionados com a responsabilidade. Somete a psicanálise seria capaz de revelar o que de fato está em jogo num crime, o que Lacan [1950] (2003) denominou de a verdade do ato, e, por meio dessa verdade, há a possibilidade de conduzir o sujeito para a aceitação de uma sanção. “Pelo assentimento, enfim, haveria a legitimação da punição preconcebida numa pena ideal a ser aplicada e uma resposta particular a essa punição ideal” (CASULA, 2017, p.118).

Dessa maneira, para produzir o assentimento e a responsabilidade o sujeito deve possuir a inscrição da lei simbólica. Como na psicose essa lei simbólica não se assenta, deve-se pensar em cada caso o que é possível, o que cada sujeito apresenta como meio para construir sua responsabilidade.

O assentimento é um índice importante para pensar a responsabilização. O caso de saúde mental apresentado, entretanto, problematiza se há a possibilidade do assentimento nas psicoses. Casula (2017) pontua, a partir do texto de J.A. Miller *Cause et consentement*, que o assentimento se contrapõe à psicose. Isso indica que sempre haverá um embaraço na construção da responsabilidade com os adolescentes portadores de sofrimento mental. O autor aponta que uma possibilidade de o sujeito psicótico se responsabilizar seria por meio de uma “ficção de responsabilidade”, articulada pela ideia de consentimento. Sendo uma forma de dizer “sim” a partir de um reconhecimento do Outro, por meio de uma ficção da lei, ou seja, o consentimento seria uma forma de reconhecimento da lei, sem a inscrição do significante do Nome-do-Pai. O autor esclarece melhor esse conceito ao analisar o caso de uma paciente psiquiátrica que cometeu uma passagem ao ato:

Cabe-nos, então, saber que ficções podem ser eficazes para os sujeitos psicóticos infratores sob nossos cuidados. Trata-se de verificar, na narrativa de Ângela, a possibilidade de construir, na interface com a



instância judiciária, ficções possíveis para regular o gozo – correlatas ao consentimento a outros sintomas, como às ficções jurídicas – concernente ao sujeito em questão, que, na impossibilidade de assentimento subjetivo ligado ao Nome-do-Pai, necessita encontrar outras ancoragens capazes de dar uma representação ao gozo, possibilitam-lhe, assim, meios de efetivar outras respostas, mesmo que delirante. (CASULA, 2017, p.153).

Dessa maneira, o que percebemos a partir da análise do caso é que, a princípio, não seria possível falar de assentimento - concordância a partir de um ponto inconsciente que está articulado simbolicamente. E uma possível construção seria a partir da ideia de consentimento, um acordo, vislumbrando a possibilidade de o sujeito concordar com a ilicitude do fato. Isso seria operar com uma “ficção jurídica” que faria a função da lei simbólica e contribuiria para aplicação de uma sanção sob medida. Assim, seria possível que cada adolescente se valesse da medida socioeducativa para fazer seu trabalho simbólico, em maior ou menor grau, fazendo às vezes do assentimento.

Há muitos impasses entre o trabalho do sistema socioeducativo e as interfaces com o sistema judiciário e a política de saúde mental, que podemos aqui listar. O primeiro diz respeito à capacidade de resposta do adolescente para uma medida de internação socioeducativa. Em muitos casos, a justiça juvenil não reconhece a condição peculiar do adolescente portador de sofrimento mental e este recebe uma medida socioeducativa que parece ultrapassar sua capacidade de resposta ou exigi-la dentro de uma lógica que não respeita sua condição clínica. Na maioria desses casos, a política de saúde mental não se posiciona quanto à condição desse adolescente de responder pelo seu ato infracional numa medida de privação de liberdade. Com isso, em muitos casos, o intenso sofrimento mental é agravado pelo acautelamento. Um segundo impasse refere-se aos adolescentes que, frequentemente, cometem transgressões disciplinares nas unidades socioeducativas de acautelamento, como agressões aos funcionários, dano ao patrimônio, tendo seus comportamentos sancionados. A política socioeducativa não reconhece que tais atuações podem ser ensejadas pelo sofrimento mental, por tentativas de estabilização. Isso ocorre pelo fato do trabalho socioeducativo não contemplar dispositivos clínicos para reconhecer a dimensão subjetiva das soluções psicóticas do adolescente. O trabalho técnico que ocorre nas unidades socioeducativas se dá numa dimensão psicossocial. A política socioeducativa não prevê a realização de atendimentos numa lógica clínica, que considere intervenções específicas para os casos de psicose, essa condução é uma especificidade da política de Saúde Mental.

Os impasses institucionais com os casos de saúde mental são evidenciados diante do não saber lidar nos momentos de agitação e crise, e a resposta é a contenção. Trata-se do recurso menos elaborado, mais antigo e menos eficaz, para o qual converteram as ações psiquiátricas tradicionalmente hospitalocêntricas na ausência de uma política e de uma estratégia clínicas. Essa situação demonstra a grande importância da articulação e pesquisa na interface da socioeducação com a política de saúde mental, atualizando o debate a partir dos avanços de ambos os campos.



Os casos de saúde mental evidenciam uma forma de funcionamento para a qual a política de segurança e a socioeducativa ainda não construíram instrumentos para acolher e cuidar. Dessa forma, esses sujeitos acabam ocupando um lugar marginal, são nomeados pelo ato infracional ou simplesmente se perdem num vácuo institucional. Essa marginalidade e espaço vazio se evidenciam pela ausência de implementação de fluxos orientados por legislações específicas como o SINASE em seu artigo 64 e a Portaria 1082. Assim, é importante considerar tais legislações para os casos em que a medida não possui incidência.

Conclusão

Nesse sentido, a Psicanálise colabora com a coisa pública ao considerar as construções subjetivas que estão em jogo na atuação infracional. Ao suspender o saber formal que condiciona todo ato à infração, incluindo uma brecha entre o ato e sua significação na qual o sujeito se escreve como letra indecifrável, cujo gozo traça um modo de funcionamento no laço social. Incluídas essas particularidades, conseguimos entender como o universal das políticas socioeducativas pode se encontrar com a singularidade que se descortina em cada caso. Sem essa dimensão do detalhe singular, a massa de adolescentes se homogeneiza e torna cega a ação socioeducativa.

Assim, podemos dizer que é benéfica a forma genérica com que o ECA e a SINASE preveem o trato do adolescente autor de ato infracional, quando portador de sofrimento mental. Ao direcioná-lo à rede de Saúde Mental e ao abrir a possibilidade da suspensão da medida, acabam por se tornarem abertos à direção singular que cada sujeito exigirá no percurso de sua medida. Cabe, entretanto, encontrar quem possa recolher do ato o sujeito. O que exige formação continuada, supervisão e construção de trabalho em rede. A previsão legal não basta. E, na ausência da iniciativa da ação, um desfecho de responsabilização muito raramente será alcançado. A resposta ao ato infracional só será possível na medida em que as construções dos sujeitos orientarem a execução do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 03/11/19.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03/11/19.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Saúde. *Portaria 1082 de 2014*.



Brasília. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html. Acesso em 03/11/19.

CASTRO, J. E. O método psicanalítico e o estudo de caso. *In: NETO, F.K.; MOREIRA, J.O. (org.) Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade*. Barbacena MG: Ed. UEMG, 2010. p. 24-35.

CASULA, F. *Loucura e responsabilidade: consentimento às ficções jurídicas*. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

FREUD, S. Neurose e Psicose. *In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1923-24/1996. Vol. XIX, p. 165-174.

FREUD, S. O Mal-Estar na Civilização. *In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1929-1930/1996. Vol. V. XXI, p. 67-148.

FREUD, S. Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade. *In: FREUD, S. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1905/2006. Vol. VII, p.115-231.

GUERRA, A. M. C. *A psicose*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Coleção Psicanálise Passo-a-Passo, 90).

JANUZZI, Mônica Eulália da Silva. *Adolescentes usuários de drogas: dificuldades de adesão ao tratamento nos CAPSi*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas. Belo Horizonte, 2018.

LACADÉE, P. *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LACAN, J. *As psicoses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1955-56/1988.

LACAN, J. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. *In: J. Lacan, Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1950/1998. p. 127-151.

LACAN, J. Prefácio a O Despertar da Primavera. *In: LACAN, J. Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974/2003. p. 557-559.

LACAN, J. Premissas a todo desenvolvimento possível da criminologia. *In: Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1950/2003. p. 127-131.

MACHADO, M. T. Sistema Especial de Proteção da Liberdade do Adolescente na Constituição Brasileira de 1988 e no Estado da Criança e do Adolescente. *In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (org.). Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 87-121.

PHILIPPI, J. N. O Nome-Do-Pai. *In: PHILIPPI, J. N. A Lei: uma abordagem a partir da leitura cruzada entre Direito e Psicanálise*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001. p. 139-216.

SALUM, M. J. G. Crime, violência e responsabilidade na Clínica Psicanalítica Contemporânea. *aSEPHallus*, v. IV, nº 8, p. 1-17. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_08/artigo_01_port.html. Acesso em: 03 nov. 2019.

SARAIVA, J. B. C. As Garantias Processuais e o Adolescente a que se Atribua a Prática de Ato Infracional. *In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (org.). Justiça, adolescente e ato*



infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 175-205.

SILVA, A. F. A. O Estatuto da Criança e do Adolescente e Sistema de Responsabilidade Penal Juvenil ou o Mito da Inimputabilidade Penal. *In*: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (org.). *Justiça, adolescente e ato infracional*: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 49-60.

VIGANÒ, C. *A construção do caso clínico*. Opção Lacaniana online nova série. Ano 1. Número1, 1-9. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_1/A_construcao_do_caso_clinico.pdf. Acesso em 03/11/19.

VORCARO, A. Psicanálise e método científico: o lugar do caso clínico. *In*: Neto, F.K.; Moreira, J. O. (org.) *Pesquisa em Psicanálise*: transmissão na Universidade. Barbacena MG: Ed. UEMG, 2010. p. 11-23.



SAÚDE MENTAL E ASSISTÊNCIA SOCIAL: SOBRE A ESCUTA CLÍNICO- INSTITUCIONAL DE UM ADOLESCENTE A PARTIR DA NOÇÃO DE SUPEREU FREUDIANO

Leônia Cavalcante Teixeira,
Janara Pinheiro Lopes,
Evilene Abreu Silva,
Olga Damasceno Nogueira de Sousa

Introdução

O estado do Ceará vem apresentando uma realidade trágica que vitimiza os adolescentes que estão na mira do crime, seja para morrer, matar ou traficar. Os dados dos boletins diários da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) relativos ao ano de 2018 e ao primeiro semestre de 2019 apontam que 95% de todas as mortes de adolescentes ocorreram com uso de arma de fogo. E que o perfil do adolescente que mais morre no Ceará é o do negro, morador de periferia, com problemas familiares e já ausente há mais de seis meses da escola; 85% são do sexo masculino, embora cresça o envolvimento do sexo feminino.

Apesar dos avanços em legislação alcançados na área da socioeducação – com o objetivo de garantir os direitos de dignidade humana para crianças e jovens –, a adolescência tem sido, na contemporaneidade, alvo de discussões, problematizações e culpabilizações relacionadas a homicídios, violência urbana e abuso de drogas lícitas e ilícitas. Este cenário tem levado as estatísticas, no Brasil, a apontarem um aumento do número de adolescentes em conflito com a lei, o que acarreta um número elevado de cumprimento ou recorrência às medidas socioeducativas (www.ipea.gov.br).

Desde 2016, a Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS) desenvolve ações visando à garantia dos direitos humanos no sistema socioeducativo do Ceará. Essas ações incluem seleção, capacitação de profissionais, organização da estrutura operacional dos centros e desenvolvimento de atividades junto aos adolescentes. Destaca-se o interesse da SEAS na parceria com instituições universitárias para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e intervenções diversas.

Assim, o LAEpCUS – Laboratório de Estudos sobre Psicanálise, Cultura e Subjetividade, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor), atua com pesquisas-intervenções junto a esses adolescentes, a partir da clínica na instituição. Nesse contexto, o ato infracional, a aposta na implicação do sujeito adolescente em seu ato, sua responsabilização e a possibilidade de reposicionamento subjetivo constituem temas para a psicanálise, sua ética e sua política.



As situações relacionadas ao adolescente em sofrimento psíquico grave nos chamam atenção e consistem em um dos objetos de nossas intervenções. Neste texto, discutiremos, tendo como foco um caso acompanhado em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), as (im)possibilidades que se constroem entre as políticas públicas de assistência social e saúde mental. O caso em questão nos interpelou no campo da saúde mental, por se tratar de um adolescente que estava em cumprimento de medida socioeducativa em regime fechado, sendo atendido no CAPS Álcool e Outras Drogas, *locus* no qual este adolescente foi atendido.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao adolescente autor de atos infracionais, atos análogos a crimes ou contravenções penais, são aplicadas as chamadas Medidas Socioeducativas (MSE). Elas podem ir de uma advertência, da obrigação de reparar o dano, da prestação de serviços à comunidade, da liberdade assistida e da inserção em regime de semiliberdade, até uma possível internação em unidade socioeducativa, medida mais austera (BRASIL, 1990). A medida de internação depende de alguns elementos a serem investigados pelo poder Judiciário, a saber: gravidade do ato, reincidências infracionais ou não cumprimento frequente e não justificável da medida socioeducativa, aplicada anteriormente. De todo modo, a medida de internação não deve ser adotada quando houver uma medida socioeducativa mais adequada (BRASIL, 2012).

É sabido que a Doutrina da Proteção Integral garante o direito à vida e à saúde das crianças e dos adolescentes, especialmente após o advento da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), da Constituição Federal (1988) e do ECA (1990) (BOAS, 2014). Este cenário permitiu que crianças e adolescentes fossem inseridos nas políticas públicas de cuidado, ascendendo à condição de sujeitos, de fato, e deixando de ser tratados como puros objetos. Foi reconhecida, assim, sua singularidade, atravessada por histórias de vida e complexos familiares, expressados muitas vezes em sofrimento psíquico.

O Art. 11º do ECA determina a atenção integral à saúde da criança e do adolescente por intermédio do Sistema Único de Saúde (SUS), que assegura o direito universal e igualitário aos serviços de saúde no país (BRASIL, 1990). O acesso universal à saúde inclui os adolescentes autores de ato infracional em privação de liberdade. É fundamental pontuar que não se pode negligenciar o direito do jovem em privação de liberdade ao acesso à saúde, uma vez que essa postura corre na contramão das diretrizes alcançadas pelo ECA, notadamente aquela que ressalta o princípio de proteção integral à saúde, âmbito em que se situa a saúde mental.

Este capítulo foi elaborado a partir das articulações entre as políticas de saúde mental e assistência social. Objetivamos aqui, a partir de um estudo de caso, discutir a noção de supereu freudiano.

O adolescente entre as políticas de assistência social e saúde mental

No ano de 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) criaram o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), cuja finalidade é inserir a questão



do adolescente em conflito com a lei na agenda das políticas públicas (BOAS; CUNHA; CARVALHO, 2010). A criação do SINASE objetiva, sobretudo, o desenvolvimento de uma atuação socioeducativa apoiada nos princípios dos direitos humanos (BRASIL, 2012).

O SINASE constitui uma política pública dedicada à inclusão do adolescente em conflito com a lei, correlacionando e demandando ações das diversas áreas das políticas públicas e sociais (BRASIL, 2012). Assim, o SINASE se configura como uma ferramenta essencial para a concretização do ECA. Articula-se, com o SINASE, as esferas federal, estadual e municipal de governo para a efetivação desses projetos de atendimento, considerando a intersetorialidade e a participação da família, da comunidade e do Estado (BRASIL, 2012).

No contexto brasileiro, algumas normativas legais dirigem a questão da saúde mental dos adolescentes em privação de liberdade. Nessa perspectiva, o Art. 125º do ECA institui que é tarefa do Estado prezar pela integridade física e psicológica dos sujeitos em regime de internação (BRASIL, 1990). Os jovens com transtornos psíquicos ou deficiência mental deverão receber assistência individual e cuidados específicos em ambiente apropriado às suas necessidades, de acordo com o descrito no referido artigo (BRASIL, 1990).

No ano de 2008, foi anunciada a portaria nº 647, que confirmou a implementação da política de atenção à saúde integral do jovem em conflito com a lei, em privação de liberdade ou internação provisória (BRASIL, 2008). Segundo essa política, durante a ocasião em que o jovem estiver sob a tutela do Estado, as Secretarias de Saúde – estaduais e municipais –, bem como a Secretaria Estadual Gestora da Unidade Socioeducativa, devem conjuntamente formular planos direcionados à saúde dos jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa (BRASIL, 2008). O Art. 62º do SINASE afirma que as unidades de medidas socioeducativas para privação de liberdade precisam dispor de uma equipe mínima de profissionais de saúde (BRASIL, 2012).

O conceito de socioeducação nasce com o ECA (MARASCHIN; RANIERE, 2011; PAES, 2008; RANIERE, 2014; ZANELLA, 2011) e se refere a um conjunto articulado de programas, serviços e ações (BISINOTO *et al.*, 2015; BRASIL, 2012). O termo “Sistema Socioeducativo” inclui todas essas medidas (BRASIL, 2012), que podem ser uma advertência, a obrigação de reparar o dano causado, uma prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, a inserção em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional (BOAS *et al.*, 2010; BRASIL, 2012; RODRIGUES; TEIXEIRA, 2014). Cabe sublinhar que todas as medidas socioeducativas estão atreladas aos princípios da brevidade e da excepcionalidade (SILVA, 2012). Além disso, sua operacionalização deve ser orientada para uma ação de ordem educativa (Brasil, 1990), pois a educação está entre as premissas da socioeducação (CASER; BAGALHO; CONSTANTINO; DIAS, 2019). No entanto, cabe esclarecer que essa educação diz respeito àquela cujo efeito é a transformação e a libertação.

Os CAPS são instituições de saúde cuja proposta é atender e acolher pacientes com transtornos psíquicos graves. Os serviços são oferecidos por uma equipe multiprofissional, que deve prestar atendimento individual, atendimento em grupos, visitas domiciliares e atendimento à família, bem como atividades comunitárias com



foco na reinserção social dos usuários (BRASIL, 2004). Os CAPS se caracterizam como um serviço de base territorial e comunitária, e, dessa forma, suas ações devem ultrapassar os serviços internos, construindo vínculos que possibilitem integrar seus recursos, evitando um novo modelo de cronificação (DELFINI; REIS, 2012).

Os CAPS possuem, ainda, modalidades diferentes em razão da população atendida e da relação entre o número de habitantes e o município em que se situam. São eles: CAPS-I, situados em cidades de pequeno porte; CAPS-II, situados em cidades de médio porte; CAPS-i, para população infantojuvenil; CAPS ad, para usuários de álcool e outras drogas; e CAPS-III, equipamentos que são estratégicos pelo fato de proporcionarem atendimento 24 horas e hospitalidade noturna (BRAGA; D'OLIVEIRA, 2015).

A atenção em saúde mental infantojuvenil se desenvolve em diferentes serviços de saúde, tais como: Unidades Básicas de Saúde (UBS); Estratégia Saúde da Família (ESF); Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPS-i); Centros de Atenção Psicossocial para usuários de álcool e outras drogas (CAPS ad); e ambulatórios e hospitais gerais que, conectados a uma rede intersetorial, possuem como principal finalidade a inserção social do público (DELFINI; REIS, 2012).

Passaremos agora à apresentação e discussão de uma vinheta clínica que narra a trajetória de um adolescente que transita entre o Centro Socioeducativo e o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS ad), tendo sido a escuta clínico-institucional realizada no CAPS ad.

Pedro algemado: A denúncia da falta de elos entre saúde mental e assistência social

Pedro tinha 17 anos quando chegou ao serviço de acolhimento do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS ad), em Fortaleza, capital do estado do Ceará. O serviço de acolhimento é preconizado pela Política Nacional de Humanização (PNH), que se sustenta nos valores de autonomia e protagonismo dos sujeitos, da corresponsabilidade entre eles, da solidariedade dos vínculos estabelecidos, dos direitos dos usuários e da participação coletiva no processo de gestão (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

O acolhimento neste CAPS ad específico consiste em um procedimento que pode ser realizado por qualquer profissional de nível superior do Centro, comportando: 1) avaliação inicial (entrevista inicial e abertura de prontuário multiprofissional, caso haja demanda para o serviço ou necessidade de encaminhamentos para a rede de saúde); ou 2) reavaliação (entrevista com usuários que estão com tratamentos interrompidos e desejam retornar para o serviço, ou que pretendem rever o seu Projeto Terapêutico Singular, também chamado de PTS).

O PTS, que pode ser caracterizado como uma estratégia da Política de Humanização do SUS, visa ao planejamento das escolhas clínicas de atuação para cada usuário, em termos de corresponsabilidade com eles. O termo "PTS" foi inicialmente utilizado na saúde mental como forma de se contrapor ao saber médico,



levando em conta outras disciplinas e, ainda, os aspectos da vida do sujeito que estão para além da doença e da queixa-conduta. A palavra “singular”, no termo, visa a superar a ideia de projeto terapêutico “individual”, pois destaca a diferença de cada sujeito e abre a possibilidade de que PTS possam ser pensados para famílias e coletivos maiores (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

No cotidiano das instituições, a efetivação da PNH não é tarefa simples, embora seja uma aposta necessária que objetiva, através de suas diretrizes – Acolhimento, Clínica ampliada, Cogestão, Valorização do trabalho e do trabalhador, Fomento de grupalidade, coletivos e redes, Direitos do usuário e Construção da memória do SUS –, “um movimento de abertura para a alteridade, [a fim de] oferecer e dar passagem, influenciar e ser influenciado” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

Pedro foi encaminhado para realizar a avaliação inicial no CAPS ad pelo juiz de uma Vara da Infância e da Adolescência, por se encontrar há seis meses em privação de liberdade em um Centro Socioeducativo em Fortaleza. O encaminhamento solicitava atendimento psiquiátrico e acompanhamento pelo CAPS ad. Quando Pedro chegou, soube-se que ele era acompanhado por um psiquiatra de um Centro Socioeducativo diferente daquele em que cumpria sua medida, pois estava faltando esta especialidade médica na instituição.

Vilarins (2014) discute os lugares da medicação com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, ressaltando a medicalização e seus efeitos para os adolescentes. Muitas vezes, a medicalização é proveniente da falta de acompanhamento desejável, dada a carência de profissionais nos Centros de Socioeducação – tanto psiquiatras como profissionais “psi” disponíveis para o acompanhamento terapêutico individual e grupal.

Na primeira vez, Pedro chegou algemado ao serviço de saúde mental, acompanhado por uma psicóloga da instituição em que cumpria a medida socioeducativa. O jovem apresentava queixas psiquiátricas, tais como alucinações e delírios. No documento de encaminhamento do psiquiatra do Centro Socioeducativo, constava que Pedro escutava vozes ordenando que se matasse. Durante o acolhimento realizado pela psicóloga e psicanalista do CAPS ad, o jovem falou de maneira monossilábica, apresentando dificuldades em responder às questões da avaliação inicial. Foi identificada, no seu discurso, a presença de alucinações visuais. Ele relatou ter dois irmãos, sendo ele o filho do meio. Na infância, segundo Pedro, o pai fora negligente, e por isso passou a morar com a avó. Já adolescente, foi residir com a mãe. Referiu-se a uso diário de maconha, e uso de cocaína nos finais de semana, quando estava em liberdade.

A hipótese diagnóstica da avaliação inicial, realizada pela psicóloga e psicanalista do equipamento de saúde, supôs que o adolescente apresentara um surto psicótico em uma estrutura neurótica. O que nos remete a Freud (2018) ao sublinhar que a diferença entre neurose e psicose é atenuada pela conjuntura de que também na neurose não faltam tentativas de substituir uma realidade desagradável por outra que esteja mais de acordo com os desejos do sujeito. Dessa forma, para o seu Projeto Terapêutico Singular (PTS), foi pactuado, entre a profissional que o atendeu no acolhimento e o próprio adolescente, que Pedro realizasse atendimento psicológico individual, além de participar de atividades expressivas no grupo, facilitado por uma



arteterapeuta e por uma terapeuta ocupacional.

O grupo de atividades expressivas tem como objetivo trabalhar os conteúdos subjetivos dos participantes através de recursos artísticos, como pintura, desenho e outros. Estrutura-se em três momentos: proposição da atividade, execução da proposta e verbalização. Daí o encaminhamento do jovem para um trabalho em grupo, baseado na hipótese diagnóstica, pensada a partir da psicanálise, de que conteúdos delirantes, aludidos pelo adolescente e pelo psiquiatra, pudessem aparecer e, a partir de recursos expressivos, organizar-se. Ressaltamos que, apesar de o cargo funcional no CAPS ser o de psicólogo, neste caso, o acolhimento e construção do PTS de Pedro foi feito por uma profissional que sustenta a função de psicanalista na instituição. O que define o caráter analítico de uma prática é o lugar de onde o operador da psicanálise faz ato e não o espaço físico onde ela se realiza. Esse lugar simbólico precisa ser construído pelo psicanalista em cada intervenção clínico-institucional, não sendo um lugar dado *a priori* (MORETTO, 2019). A ética da psicanálise – que preconiza o sujeito e seus modos de padecimento – foi decisiva, desde a chegada à instituição até os desdobramentos do caso.

Como efeito da construção do PTS, a psicanalista responsável pela entrevista inicial compartilhou o caso clínico com uma das técnicas de referência do grupo de atividades expressivas de que o adolescente passara a participar. A terapeuta ocupacional relatou posteriormente que orientara os profissionais do Centro Socioeducativo para que as algemas do adolescente fossem retiradas no transporte institucional, antes de ele entrar no CAPS ad, uma vez que o jovem se sentia constrangido ao ser conduzido recorrentemente algemado para o grupo. Foi acordado entre a psicóloga do Centro Socioeducativo e as profissionais do CAPS ad que as algemas seriam retiradas antes da entrada no serviço. Percebeu-se assim o estabelecimento da relação transferencial e da confiança do adolescente nas facilitadoras do referido grupo, talvez por Pedro se sentir “defendido” pelas profissionais do CAPS ad.

Para Freud (1996a), o amor de transferência não é uma característica da psicanálise, mas sim da própria neurose. A neurose utiliza a transferência e a resistência – que a transferência implica – com vias para o tratamento. No contexto da equipe de saúde mental, o laço transferencial não se dará necessariamente com a psicanalista, mas sim com qualquer profissional da equipe. O trabalho do psicanalista na equipe de saúde mental exige sustentar a teoria e a ética da psicanálise para uma “prática entre vários”, o que faz com que o psicanalista torne sua clínica mais compartilhada, além de fazer o saber da psicanálise circular na equipe como uma possibilidade de “fazer furos” em diagnósticos fechados ou em narrativas feitas sobre o paciente que não permitem que o sujeito possa emergir (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2008; FIGUEIREDO, 2004; RINALDI, 2015).

A arteterapeuta relatou, durante a discussão do caso clínico, que Pedro era inicialmente introspectivo e monossilábico, mas que depois passou a ser mais expressivo nas suas produções, além de verbalizar suas perspectivas de vida e seus sentimentos. Ele sempre participou do que era proposto no grupo, mas, no início, seus conteúdos expressos e suas falas eram “sem esperança”, mais voltados para o presente sem expectativas do que para o futuro.

O jovem participou do grupo por seis meses; contudo, chegava muito atrasado no



CAPS ad (de 30 a 40 minutos de atraso) porque a instituição de privação de liberdade não o trazia no horário pontualmente. O próprio jovem entendia o estabelecimento do contrato terapêutico (que ressaltava pontualidade e assiduidade) e dizia para a equipe do CAPS ad que compreendia o fato de não poder participar do grupo, em alguns dias, por causa dos seus atrasos. As facilitadoras sempre recordavam à psicóloga do Centro que o acompanhava sobre o contrato terapêutico, mas por causa do transporte institucional do Centro, os atrasos continuaram recorrentes. Pedro faltou às três últimas sessões do grupo sem justificativa do Centro Socioeducativo e, por isso, teve de ser desligado.

No mesmo dia do atendimento em grupo, Pedro comparecia ao atendimento individual com a psicóloga. Ao compartilhar o caso, a psicóloga que o atendia semanalmente destacou que Pedro não se implicava no atendimento; ele estava mais interessado em responder às demandas do juiz, que solicitou um relatório, do que em falar de suas questões. Posteriormente, esta psicóloga precisou se desligar da instituição, uma vez que fora aprovada em um concurso público e teve que assumir o outro trabalho.

Ressaltamos aqui que essa rotatividade dos profissionais das políticas públicas, tanto na assistência social como na saúde mental, está relacionada, por vezes, à fragilidade dos vínculos empregatícios, o que compromete os processos de trabalho e gera efeitos na relação terapêutica.

Depois de um mês, após o seu próprio desligamento do CAPS ad, Pedro já tinha cumprido a medida socioeducativa e estava em liberdade. Então ele procurou o mesmo serviço de saúde mental, na companhia da mãe – que foi pela primeira vez à instituição –, para dar prosseguimento aos seus atendimentos. Foi realizada uma entrevista de reavaliação para o retorno do jovem ao serviço. Um novo PTS foi proposto pela arteterapeuta, com quem Pedro construíra laço transferencial. Eles pactuaram que Pedro retornaria ao atendimento psicológico individual e ao grupo de atividades expressivas, e participaria do grupo de autoestima, além do grupo de acolhimento destinado àqueles que estão iniciando o tratamento no CAPS ad – tendo um foco maior na questão do uso de drogas do que em outros aspectos da vida do sujeito.

Após a primeira sessão de atendimento psicológico individual, o profissional avaliou que o jovem não tinha demanda de psicoterapia. Assim, Pedro não retornou mais ao serviço. Isso nos leva à seguinte indagação: Será que o adolescente entendeu que não teria mais demanda de atendimento no CAPS ad, de modo geral, quando lhe comunicaram que ele não tinha demanda de atendimento psicológico individual? Permanece a dúvida, e só Pedro poderia nos respondê-la.

Pedro e as algemas da culpa

Dentre os plurais aspectos do caso de Pedro, brevemente apresentado aqui, destacamos um dado de sua história que constava no Plano Individual de Atendimento (PIA) da referida unidade socioeducativa – e que, visto pela ética da psicanálise, não passou despercebido pela psicanalista que o atendeu no acolhimento.



Antes de cometer o ato infracional de assalto e porte de armas, que o levou à privação de liberdade, o adolescente fora à delegacia se entregar, dizendo que havia matado o próprio irmão. O delegado, ao investigar a denúncia, percebeu que o fato não tinha acontecido na realidade, e o pediu para voltar para casa. Depois de oito meses, Pedro se envolveu no ato infracional citado e foi “detido”.

Como psicanalistas, este momento nos diz algo importante quanto às ideias freudianas relacionadas aos “Criminosos em consequência de um sentimento de culpa” (FREUD, 2006). É dito que o sentimento de culpa se encontrava antes da má ação, ou seja, a iniquidade se deu a partir da culpabilização pelo ato infracional. O tratamento analítico pode contribuir para demonstrar que esse sentimento de culpa obscuro provém do complexo de Édipo. Essa culpa é constituída por uma reação às duas grandes intenções criminosas humanas: matar o pai (parricídio) e ter relações sexuais com a mãe (incesto com a mãe). Os crimes, então, com o propósito de fixar o sentimento de culpa em relação a algo, são vivenciados como alívio pelos sofredores (FREUD, 2006).

No caso clínico, pode-se pensar que o pedido de punição do jovem, endereçado ao delegado, seria uma tentativa de apaziguamento da culpa que, segundo a concepção freudiana, se constitui antes do ato criminoso. Podemos supor que essa seria uma forma de responder a um mal-estar, uma forma de lidar com o sofrimento. Não temos dados clínicos suficientes para afirmar que o jovem se encontrava na estrutura psicótica, ou que fenômenos psicóticos apareciam devido ao abuso de substâncias psicoativas.

No tocante às crianças, percebe-se que elas são travessas de propósito para provarem o castigo, ficando contentes e quietas depois da punição. A investigação analítica pode nos situar no caminho do sentimento de culpa que as induziu a procurar a punição. Em relação aos adultos criminosos, existem aqueles que praticam crimes sem qualquer sentimento de culpa por, talvez, não terem desenvolvido qualquer inibição moral, ou por justificarem sua ação pelos seus conflitos com a sociedade (FREUD, 2006). Diante disso, supomos que algo do infantil em Pedro retorna para o adolescente, que convoca a lei externa pela via do castigo e da punição, diante do seu sentimento de culpa, nas formas de demandas de amor, amparo e cuidado.

E o que poderíamos pensar sobre a adolescência?

A adolescência é um tempo complexo, marcado por operações psíquicas que singularizam as mudanças físicas e sociais; é um momento da vida repleto de incertezas, inseguranças, repetições, conquistas, perdas e angústia, em que é necessário se desvincular das figuras parentais e buscar novos objetos de amor, novos modelos identificatórios. Nesse sentido, pode-se mencionar que a adolescência diz, sobretudo, de um tempo subjetivo, marcado por complexas demandas que resultam em uma inegável exigência de investimentos por parte do adolescente.

Freud não se debruçou diretamente sobre a “adolescência”, mas voltou sua atenção para “as transformações da puberdade” pelas quais os jovens passam (FREUD, 2016). Freud (2016) apresentou a puberdade como um tempo de conflito para se libertar do domínio dos pais e caminhar rumo à construção de uma nova história, de novas aspirações, novos laços. De acordo com Dolto (1989), a adolescência é



um nascimento, e nela é necessário abdicar-se das certezas anteriores, em busca do incerto. Nesse tempo, o arriscar-se faz parte do processo.

O adolecer é trabalhoso e varia muito em intensidade. Assim, há diversas adolescências, dado que cada adolescente manifesta uma adolescência única, e não uma adolescência, como um tempo padrão. Em linhas gerais, pode-se compreender a adolescência como um período conflituoso, assinalado pelo luto do corpo infantil, pela destituição do Outro parental, pelo não saber suportar o corpo sexuado, pelo encontro com o outro sexo e pela impossibilidade de se alcançar a desejada plenitude anunciada e idealizada na infância.

Os processos do adolescente não têm relação somente com certa estruturação subjetiva fixa e *a priori*, uma vez que ela é revisitada a partir da cena social, cujos discursos estabelecem formas de laços sociais (ROSA, 2002). Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente é constituído a partir do desejo do Outro, reinventado a cada relação com o outro e dependente da modalidade de laço social (ROSA; VICENTIN, 2010). O dilema do adolescente se encontra em meio ao anseio pela identidade, uma identidade social que possibilita um reconhecimento e que o consolide no laço com o outro. E esse processo ocorre no laço social, laço discursivo que, nesse tempo de construção subjetiva, pode suscitar transformações estruturais, bem como vinculações a laços sociais perversos (ROSA; VICENTIN, 2010).

Nesse contexto, Douville (2002) ressalta que as errâncias entre os jovens em situação de exclusão social estão relacionadas à falta de inscrição do sujeito no campo do Outro, principalmente no que diz respeito ao seu ser e à sua filiação. A partir dessa impossibilidade de nomeação, o jovem busca outras possibilidades de se inscrever no laço social; e, na maioria dos casos, busca a via das errâncias (BEMFICA, 2018). É certo que o ato infrator na história de um jovem tem diversas significações, e cada caso deve ser analisado de forma singular.

A falência das instituições educacionais, entre elas a família, a comunidade e as instituições de ensino, fazem com que a errância possa surgir como resposta privilegiada entre os jovens que não tardam em convocar o Outro da lei, tal como confirmam adolescentes autores de atos infracionais (BEMFICA, 2018). No caso clínico em questão, fragmentos da vida de Pedro nos fazem lembrar dessa errância em sua vida, uma vez que o jovem relatara dificuldades de relacionamento com o pai pela negligência deste último, o que o fez procurar ancoragem subjetiva na casa da avó, vindo a residir com a mãe apenas posteriormente, na adolescência. Será que houve falha na inscrição simbólica, dado que Pedro apresentara sintomas psicóticos e fizera laço social pelo crime?

No contexto da modernidade, a travessia do jovem da infância para o universo adulto se apoiou na dominância da figura paterna na estrutura do laço social (BEMFICA, 2018). Ao papel do pai, no paradigma social, cabia a construção do supereu com base na renúncia das pulsões e na proibição incestuosa. Na contemporaneidade, a renúncia das pulsões não é mais tão claramente o paradigma que norteia os jovens, uma vez que a sociedade se apresenta mais liberal (BEMFICA, 2018). Martinez e Teixeira (2014) tecem uma reflexão a partir de duas coordenadas centrais para abordar a errância na contemporaneidade: o relativismo das grandes narrativas e a “outrificação” do grande Outro.



Segundo Lyotard (2004), diferentemente da aposta no saber firme e coerente do Outro, do simbólico, o relativismo pós-moderno não reafirma os discursos edificados a partir do lugar do mestre, operando justamente na desconstrução das grandes narrativas e na dissolução dos vínculos sociais (BEMFICA, 2018). Nessa direção, Lebrun (2008) aponta para o processo de “outrificação” nas sociedades contemporâneas. Segundo o autor, o grande Outro, que constituía o sujeito, é substituído por pequenos outros, com os quais os indivíduos buscam identificação horizontalmente. Assim, com a fragilização do simbólico e o enfraquecimento do reinado do pai, o sujeito adolescente fica sem referências, o que torna delicado seu engajamento na ordem de uma cultura regida por leis e interditos (CAPANEMA; VORCARO, 2012; LOPES; TEIXEIRA, 2019; RODRIGUES; TEIXEIRA, 2014).

A concepção freudiana aponta que a culpabilidade assume um papel fundamental para a interiorização do interdito e, em termos intrapsíquicos, para a construção do supereu. Seguindo essa linha de construção teórica, a culpa seria um fundamento da constituição do vínculo social. Através dessa perspectiva, Freud elabora a concepção do supereu como uma instância que sedia o sentimento de culpa a partir do Édipo, além de ser um lugar de intensa crueldade e intolerância para o sujeito, ao portar valores e ideais morais incompatíveis com a condição humana, causando um permanente mal-estar. A culpabilização exprime ambivalência afetiva – o conflito amor e ódio –, fortificando-se quando se amplia à comunidade que é inevitável, assim, o sentimento de culpa (TEIXEIRA; MOREIRA, 2013).

A psicanálise reconhece o necessário caráter paradoxal da cultura: provedora do sujeito pela coesão que promove, é, também, contrária a ele pela possibilidade de ruína de seus esforços para a coesão. A culpa representa um fator importante no processo de constituição do singular e do coletivo, pelo seu caráter consciente e inconsciente, pelo lugar frente ao Outro e ao outro, e principalmente no que diz respeito ao supereu e à construção de ideais (MARTINEZ; TEIXEIRA, 2014; TEIXEIRA, 2002, 2014).

No caso atendido, será que Pedro se sentia injustiçado pela sociedade diante dos ideais culturais que lhe eram impostos? Esse sentimento de injustiça pode tê-lo incitado ao ato infracional? Quais seriam os seus conflitos existenciais presentes no seu laço social?

Fazemos aqui articulações com a vinheta clínica no que se refere ao conceito de supereu, que passou da lei ao gozo na teoria da clínica psicanalítica. Da concepção freudiana à lacaniana, discute-se como o supereu – para além da voz proibitiva, a voz da lei – vem a ser a voz do gozo, voz imperativa. Nesse percurso teórico-clínico, o supereu foi perdendo a sua concepção de instância que exige renúncia pulsional, tornando-se um imperativo de gozo, tal como o apreendemos na experiência psicanalítica.

Freud (1996), segundo uma leitura lacaniana, ao referenciar o supereu à proibição e ao declínio do complexo de Édipo, não o confunde com uma lei sem gozo, mas veicula o imperativo de gozo que comanda o sujeito; trata-se de uma lei discordante, que ordena gozar: é proibido o gozo, mas ele é incitado pela via da culpa.

Para os seres falantes, ao entrarem no campo da linguagem, na perspectiva



lacaniana, produz-se uma perda de gozo, e a lei demarca um limite que não pode ser acessível. O supereu comparece como uma tentativa de dispensar o limite da lei, ordenando ao sujeito: “É impossível, mas, mesmo assim, goze!”. Essa exigência aumenta a culpabilidade, não em função do interdito da Lei, mas sim pela exigência do Ideal.

O supereu freudiano, na sua origem – formulado na primeira tópica do psiquismo –, aparece frequentemente associado à censura e à consciência moral. A partir da segunda tópica, depreende-se que o supereu está vinculado profundamente ao Isso, não sendo irreduzível à consciência. Não é mais uma instância relacionada somente ao princípio de realidade, visando apenas à adequação aos ideais da cultura, à moralidade, à censura.

Ao definir o supereu, Freud (1996, p. 47) traz esta noção: “O supereu, contudo, não é simplesmente um resíduo das primitivas escolhas objetais do Isso; ele também representa uma formação reativa enérgica contra essas escolhas”. Dessa forma, ele tem uma função dupla: é fruto da dissolução do Édipo e deve também recalcar esse complexo. Essa duplicidade do supereu pode se expressar pelo mandamento impraticável e singular do seu caráter compulsivo: deve e não deve ser como seu pai.

Assim, diante da identificação com o pai idealizado, pai que legisla, o supereu é herdeiro do complexo de Édipo; mas é também herdeiro do Isso, por estar vinculado ao que há de mais pulsional no sujeito: incesto e parricídio. Freud (1996) aponta que o supereu está vinculado ao desfecho do complexo de Édipo, não importando de que forma isso ocorra; nada pode aplacar a fúria superegoica. Essa forma de atuação do supereu é resultado do desamparo original do homem e do complexo de Édipo, que são as duas origens dessa instância.

Vemos a instância superegoica situada entre o desejo e a lei, dando origem a um imperativo insensato, que impele o sujeito a fazer parte de um regime de crueldade e a obedecer a ordens sem sentido. Lacan (1986) introduz a dimensão de lei insensata para o supereu ao diferenciá-lo do ideal do eu, o que nos remete à neurose, caracterizada tanto pelo desejo como pela defesa, ou seja, defender-se do que se deseja. No caso clínico, se Pedro desejava inconscientemente matar o irmão, ou a quem este representava psiquicamente, a ponto de construir um delírio, ele também se defendia desse desejo, sentindo-se culpado, denunciando-se para a polícia.

A partir do *Mal-estar na civilização*, de Freud (1996b), Lacan (1988), ao abordar os paradoxos da lei moral, remete-nos à ambiguidade do supereu, que se mantém a partirrenúncia exigida por ele mesmo. A função paradoxal do supereu é reforçar as imposições da civilização, exigindo a renúncia pulsional e nutrindo-se desta própria renúncia. Trata-se da renúncia à satisfação relacionada à pulsão de morte: agressividade e destrutividade. Assim, Freud afirma que trazem infelicidade tanto a realização da agressividade quanto a sua renúncia. Portanto, reconhece o mandamento superegoico da renúncia pulsional como impossível, ao considerar que o Eu também serve ao Isso. Desvela-se, então, o supereu atuando como limitador da satisfação pulsional e defasado com a lei, estando vinculado à pulsão de morte e firmado profundamente no Isso.



A civilização é fundada diante de uma necessidade de estabelecer uma proteção contra a agressividade do próximo, o gozo, e não mediante a regulação das pulsões sexuais. Ou seja, o que se configura como um mal e ameaça à civilização é a agressividade contra o outro, é o gozo, que também se volta contra o próprio sujeito. No seminário da Ética, Lacan (1988) destaca que o gozo é incompatível com a moral. A perspectiva lacaniana postula que o gozo é um mal por implicar o mal do outro; é o gozar do corpo do outro.

Na escuta clínica, Pedro, a partir de seus atos infracionais, atualiza dois momentos de não renúncia pulsional: o primeiro pelo delírio ao ter matado o irmão, e o segundo pelo assalto com porte ilegal de arma. Como aponta a concepção freudiana, não há garantias de felicidade nem pela agressividade, nem pela sua renúncia; ou seja, Pedro, ao infligir a lei, não se desvencilha do seu mal-estar.

Precisa-se abordar o supereu enveredando-o pelo caminho tanto da lei quanto do gozo. Destaca-se, com as teorias freudiana e lacaniana, que há mais gozo do que lei na origem do supereu, uma vez que se vê mais agressividade, oriunda da pulsão de morte, do que a autoridade introjetada da figura paterna. Entretanto, a própria noção de lei também vai se modificando: de uma lei reguladora, proibitiva, para uma lei entremeada de gozo. Outro paradoxo se apresenta no texto freudiano de 1930, no viés lacaniano: aquele entre o individual e o coletivo, como se o gozo individual fosse limitado pelos ideais culturais, que conduzem ao melhor por imporem barreiras ao gozo individual. Em primeiro lugar, ao estar inserido na linguagem, é próprio do gozo não poder realizar-se, e, em segundo lugar, a cultura leva ao gozo do supereu ao erguer ideais impossíveis.

Na instância do supereu repressor, há presença da lei, referência ao registro simbólico: o supereu se colocaria como um limite ao gozo. E, como imperativo de gozo, trata-se do registro do real, de uma lei insana, insensata, que incita ao gozo, não havendo mais o lado superegoico proibidor. Não se trata mais da lei reguladora, mas de uma lei que repete, insiste, veiculando a lei da pulsão de morte. Dessa forma, não podemos pensar que o supereu finca-se somente no simbólico, mas que a cisão inclui o real (LACAN, 1986).

O caso atendido nos fez associar que, para os adolescentes, são impostos ideais culturais relacionados a consumo, beleza e sucesso que fazem com que, para os que não têm acesso a esses objetos privilegiados, transgridam a lei pela delinquência e criminalidade.

Diante desse cenário, as intervenções psicanalíticas trabalham no caso a caso; são apostas nesses sujeitos para além desses significantes de exclusão. Retomando o supereu no momento do adolecer, os imperativos de gozo do supereu ocasionam uma dessubjetivação, enquanto o real circunda para rebaixar o sujeito à condição de objeto, sendo os imperativos do supereu o avesso do desejo inconsciente – dentre eles, os crimes insensatos (AMBERTÍN, 2006). A clínica psicanalítica opera a partir do desejo, produzindo uma virada em relação à posição de sujeito, passando da posição de vítima para a de responsável, capaz de subjetivar-se ao responder por seu ato (RODRIGUES; TEIXEIRA, 2019).



Entre saúde mental e assistência social: Elos?

Este texto ratifica a importância de como, muitas vezes, as possibilidades de trabalhos articulados em redes entre a assistência social e a saúde mental podem ser necessários, principalmente por trazerem uma fertilidade de equipamentos e de dispositivos para o sujeito. Os dispositivos socioeducativos não foram inseridos nas propostas da Reforma Psiquiátrica; porém, o SINASE, como vimos, estabeleceu o nivelamento do amparo em saúde do adolescente privado de liberdade, com as novas orientações da saúde mental (COSTA; SILVA, 2017).

Este trabalho considera que as dificuldades em relação aos processos de trabalho no CAPS e, em geral, na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) devem suscitar reflexões constantes por parte dos profissionais dos serviços, assim como das esferas gestoras, enfatizando a valorização das atividades psicossociais do CAPS a fim de desconstruir a medicalização da assistência e desenvolver o matriciamento, por exemplo.

Problematizar o trabalho precarizado da rede de saúde e, especificamente, da saúde mental quando confrontada com a complexidade do sistema socioeducativo, isto é, com a Política de Assistência Social, constitui campo fértil para reflexões e estudos. A questão relacionada à medicalização, já objeto de investigação na saúde mental, também instiga o campo da assistência social. Como a trajetória de Pedro nos convida a pensar, o lugar dos medicamentos (diagnóstico, prescrição e prognóstico psiquiátrico), junto ao uso de drogas, alerta-nos para efeitos que, pensados a partir da psicanálise, mascaram a produção subjetiva e seus possíveis desdobramentos para um reposicionamento do sujeito frente aos seus modos de sofrer (ARRAIS; BARRETO; COELHO, 2007).

Os discursos midiático, político, social e econômico têm tematizado a redução da maioridade penal e o tráfico de drogas e de armas pela juventude estigmatizada como violenta, reivindicando modificação na legislação para enrijecer as medidas socioeducativas, alegando privilégios dos adolescentes ao se lhes garantir impunidade. Nesse contexto, negligencia-se as desigualdades e injustiças sociais, as discriminações e a violência a que os jovens são expostos, além da falta de oportunidades para o trabalho e a educação, bem como a dificuldade de acesso à saúde e a direitos para uma vida com dignidade. A implantação de políticas públicas eficientes é fundamental para reduzir assassinatos e a violência no país, como destaca a última pesquisa do Ipea, que aponta que 1% a mais de jovens nas escolas significa redução de 2% na taxa de homicídios em um município (www.ipea.gov.br). Não repercute na mídia e nem altera o imaginário social a falta de políticas públicas para a infância e a adolescência, já que se trata de uma estratégia da política neoliberal.

Na realidade brasileira, é sobre a juventude pobre, negra e das periferias que recai a periculosidade social e a irrecuperabilidade, implícitas em diagnósticos psiquiátricos, sendo esses jovens estigmatizados como intratáveis. Os discursos judicial e policial, aliados aos discursos médico-psiquiátricos, podem criminalizar e/ou patologizar os adolescentes em conflito com a lei, uma vez que esses discursos buscam responder a uma demanda de ordem, controle e segurança proveniente da



população. Os adolescentes autores de ato infracional são, por vezes, diagnosticados com Transtorno de Personalidade Antissocial ou Transtorno Opositor Desafiante (TOD), por exemplo, entre outras classificações dos manuais psiquiátricos – o que pode colaborar para prolongar a internação como cumprimento da medida socioeducativa, ou justificar a internação em estabelecimentos especializados de saúde e/ou psiquiátricos (ROSA; VICENTIN, 2010).

Os impasses na confluência dos discursos da saúde mental e do âmbito jurídico nos fazem provocações sobre as articulações da psicanálise com as políticas públicas de assistência social e de saúde mental. Os psicanalistas que atuam na saúde mental com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa buscam responsabilizá-los pelo ato infracional cometido e implicá-los subjetivamente com sua vida, suas escolhas e seus desejos (GUERRA *et al.*, 2014; ROSA; VICENTIN, 2010; TEIXEIRA, 2014).

Diante do apresentado, este texto compartilha do pressuposto de que as medidas formuladas no campo da saúde mental possibilitam refletir sobre a atenção em saúde mental ao adolescente autor de ato infracional privado de liberdade, bem como propor melhoramentos assistenciais. Isso significa um sinal de qualidade e adaptação do sistema socioeducativo fechado, segundo a Política de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, inaugurada em 2004 e atualizada em 2010 e 2014 (BRASIL, 2014), especialmente nos cenários de privação de liberdade.

Considerando esses impasses, insistimos na abordagem das instituições CAPS e de socioeducação como espaços de referência para os sujeitos, já que podem ser direcionadas a elas demandas que, comumente, não conseguem ser escutadas e, portanto, não funcionam como dispositivos que reconhecem o sofrimento psíquico, por se tratar de uma política cuja diretriz é fundamentada pela segurança pública e não pela política de saúde mental. Além disso, se a rede de saúde mental se dispõe quanto ao quadro clínico do sujeito, o sistema socioeducativo pode adquirir elementos mais precisos para se posicionar quanto à capacidade de cumprimento de medida socioeducativa dos adolescentes em sofrimento psíquico (ARAÚJO; GUERRA, 2019). Assim, é necessário trabalhar com a singularidade dos casos, bem como apreender as histórias de vida, o que, por sua vez, é bem diferente de conhecer os dados contidos nos prontuários e, no caso, nas estatísticas. O sujeito se configura como o ponto de partida para o planejamento das práticas de cuidado, bem como para seu processo de responsabilização diante do ato infracional, no caso dos adolescentes autores de ato infracional em sofrimento psíquico, objeto deste estudo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A. *Psicanálise e saúde mental: uma aposta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

AMBERTÍN, M. G. *Imperativos do Supereu*. São Paulo: Escuta, 2006.

ARAÚJO, E. C. M.; GUERRA, A. M. C. Saúde Mental e Socioeducação: impasses e desafios. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL ADOLESCÊNCIAS E LEIS E DO*



SEMINÁRIO CLÍNICO ADOLESCÊNCIAS EM TEMPOS DE GUERRA. *Anais do evento* [...] Belo Horizonte: Autor, 2019. p. 130-147.

ARRAIS, P. S. D.; BARRETO, M. L.; COELHO, H. L. L. Aspectos dos processos de prescrição e dispensação de medicamentos na percepção do paciente: Estudo de base populacional em Fortaleza, Ceará, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v.23, n.4, p. 927-937, 2007.

BEMFICA, A. G. A errância entre o desejo e o gozo: uma reflexão a partir do trabalho com adolescentes autores de atos infracionais. *Affectio Societatis*, v. 15, n. 28, p.13-34, 2018.

BISINOTO, C. *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, v. 20, n.4, p. 575-585, 2015.

BOAS, C. C. V. *A atenção à saúde do adolescente privado de liberdade em Belo Horizonte: impasses e desafios.* Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil, 2014.

BOAS, C. C. V.; CUNHA, C. F.; CARVALHO, R. Por uma política efetiva de atenção integral à saúde do adolescente em conflito com a lei privado de liberdade. *Revista Médica de Minas Gerais*, v. 20, n.2, p. 225-233, 2010.

BRAGA, C. P.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L. A continuidade das internações psiquiátricas de crianças e adolescentes no cenário da Reforma Psiquiátrica Brasileira. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, v. 19, n.52, p. 33-44, 2015. doi:10.1590/1807-57622014.0227

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial.* 1ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. (Série Comunicação e Educação em Saúde).

BRASIL. *Portaria n. 647, de 11 de novembro de 2008.* Aprova as normas para a implantação e implementação da política de atenção integral à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação e internação provisória. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo– SINASE.* Secretária Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2012.

BRASIL. *Portaria n. 1.082, de 23 de maio de 2014.* Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPANEMA, C. A.; VORCARO, A. Modalidades do ato na particularidade da adolescência. *Ágora*, v.15, n.1, p.151-163, 2012.

CASER, H. E. S.; BAGALHO, J.; CONSTANTINO, L. G.; DIAS, P. G. A. Exceção. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL ADOLESCÊNCIAS E LEIS E DO SEMINÁRIO CLÍNICO ADOLESCÊNCIAS EM TEMPOS DE GUERRA.* 2019. *Anais do evento* [...] Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2019. p. 172-187.



COSTA, N. R.; SILVA, R. F. A atenção em saúde mental aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.22, n.5, p. 1467-1478, 2017. doi:10.1590/1413-81232017225.33562016

DELFINI, P. S. S.; REIS, A. O. A. Articulação entre serviços públicos de saúde nos cuidados voltados à saúde mental infantojuvenil. *Caderno de Saúde Pública*, v. 28, n.2, p. 357-366, 2012.

DOLTO, F. *Dialogando sobre crianças e adolescentes*. São Paulo: Papirus, 1989.

DOUVILLE, O. Fundações subjetivas dos lugares da adolescência. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 23, p. 76-89, 2002.

FIGUEIREDO, A. A construção do caso clínico: Uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 7, n.1, p. 75-86, 2004.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: SALOMÃO, J. (org.) *Obras completas de Sigmund Freud: o caso Shereber, artigos sobre a técnica e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. Vol. 12, p. 13-170. (Trabalho originalmente publicado em 1912).

FREUD, S. A perda da realidade na neurose e na psicose. In: *Neurose, Psicose e Perversão*. Obras Incompletas de Sigmund Freud. 1. ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 1924/2018. vol. 5, p. 279 -286.

FREUD, S. O ego e o id (1923). In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIX, p. 27-71.

FREUD, S. O Mal-estar na Civilização. In: SALOMÃO, J. (org.) *Obras completas de Sigmund Freud: Totem e tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. vol. 13, p. 73-148. (Trabalho originalmente publicado em 1930).

FREUD, S. Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. In: SALOMÃO, J. (Org.) *Obras completas de Sigmund Freud: a história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. Vol. 14. (Trabalho originalmente publicado em 1916).

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. *Obras completas: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. vol. 6, p. 13-170. (Trabalho originalmente publicado em 1905).

GUERRA, A. M. C. *et al.* Risco e sinthome: A psicanálise no sistema socioeducativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 30, n.2, p. 171-177, 2014.

LACAN, J. *O Seminário: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. Vol. 1. (Trabalho originalmente publicado em 1953-1954).

LACAN, J. *O Seminário: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. vol. 7. (Trabalho originalmente publicado em 1959-1960).

LACAN, J. *O Seminário: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. vol. 10. (Trabalho originalmente publicado em 1962-1963).

LEBRUN, J.-P. *A perversão comum: viver junto sem o Outro*. Rio de Janeiro: Companhia



de Freud, 2008.

LOPES, L.; TEIXEIRA, L. C. Automutilações na adolescência e suas narrativas em contexto escolar. *Estilos da Clínica*, v. 24, n. 2, p. 291-303, 2019. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p291-303>

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. (Trabalho originalmente publicado em 1979).

MARASCHIN, C.; RANIERE, E. Socioeducação e identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o SINASE. *Katálysis*, v.14, n.1, 95-103, 2011.

MARTINEZ, C. R.; TEIXEIRA, L. C. Crepúsculo do adolescer: A literatura como espaço de construção subjetiva na passagem do laço familiar para o laço social. *Polifonia*, v. 21, n.30, p. 177-208, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Acolhimento nas práticas de produção de saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *HumanizaSUS: documento base para gestores e trabalhadores do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

PAES, P. O socioeducador. In: PAES, P.; AMORIM, S.; D. PEDROSSINA, D. (org.). *Formação continuada de socioeducadores*. Campo Grande: Escola de Conselhos, 2008. p. 81-97.

RANIERE, E. *A invenção das medidas socioeducativas*. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, 2014.

RINALDI, D. L. Micropolítica do desejo: A clínica do sujeito na instituição de saúde mental. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 20, n.2, p. 315-323, 2015.

RODRIGUES, S. W. D. M.; TEIXEIRA, L. Sobre a adolescência e o ato infracional: Pontuações psicanalíticas. In: MOREIRA, J. O.; GUERRA, A. M. C.; SOUSA, J. M. P. (org.) *Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: conversando com a semiliberdade e a internação*. Curitiba: CRV, 2014.

RODRIGUES, S. W. D. M.; TEIXEIRA, L. C. “O para sempre, sempre acaba”: o ato infracional e a verdade do sujeito em questão. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL ADOLESCÊNCIAS E LEIS E DO SEMINÁRIO CLÍNICO ADOLESCÊNCIAS EM TEMPOS DE GUERRA. 2019. *Anais do evento* [...] Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2019. P. 172-187.

ROSA, M. D. Adolescência: da cena familiar à cena social. *Psicologia USP*, v.13, n.2, p. 227-241, 2002.

ROSA, M. D.; VICENTIN, M. C. Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. *Psicologia Política*, v.10, n.19, p. 107-124, 2010.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. *Serviço Social em Revista*, v.14, n.2, p. 96-118, 2012. doi:10.5433/1679-4842.2012v14n2p96

TEIXEIRA, L. C. Função paterna, fratria e violência: sobre a constituição do *socius* na



psicanálise freudiana. *PsicoUSF*, v. 7, n.2, p. 195-200, 2002.

TEIXEIRA, L. C. O sujeito adolescente e a intervenção psicanalítica: notas a partir de um caso clínico. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v.17, n.3, p. 797-804, 2014.

TEIXEIRA, L. C.; MOREIRA, J. O eu e o outro no mito freudiano de fundação da cultura. *Psicologia em Revista*, v.19, n. 2, p. 187-202, 2013.

VILARINS, N. P. G. Adolescentes com transtorno mental em cumprimento de medida socioeducativa de internação. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.19, n. 3, p. 891-898, 2014.

ZANELLA, M. N. *Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. Dissertação (Mestrado)- Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban), São Paulo, SP, Brasil, 2011.



PODE PÁ: DA SUSPEITA À CONFIANÇA

Emilia Estivalet Broide

Fernanda Ghiringhello Sato

*De onde cê vem?
Que é que cê tem?
Quanto vale?
Cê conhece quem?
Licença aqui, ow, pode chegar,
tá com nóiz também, então pode pá
Emicida*

1 Introdução

O presente artigo tem o objetivo de apresentar a metodologia de trabalho desenvolvida no projeto PODE PÁ¹ (BROIDE *et al*, 2016), realizado ao longo de um ano (2015-2016) em um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto na zona sul de São Paulo², com financiamento do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD). A metodologia desenvolvida, sustentou-se na psicanálise e buscou criar formas inovadoras na abordagem aos adolescentes em conflito com a lei por meio da qualificação da equipe técnica, da mudança nos fluxos de atendimento, da construção de redes e da compreensão da importância do trabalho no território.

O desafio foi o de construir dispositivos clínicos de atenção que pudessem fazer frente à complexidade das situações vividas no cumprimento da Liberdade Assistida (LA), uma vez que, apesar da ampliação do debate e dos avanços legais, são muitas as dificuldades implicadas na tarefa de conceber, junto ao adolescente, um projeto de vida alternativo ao tráfico de drogas e às demais ilegalidades do crime organizado. O projeto PODE PÁ: *uma nova abordagem na aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto* foi desenvolvido buscando enfrentar tal problemática.

Partiu-se de uma premissa aparentemente muito simples, mas fundamental: a intensificação do vínculo entre os adolescentes e os técnicos. A radicalização do investimento nesse vínculo visava permitir a passagem da posição de descrédito, desconfiança e falta de sentido no cumprimento da medida socioeducativa por parte dos adolescentes e, por vezes, também por parte da equipe técnica, para a aposta

1 O projeto “Pode Pá: uma nova abordagem na aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto” foi desenvolvido durante 12 meses (2015-2016) e teve como consultores Jorge Broide, Carina Ferreira Guedes, Emilia Estivalet Broide e Fernanda Ghiringhello Sato.

2 Na cidade de São Paulo, as medidas socioeducativas em meio aberto são executadas por entidades não governamentais mediante convênio com a Prefeitura. A lei nº 12.594 instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e municipalizou a execução das medidas em meio aberto. Cabe ao Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS), vinculado à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, a responsabilidade pela supervisão dos serviços.



na construção de uma relação baseada no respeito e na confiança, a partir da escuta psicanalítica. “Na LA (Liberdade Assistida) não pega nada”, costumava-se ouvir não apenas entre adolescentes, mas também entre muitos técnicos.

A aposta se deu na criação de laços a partir da noção de transferência que marca, como afirma Freud, o início da clínica, uma vez que é condição que possibilita a escuta e o trabalho pela palavra. Quando se torna possível estabelecer um vínculo baseado na suposição de saber e na confiança, o trabalho socioeducativo se faz possível. Para isso, é necessário criar estratégias de abordagem que propiciem a reflexão e a inquietação diante de práticas cristalizadas, a fim de ressignificar os sentidos das atividades desenvolvidas.

A escuta psicanalítica foi elemento fundamental na implantação da metodologia de trabalho, a partir da adoção de uma posição de escuta do outro sem reservas, de prestar atenção à fala do adolescente e com isso abrir um tempo de escuta sem julgamento – permitindo que a direção do atendimento se revelasse para o técnico responsável. Trabalhar a partir da escuta analítica possibilitou aos técnicos, durante o atendimento, deslocar a concepção do adolescente como senhor de si, dominado pela razão, desvelando em alguns breves momentos o sujeito do desejo, nada afeito à racionalidade. e dessa forma, possibilitando que o próprio adolescente falasse de si desde uma outra perspectiva.

Para escutar o outro é necessário seguir a recomendação freudiana de acolher cada caso – cada história de vida –, como se fosse o primeiro. Lacan (1998b, p. 351), seguindo os passos do fundador da psicanálise, em seu texto *Variantes do tratamento-padrão*, afirma que aquilo que o psicanalista deve saber é “ignorar o que ele sabe”. Ao atribuir importância à dimensão da ignorância, Lacan sugere a impropriedade de se partir de um saber acumulado ou de conhecimento prévio na sustentação da escuta analítica e adverte que a experiência analítica revela um saber não sabido, fugidio e singular: o saber inconsciente. O autor qualifica a ignorância como doura: “o fruto positivo da revelação da ignorância é o não saber, que não é uma negação do saber e sim sua forma mais elaborada” (LACAN, 1998b, p. 360), ou seja, é ao ignorar o que se sabe que é possível escutar o sujeito que fala.

A sustentação da ética da escuta foi fundamental na realização do projeto, visto ser muito comum que, premidos pela necessidade de dar respostas propositivas e afirmativas ao drama social e às urgências dos adolescentes em conflito com a lei, os profissionais atuantes nas medidas socioeducativas direcionem o atendimento para o apaziguamento das situações sociais críticas (BROIDE; BROIDE, 2015), sem conseguir construir o tempo necessário à historicização e à escuta que transformam o dito em um dizer (GUEDES; SATO; JOIA, 2015).

Essa posição ética em relação à escuta pressupõe o não saber como base para a busca de soluções efetivamente transformadoras na vida dos jovens. Na formulação do redesenho dos fluxos de atendimento fora do *setting* psicanalítico tradicional, partimos da observação de Lacan de que um analista é mais livre em relação à sua tática do que em relação à estratégia da transferência para sustentar a política da cura (LACAN, 1998a, p. 596).



2 Cenário das medidas socioeducativas

Nesse campo de trabalho, um dos principais desafios consiste em construir junto com os adolescentes em conflito com a lei um projeto alternativo à vida no tráfico e às demais ilegalidades. O alto índice de evasão escolar, as deficiências e barreiras enfrentadas no acesso à cultura e à cidade, a constante exposição às vivências cotidianas de exclusão social e o aumento do número de mortes de adolescentes que vivem nas regiões periféricas dificultam e muitas vezes impedem o sentimento de pertença, a valorização e o reconhecimento dos adolescentes, que não se veem como sujeitos desejanos e que merecem viver.

Conhecer esse cenário é imprescindível para uma atuação ética e pautada na crítica social, mas não basta para saber sobre os adolescentes e seu sofrimento, ou mesmo sobre os impasses e as angústias que habitam os técnicos que trabalham com as medidas socioeducativas. Alçar o reconhecimento de tais desafios à condição de trabalho, superando a queixa paralisante é possível colocando em relevo o discurso psicanalítico e, dessa forma, promovendo um giro no atendimento.

Apesar do alarde na mídia, dados do Sistema Nacional Socioeducativo (BRASIL, 2016) demonstram que não houve aumento no número de atos infracionais³ cometidos por adolescentes nos últimos anos. No entanto, se constata o aumento da violência contra crianças e adolescentes, principalmente a policial⁴. Segundo o Atlas da Violência de 2018, no ano de 2016 foram assassinadas no Brasil 62.517 pessoas, das quais 33.590 eram jovens. No estado de São Paulo foram mortas 4.870 pessoas, sendo 2.017 jovens. Segundo os números apresentados no Atlas, “os homicídios respondem por 56,5% da causa de óbito de homens entre 15 a 19 anos” (IPEA, 2018, p. 4).

A pesquisa sobre Juventude e Violência realizada em 2015 pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos de São Paulo apresenta dados que corroboram esses resultados. Aponta que, apesar de os homicídios no estado de São Paulo terem diminuído na última década, as mortes em decorrência da ação policial aumentaram: trata-se hoje de uma das principais causas de mortes no município de São Paulo. Como o Atlas, essa pesquisa também aponta que os mortos por violência policial têm

3 Em 2016, segundo o último levantamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE, o número de incluídos no sistema caiu de 26.868, em 2015, para 26.450, em 2016 (Brasil, 2018). Se comparado com anos anteriores, houve diminuição de atos infracionais considerados hediondos, nos quais se centram as justificativas para a redução da maioria penal (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2015, p. 26).

4 Entre os anos de 2001 e 2016, o estado de São Paulo apresentou redução de 65% no número de vítimas de homicídio doloso, passando de 12.475 mortes em 2001 para 4.377 em 2016. Essa redução notável não se traduziu na diminuição das mortes em decorrência de intervenções das Polícias Civil e Militar, que passaram de 605 vítimas em 2001 para 856 em 2016, um incremento de 42% (BRASIL, 2016, p. 72). Verifica-se uma relação inversamente proporcional entre a população e as vítimas de homicídios praticados por policiais: enquanto os brancos representam 63,1% da população paulista, 30% dessa parcela é vítima da ação policial; já os negros, que representam 36,9% do total do Estado, são 66,5% das vítimas (BRASIL, 2016, p. 80). Por fim, em relação à idade das vítimas, [...] os mortos em ações policiais são consideravelmente mais jovens que as vítimas de homicídio doloso no estado de São Paulo. [...] Em território paulista os dados indicam que a maior parte das vítimas se concentra na faixa de 15 a 19 anos. Isso significa dizer que 16,4% das vítimas de homicídio praticados por policiais nos quatro anos analisados tinham no máximo 17 anos (NUNES, 2018, p. 83).



perfil definido: jovens (85%), com idade até 19 anos (43%), negros (64%) – incidência esta 2,75 vezes maior do que entre brancos – e residentes em bairros periféricos.

Se, por um lado, os dados apontam os jovens como as principais vítimas de homicídios no Brasil, por outro, a mídia os retrata como uma das maiores ameaças à segurança da população, fortalecendo o imaginário que culmina na criminalização dos jovens negros da periferia. São recorrentes os debates e as propostas para a redução da maioridade penal ou o aumento do tempo de internação, propondo uma punição mais dura aos jovens que cometem atos infracionais como solução para o problema da segurança pública no país. Na prática, algumas dessas propostas já vêm sendo executadas: há inúmeros registros de abuso do Poder Judiciário e de decisões arbitrárias nas quais o adolescente sequer é considerado ou escutado, além de se saber que frequentemente a medida socioeducativa não se traduz no cotidiano das abordagens realizadas.

Bauman (2013) explica que há pouco tempo as forças militares incorporaram ao seu vocabulário a expressão “danos colaterais”. Os “danos colaterais” são mortes humanas e prejuízos nas intervenções armadas que, embora involuntários, são previsíveis. Justifica-se, portanto, e são consideradas válidas tais perdas, mesmo que gerem efeitos não pretendidos. “Aparentemente, os riscos são neutros e não intencionais, e seus efeitos, aleatórios; na verdade, porém, os dados do jogo dos riscos são viciados” (BAUMAN, 2013, p. 12), uma vez que há uma afinidade seletiva entre desigualdade social e a possibilidade de se tornar vítima de uma bala perdida, de uma chacina ou de uma catástrofe natural.

Destacamos que esses “danos colaterais” não ocorrem somente nos contextos militares, mas estão vivamente presentes em nossa sociedade. Abordar a questão da morte, e de sua banalização, inscrita nas periferias das grandes cidades tornou-se, assim, um dos objetivos do projeto PODE PÁ a fim de incitar a reflexão e, com isso, criar possibilidades para os jovens saírem da condição, referida por Bauman, de efeitos colaterais da artilharia policial.

Entre os técnicos que atuam nos serviços⁵ também existem reverberações. Essa conjuntura causa angústia, sofrimento e sentimento de impotência – que se somam a fatores como a desvalorização dos profissionais que atuam na política de assistência social, a dificuldade do acesso à rede intersetorial, os embates diante da violência policial, as arbitrariedades do sistema judicial, a reincidência dos adolescentes no ato infracional e o genocídio da juventude negra, conduzindo à burocratização no atendimento e ao adoecimento psíquico.

Há duas formas distintas de enfrentamento das dificuldades apontadas. Uma na qual as equipes fazem pedidos de supervisão, capacitação, cursos e de reuniões de rede, outra quando a realidade adquire caráter traumático ocorre o silenciamento frente ao que vivem. Nesse caso, frequentemente, desempenham suas funções de forma tecnicista, e distanciada, aproximando suas condutas mais dos discursos

5 Em 2018 o Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial do Ministério Público de São Paulo realizou uma pesquisa em 75 serviços que executam medidas socioeducativas na cidade. A violência e a morte dos adolescentes foram listadas como uma das dez dificuldades enfrentadas no dia a dia do trabalho. Junto a elas também foram identificadas dificuldades na articulação intersetorial e na dinâmica e estrutura dos serviços, bem como na tarefa de despertar a vontade dos adolescentes e fazê-los cumprir as medidas.



propagados pelo “senso comum” sobre os adolescentes do que a partir das suas posições técnicas. O silenciamento é facilmente interpretado pelos adolescentes como descaso dos técnicos, contudo, muitas vezes está relacionado a sentimentos de impotência e frustração..

Em meio ao cenário inóspito, pouco promissor e velado, entre equipe e adolescentes, por que um adolescente em conflito com a lei confiaria em um técnico, uma vez que este pode ser encarado como representante do Estado para acompanhá-lo durante sua medida socioeducativa? Contudo, o que se observa é que se há oferta de uma escuta na qual os adolescentes se sentem reconhecidos, eles passam da suspeita à confiança e podem relançar essas questões, saindo de uma posição de “danos colaterais”, passando a sujeitos e cidadãos.

Segundo pesquisa realizada pelo Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial do Ministério Público do Estado de São Paulo (NAT, 2018) 94% dos adolescentes atendidos pelo serviço consideram a relação com o técnico do serviço um fator essencial para o cumprimento da medida socioeducativa. Nos depoimentos, os adolescentes referem que essa relação faz com que se sintam respeitados e valorizados, desse modo podendo acreditar que sua vida tem valor.

Essa mesma pesquisa aponta que 82% dos entrevistados referem que a escola, por excelência o lugar da criança e do adolescente, é o espaço no qual os adolescentes se sentem mais estigmatizados. Na sequência, foram apontados como agentes estigmatizadores: a segurança pública (31,1%) e a sociedade civil como um todo (31,1%). Em um panorama no qual identificam, com naturalidade, que serviços dedicados à proteção são também os que perpetuam estigmas e violam seus direitos, encontrar uma oferta de escuta na condição de sujeitos, e não de adolescentes em conflito com a lei, é a aposta mais radical que se pode sustentar. Nesse sentido, considerando que os profissionais dos serviços são o principal instrumento para o trabalho socioeducativo, faz-se essencial que sejam também escutados, a fim de que reconheçam a potência das imaterialidades do trabalho, no lugar da resolutividade objetiva.

Esse diagnóstico confirma a perspectiva metodológica utilizada pela equipe que desenvolveu o projeto PODE PÁ, uma vez que somente a escuta atenta, com dedicação de tempo para o outro, possibilita colher no espaço intervalar das demandas, o desejo do sujeito. Esse é o esforço necessário para a ressignificação das medidas socioeducativas. Trata-se de uma aposta na possibilidade de que os adolescentes encontrem na universalidade das medidas socioeducativas, junto com os técnicos que os atendem, a singularidade que permita a construção de um projeto de vida, a fim de garantir a sua sobrevivência e o engajamento da equipe.

3 PODE PÁ

A expressão “Pode Pá” nos veio por meio dos próprios adolescentes atendidos no serviço. “Pode Pá” significa “pode confiar”. “*Tá com nois então pode pá*”, diz a letra de Emicida. É, portanto, uma expressão que indica confiança, segurança no outro. A palavra “confiança” vem do latim *confidentia*, de *confidere*, em que o elemento *com*,



indicativo de sociedade, companhia, soma-se ao verbo *fidere*, acreditar plenamente, que deriva da palavra *fides*, fé. Na confiança não é necessário garantias: há a suposição de que o outro esteja junto. O outro está junto na diferença, criando no plano das identificações um descolamento das identificações imaginárias, nas quais o adolescente em conflito com a lei está no lugar de resto, permitindo outras formas de enlaçamento com o outro no qual o que está em questão é a causa de seu desejo.

Tomamos assim, o significante confiança, como aquele que representa a imparidade subjetiva, implicando uma relação que prescinde da identificação maciça, direta e não estabelece hierarquia nem submissão. A partir daí, a dimensão que se apresentou em torno da imparidade subjetiva permitiu justamente posicionar o projeto PODE PÁ como alteridade, possibilitando uma nova forma de enlaçamento entre técnicos e adolescentes a fim de fazer operar, deslocar, abrir as relações a partir da transferência.

A metodologia do Projeto PODE PÁ, apresentada a seguir, cumpriu os requisitos determinados pela legislação em assistência social – grupos, encontros de rede, atendimentos individuais, oficinas etc. –, entendendo que não se tratava de romper com o modelo proposto ou defender um tipo específico de atendimento. A tônica do trabalho foi a possibilidade de os dispositivos existentes se tornarem espaços para o sujeito e seu sofrimento, sustentados pela escuta e mediados pela palavra.

É importante dizer que, embora visasse a uma nova abordagem junto à totalidade dos adolescentes que cumpriam as medidas socioeducativas no serviço, o projeto esteve prioritariamente dirigido àqueles que estavam *conversando com a morte*, ou seja, os adolescentes reincidentes, procurados pela polícia, jurados de morte, presos no tráfico, aprisionados na compulsão em direção à eliminação da vida. O estabelecimento desse critério representou um giro no trabalho da equipe, colocando no centro o que antes era considerado resto.

3.1 Metodologia do projeto PODE PÁ: ancoragens no território

O desenvolvimento do projeto PODE PÁ ocorreu da seguinte forma:

A proposta da intensificação dos vínculos previu o comparecimento dos adolescentes no serviço três vezes por semana: uma para atendimento individual e duas para atendimentos grupais, em vez de um único atendimento semanal, conforme estipulado como frequência mínima pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006). De forma análoga, os encontros de capacitação e supervisão da equipe foram intensificados: de quinzenais ou mensais, passaram a acontecer duas vezes na semana.

A intervenção ocorreu em três níveis: junto aos técnicos do serviço, nos encontros de supervisão; junto aos adolescentes e aos técnicos, na proposição de dispositivos grupais de fala e conversa; de forma institucional, por meio de reuniões quinzenais com a organização mantenedora e dos seminários com a rede de serviços da região. Essas atuações são explicitadas mais adiante, no desenvolvimento do texto.



3.1.1 As ancoragens e o trabalho no território

As ancoragens são vínculos que estabelecemos com pessoas ou com algo que funciona como ponto de referência. São fios invisíveis que amarram o sujeito à vida. (BROIDE; BROIDE, 2015) Muitas vezes, no caso dos adolescentes em conflito com a lei, esses fios são tênues mas fortes, porque os mantêm vivos. As ancoragens podem ou não estar no círculo familiar. A aposta no trabalho com as ancoragens, a partir da escuta do adolescente, tem o objetivo de ampliar a busca de referências que possam sustentá-los ou apoiá-los no cumprimento da medida socioeducativa. O vizinho? O pai? A namorada? O professor? O cachorro que o acompanha?

São essas ancoragens que podem ajudar na realização do Plano Individual de Atendimento (PIA). A família não será necessariamente o foco do trabalho dos técnicos, mas sim as ancoragens, isto é, as pessoas em quem o adolescente deposita seus afetos e sua confiança. Ao longo do projeto a equipe visitou aqueles que se constituíam como ancoragens do sujeito. Quando foi um professor, foram à escola para verificar como o vínculo com ele poderia ser trabalhado na medida socioeducativa. Se era a namorada, a convidaram para algumas atividades no serviço, estimulando que ela o acompanhasse, assim ampliava-se a possibilidade de a medida ser cumprida.

A equipe buscou cada uma das ancoragens ativamente, a partir da escuta aprofundada do mapa afetivo do adolescente, que foi construído e estava encravado no seu mapa afetivo e geográfico, o território. Segundo Santos (1996), o espaço urbano é marcado por um forte processo de fragmentação, gerado pela globalização, que tem por consequência a intensificação da incomunicabilidade entre as pessoas e o aumento do nível de violência visando à posse de produtos globalizados, como um tênis ou uma camiseta que, imaginariamente, tirariam o sujeito de sua condição invisível. Junto a isso, o autor aponta que, de forma contraditória, a possibilidade de sobrevivência no território empobrecido das periferias se dá na afetividade e na contiguidade entre os moradores que se protegem e criam situações de solidariedade inventivas, construindo novas formas de sobrevivência e de transformação efetiva do espaço urbano.

O adolescente vive intensamente essas duas situações: a violência e a ausência de comunicação e, ao mesmo tempo, a experiência de ancoragens na afetividade e na contiguidade do território. Assim, é no território que a vida do adolescente pulsa e também é lá que ele morre. Nessa geografia se tecem todas as suas relações. É ali que estão seus amigos, sua cultura e seus inimigos. Por isso é importante que a equipe possa buscar suas ancoragens no território.

3.1.2 A aposta na transferência como operador clínico na passagem da desconfiança para o laço com o outro

Para Freud (1912), a transferência é um clichê pelo qual o sujeito faz a leitura do mundo em função de suas experiências anteriores. Tais experiências, quando não elaboradas, manifestam-se como sintoma, apresentado-se como repetição no laço social. Caso não ocorra uma diferenciação entre o que foi vivido no passado e as experiências atuais, estas são vividas tal como no passado. Assim, o novo não aparece, e o sujeito repete no presente a experiência traumática de outrora. Embora



tenha sido criado por Freud para pensar a relação entre analista e analisante, o conceito de transferência permite a compreensão de relações para além do consultório do psicanalista.

Entender o mecanismo da transferência faz toda a diferença na escuta do adolescente em conflito com a lei. Quando está diante do técnico, ele pode reproduzir o mesmo tipo de encontro que estabelece com a instituição judiciária, com a polícia, com a mãe. Se a equipe do serviço entende essa operação, torna-se possível não ficar preso aos clichês que o adolescente tende sintomaticamente a reproduzir.

É aparentemente mais confortável para o técnico recolher dados sobre renda, trajetória escolar, composição familiar, envolvimento com o crime, uso de substâncias psicoativas do que saber quem é esse sujeito que está à sua frente e realizar os encaminhamentos demandados pelo juiz ou pela leitura protocolar e imperativa da garantia de direitos. Essa abordagem acaba por deixar os adolescentes desconfiados: supõe-se, sob suspeita. Ao mesmo tempo que suspeitam do técnico, querem saber dele. O que o Outro quer de mim? Ou seja, há um apelo sobre saber o que a sociedade quer deles. Se o técnico se coloca, como dissemos acima, em uma atitude mais burocrática a indagação do adolescente, que recai transferencialmente sobre o técnico, é o quanto ele está sendo porta voz do discurso social mais amplo.

A suspeita se traduz num saber sem provas e que, por não ser demonstrável, insiste. Manifesta-se quando não se está seguro sobre alguém, quando há algo que não se sabe, mas que, no entanto, se antecipa como mau e negativo. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, essa antecipação é a desvalorização, que os joga para fora dos ideais da cultura. A suspeita pode ser pensada como uma reação ao lugar de “dano colateral” ao qual são alçados, como se o problema fosse de justiça e punição e, logo, um ato do sujeito – e não uma questão de desigualdade social, estruturante do nosso país. A resposta encontrada por esses jovens é então, também antecipadamente, “eu sei que você tem medo de mim”.

Para Lacan, o positivo da transferência se limita a *olhar com bons olhos*, enquanto que a transferência negativa se reduz a *não tirar os olhos*, estar atento, vigiar, pôr à prova, suspeitar. [...] A suspeita, enquanto antecipação insistente de um saber não demonstrável, se manifesta quando não se está seguro. [...] A suspeita como modalidade epistêmica implica uma verificação, não somente daquilo que houve, mas também sobre a própria suspeita, já que dela, não temos provas. (ARANHA; BROIDE; GUERRA; MOREIRA, 2015, p.41-42).

Lembramos aqui que, em relação à transferência, sempre deparamos com um paradoxo, pois a transferência é descrita como motor e resistência ao tratamento (FREUD, 1912). Lacan (1998a) dá um passo além e situa a resistência não do lado de quem fala, mas do lado de quem escuta. O autor adverte, assim, sobre os entraves que estão na escuta e sobre os perigos de se escutar a realidade factual como verdade, atribuindo à situação social uma significação unívoca e determinante, em detrimento da realidade subjetiva e, portanto, singular, de cada sujeito. Apostar no que há de



indeterminação e sustentar o não saber como posição ética, ou o saber apenas enquanto suposição, implica abrir mão das suspeitas e navegar por águas menos conhecidas, nas quais não existem garantias, nem de direitos nem de felicidade ou resolutividade. No entanto, é nessa aposta radical e incerta que o sujeito pode falar em nome próprio, e não como resto de uma guerra velada.

3.1.3 O PIA como tarefa

Como transformar o Plano Individual de Atendimento em um efetivo instrumento de produção de sentido para a medida socioeducativa? Como superar a atividade meramente burocrática e criar sentidos vivos para a medida socioeducativa? Essas questões se apresentam como um dos principais desafios para as equipes. Pensar para além das metas estabelecidas, sem, contudo, ignorá-las. A medida da medida é uma linha tênue, que facilmente se desloca para o burocrático ou para fora da lei. Em ambos os casos fragiliza-se o lugar técnico do profissional nos impasses transferenciais, seja por se esconder no apego excessivo a regras e protocolos, seja por abdicar de seu lugar como profissional em nome da aproximação ou da amizade com o adolescente, perdendo de vista o cumprimento da medida.

O PIA, nesse contexto, pode operar como regulador e balizador das relações estabelecidas entre adolescente e técnico de referência, familiares, ancoragens e Poder Judiciário no que tange ao cumprimento da medida socioeducativa. Como plano, trata-se de uma direção de trabalho que, para que se realize, deve ser traçada caso a caso.

Ao longo do projeto PODE PÁ, pensar o PIA exigiu abrir a reflexão para os objetivos da medida socioeducativa para além do protocolar. O que poderia, em cada caso, ser eleito como sucesso do caso, “ponto de basta” para o atendimento? Em nome de quem seguir o plano? Nesse sentido, os técnicos tiveram que rever a construção do PIA e a oferta de atendimento individual que faziam aos adolescentes: construíam para satisfazer as resolutividades e os anseios postos pelo senso comum e pelas demandas e metas do Judiciário ou ousariam criar algo novo com os adolescentes?

Sair da obrigação para interpelar os adolescentes a se responsabilizarem pela sua posição enquanto sujeitos, e nesse sentido pelo seu desejo, exigiu que os técnicos se responsabilizassem pela sua posição e se arriscassem também a assumir e defender uma direção de atendimento traçada no singular. Essa mudança de posição só foi possível na medida em que os técnicos puderam falar sobre seus receios e sobre a suspeita que sentiam pairar sobre si: estariam do lado do Judiciário ou dos adolescentes? Posicionar-se a partir da ética da escuta do sujeito e atuar nas brechas foi o que lhes possibilitou vislumbrar caminhos e sustentar o atendimento.

3.1.4 Articulação em rede

A articulação para que possa existir um trabalho em rede é fundamental. Sabe-se disso. Os desafios se encontram, todavia, na execução. Há dificuldade no trabalho conjunto com as escolas, há diferentes compreensões sobre o mesmo adolescente em diferentes serviços nos quais está inserido, há sobreposição de ações de diferentes



serviços etc. Como tornar a rede quente, viva, e não um mecanismo de reprodução da exclusão pela via burocrática?

No projeto PODE PÁ encontramos alguns caminhos. A começar pela realização de um seminário para apresentação do projeto aos diversos serviços da região, de modo a informar sobre o que a instituição estava fazendo para melhor atender os adolescentes em conflito com a lei. A reunião não buscava cobrar os outros serviços, mas propor um convite ao diálogo e à conversa, em busca de efeitos para além da instituição. O seminário era um convite para o diálogo e para a conversa e não para “passar o pepino”, ou seja, passar o caso complexo e sem solução. Durante a realização do seminário, a própria equipe técnica se sentiu prestigiada pela presença dos outros serviços na sede da instituição.

Um segundo seminário foi realizado para apresentar como a equipe trabalhou os casos a partir do projeto PODE PÁ – como os técnicos trabalharam com aqueles que estavam *conversando com a morte*. Novamente o interesse em discutir com a rede funcionou como uma espécie de prestação de contas às entidades, ao mesmo tempo que se buscou a ampliação do debate. Nesse caso, a ênfase esteve menos no adolescente e mais na própria articulação de rede.

Sair da lógica dos encaminhamentos e de uma ligação automática entre demanda e resposta, que somente esvazia o sentido da ação realizada, era uma das abordagens do trabalho em rede. Fuma maconha? Encaminha pro CAPS. Não está estudando? Matricula na escola. A mãe chora nos atendimentos? Encaminha para a psicóloga. Os seminários, portanto, visavam afetar os integrantes da rede convocando à reflexão e à interlocução para que a partir daí pudesse acontecer a implicação com o caso.

Com as narrativas dos atendimentos, os técnicos puderam transmitir sua visão dos adolescentes para além de preconceções e estereótipos. Surgem os meninos, suas trajetórias e os impasses; surge o sujeito e seu desejo. Essa transmissão desloca a posição dos profissionais da rede, estimulando que escutem e se perguntem, no lugar de anteciparem encaminhamentos e dizeres sobre os adolescentes.

A partir da escuta, surgiu uma questão de trabalho comum, que convocou toda a rede a trabalhar: o que fazer com a violência dos meninos, que estavam batendo em suas namoradas? Essa questão aparecia no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), na Unidade Básica de Saúde (UBS), nas escolas, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), e nenhum serviço tinha resposta ou certeza de encaminhamentos. Organizou-se, então, um terceiro seminário em rede, para o qual foram convidados palestrantes, equipes que atendem mulheres vítimas de violência e também grupos que trabalham com agressores. As falas, mais do que informar, serviram como interpelação para os presentes: a partir de cada serviço, o que fazer com esse problema comum?

As reuniões continuaram como um dispositivo institucional. A cada vez um tema, surgido das próprias discussões. Garantir que a rede se constitua a partir de troca de saberes e de não saberes proporcionou a implicação.



3.1.5 Trabalho com grupos

Há, muitas vezes, um certo incômodo por parte dos profissionais quanto à realização de grupos com os adolescentes. Como manter o grupo atrativo? Como manejar as situações difíceis, nas quais eles se exaltam coletivamente? Se não quiserem falar, como a gente faz? Perguntas sobre “como fazer para” evidenciavam a falta de sentido que os técnicos e os adolescentes viam na realização dos grupos.

Resgatar o seu sentido, portanto, foi a primeira ação do projeto PODE PÁ:

O grupo pode permitir uma relação contra-alienante que pode emergir da prática de um coletivo, ou seja, não é preciso ser igual para se fazer algo juntos. Retomamos Pichon Rivière (2005) para destacar que a heterogeneidade entre os participantes é o que oferece condição e viabiliza a homogeneidade da tarefa e o trabalho no grupo. O que constitui o nó grupal desloca-se, assim, do líder ou da ideologia como centro do grupo, para o trabalho grupal e a possibilidade de operar através do furo. Apresentamos, ainda, a possibilidade de enodamento do grupo para além da identificação, por meio da reunião em torno de um objetivo comum. (SATO *et al.*, 2017, p. 496).

Pensar no grupo orientado pela tarefa proposta por Pichon Rivière, que é transformada e transforma em sua execução, é convocar a todos, cada um de seu jeito, a trabalhar em torno de uma causa comum. Novamente, destacamos a posição do técnico na condução desse trabalho: o saber que precisa ter é o de implicar a todos no trabalho realizado. Não se trata de oferecer algo que se supõe que o adolescente carente, pobre, da periferia não tem, não sabe, mas deve saber, fazer, cumprir. Mas sim de convocar todos a trabalhar, cada um a partir de sua pesquisa e trajetória, em algo comum.

Por exemplo: ao menos uma vez por semestre a equipe proporcionava uma atividade coletiva fora da instituição (como visita a um parque da cidade ou a um determinado museu, viagem ao litoral). Esses passeios, entretanto, se destinavam àqueles que cumpriam “bem” a medida socioeducativa, ou seja, eram uma espécie de premiação, e por isso escolhidos com base no que os técnicos julgavam ser mais atraente. Para sua realização, boa parte do trabalho centrava-se em decidir a alimentação e o transporte e em partilhar as regras de comportamento. Como o projeto PODE PÁ estava destinado àqueles que estavam conversando com a morte, o critério para os passeios passou a ser outro. Afinal, qual o sentido da circulação pelo espaço da cidade?

Se considerarmos a cidade como espaço público, espaço simbólico, campo de discursos e de relações, a noção de território ganha outra dimensão. Uma pesquisa realizada pela UNICEF no Ceará (2017) mostra como a circulação dos adolescentes, muitas vezes restrita às periferias onde residem, uma vez que não se sentem pertencentes aos lugares mais centrais das cidade, acaba sendo um dos fatores que os colocam em risco, incidindo sobre assassinatos e mortes violentas – ocorridas inclusive durante o cumprimento da medida e, quando noticiadas pela mídia, retratadas como meros “danos colaterais”.



Nessa visada, propôs-se no lugar do grupo de passeio o “grupo de território”. Grupo que não fosse apenas “do” território, restrito ao território considerado dos adolescentes, mas que pudesse explorar a cidade como território, desvelando as violências, as discriminações e também os encontros: a partir das percepções sobre e na cidade, falar sobre como cada um vive, habita e se percebe, a fim de poder experimentar o que fica em suspenso, fazendo caírem as suspeitas.

No “grupo de território”, todos aqueles que queriam fazer um passeio tinham que planejá-lo. A convocação foi feita a todos para decidirem conjuntamente com os técnicos os lugares a visitar e a construção necessária à realização do passeio. Além disso, os técnicos construíram com os adolescentes a exploração dos territórios de residência e também o da localização do serviço.

A atividade grupal era feita com verificação das distâncias no Google Maps, o cálculo do tempo gasto até chegar ao local, descrição do tipo de transporte utilizado, pesquisa sobre a história do bairro. Esse trabalho era preliminar aos passeios aos lugares mais distantes. A pressa em fazer muitos passeios e em oferecer algo aos adolescentes foi substituída por um trabalho que exigiu que todos pudessem se escutar, chegar a acordos, falar das preocupações e lidar com conflitos, permitindo dar uma nova volta na elaboração dos significados relacionados ao que era tido como “conflito com a lei”.

Formou-se também um grupo dedicado ao atendimento da medida, de forma que o adolescente pudesse construir com os demais as estratégias para o cumprimento. Muitas vezes lhes são aplicadas as mesmas medidas socioeducativas, como a obrigação de se matricular na escola ou em um curso profissionalizante. Ao debater coletivamente as exigências do Poder Judiciário, puderam pensar em conjunto sobre as dificuldades para a realização das medidas e elaborar outras propostas para o seu cumprimento.

Decorreu desses grupos a possibilidade do “papo reto”, uma vez que para o cumprimento das medidas também era importante que os adolescentes pudessem falar de suas vidas. Um dos efeitos foi a possibilidade de tirar o peso que recaía sobre eles como indivíduos, localizando a responsabilidade individual pela própria posição, mas também a dimensionando a partir das situações sociais críticas e da desigualdade no Brasil. As desistências da escola, as mortes dos amigos, os embates com a polícia passam a não ser mais culpa de cada um, mas uma problemática comum, a partir da qual precisam pensar em como se cuidar e cuidar uns dos outros. Os grupos não eram espaços de psicoterapia, tampouco espaços para cobrança de metas, mas um lugar onde os adolescentes puderam se escutar e localizar demandas e projetos, endereçando-as para os técnicos na construção dos PIAs.

4 Considerações finais

Sustentar espaços de pensamento e elaboração é o que torna operativa a medida socioeducativa. Escutar o adolescente, saber de sua vida e suas inquietações, não é tarefa simples. Ou, melhor dizendo, o simples aqui exige um cuidadoso trabalho de resgate de aspectos muito significativos, delicados e tênues que o adolescente



guarda em sua intimidade e que estão banalizados pelo cotidiano de violência que vive. Acolher esse sofrimento e restaurar a dignidade da vida de cada um é um exercício no qual o técnico se implica com sua palavra, seu corpo, seus afetos e sua escuta.

Vivemos tempos complexos, tempos de convocação ao pensamento único. Pensar as medidas socioeducativas hoje representa uma atitude política, um levante. Sair de uma lógica padronizada e burocratizada que busca simplesmente cumprir metas de uma demanda institucional crescente sem destino claro, nem orientação, romper com a banalização da prática e recuperar a efetividade é a proposta de levante do PODE PÁ:

Levantar-se, como quando se diz 'o levantar de uma tempestade'. Revirar a gravidade que nos prende no chão. São as leis da atmosfera inteira que serão contrariadas. Superfícies - lençóis, panos, bandeiras - que esvoaçam ao vento. Luzes que explodem como fogos de artifício. Poeira que sai das reentrâncias, se levanta. Tempo que se solta das amarras. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 48).

Levantar-se é um gesto. Nosso gesto – inspirado no legado de Freud, PichonRivière e Jacques Lacan – vai ao encontro do argumento de Didi-Huberman, em sua curadoria da exposição *Levantes*. Busca-se, nesse encontro de autores, colocar em questão as possibilidades do trabalho psicanalítico com as equipes que trabalham com as medidas socioeducativas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. C.; BROIDE, E. E.; GUERRA, A. M. C.; MOREIRA, I. G. Do sujeito suposto saber às possibilidades de suposição de saber. *In*: GUERRA, A. M. C.; PENNA, P.D.M.; SOARES, S.N.S. (org.) *Direito e psicanálise II: o adolescente em foco*. Curitiba: CRV, 2015. p. 31-50.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. *Trajetórias interrompidas*. Brasília: UNICEF, 2017. Recuperado de: <http://www.unicef.org/brazil/relatorios/trajetorias-interrompidas>.

BAUMAN, Z. *Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2013.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.

BROIDE, E. E.; BROIDE, J. *A psicanálise em situações sociais críticas*. São Paulo: Escuta, 2015.

BROIDE, J.; BROIDE, E.; GUEDES, C.; SATO, F. *Pode Pá – Uma nova abordagem na*



aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

CLETO, M. Ensaio sobre o ódio no Brasil do século 21. *Revista Fórum*, 11 outubro 2015. Recuperado de: <http://revistaforum.com.br/noticias/ensaio-sobre-o-odio-no-brasil-do-seculo-21/>.

DIDI-HUBERMAN, G. *Levantes*. São Paulo: Edições SESC, 2017.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (1912), p. 129-143. (Edição Standard Brasileira, Vol. XII).

GUEDES, C.; SATO, F. G.; JOIA, J. ¿Cuánto tiempo de atención? La intensidad de los encuentros hasta la posibilidad de historización. *INFEIES – RM*, 4 (4), mayo, 2015. Debates Contemporáneos. Recubierto de: <http://www.infeies.com.ar>.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Nota Técnica n. 20 (Disoc): O adolescente em conflito com a Lei e o debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários, 01–43, junho 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_nt_maioridade_penal.pdf

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2018). Atlas da violência, 1-93. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf

LACAN, J. *A direção do tratamento e os princípios do seu poder*. Escritos, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1998a.

LACAN, J. *Variante do tratamento-padrão*. Escritos, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1998b.

LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

NÚCLEO DE ASSESSORIA TÉCNICA PSICOSSOCIAL, Ministério Público de São Paulo. (2018). Avaliação dos Serviços de Medida Socioeducativa em Meio Aberto do Município de São Paulo. http://www.mpsp.mp.br/portal/pls/portal/!PORTAL.wwpob_page.show?_docname=2630996.PDF

NUNES, B. S. *Trabalho sujo ou missão de vida?: persistência, reprodução e legitimidade da letalidade na ação da PMESP*. Tese (Doutorado Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, Brasil, 2018. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspac/handle/10438/22070>.

PICHON-RIVIÉRE, E. Historia de la técnica de los grupos operativos. *Revista Temas de Psicología Social* (6), p. 21-33, 1970.

SATO, F. G.; MARTINS, R. C. R.; GUEDES, C. F.; ROSA, M. O dispositivo grupal em psicanálise: questões para uma clínica política do nosso tempo. *Revista Psicologia Política*, v.17, n. 40, p. 484-499, 2017. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000300006&lng=pt&tlng=pt.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M. et al (org.) *Território, globalização*



e fragmentação. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1996.

SMDH/SP Secretaria Municipal de Direitos Humanos de São Paulo. Juventude e violência na cidade de São Paulo (2015). *In*: I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS, 1. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/pesquisa.pdf



BRINCAR-INFRAACIONAL: ENTRE O “FAZ DE CONTA” E AS GRADES DE FERRO

Sandra Djambolakdjian Torossian,
Bruno Armando Diab Papini,
Mayara Squeff Janovik

Questões da Clínica

Os adolescentes da Fundação de Atendimento a Socioeducação (FASE) são frequentemente encaminhados para o Grupo de Trabalho Álcool, Outras Drogas e Questões Adolescentes (GT) da Clínica de Atendimento Psicológico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS). São situações nas quais os usos ou comércio de drogas se colocam como demanda para atendimento por parte dos jovens. A parceria entre as instituições começou em 2013 a partir de um pedido da FASE que estava, na época, com dificuldades de encontrar espaços de atendimento psicoterápico.

O trabalho entre as equipes da FASE e o GT da CAP/UFRGS fundou-se com a condição de que houvesse uma parceria efetiva de implicação entre as equipes, guardando as especificidades das funções de cada espaço, mas evitando o simples encaminhamento de um serviço para o outro. É importante ressaltar que são muitas as interrogações que essa parceria institui no campo da socioeducação. No entanto, acreditamos que a escuta dos jovens atendidos é sempre fonte de problematizações da escuta psicanalítica. E é nessa via que este texto se inscreve, no campo das interrogações.

Andressa¹ é uma adolescente de 16 anos, que chega até a CAP/UFRGS dentro de uma caminhonete com os braços imobilizados por uma algema. Três agentes a acompanham para garantir que ela não use suas pernas livres para desviar do destino previamente determinado até o atendimento.

Anderson é um jovem de 17 anos que no momento inicial do atendimento está impossibilitado de sair da FASE, por isso, ele passa a ser atendido pela CAP/UFRGS naquela instituição. Internado pela quinta vez desde os doze anos, o atendimento se dá em uma pequena sala gradeada.

O primeiro atendimento desses adolescentes rompe com alguns costumes do acolhimento. Esses casos (e tantos outros) traziam para o espaço de escuta o embaçamento entre demanda e coerção; entre sujeito e infração. Entendendo que a demanda no contexto da socioeducação pode ser severamente atravessada por práticas coercitivas, surgem questões: o que traz Andressa e Anderson até a Clínica? É possível constituir uma demanda singular nesse contexto? Como criar um espaço de escuta atravessada por uma instituição total? Como trabalhar a singularidade do

1 Todos os nomes mencionados no texto são fictícios.



desejo frente a uma instituição que invade e determina as formas de ser adolescente?

Antes de entrar no prédio, conforme fora combinado com o GT, as algemas de Andressa foram retiradas. Mais do que evitar a limitação dos movimentos dos braços, um sentido clínico-institucional desenhava-se naquele gesto. Apesar das salas pequenas, dos agentes e da porta de ferro que separa o dentro e o fora do prédio, a ação tinha como objetivo marcar uma fronteira entre as duas instituições pelas quais Andressa estava transitando.

As balizas que separam as instituições precisam ser defendidas. No entanto, também é necessário apostar justamente na fragilidade dos muros institucionais, na porosidade dessas fronteiras. Durante o atendimento que se dava dentro da FASE, Anderson explora os armários, as gavetas, as paredes e escreve nas mesas da pequena sala onde é atendido. Dessacraliza as fronteiras que limitam sua liberdade para inscrever-se em um mundo que o quer reformado - com outra forma. Denuncia de todas as maneiras que não está tão encarcerado quanto aparenta.

Aposta-se que os sujeitos movimentam-se, dançam, *brincam*, criam, experimentam *com* e também *apesar* das algemas e das grades. Escuta-se como perspectiva ética a singularidade inerente a cada sujeito, pois quando nos referimos a uma instituição *total*, nos referimos a uma *pretensa* e sempre impossível universalidade. Haverá sempre um sujeito a ser escutado, não importa em que condições esse sujeito se apresenta e nem que dispositivos de escuta estão disponíveis.

Dessa forma, o espaço de atendimento na Clínica não é um trabalho ancorado nas medidas socioeducativas, mas um trabalho de escuta clínica de pessoas que cumprem medidas, com ênfase no sujeito. É a partir dessa posição de escuta que surgem questões que tangem o processo adolescente desses sujeitos.

Vida Loka - Entre o corte da Espada e o perfume da Rosa.

-“Eu escolhi a Vida Loka. Vendia drogas. Cheirava cocaína. Tava sempre com uma arma na cintura. Tirava 500 conto por dia!” (Andressa)

Vida Loka Parte II - Racionais Mc's²

[...]

Mas ó, conforme for, se precisar,
afogar no próprio sangue assim será
Nosso espírito é mortal, sangue do meu sangue
Entre o corte da Espada e o perfume da Rosa
Sem menção honrosa, sem massagem.
A Vida é Loka, nego
E nela eu tô de passagem
[...]

2 Trecho da música “Vida Loka Parte II”, de autoria de Mano Brown.



A “Vida Loka” é um espaço de reconhecimento para muitos jovens brasileiros que vivem o contexto de criminalidade. É um campo em que o jovem pode testar suas fronteiras como experiência de suas potências e *superpotências*, seu corpo no limite do seu desfazimento e a própria morte da vida infantil, no qual pode sentar-se no frágil trono da superpotência e tatear até onde pode chegar.

A *morte* e o *sucesso* são, ao mesmo tempo, as extremidades e a prescrição da Vida Loka. É no jogo entre ambas, *o corte da espada e o perfume da rosa*, que o adolescente encontra sua rede simbólica de significação. O jovem em conflito com a lei jurídica, por vezes, está bastante adequado e em conformidade com a lei da Vida Loka.

“O que você quer? Viver pouco como um rei? Ou muito como um Zé?”³.

Do lado de fora da Vida Loka está o Zé Povinho⁴, aquele que possivelmente o Vida Loka já teve o desprazer de sentir encarnado em seu corpo. O Zé Povinho é um ser invisível que se confunde com a paisagem urbana, que não detém os objetos fálicos que cimentam o Ideal de Ego compartilhado nessa sociedade. É um Zé, cuja singularidade foi tão brutalmente fraturada pelos olhares e não olhares, que compartilha o nome com tantos outros Zé’s. O tênis de marca, a camisa de grife, a própria arma, são artefatos que carregam o reconhecimento. Agora com uma arma e um tênis de marca, como um *rei/rainha*, desperta olhares por onde passa. Sejam esses de medo ou desejo, o Zé passa a ser olhado.

Ainda que questionemos a qualidade de “glória vã” que Soares (2005, p. 216) atribui à perspectiva da criminalidade como insurgência frente aos olhares aniquiladores da nossa sociedade classista, racista e patriarcal, o antropólogo nos ajuda a entender algumas operações possíveis na Vida Loka. Em seu livro *Cabeça de Porco*, ele afirma que “o jovem troca seu futuro, sua alma, seu destino, por um momento de glória, um momento fugaz de glória vã; seu futuro pelo acesso à superfície do planeta, onde se é visível” (SOARES, 2005, p. 216).

As facções ofertam um espaço de existência e reconhecimento para os jovens. Arma, dinheiro, poder. No entanto, acompanham a uberização das relações de trabalho. Disponibilizam franquias de soldados mirins em diversos territórios. Acompanham a dança de uma sociedade de consumidores onde o trabalhador, a vida, é o produto a ser consumido, transformando as pessoas em mercadorias (BAUMAN, 2008). E como em uma fábrica em alta produtividade, a vida dos jovens torna-se cada vez mais barata e dispensável.

De verdade ou de brincadeira: o jogo do Polícia e Ladrão com a arma que dispara

Andressa

A eficaz rede de comunicação do comércio de drogas onde Andressa trabalhava possibilita o aviso prévio da chegada da polícia. Todos corriam antes de serem

3 Referência à música “Vida Loka Parte II”, de autoria de Mano Brown.

4 Referência à música “Vida Loka Parte II”, de autoria de Mano Brown.



alcançados. Andressa pede licença para seu terapeuta para explicar o que acontecia, pois descreve a experiência a partir da satisfação que a fuga da polícia produzia nela, e não através de réguas morais. Andressa fala que correr da polícia era como uma *brincadeira* e sente muita falta desse brincar. Demonstra preocupação, pergunta ao terapeuta se é normal ela sentir-se dessa maneira com relação a fugir da polícia.

Em um dos bailes que gostava de frequentar, seus pares convidaram Andressa a participar de um crime. Andressa narra que pensou ser uma brincadeira, um “faz de conta”. Acreditava que iam apenas assustar a vítima. Após constatar o crime efetivado, corre para casa e tranca-se no banheiro. Coloca a mão na própria face e olha-se no espelho, tentando procurar um rosto que parecia ter fugido do seu corpo. Não consegue se reconhecer.

Um mês após o ocorrido, a polícia chega até Andressa, que já não suporta mais correr.

Anderson

Aos 12 anos, Anderson olha para os meninos mais velhos com roupas e tênis de marca, correntes de ouro e dinheiro. Aproxima-se deles e pergunta como fazem para conseguir todas *aquelas coisas*. Seu primeiro roubo fora acompanhado por um ladrão veterano. Entusiasmado, Anderson descreve a adrenalina de despistar a polícia nesse roubo primeiro.

Nos sucessivos roubos, ainda que sempre contasse com um parceiro, já fazia as abordagens sozinho. Costumava usar uma *arma de brinquedo* em seus assaltos. Pouco sabia sobre manusear uma *arma de verdade*. Também, apesar do status luxuoso de seus pares ter sido o pivô de seu primeiro roubo, pouco lhe interessava o dinheiro que obtinha. Para Anderson, o que importava era a adrenalina, era a satisfação do jogo em que se inseriu. Certa vez chegou a considerar abandonar o objeto recém roubado, pois esse tornara-se um estorvo para o jovem que queria ir para o baile.

Anderson entra com uma *arma de verdade* no abrigo onde está morando. No quarto, tira o carregador contendo as balas e brinca com a pistola destravada. Narra que aponta para um amigo e companheiro de quarto e puxa o gatilho para *brincar* com ele. Acostumado a usar *armas de brinquedo*, não tem experiência em desmuniciar *armas de verdade* e não percebe que ainda tem uma bala na câmara da pistola.

O tiro atinge o ombro de seu amigo. Antes da polícia chegar para prendê-lo, Anderson desespera-se e tenta atirar contra a própria cabeça. No entanto, não há mais balas na *arma de verdade*.

A trama entre a adolescência e o brincar

O brincar é um dos temas trabalhados por Winnicott (1975), que destaca o caráter de transicionalidade desta atividade, apresentada com maior intensidade na infância, mas que permanece durante toda a vida em diferentes atividades lúdicas



e artísticas oferecidas pela cultura. Na mesma obra em que se dedica a conceituar a transicionalidade, o autor dedica-se a trabalhar sobre a adolescência. Winnicott (1975, p. 187) é categórico ao afirmar que a estrutura social, termo utilizado como “substantivo coletivo”, é um dos fatores que a compõem. Afastando radicalmente qualquer possibilidade de compreensão que vincule uma boa criação familiar a uma ausência de problemas, propõe:

Outra fonte de confusão é a suposição corrente de que se as mães e os pais criarem bem seus filhos, haverá menos problemas. Longe disso! [...] durante a adolescência os sucessos e fracassos do bebê e da criança retornam para acomodar-se, alguns dos problemas mais atuais são próprios dos elementos positivos da educação moderna e das atitudes modernas em relação aos direitos do indivíduo. (WINNICOTT, 1975, p. 193).

Nessas contribuições trama-se o brincar à adolescência, à cultura e aos direitos, rompendo-se com qualquer proposta desenvolvimentista de acordo com a qual é possível a prevenção de problemáticas na adolescência com um cuidado acertado na infância. Ao contrário, Winnicott (1975) aponta na direção de vários fatores contingenciais que extrapolam o âmbito familiar e poderão se apresentar na composição da experiência adolescente.

Rodulfo (1992, p. 143) situa a adolescência como um hiato, um tempo intermediário, no qual vários trabalhos são necessários. Trabalhos que dizem respeito à elaboração do corpo, mas fundamentalmente à passagem do brincar ao trabalhar. Situa, também, diversas atividades que poderão ser vivenciadas como “ensaios” de trabalho, localizadas nesse espaço intermediário *entre* o lúdico e o trabalho formal. Ainda, salienta que uma das tarefas simbólicas fundamentais nesse processo refere-se à metamorfose do “essencial do brincar infantil em trabalhar adulto”. Uma das chaves principais nessa “mutação” ancora-se no desejo inconsciente que faz com que se invista no trabalho do mesmo modo que vinha se investindo no brincar.

Interessa-nos, aqui, o movimento apontado pelo autor do que ele denomina “brincar com o trabalho” (RODULFO, 1992, p.145). Parece-nos que neste ponto temos uma chave para situar a significação lúdica - uma espécie de brincadeira - que Andressa e Anderson imprimiram em seus atos (infracionais). Há aqui uma posição intermediária, um *entre* brinquedo e trabalho no qual os sujeitos adolescentes se encontram.

Ainda, parece-nos necessário situar o trabalho ao lado de tantas outras demandas sociais que convocam o sujeito a “ser adulto”, demandas essas que são atravessadas, no Brasil, por outros vetores como a raça e a classe social. Assim, pode-se ampliar a compreensão de “trabalho” para aquilo que o mesmo autor situa como trabalhos necessários à adolescência, incluindo aí a posição do sujeito perante as demandas do Outro.

Cabe-nos destacar que vivemos num país no qual a desigualdade social é condição fundante, fato que atravessa a produção de adolescências e juventudes.



A esse respeito, Birman (2006) destaca a transformação da temporalidade da adolescência em função das mudanças produzidas na contemporaneidade, as quais geram novas formas de subjetivação. Com a modificação das relações de trabalho, do lugar social das mulheres, da função da virtualidade na vida dos jovens, o tempo da adolescência se amplia para uns e diminui para outros. De modo geral, situa o autor, a rivalidade ganha espaço em relação à alteridade. Os filhos da classe média e alta permanecem mais tempo próximos a suas famílias ao mesmo tempo em que atendem a um ideal de liberdade.

No entanto, o destino dos filhos das classes pobres toma outro rumo. Esses são frequentemente arrancados precocemente da sua condição infantil pelo imperativo da sobrevivência. Assim, os jovens são obrigados a trabalhar para colaborar com a renda familiar tendo que abandonar a escola, encurtando desse modo o tempo de adolecer.

Sem desconsiderar que Andressa e Anderson são jovens que vivem suas adolescências no segmento menos privilegiado da sociedade, destacamos ainda a experiência adolescente situada por Rodolfo (1992, p. 147) como um campo transicional de ensaio, advertindo se tratar de um laboratório de experiências, de “jogos - ‘como se’, tateios, vacilos, resposta cuja intensidade não deve ocultar-nos sua transitoriedade, identificações alternadamente alienantes e lúdicas”.

Outro fator necessário de ser compreendido, segundo Rodolfo (1992), e que nos parece apresentar uma via para a compreensão do brincar infracional dos jovens escutados, é a fragilidade e vulnerabilidade do processo adolescente e sua dependência das condições de funcionamento do social. Trata-se, aqui, não somente das políticas do mercado, que oferecem a uns mais oportunidades e privilégios do que a outros, mas sobretudo da escassez radical por elas produzidas em relação às ocasiões e possibilidades de

brincar com a futura identidade, o qual é muito mais importante; escassez que retroage sobre a estimulação original transformando-a numa sobredeterminação excessiva e frustrante que excede as possibilidades de simbolização dentro do campo transicional do ensaio, condição de peso para desencadear de resposta de tipo ‘anti social’. (RODULFO, 1992, p.148).

Rassial (1997, p. 17) propõe a adolescência como “momento lógico do ‘a posteriori’ do estádio do espelho, apropriação parcial do olhar e da voz da mãe que reconheceu outrora o que a criança viu”. Na adolescência, o Outro deve reconhecer o “novo corpo”, a “nova voz”. Segundo o autor, a adolescência é uma passagem na qual o olhar e a voz do Outro ganham dimensão ampliada na construção de novas imagens e referências (RASSIAL, 1999).

A passagem adolescente envolve três faces: 1- a inscrição do desejo como desejo próprio; 2- a construção de uma imagem corporal, a partir das modificações pubertárias e do olhar dos pares; 3- teste da eficácia dos Nomes-do-Pai. Todas requerem pontos de ancoragem no desejo do Outro (RASSIAL, 1999).



As contribuições de Rassial trazem um novo elemento para a compreensão da adolescência: a importância do Outro na realização dessa passagem. Um Outro que espelha as transformações corporais, sustenta o teste às referências paternas e auxilia na inscrição do desejo.

A operação adolescente então envolve uma série de passagens relativas à imagem corporal, à inscrição desejante e ao teste pela validade das referências ou ancoragens (não necessariamente familiares e paternas) que orientaram o sujeito até o momento de iniciar essa travessia. Todas elas acompanhadas e testemunhadas pelo discurso das várias pessoas, instituições e culturas que compõem o Outro.

Pela via das identificações, Mannoni (1996) também assinala na adolescência um tempo de passagem ou transição e afirma que em sociedades estáveis, nas quais os modelos de identificação são evidentes, as crises da adolescência são menos visíveis. No tempo da adolescência, existe a necessidade de abandonar as identificações passadas, por exemplo, em relação ao “ser criança”, porém sem poder o sujeito, ainda, colocar-se no lugar do adulto. Esse impasse produz uma ruptura de identificação no eu e faz o adolescente tomar “emprestado” um “ar” que não é o seu.

Mais uma vez apontando para a interface da adolescência com a cultura e o tempo-espço, Rodulfo (2008), diferencia a adolescência da juventude afirmando ser essa um fenômeno ocidental recente, um sintoma subjetivo do que denomina “cisma ocidental”. Segundo o autor, o jovem, que se opõe ao velho/adulto das gerações que o precedem, sempre existiu, mas a adolescência teria surgido há não muito mais do que 50 anos, como sintoma, ruptura da corrente de transmissão. O que dói no adolescente é a ruptura da cadeia geracional, o sentir-se alheio, “o que séculos e séculos de cultura como a que se encontra em museus e bibliotecas não o representam nem lhe representam nada, não o convocam nem o interpelam a tomar seu lugar” (RODULFO, 2008, p. 223). O adolescente renega os ideais a que os adultos lhe convocam.

Moreira, Rosário e Santos (2011) referem que a adolescência consiste no encontro de situações sociais com a transformação da energia psíquica que demanda do sujeito posicionamento frente aos diferentes conflitos. As mesmas autoras afirmam que a categoria de juventude passa a ser valorizada no pós-guerra como consequência da queda do projeto moderno aliada a uma exigência de produzir o consumidor ideal para sua manutenção permanente.

De modo semelhante às considerações de Rodulfo, ressaltam o sentimento de inadequação como uma das características mais importante da juventude, o sentimento de que o seu tempo não o compreende e que precisa ser modificado. Esse sentimento foi o motor para os movimentos políticos da década de 1960 e 1970, e, também, para os movimentos culturais de rebeldia e inovação. No entanto na década de 80 esse sentimento de inadequação será acalmado com as ofertas de produtos para o consumo e a exacerbação dos prazeres. A força de transformação é capturada pelo consumo. Destacamos aqui as diferentes modalidades de relação com o consumo. Sabemos que se coloca como processo subjetivante para todos, no entanto, nem todos podem consumir do mesmo modo.

Nesse hiato, nessa passagem por vezes carregada de inadequações na qual



os adolescentes encontram-se numa posição *entre* o brincar e o trabalhar, entre as demandas sociais infantis e as adultas, Andressa e Anderson encontraram a infração. É por isso que podemos colocar um traço de continuidade entre o brincar e a infração, um traço que poderia inscrever o “como se”, o “de verdade ou de brincadeira”: um brincar-infracional.

Portanto, se a posição do sujeito ancora seus atos como “brincadeira”, as consequências dos mesmos lhe devolvem a realidade jurídica, uma realidade adulta da qual não pode mais fugir. E assim a imagem especular se desfaz e por momentos há uma pane, um impasse no próprio reconhecimento. Entre atos brincantes e atos infacionantes vai acontecendo o movimento de “après-coup” especular.

O brincar-infracional das palavras: do sujeito do direito ao sujeito do inconsciente

Nas lentes do sistema judiciário, o termo “Ato Infracional” denuncia uma dimensão técnica de avaliação dos “atos”. Uma carência de sentidos múltiplos pode ser visualizada no termo que encontra o significado único da transgressão à norma, como uma fratura que o sujeito (na perspectiva singular) causa diante de um Sujeito-Norma, entendido como Sujeito Universal. Esse serve como modelo para sujeitos dotados de singularidades heterogêneas. Segundo Gomes e Aguiar (2018), a universalidade protuberante de uma autoridade imaginária e soberana da jurisprudência, cuja construção discursiva pressupõe a homogeneidade dos indivíduos. De acordo com Oliveira (2010, p. 288), essa construção discursiva atua no sentido de dissolver os indivíduos numa “ficção totalitária de igualdade formal que nega as diferenças e alteridades”.

O sujeito do direito, que se situa na lógica dos direitos e dos deveres, carrega a afirmação de um modelo técnico, “pautado em uma ficção jurídica, está encerrado nos aportes da filosofia transcendental, ou seja, está situado em um espaço-tempo determinado por uma consciência racional” (GUSSO, 2011, p. 44). Portanto, trata-se de um Sujeito kantiano, reduzido à razão, onde o que opera é o controle e consciência dos sentidos como ferramenta através do uso da racionalidade (GOMES; AGUIAR, 2018).

As lógicas institucionais atravessadas na socioeducação afirmam a reformulação do sujeito fraturado por seus próprios atos diante do modelo sujeito do direito. Dessa relação conjuga-se o sujeito-infrator, ou “sujeito-infraturado”, um sujeito deficitário diante de formulações universais e assépticas de existências jurídicas, as quais não se admitem intempestividades nem rugosidades.

As dimensões éticas da escuta clínica psicanalítica pressupõem deixar de lado modelos pré-estabelecidos. O espaço de escuta propõe-se a ser um sítio onde o sujeito afirma seus próprios modelos e, diante desses, fratura a si mesmo, é infrator da sua própria relação com o Outro e afirma seu desejo.

Portanto, aqui se contrapõe o discurso do senso comum de que ‘faltam limites’ quando se explicam, por exemplo, atos criminosos.



Em alguns casos, não se trata de uma precariedade de inscrição da Lei, apesar do aparato coercitivo (leia-se: leis repressivas), mas de uma Lei que não encontra lugar numa subjetividade justamente por se encontrar avassalada por leis. (GOMES; AGUIAR, 2018, p. 192).

Por vezes, Andressa encontrou-se com o excesso de prescrições da lei da Vida Loka. Não pela defasagem de uma lei universal, que desconsidera as multiplicidades de leis que permitem diferentes relações com a alteridade, mas justamente pela conformidade e engessamento de Andressa diante da lei da Vida Loka como mandato.

A Vida Loka dota modelos próprios, morais próprias, e pouco (ou nada) tem a falar sobre a lei jurídica, ainda que a jurisprudência tenha muito a dizer sobre as Leis da Vida Loka para afirmar ela como um “não lugar”. O sujeito-universal é trabalhado em um conceito que Nietzsche chamou de ressentimento, na qual a identidade do sujeito ressentido é definida por um “não” ao outro, pela afirmação de “não identidades” ao seu redor. Definir-se pelo “sim”, por uma afirmação de si mesmo, seria admitir que a identidade comporta fronteiras específicas, o que implicaria a existência de um outro. A afirmação do *outro* como não-sujeito é o que sustenta a identidade universal (GIACOIA, 2001).

Conforme apontam Guerra, Cunha, Costa e Silva (2014), a atuação da psicanálise no sistema socioeducativo traz destaque para a produção de singularidades frente ao universal proposto pelo sistema jurídico, de maneira que podemos depreender que a potência da escuta psicanalítica está na escuta do sujeito. Para além da escuta de adolescentes que cometeram atos infracionais, os atendimentos de Andressa e Anderson consistiram em tratamentos analíticos de dois jovens com suas singulares conflitivas. Dessa forma, a escuta de Andressa em uma instituição separada do local onde cumpria a medida socioeducativa tinha por si só efeitos clínicos, pois marcava que havia algo para além do ato infracional que demandava escuta. Ao mesmo tempo, podemos inferir que um terapeuta externo que ingressa na instituição FASE para dedicar-se exclusivamente à escuta de Anderson também produz repercussões.

Portanto, a ética territorializada na escuta clínica irá deslocar o significante “infrator”: de uma dívida com os modelos do sujeito do direito, passa a ser escutado como aquele que produz um intervalo. Uma “*infratura*”, um campo onde é possível a potência, a experimentação de si mesmo. Dessa perspectiva da falta como intervalo, podemos então escutar o sujeito do inconsciente.

O sujeito para a Psicanálise surge no intervalo da cadeia de significantes, no espaço que um remete a outro. Para tanto, há uma operação lógica na qual, inicialmente, ele se alienaria ao Outro até poder se separar. Sua condição (para não se utilizar as modernas expressões ‘natureza’, ‘essência’) seria a de divisão, a de (des)ser. Portanto, o sujeito não é dado de início, e não é “entificável”. [...] Talvez seja precisamente nessa formulação que faz a partir do contato com o Outro que o humano não possa ser generalizável. O sujeito sempre é singular, diferente do que nos propõe o Direito Penal moderno de origem romana, porque para ser chamado de ‘sujeito’ ele precisa se



desalienar do discurso anterior a ele: o discurso do Outro. (GOMES; AGUIAR, 2018, p. 197).

Nessa sutura, afirmamos a leitura de um brincar-infracional, dando densidade à expressão ato infracional, e fazendo uma diferença do significante carente do sentido jurídico aos múltiplos significados que carregam o brincar.

Winnicott (1975, p. 79) afirma que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”. É na direção ético-política da falta como dispositivo de um impossível a ser tensionado (LAUREANO; CHAVES, 2014), que o psicanalista inglês irá trazer a suspensão da interpretação no espaço de análise como fundamental para a produção de um intervalo “entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos” (WINNICOTT, 1975, p. 93).

Para Winnicott, os fenômenos transicionais designam uma área intermediária da experiência subjetiva. Lacan inspira-se nos fenômenos transicionais de Winnicott para postular o conceito de *objeto a* (VORCARO; LUCERO, 2011), que seria o espaço intervalar da cadeia de significantes que permitiriam o sujeito desejar. Um campo de experiência da linguagem onde o sujeito desejante ganha corporeidade na cadeia de significantes e nela pode ter uma experiência de “self”.

O jovem percorre a cadeia simbólica dos significantes da Vida Loka, dando corpo para o seu desejo dentro dos valores fálicos dessa cadeia. A relação adolescente de tensionamentos de uma Lei Simbólica, que perde seu estatuto *uno*, propicia um intervalo onde o jovem poderá experimentar suas potências em uma outra cadeia simbólica, estabelecendo uma nova relação com o Outro.

O brincar-infracional e a transferência

Por vezes, o choque entre a linguagem do terapeuta e a linguagem de Andressa produziam um intervalo entre ambos, onde era possível que a jovem experimentasse uma fratura de sua própria cadeia de significantes. O fenômeno movimentava o terapeuta também, que precisava deslocar sua própria cadeia e produzir um brincar junto com a adolescente.

Andressa corria risco de vida no caminho para a terapia. Seu terapeuta perguntou se ela estava se cuidando. A resposta de Andressa é que não andaria armada na rua, estava cumprindo uma medida socioeducativa, e o que seu terapeuta *estava sugerindo* era descabido. Um não entender, uma ruptura produzida na alteridade causa um instante de suspensão do significante “cuidado” tanto para paciente quanto para terapeuta.

Para Winnicott (1975, p. 82), é preciso sustentar esse desentendimento “sem presumir a existência de um fio significante”; dar lugar para os paradoxos e suspender interpretações, que buscam sempre uma circularidade entre os acontecimentos, pois é numa área que sustenta uma experiência de alteridade como diferença que é possível inventar a si mesmo, experimentar-se, descobrir-se. É nessa perspectiva que



o psicanalista inglês traz o brincar em atendimento: como um pintor experimentando as cores para fazer uma obra, o sujeito experimenta-se nos significantes para produzir o seu self. Nessa perspectiva podemos afirmar que todo brincar é infracional, pois todo brincar tensiona os significantes.

Antes de entrar no ramo do comércio ilegal de drogas, Anderson fora apelidado de "MC". Compunha raps espontaneamente em batalhas de rimas. O apelido era um reconhecimento que o jovem recebeu por sua maestria com o jogo das palavras. Em atendimento, Anderson compõe versos e ritmos. Para acompanhar, seu terapeuta faz as batidas na mesa da madeira da pequena sala dentro da FASE. Ambos compõem uma música, as batidas acompanham o brincar com as palavras da experiência de Anderson em atendimento.

Na brincadeira, as palavras se entrelaçam entre seus significantes aprisionados a seus significados. Na rima associativa e fluida, surgem alguns lapsos.

A composição do jovem é marcada: "eu não sou o que os outros esperam de mim". Nessa composição, cria-se um espaço lúdico onde o adolescente pode experimentar sua inadequação como uma potência diante dos ideais que esperam de Anderson. O jovem emerge dessa fratura e afirma esse "não lugar" como um terreno apropriado para a criação de si mesmo.

A rede de saúde envolvida no caso aposta em Anderson como MC. O jovem responde transferencialmente ao movimento da rede a partir do mesmo território que percorriam suas rimas: "não sou o que os outros esperam de mim". Anderson é enfático para seu terapeuta: "Esperam que eu seja MC. Não serei MC". No entanto, é nas palavras dos Racionais MC's que Anderson dá seguimento ao jogo entre terapeuta e paciente, nas poesias que Anderson marca no caderno de seu terapeuta, nas inconfessáveis músicas que diz compor quando está triste e sozinho, nos riscos que faz na mesa de madeira em que é atendido.

Anderson inscreve-se e faz seu mundo possível no intervalo onde o outro não está esperando por ele. Brincando de ser *esperado* e *inesperado*, visível e invisível, articula e constitui suas identidades imaginárias.

Andressa, já em semi liberdade, vai até o atendimento sozinha, sem algemas e constitui um andar próprio de alguém que não ocupava as ruas da cidade já fazia 2 anos e 6 meses. Em dado momento, Andressa falta ao atendimento para ir na sua Mãe-de-Santo. Desvia as normas reformadoras do sujeito do direito, que previam um caminhar específico da jovem que saía da FASE. Mostra que os territórios percorridos pelo sujeito do inconsciente estão para além do esperado. Na ocasião, Andressa pede confiança ao seu terapeuta diante da FASE sobre sua falta imprevista ao atendimento. Como um pedido de acolhimento desse *inesperado*, enlaça-se um pacto transferencial, entre a jovem e seu terapeuta, que previa a cisão do espaço do atendimento e a FASE.

Era um segredo compartilhado, entre jovem e terapeuta, diante de uma instituição que tudo queria saber. O espaço de confiança que o incidente possibilitou foi fundamental para que Andressa pudesse brincar consigo mesma. Passa a associar mais livremente e experimentar o agridoce que sentia na sua própria *semi liberdade* subjetiva, como um significante de alguém que se sente refém e dona de si mesma.



Andressa pede a seus Orixás que a controlem, pois teme para onde suas próprias vontades podem levá-la. No espaço criado em terapia e no jogo entre ser livre e não ser livre, Andressa cria seu próprio modo semi liberto de existir.

Para Lacan (1936, p. 89), “a ação terapêutica deve ser definida como um duplo movimento pelo qual a imagem, a princípio difusa e fragmentada, é regressivamente assimilada ao real, para progressivamente desassimilada do real”. O processo *subverte*, transgride, o registro imaginário para dar lugar a outro. É nessa perspectiva que o analista acompanha, brinca junto, criando um espaço onde o adolescente pode experimentar o fazimento e desfazimento da própria imagem de corpo:

Com efeito, é no próprio movimento que o sujeito lhe comunica, através de sua intenção, que o observador é informado desta, e até insistimos na primordialidade dessa via; inversamente, pela assimilação que o observador propicia entre ele mesmo e a imagem, ele subverte já na origem a função desta no sujeito; ora, ele só identifica a imagem no próprio progresso dessa subversão, e tampouco encobrimos o caráter constitutivo desse processo. (LACAN, 1936, p. 89).

O brincar-infracional das palavras infringe sobre os significados imaginários de seus significantes. Os jovens tornam-se infratores da sua própria fortaleza imaginária na qual é refém e dono, esperado e inesperado. No jogo da experimentação da formulação e deformação do Eu imaginário, no *fort-da* entre identificações e desidentificações, o adolescente constitui uma fratura diante de seus próprios modelos, elaborando seus processos no mesmo terreno onde experimenta novos modos de existir.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Vida para consumo - a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BIRMAN, J. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006.
- GIACOIA, O. J. *Nietzsche como psicólogo*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.
- GOMES, M. M.; AGUIAR, F. G. (2018). Sobre sujeito do direito e sujeito da psicanálise. *Cad. Psicanál. (CPRJ)*, v. 40, n. 39, p. 191-212, 2018.
- GUERRA, A. M. C.; CUNHA, C. F.; COSTA, M. H.; SILVA, T. L. Risco e Sinthome: a psicanálise no sistema socioeducativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 171-177, 2014. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000200006>
- GUSSO, L. C. S. O sujeito de direito entre a transcendência e o desejo: uma leitura psicanalítica de poder e resistência. *Revista de Direito da Univille - Universidade da Região de Joinville*, Joinville, v.1, n.1, p. 44-51, 2011.
- LACAN, J. Para além do “Princípio de realidade”. *In: Escritos*. Tradução R. Vera. Rio



de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.77-95. (Original publicado em 1936).

LAUREANO, P. S.; CHAVES, W. C. Elevar a Coisa à dignidade dos objetos: a política de Lacan entre a Proibição e o Impossível. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v.46, n.2, p. 330-350, 2014.

MANNONI, O. A adolescência é analisável? In: CORRÊA, A. I. (org.). *Mais Tarde é Agora!* Ensaios sobre a adolescência. Bahia: Ágalma, 1996.

MOREIRA, J. O.; ROSÁRIO, A. B.; SANTOS, A. P. S. Juventude e adolescência: considerações preliminares. *Psico*, v. 42, n. 4, p. 457-464, out.-dez. 2011.

RASSIAL, J. J. *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora Ltda, 1997.

RASSIAL, J.-J. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RODULFO, R. *Estudios clínicos: Del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós, 1992.

RODULFO, R. *Futuro porvenir: Ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

SOARES, L.E.; MV B.; ATHAYDE, C. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.

OLIVEIRA, A.C. Sujeito, direito e desejo: aproximação entre direito e psicanálise. *Captura Críptica: direito, política, atualidade*, v.1, n.3, p. 285-322, 2010.

VORCARO, A.; LUCERO, A. O objeto transicional de Winnicott na formação do conceito de objeto *a* em Lacan. *Paidéia*, v. 21, n. 50, p. 330-350, Sept.-Dec. 2011.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



SOBRE AUTORES

Aline Sardin Padilla de Oliveira – Psicóloga, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalhadora da rede de Assistência Social em Porto Alegre/ RS

Ana Laura Baldini Reis – Psicóloga, Mestre em Psicologia Social e Institucional pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Suas áreas de pesquisa têm sido entrelaçadas pelos temas da cidade, produção de memória e processos de subjetivação.

Andréa Maris Campos Guerra – Bolsista de Produtividade 2 do CNPq com pesquisa financiada pelo Edital Universal 01/2017 da FAPEMIG, intitulada “Adolescências e Leis”, tendo sido aprovada no COEP sob o número CAAE 53647116.5.0000.5149. Professora do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Psicologia da UFMG. E-mail: andreamcguerra@gmail.com

Bruno Armando Diab Papini – Psicólogo - UFRGS

Carolina Esmanhoto Bertol – Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui graduação em Psicologia pela PUC-PR, e especialização em Filosofia e Psicanálise pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do Laboratório Psicanálise, Sociedade e Política do Programa de Psicologia Clínica do IP-USP e do Núcleo de Lógicas Institucionais e Coletivas da PUC/SP. Atua como supervisora clínico-institucional e em processos de formação de equipes que atuam nos serviços da Política de Assistência Social.

Cláudia Perrone – Psicanalista, Prof^a. do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia da UFRGS. Vice-coord. NUPPEC/UFRGS - Eixo Psicanálise, Educação, Adolescência e Socioeducação. Membro da Rede Internacional Coletivo Amarrações.

Daniel Péricles Arruda – Professor Adjunto na graduação em Serviço Social e vinculado ao Departamento de Saúde, Educação e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Baixada Santista. É Graduado em Serviço Social pela PUC Minas; Mestre – *bolsista do Ford Foundation International Fellowships Program* (Turma 2010) – e Doutor em Serviço Social pela PUC-SP; Pós-Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP; formando em psicanálise pelo Instituto Langage. É *rapper* e poeta conhecido como Vulgo Elemento. Site: <http://www.vulgoelemento.com.br/>

Danielle Kepe de Souza Pinto – Psicóloga e trabalhadora do SUAS; experiência profissional como psicóloga de CRAS e CREAS - atualmente coordenadora do CRAS - Jôquei Clube/São Vicente; Especialista em Psicologia Social pelo CFP e no atendimento a casais e famílias pela Faculdade Brasil; Mestre Profissional em Ensino e Ciências da Saúde pela UNIFESP, com pesquisa relacionada ao papel do psicólogo



na Assistência Social; Membro do Núcleo da ABRAPSO - Baixada Santista.

Eduardo de Carvalho Martins – Psicanalista, Professor-pesquisador na Pós Graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de São Carlos. Psicólogo do curso de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Membro do Laboratório de Psicanálise da Unifesp - Campus Baixada Santista. Doutor em Epistemologia da Psicanálise pela Universidade Federal de São Carlos (2012). Mestre em Psicanálise e Ética pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Especialista em Psicologia Clínica de orientação psicanalítica pela Faculdade Jaguariúna (2014). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Tocantins (2012). Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela UFSCar (2002).

Emilia Estivalet Broide – Psicanalista; Pós-doutoranda em Psicologia Clínica na Universidade de São Paulo (IPUSP), onde participa do Laboratório Psicanálise e Política. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Mestre em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (FSPUSP)

Eveline Correa Miranda Araújo Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Analista Executivo da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo. E-mail: evelinecm03@yahoo.com.br

Evilene Abreu Silva – Mestre do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Bolsa Yolanda Queiroz/FEQ. Membro do LAEpCUS - Laboratório de Estudos sobre Psicanálise, Cultura e Subjetividade. Psicóloga Clínica e Clínica Institucional. E-mail: evilenepsicologa@gmail.com

Fernanda Ghiringhello Sato – Psicanalista; Mestranda em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSC-IPUSP). Bolsista CNPQ. Co-fundadora do Núcleo Entretempos.

Grimberg Dailli Silva – professor da rede municipal de Belo Horizonte, mestre em Educação pela UFMG, especialista em Juventude no Mundo Contemporâneo pela FAJE. Já desenvolveu assessoria para a formação de jovens.

Helena Greco Lisita - Mestre em Psicologia UFMG, Doutorando em Psicologia UFMG

Irene Cougo Pimentel – Graduanda com Iniciação Científica Voluntária no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: irenecougo@hotmail.com

Jacqueline de Oliveira Moreira – Professora do curso de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Doutora em Psicologia Clínica pela PUC SP, Mestre em Filosofia pela UFMG. Psicanalista. Bolsista de Produtividade CNPq PQ2. Membro do GT da ANPEPP Psicanálise, Clínica e Política. Membro da Comissão de Propostas Socioeducativas do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte. Projeto Aprovado e APQ-02862-17 –



Edital Universal FAPEMIG.

Janara Pinheiro Lopes – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, Docente do curso de Graduação em Psicologia da UNIFOR, Psicóloga Clínica e Psicanalista. E-mail: janarapinho@unifor.br

Jaquelina Maria Imbrizi – Professora Associada na graduação e nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu Ensino em Ciências da Saúde (Modalidade Profissional) e Interdisciplinar em Ciências da Saúde (Mestrado e doutorado acadêmicos) da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Membro do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política (USP), do Laboratório de Psicanálise da Unifesp - Campus Baixada Santista - e do Coletivo Internacional Amarrações - Políticas com Juventudes. Mestre e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e (2001) e pós-doutorado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Política (2013 - 2015).

Leônia Cavalcante Teixeira – Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor). Dra. em Saúde Coletiva com pós-doutorado em Psicologia. Membro do LAEpCUS – Laboratório de Estudos sobre Psicanálise, Cultura e Subjetividade; do GT “Psicanálise, política e clínica” da ANPEPP; da Rede Internacional Coletivo Amarrações – Psicanálise & Políticas com Juventudes; e do MCVI – “A universidade na prevenção e no enfrentamento da violência no Ceará”. E-mail: leonia.ct@gmail.com

Luciane De Conti – Psicanalista. Professora do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia e do curso de Pós-Graduação em Psicanálise, Clínica e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutora e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS. Psicanalista. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infância e Adolescência – NEPEIA/UFRGS. Membro do Coletivo Internacional *Amarrações - Políticas com Juventudes*.

Marcela Garrido Reghin – Psicóloga Clínica. Mestre em Ciências da Saúde pelo programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - Campus Baixada Santista. Especialista em Rede de Atenção Psicossocial / Saúde Mental pela mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa do Laboratório Interdisciplinar Ciências Humanas Sociais e Saúde - LICCHS. Graduada pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

Maria Cristina Gonçalves Vicentin é professora doutora do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUC-SP, onde coordena o Núcleo de Estudos Lógicas Institucionais e Coletivas. E-mail: cristinavicentin@gmail.com

Mayara Squeff Janovik – Psicóloga – UFRGS, Especialista em Saúde Mental Coletiva



(modalidade Residência) – UFRGS, Mestranda no PPG de Psicanálise: Clínica e Cultura – UFRGS, Professora da Universidade Luterana do Brasil -ULBRA Gravataí.

Miriam Debieux Rosa – psicanalista, é professora Titular do Programa de Psicologia Clínica da USP, onde coordena o Laboratório Psicanálise e Sociedade e o Grupo Veredas: Psicanálise e imigração. E-mail: debieux@terra.com.br

Nathiele Araújo Oliveira – Doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (Conceito CAPES 5), Mestre em Psicologia pela PUC Minas, Graduada em Psicologia pela UFMG.

Olga Damasceno Nogueira de Sousa – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Bolsista FUNCAP. Membro do LAEpCUS - Laboratório de Estudos sobre Psicanálise, Cultura e Subjetividade. Especialista em Saúde Mental Coletiva (Regime de Residência Multiprofissional) pela Escola de Saúde Pública – CE. Psicóloga Clínica e Psicanalista. E-mail: olganogueiradesousa@gmail.com

Pedro Teixeira Castilho – Professor do curso de graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), vem realizando pesquisas nas áreas de Políticas Públicas, Adolescência em Conflito com a Lei, Inclusão Social, Psicanálise, Violência, Educação Social, Toxicomania e Contemporaneidade. Estas áreas de pesquisa se conjugam com o trabalho de extensão “Desembola na Ideia” vinculado ao Observatório da Juventude (O.J) na Faculdade de Educação (FAE - UFMG) que desenvolve acompanhamentos práticos junto à uma população sociopolítica do sofrimento (Educação social e Psicanálise) com adolescentes em conflito com a Lei. O professor também é membro do coletivo amarrações.

Rose Gurski – Psicanalista, membro da APPOA. Prof^ª. e Coordenadora PPG de Psicanálise: clínica e cultura da UFRGS (2018-2020). Coord. GT Psicanálise e Educação da ANPEPP (2018-2020). Pesquisadora Colaboradora PSOPOL- Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política da USP. Pós-doutoranda Instituto de Psicologia da USP. Coord. NUPPEC/UFRGS - Eixo Psicanálise, Educação, Adolescência e Socioeducação. Membro da Rede Internacional Coletivo Amarrações e da Rede INFEIES. Autora do livro *Três Ensaios sobre Juventude e Violência* (Escuta, 2012).

Sandra Djambolakdjian Torossian – Doutora em Psicologia UFRGS, Professora do Instituto de Psicologia- Depto de Psicanálise e Psicopatologia UFRGS e do PPG em Psicanálise: Clínica e Cultura, Coordenadora da Rede Multicêntrica: Pesquisa, ensino e extensão em Clínica e Política - UFRGS, Integra o Coletivo Amarrações e a REDIPPOL- Rede Interamericana de Pesquisa em Psicanálise e Política

Stéphanie Strzykalski – Psicóloga Clínica. Mestranda do PPG de Psicanálise: clínica e cultura (UFRGS). Pesquisadora vinculada ao eixo Psicanálise, Educação, Adolescência e Socioeducação do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS).



Tiasmin da Motta Ohnmacht – Psicanalista. Mestre em Psicanálise: clínica e cultura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infância e Adolescência – NEPEIA/ UFRGS.



A Rede Internacional Coletivo Amarrações, que surgiu em 2017 por iniciativa de alguns docentes-pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, desenvolve suas pesquisas no campo da vulnerabilidade social e psíquica de adolescentes e jovens.

Esse Coletivo é composto a partir da parceria de grandes universidades brasileiras, a saber, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e Universidade de Fortaleza (UNIFOR), bem como a partir de Universidades latinas (Universidad de Antioquia, Universidad de La Plata) e europeias (Universidade de Rennes II, de Paris VII e Paris XI).

Caracteriza-se como pesquisa multicêntrica voltada a investigações das formas contemporâneas de presença da juventude e de implementação de intervenções que visem fomentar a intersectorialidade, a transdisciplinaridade e a articulação em rede no território entre as políticas públicas voltadas à juventude em vulnerabilidade social, no âmbito dos direitos humanos.

