UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano/PSA

JÉSSICA DE SOUSA VILLELA

**Juventudes em vulnerabilidade: a literatura como ressignificação
subjetiva e social de adolescentes em conflito com a lei**

São Paulo

2019

JÉSSICA DE SOUSA VILLELA

Juventudes em vulnerabilidade: a literatura como ressignificação subjetiva e social de adolescentes em conflito com a lei

Versão Original

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PSA.

Orientadora: Profa Dra Audrey Setton Lopes de Souza

Universidade de São Paulo
São Paulo
2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Villela, Jéssica de Sousa

Juventudes em vulnerabilidade: a literatura como ressignificação subjetiva e social de adolescentes em conflito com a lei / Jéssica de Sousa Villela; orientadora Audrey Setton Lopes de Souza. -- São Paulo, 2019.

266 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Juventude. 2. Vulnerabilidade. 3. Adolescente infrator. 4. Literatura. 5. Clínica ampliada. I. Souza, Audrey Setton Lopes de, orient. II. Título.

Nome: VILLELA, Jéssica de Sousa

Título: Juventudes em vulnerabilidade: a literatura como ressignificação subjetiva e social de adolescentes em conflito com a lei

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciência – Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PSA.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Às minhas irmãs Monique e Nicole,
Pelas histórias que compartilhamos
E pela história que estamos criando juntas.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha filha Beatriz, pela generosidade e principalmente pela paciência diante de tantas brincadeiras adiadas para que a mamãe pudesse terminar esse trabalho.

Ao meu esposo, Felipe Stiebler Leite Villela, pela parceria na vida, por acolher com amor as minhas escolhas e pela contribuição neste trabalho. Obrigada por estar sempre por perto quando eu preciso!

Aos meus pais, Antonio e Josenaide, por terem cultivado uma família de leitoras e por todo apoio que sempre dispensaram.

Às minhas irmãs, Monique e Nicole, por serem meu porto seguro.

À minha orientadora, Profa Dra Audrey Setton Lopes de Souza, agradeço pela confiança, pelo apoio e pela orientação sempre precisa.

À Sonia Koehler, pelo incentivo constante, pela escuta e amizade.

Às minhas professoras, Isabel da Silva Kahn Marin e Flávia Hime, pela inspiração e pela disponibilidade para participar da discussão deste trabalho.

Ao Alexandre Maduenho, por acolher mais uma vez o convite de acompanhar meus projetos acadêmicos e por toda sua contribuição.

À Leda Barone, Adelino Oliveira, Miriam Debieux Rosa, Leopoldo Fulgencio e Gilberto Safra, pela disponibilidade ao diálogo.

Às colegas Jéssica Ayanne, Karoline Fernandes Silva, Tayná Brito Cortese e ao Georgiano Joaquim dos Santos, pelas preciosas e necessárias contribuições.

Ao Nilton Cézar de Paula e à Ana Rita da Fonseca, pela orientação tupiniquim, pelo apoio e pela amizade.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, às/aos professoras/es e colaboradoras/es, especialmente à Olivia, pela paciência e precisão nas orientações.

À instituição participante, que confiou na nossa proposta e nos recebeu muito bem.

À toda equipe do *Observatório de Violências na Escolas*, pelo suporte dos últimos meses e por sustentarem comigo a esperança na educação. Sinto-me felicitada de ter trabalhado com cada uma e cada um de vocês.

Por fim, agradeço imensamente aos/às jovens que toparam participar e contribuir com esta pesquisa, que se abriram a essa possibilidade de encontro e sensibilizaram profundamente o meu olhar clínico.

*Você
tem que aprender
a respeitar a vida humana, disse o juiz.*

Parecia justo.

Mas o juiz
não sabia que, para muitos,
a vida não é humana.

O prisioneiro retorquiu:
há muito me demiti de ser pessoa.

E proferiu, por fim:
um dia,
a nossa vida será, enfim,
viva e nossa.

(Mia Couto, 2016, p.57)

Resumo

VILLELA, J.S. Juventudes em vulnerabilidade: a literatura como ressignificação subjetiva e social de adolescentes em conflito com a lei. 2019. 266 fl. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A presente pesquisa objetivou refletir sobre o processo de subjetivação de jovens em conflito com a lei, considerando as especificidades do contexto brasileiro e investigar o uso da literatura como uma estratégia de ressignificação do lugar social desses/as jovens, a partir de uma experiência interventiva. Nossa hipótese considera que a identidade social do/a adolescente em conflito com a lei é permeada de estereótipos e preconceitos e a revisão de literatura aponta que, muitas vezes, as/os jovens, justamente por se encontrarem num momento de maior vulnerabilidade, tomam as características desse olhar social no processo de construção da própria identidade. A pesquisa foi desenvolvida numa instituição do terceiro setor que realiza medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto. Trata-se de uma pesquisa psicanalítica exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. Os encontros grupais com os/as participantes da pesquisa aconteceram quinzenalmente (entre abril e agosto de 2017) e foram descritos, registrados e narrados a partir da perspectiva da pesquisadora. Para o presente estudo selecionamos a apresentação de 05 oficinas que, a nosso ver, são as que realizam melhor a tarefa de recuperar a expressão do que foi vivenciado nos encontros com as/os jovens. No total, 24 jovens participaram do estudo. Em Oficina Terapêutica buscamos assegurar o contato com a literatura de maneira despretensiosa, sem ocuparmo-nos exclusivamente com a compreensão ou interpretação da história. Buscamos focar no sentido da história para a experiência do grupo, naquele determinado momento, para restituir um espaço de liberdade e criação. Compreendemos que a intervenção clínica não possibilitou transformações passíveis de mensuração na experiência pessoal de cada participante, entretanto, a descrição e a análise de cada encontro permitiram-nos refletir sobre possibilidades de atuação e manejo no campo socioeducativo. O recorte da experiência interventiva possibilitou uma ilustração do uso terapêutico de literatura na Clínica Ampliada, especificamente com adolescentes em conflito com a lei.

Palavras-chave: Juventude. Vulnerabilidade. Adolescente Infrator. Literatura. Clínica Ampliada.

Abstract

VILLELA, J.S. Vulnerable Youths: literature as subjective and social resignification of adolescents in conflict with the law. 2019. 266 fl. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This research aimed to reflect on the subjectification process of young people in conflict with the law taking into account the characteristics of the Brazilian context and also to investigate the use of literature as a strategy of resignification of the social place of these young people, from an interventional experience. We assume that the social identity of teens offenders is made up by stereotypes and prejudices. The literature review points out that, often, young people, because they are in a moment of greater vulnerability, take on the characteristics of this social perspective in the process of constructing their own identity. The research was developed in a third sector institution that conducts open socio-educational measures (MSE). This is an exploratory and descriptive psychoanalytic research with a qualitative approach. The group meetings with the research participants took place fortnightly (between April and August 2017) and were described, recorded and narrated from the researcher's perspective. For the present study we selected the presentation of 05 workshops that, in our opinion, are the ones that best recover what was experienced in the meetings with the young people. In total, 24 young people participated in the study. In Therapeutical Workshop we seek to ensure unpretentious contact with literature, without dealing exclusively with the understanding or interpretation of history. We seek to focus on the story sense for the group's experience, at that particular moment, to restore a space of freedom and creation. We understand that the clinical intervention did not allow measurable transformations in the personal experience of each participant, however, the description and analysis of each meeting allowed us to reflect on the possibilities of action and management in the socio-educational field. The cut-off of the interventional experience provided an illustration of the therapeutic use of literature in the Extended Clinic, specifically with adolescents in conflict with the law.

Keywords: Youth. Vulnerability. Teen Offender. Literature. Extended Clinic.

Sumário

I. INTRODUÇÃO	12
II. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	17
A. Delineamento da pesquisa	17
B. Campo da pesquisa.....	19
C. Participantes	19
D. Procedimentos	19
E. Análise de dados.....	19
III. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO	26
1º. EIXO TEÓRICO: JUVENTUDES, VIOLÊNCIAS E SUBJETIVAÇÃO	26
Capítulo 1 - Adolescências e Juventudes: dos conceitos à construção socio-histórica dos fenômenos	26
1.1. Adolescência e Juventude: sinônimos da diferença	27
1.2. Adolescências e Juventudes nas matrizes brasileiras	30
1.2.1. Matriz tupi.....	30
1.2.2. Matriz afro	36
1.2.3. Matriz luso	44
1.3. Da puberdade à Juventude: o surgimento do corpo jurídico	47
Capítulo 2 - A lei em conflito com as juventudes: da responsabilidade penal das/os adolescentes ao trabalho socioeducativo	57
2.1. A construção da responsabilidade penal infanto-juvenil	57
2.2. O Estatuto da Criança e do Adolescente: cidadania e representatividade infanto-juvenil	64
2.3. A população infanto-juvenil em conflito com a lei: panorama geral.....	70
2.3.1. O atendimento socioeducativo como estratégia para a reinserção social de jovens em conflito com a lei.....	72
Capítulo 3 – Juventudes e Violência: agressividade, identidade e olhar social.....	78
3.1. A psicanálise enquanto teoria do desenvolvimento humano: considerações sobre a adolescência e a juventude	78
3.1.1. A teoria do desenvolvimento psicosssexual	80
3.1.2. A teoria do desenvolvimento do ser	85
3.2. Juventude rebelde ou delinquente? A agressividade no desenvolvimento humano	97
3.3. Juventudes e Violência no cenário brasileiro	105
2º. EIXO TEÓRICO: LITERATURA, VULNERABILIDADE E CLÍNICA AMPLIADA ...	121
Capítulo 4 - Arte, literatura, e tradição.....	121
4.1. Arte na atualidade: cultura e educação	121
4.2. A arte literária: o poder de nossas histórias	129

4.3. Por que ler? As contribuições da psicanálise	134
4.4. Palavras brincadas: a literatura como fenômeno transicional	140
4.5. Literatura e Juventude.....	146
Capítulo 5 - A literatura em situações de vulnerabilidade: territorializando a experiência pessoal.....	155
5.1. Literatura e o sentido da vida	156
5.2. O diálogo entre a história e a pessoa que lê.....	164
5.3. Como criar um/a leitor/a? O papel da mediação.....	82
5.4. Relatos do uso de literatura: intervenções e estratégias clínicas	169
5.5. A literatura na Clínica Ampliada: oficina terapêutica de literatura	174
IV. DISCUSSÃO.....	182
A. Caracterização da instituição e primeiras intervenções: Grupo Focal com a equipe socieducativa.....	183
B. Relato e Discussão do Grupo com as famílias	196
C. Relato e Discussão das Oficinas de Literatura com adolescentes	197
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	242
ANEXOS.....	257
ANEXO 1	257
ANEXO 2	258
ANEXO 3	259
ANEXO 4	262
ANEXO 5	264

I. INTRODUÇÃO

Arte significa não saber que o mundo já existe, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude. (Rainer Maria Rilke, 2003)

Juventude é um tempo de reinvenção do mundo e da própria história. Nesse sentido, tem como marca uma insatisfação diante do mundo já formado, pronto, que nos é apresentado desde o nosso nascimento. Numa época notadamente virtual, de laços sociais frágeis e incipientes, que possibilidades de expressão e de recriação de uma vida com sentido damos aos/as jovens?

A juventude enquanto valor parece-nos ser, também, uma forte expressão de nosso tempo, que enaltece o vigor e a estética jovem. Mas não se trata da estética da juventude e do vigor de insatisfação dos/as jovens, que são considerados num discurso do senso comum como desajustados/as: são irritados/as, que andam “em bando”, não conversam, “não ligam para nada”, em suma, são “aborrecentes”!

Nos anos de atuação no Serviço de Enfrentamento à Violência do *Centro de Referência Especializado de Assistência Social* (CREAS) no interior de São Paulo, uma observação nos inquietou: as crianças atendidas no serviço, vítimas de violência intrafamiliar ou sexual em poucos anos (ou meses) passavam a ser acompanhadas pelo serviço de Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto – Liberdade Assistida (LA) ou Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). Ou seja, as *crianças vítimas* de violência – abusadas sexualmente, negligenciadas, maltratadas – se tornavam *adolescentes em conflito com a lei*. Se antes as crianças eram vistas como “vitimizadas”, agora adolescentes, passavam a ser vistas como “marginalzinhos”, “delinquentes”, “menores”: eram “ameaças à sociedade”.

Nas duas situações lidávamos com contextos de vulnerabilidade e violência. No entanto, com essa constatação, surgiu o questionamento: que caminho de compreensão social a respeito da criança/adolescente fundamenta a passagem do lugar da vítima ao lugar daquele que ameaça a sociedade? Em suma, o que, afinal, diferencia um/a adolescente de um/a “menor”?

O questionamento iniciou uma série de indagações que culminaram na proposta de pesquisa da presente tese. Partimos da hipótese de que a olhar social

depositado sobre o/a adolescente em conflito com a lei é permeado de estereótipos e preconceitos: são os/as “menores”, têm falta de caráter, são maldosos/as, sem escrúpulos, vêm de famílias “desequilibradas”, não aproveitaram as oportunidades etc. Estudos apontam que, muitas vezes, os/as adolescentes, justamente por se encontrarem num momento de maior vulnerabilidade, tomam as características desse olhar social no processo de construção da própria identidade. Nesse sentido, acreditamos que é importante investigar como adolescentes em conflito com a lei se percebem no processo de construção identitária, e como o uso de histórias e literatura pode favorecer essa reflexão para além dos determinantes sociais e possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos/as mesmos/as.

A literatura, enquanto possibilidade de interlocução profunda com todo o patrimônio cultural humano, se apresenta como um caminho de constituição e de elaboração da subjetividade, pois é um fenômeno que favorece a construção de uma identidade pessoal e, dessa forma, a sensação de ter um lugar no mundo.

Assim, nossos objetivos são: *refletir sobre o processo de subjetivação de jovens em conflito com a lei*, considerando as especificidades do contexto brasileiro e *investigar o uso da literatura como uma estratégia de ressignificação do lugar social desses/as jovens, a partir de uma experiência interventiva*.

Muitas pesquisas no campo da psicologia e das ciências sociais buscam desvelar e compreender a etiologia da delinquência ou da agressividade vinculada a juventude, tomando o fenômeno pelo prisma do *desvio*. Nosso intuito, entretanto, não envolve focar no aspecto desviante do/a adolescente em conflito com a lei, mas compreender como as atitudes e comportamentos marcadamente delinquentes podem estar atrelados às possibilidades de constituição subjetiva atuais. Assim, buscamos entrar em contato com o fenômeno da juventude em conflito com a lei refletindo sobre o lugar dos/as jovens no nosso contexto sociocultural e nas possibilidades de subjetivação ofertadas – pelas gerações que antecederam as juventudes atuais – tanto quanto construídas – considerando que os/as jovens não são passivos/as e meros/as depositários/as da cultura na qual estão inseridos/as.

Para alcançar os objetivos propostos, atuamos numa instituição do terceiro setor que realiza as Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto. Na instituição, tivemos a oportunidade de escutar a equipe socioeducativa, realizar oficinas com os/as adolescentes lá atendidos e conversar com suas famílias. O intuito da

intervenção, antes de tudo, foi de servir de campo de investigação e compreensão dos fenômenos teóricos abordados ao longo da pesquisa. Acreditamos que a psicanálise, enquanto método de investigação, tanto quanto prática e teoria, permitiu ampliar e enriquecer a compreensão sobre o uso da literatura na perspectiva da clínica ampliada e sobre a experiência de subjetivação de adolescentes brasileiras/os, sobretudo daquelas/es em conflito com a lei.

O trabalho está dividido em dois eixos teóricos. No primeiro eixo, intitulado *Juventudes, violências e identidade*, discutiremos adolescência e juventude enquanto categorias analíticas, a partir do reencontro com as matrizes brasileiras, numa articulação socio-histórica. Em seguida, buscaremos realizar uma retomada e análise da história da responsabilidade penal do/a jovem no Brasil, pois partimos da hipótese de que o caminho da responsabilização penal na lei aponta mudanças no olhar social para o/a jovem em conflito com a lei que, por sua vez, “empurra” as mudanças na área jurídica. É tácito que o olhar em relação à infância e juventude sofreu modificações radicais a partir da Constituição Federal promulgada em 1988. Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), valorizou crianças e adolescentes como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento, reconhecendo sua situação de vulnerabilidade.

No entanto, ainda assim, é preciso considerar a distância entre aquilo que o ECA postula e o cotidiano das infâncias e juventudes em situação de vulnerabilidade, que continuam a ter, sistematicamente, seus direitos violados. Assim, cabe também destacarmos a importância de considerar o olhar social em relação ao/a adolescente em conflito com a lei, pois, como apontamos, inferimos que este olhar pode influenciar no processo da constituição de identidade do/a jovem, e, ao mesmo tempo, ter uma relação determinante com a visão e atuação das instituições que lidam com este/a adolescente.

A partir dessas considerações, discutiremos adolescência e juventude na perspectiva do desenvolvimento humano, considerando a pluralidade e a heterogeneidade das expressões e experiências dos/as jovens, importantes para o processo de construção da identidade. Acreditamos também que se valer da psicanálise enquanto teoria do desenvolvimento humano nos permite refletir sobre suas possibilidades de atuação no contexto clínico-institucional e na Clínica Ampliada.

Por fim, abordaremos a díade juventude-violência, numa interlocução com Freud e Winnicott sobre identidade, agressividade, delinquência e tendência anti-social.

No segundo eixo teórico do estudo, *Literatura, vulnerabilidade e Clínica Ampliada*, discutiremos o uso de literatura em contextos de vulnerabilidade e a possível construção de uma experiência clínica que permita utilizá-la como um instrumento de ressignificação do olhar social lançado à/ao adolescente em conflito com a lei. Para isso, num primeiro momento, trabalharemos com os conceitos de histórias, literatura, experiência e tradição.

A partir do horizonte de compreensão da psicanálise, tomaremos a literatura como um fenômeno transicional, tal como postulado por Winnicott. Em seguida, abordaremos o seu uso na Clínica Ampliada, considerando uma série de experiências psicanalíticas em diferentes campos de intervenção. A construção da *Oficina terapêutica de literatura* será alicerçada nessa perspectiva teórica.

Os resultados e a discussão da pesquisa serão apresentados a partir do relato dos grupos focais realizados com a equipe socioeducativa e com as famílias dos/as adolescentes em MSE e do relato descritivo de cinco (05) oficinas realizadas com os/as jovens em conflito com a lei atendidos/as na mesma instituição. Segundo Freud (1937/1976, p. 265):

Chega a quase parecer que a análise é a terceira daquelas profissões “impossíveis”, em que se pode estar antecipadamente certo de alcançar resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo.

O presente trabalho agrega, ironicamente, essas três frentes de atuação, ao refletir sobre aspectos sociopolíticos da construção do fenômeno da adolescência no Brasil, abordando as implicações subjetivas do trabalho realizado atualmente a partir de uma intervenção no campo da socioeducação. Estamos cientes do desafio colocado e acreditamos que ao tomar as possibilidades de atuação nessas esferas como formas de brincar, inventar e descobrir, não as tiraremos do âmbito da impossibilidade, mas talvez, possamos torná-las mais aprazíveis.

Dessa forma, não pretendemos esgotar as possibilidades de apreensão de fenômenos tão heterogêneos e complexos. Ao contrário, ao articular essas discussões com uma experiência interventiva que usa a literatura, a pesquisa busca ampliar possibilidades de estratégias no trabalho psicossocial.

Por fim, é importante destacar que apesar do referencial teórico e metodológico adotado para a estruturação e o desenvolvimento da pesquisa, ressaltamos que a intervenção não teve a perspectiva de realizar um tratamento psicanalítico. O intuito foi o de promover uma experiência que favorecesse uma aproximação da dinâmica psíquica desses/as jovens, a partir de sua expressão espontânea, identificando, assim, como compreendem seu próprio lugar social, como se relacionam com a literatura e, ainda, se o contato com a mesma pode auxiliar a escrita da sua história pessoal, possibilitando o seu protagonismo pessoal.

II. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

*Pode-se dizer que existem dois caminhos para a verdade: o poético e o científico.
(WINNICOTT, 1965/2005a)*

A. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Os objetivos da presente pesquisa foram delineados por algumas inquietações e indagações: Como os/as jovens estão adolescendo na atualidade? Como eles/as se percebem? Como compreendem o conflito com a lei? Gostam de histórias ou livros? Gostam de música? Brincam? Em que medida a literatura pode ser uma alternativa de diálogo com a sua realidade?

Tais perguntas poderiam ser respondidas de diversas maneiras. No entanto, acreditamos que a metodologia proposta possibilitou um encadeamento do objetivo com o desenvolvimento teórico do estudo, bem como com a descrição e a análise da intervenção realizada.

Diante do objetivo proposto, um desafio: Como medir a ressonância de uma experiência interventiva breve e focal na vida de um/a adolescente participante da pesquisa? Diante desse impasse metodológico, nosso foco principal foi realizar uma reflexão teórica sobre o tema, apoiando-se num recorte de intervenção, para aprofundar a leitura sobre o fenômeno, considerando as possibilidades e os impasses vivenciados ao se trabalhar com literatura e adolescentes em conflito com a lei, numa instituição que realiza as Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto. Na articulação entre a pesquisa teórica e o estudo de campo, buscamos ampliar a compreensão sobre o trabalho psicossocial com a adolescência e o uso de literatura na Clínica Ampliada, de forma a propiciar condições para construção de (novas) estratégias de intervenção.

Para investigar como a experiência com a literatura pode estabelecer um diálogo com as experiências pessoais de jovens em conflito com a lei, realizamos (1) uma revisão bibliográfica e uma pesquisa exploratória sobre os temas da pesquisa: a construção social da infância e da adolescência no país, o trato legal dessa população, sobre como a psicanálise pode contribuir para o olhar a essa dimensão da vida, sobre a relação de jovens com a arte e com a literatura e sobre o uso terapêutico da literatura; (2) uma pesquisa descritiva: planejamento e realização de uma intervenção

em campo e, por fim, (3) a análise dos dados: descrição da intervenção e articulação com a teoria.

Tanto a pesquisa teórica, quanto o planejamento da intervenção e a análise dos dados deste trabalho apoiam-se na perspectiva psicanalítica. De acordo com Winnicott (1965/2005a, p. 174), “o material da pesquisa psicanalítica é essencialmente o ser humano... sendo, sentindo, agindo, relacionando-se, contemplando”. Mais especificamente, o foco da pesquisa psicanalítica refere-se às motivações inconscientes, de acordo com o autor. Portanto, quer tomemos nossas/os pacientes ou fenômenos psicossociais como objetos de investigação, estaremos sempre inclinadas a buscar os aspectos subjacentes às situações pesquisadas, esclarecendo aquilo que escapa ao olhar não sensibilizado pela ética psicanalítica.

A posição de Winnicott apoia-se diretamente nas indicações freudianas sobre o método e a teoria em psicanálise. Para Freud (1923 [1922]), são três os pilares teóricos psicanalíticos: 1) reconhecimento da teoria da resistência e repressão; 2) legitimação do Complexo de Édipo e da Sexualidade infantil; e por fim, 3) a pressuposição da existência de processos mentais inconscientes. Dessa maneira, podemos dizer que o método de pesquisa se encontra no terreno da psicanálise quando considera aspectos latentes ou subjacentes no processo de investigação empregado e na análise dos resultados obtidos.

Tomando como referência um caleidoscópio, podemos pensar o quanto, justamente girando seu prisma, se possibilita que a entrada de luz incida sobre outros ângulos, dando outra visão, outro aspecto de um mesmo raio de luz. Na pesquisa psicanalítica, o(a) pesquisador(a) se utiliza metaforicamente de um caleidoscópio para pensar na questão que é objeto de investigação, iluminando ângulos até então pouco percebidos ou ignorados, através de ferramentas múltiplas. (SILVA, 2013, p. 37)

A investigação em psicanálise não tem como foco construir conclusões e formulações teóricas universais: é, necessariamente, um campo em construção, voltado a enriquecer e ampliar as possibilidades de leitura da realidade e, portanto, as possibilidades de intervenção e transformação da mesma. Seguindo Freud (1923 [1922]/1976, p. 307), concordamos que “[a psicanálise] se atem aos fatos de seu campo de estudo, procura resolver problemas imediatos da observação, sonda o caminho à frente com o auxílio da experiência, acha-se sempre incompleta e sempre pronta a corrigir ou a modificar suas teorias”. Portanto, a pesquisa psicanalítica busca

aprimorar e integrar a compreensão de um determinado fenômeno, nunca esgotá-lo ou cristalizá-lo.

A seguir apresentaremos a metodologia da pesquisa, englobando desde a revisão de bibliografia, o planejamento e a realização da intervenção e também a proposta de análise dos dados coletados.

B. CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição do terceiro setor que realiza medidas socioeducativas (MSE) nas modalidades de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços a Comunidade (PSC) no Vale do Paraíba/SP. Para resguardar o direito ao sigilo e à privacidade de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, optamos por não identificar a instituição e o município em que atua.

C. PARTICIPANTES

Foram convidados a participar do estudo pela pesquisadora e pela equipe técnica da instituição os/as adolescentes de ambos os sexos, atendidos pela instituição pesquisada, com idades entre 12 e 18 anos, que cumprem medidas socioeducativas na instituição. A seleção dos participantes foi realizada de acordo com o interesse e disponibilidade dos/as mesmos/as em participar do trabalho. No total, 24 adolescentes participaram do estudo. As oficinas foram realizadas entre abril e agosto de 2017, numa sala ampla e preparada para encontros grupais da instituição participante.

D. PROCEDIMENTOS

O presente trabalho consistiu numa pesquisa psicanalítica exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. O recorte da experiência interventiva possibilitou uma ilustração do uso terapêutico de histórias na Clínica Ampliada, especificamente com adolescentes em conflito com a lei.

Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 119), “a pesquisa exploratória pode ser definida como bibliográfica e documental. Nesse caso, a metodologia envolverá o

procedimento de levantamento da bibliografia referente ao problema em questão”. Portanto, desenvolvemos uma cuidadosa revisão bibliográfica sobre os temas da pesquisa, articulando uma abordagem interdisciplinar ao estudo. Retomando Winnicott (1965/2005a, p. 173):

A pesquisa psicanalítica não pode ser restringida ao padrão que se adapta à pesquisa nas ciências físicas. Todo analista faz pesquisa, mas não uma pesquisa planejada enquanto tal, pois o analista precisa seguir necessidades que se modificam e os objetivos da pessoa em análise.

Em última instância, buscamos assumir a postura analítica descrita por Winnicott no campo de pesquisa: no lugar de analista escuto o que se desvela em sua presença e ausência, mesmo que seja algo muito diferente do que eu havia planejado encontrar. Como pesquisadora, me posiciono de maneira a escutar e perceber aquilo que emerge no encontro com as pessoas, grupos e instituições. Portanto, a exploração teórica foi fundamental para embasar o planejamento qualitativo das estratégias de intervenção, com a pré-estruturação mínima das oficinas e dos encontros institucionais, de modo a possibilitar o predomínio da expressão livre dos/as participantes, sem a sistematização quantitativa dos dados. Assim, a **primeira fase** da pesquisa contou com quatro (04) etapas:

- *1ª etapa:* Revisão bibliográfica dos temas da pesquisa e o desenvolvimento de um roteiro de observação para o enquadramento da pesquisa de campo na instituição (estrutura física, serviços oferecidos, qualidade dos vínculos e relacionamentos institucionais etc.).
- *2ª etapa:* Contato e solicitação de parceria com a instituição em que pretendíamos realizar a pesquisa; Carta de apresentação da pesquisa (ANEXO 1), Solicitação de autorização para pesquisa (ANEXO 2).
- *3ª etapa:* Planejamento dos encontros para apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 3) às/aos responsáveis pelos/as adolescentes e apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ANEXO 4) aos/às participantes.
- *4ª. etapa:* Envio da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/ USP).

A **segunda fase** da pesquisa foi iniciada após homologação da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH – IPUSP), e foi desenvolvida em duas (02) etapas:

- *1ª etapa:* Observação e Caracterização institucional
 - a. Estudo do organograma e das diretrizes da instituição;
 - b. Elaboração da ficha de caracterização institucional;
 - c. Realização de visitas à instituição;
 - d. Conversas e reuniões com a equipe técnica responsável pelas MSE: durante a realização da pesquisa pudemos conversar com a equipe socioeducativa em várias ocasiões e realizar um Grupo Focal de discussão sobre o trabalho institucional e socioeducativo. Em função disso, também apresentamos e esclarecemos os objetivos da pesquisa e a participação da equipe foi efetivada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO 5).
- *2ª etapa:* Planejamento e Realização da Intervenção
 - a. Reunião com os responsáveis pelos/as adolescentes e com os/as possíveis participantes do estudo para: Explicação e esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa; Explicação sobre o TCLE e sobre o TALE. Nesse processo ressaltamos o direito à privacidade e ao sigilo, e à proteção contra possíveis danos às pessoas envolvidas com a pesquisa. Assim, o estudo obedeceu às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos, conforme a Resolução 466¹ do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que busca assegurar os direitos e deveres dos/as participantes da pesquisa, da comunidade científica e do Estado.
 - b. Agendamento e realização das oficinas de acordo com a disponibilidade da instituição e dos/as participantes.

O estudo desenvolveu-se, portanto, também como uma pesquisa descritiva ou de campo, modalidade na qual “(...) tentamos observar fatos humanos ou sociais tal qual ocorrem, atentando para as variáveis que afetam esses fatos e registrando-as, para tentar confirmar ou rejeitar nossa hipótese” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010,

¹ Resolução nº 466/2012. Cf. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

p. 120). Com efeito, nas observações e intervenções realizadas, buscou-se perceber a qualidade das relações estabelecidas entre adolescentes e equipe socioeducativa, adolescentes e instituição, equipe socioeducativa e instituição. O problema de pesquisa da tese partiu da hipótese de que o olhar social para o/a adolescente em conflito com a lei é permeado de estereótipos e preconceitos e que, muitas vezes, os/as adolescentes acabam por se identificar com esse olhar.

Os encontros grupais com os/as participantes da pesquisa aconteceram com uma frequência quinzenal², de abril a agosto de 2017. Os encontros e oficinas foram registrados e narrados a partir de uma perspectiva específica – a da pesquisadora – e a essa narrativa, buscamos articular significados e compreensões sobre o fenômeno investigado, numa discussão teórica.

A experiência com os dados é transformada em texto que identifica e realça marcas no discurso, posições, efeitos de sentido. A escrita do caso vai além de uma apreensão circunstancial e momentânea do observado, pois envolve uma construção, a construção do caso metodológico, que transforma os registros daquilo que se apresenta como enigma em um relato, uma narrativa, uma experimentação e teorização de um campo. O caso revela não só o pesquisado, mas também aquele que escuta e as sinuosidades do campo que transita. (ROSA, DOMINGUES, 2010, p. 186)

Ao final de cada encontro, realizamos o registro e a descrição do acontecer grupal, contendo data, número de participantes, materiais utilizados, tema geral da oficina e relato do encontro. É importante destacar que as inscrições em colchetes nas descrições dos relatos indicam a inclusão de palavras que indicam gírias ou outras expressões coloquiais, de forma a beneficiar a leitura e a compreensão dos encontros. Além disso, uma das principais preocupações do trabalho é o uso de linguagem inclusiva de gênero, de forma que utilizamos “os/as” quando não especificada a diferenciação de gênero, ao invés do emprego do masculino genérico.

O tema inicial abordado em oficina, foi uma sondagem sobre como as/os adolescentes percebiam sua identidade pessoal e social, considerando o fato de terem transgredido a lei. Buscamos refletir o significado dessa constatação e suas consequências para cada participante, em sua disponibilidade de expressão. Os outros temas gerais das oficinas de literatura, como histórias da infância, contos de terror etc., surgiram no próprio encontro clínico e foram englobados como atividade de sensibilização da oficina seguinte, de forma que o grupo poderia aderir ou recusar

² Com exceção de abril e julho, meses em que desenvolvemos apenas uma oficina de literatura na instituição.

a proposta, conforme veremos na apresentação dos relatos de oficina. No total, realizamos oito (08) oficinas com os/as jovens, no entanto, para o presente estudo selecionamos a apresentação de cinco (05) oficinas que, a nosso ver, são as que realizam melhor a tarefa de recuperar a expressão do que foi vivenciado nos encontros com as/os jovens.

A pesquisa de campo buscou aprimorar e enriquecer a pesquisa teórica a partir da descrição e análise de limites e potencialidades do encontro institucional com jovens brasileiras/os na atualidade e, ainda, sobre o uso de literatura em diversos contextos, restituindo a importância das humanidades em todas as dimensões da vida humana. A **terceira fase** da pesquisa englobou a análise dos dados relatados.

E. ANÁLISE DOS DADOS

Sendo ao mesmo tempo uma prática interventiva, um método e uma teoria construída a partir desse processo, a psicanálise se faz no esforço de refletir o encontro clínico e os fenômenos psicossociais a partir de postulados teóricos específicos.

Seguindo Kublikowski (2001), entendemos que o grande desafio do estudo da subjetividade se relaciona ao seu acesso indireto, “pois não há uma janela para o interior do outro, não há observação objetiva, mas socialmente situada no mundo do investigador e dos participantes do estudo” (Kublikowski, 2001, p.36). A subjetividade é acolhida pelo método psicanalítico como uma expressão que necessita ser traduzida por meio de um trabalho interpretativo e, assim, poder ser assimilada como um processo que se desenvolve numa relação entre tendências inconscientes e significados conscientes, expressas no encontro clínico. Como encontro clínico definimos um espaço em que um/a interlocutor/a se posiciona no campo hermenêutico da psicologia/ psicanálise possibilitando, assim, a partir de sua presença sensível, de uma escuta ética, estabelecendo as bases para um acontecer terapêutico. Com efeito, nos importa reconhecer no discurso aparente dos/as jovens – e aqui consideramos discurso qualquer gesto humano – o significado subjacente que o orienta e o fundamenta. No relato das oficinas, entramos em contato com elementos que permitem elaborarmos hipóteses sobre as posições e expressões subjetivas dos/as

jovens, considerando que tais expressões são frutos do contexto de vida e da história pessoal de cada adolescente.

Nesse sentido, a pesquisa psicanalítica busca aperfeiçoar as formas que tornam possível compreender a experiência subjetiva, por meio de observação ou da criação de estratégias de intervenção clínica, mesmo no campo social ou na perspectiva da Clínica Ampliada.

Ao dedicar-se ao estudo de fenômenos sociais e políticos, cabe ao pesquisador psicanalítico munir-se dos conhecimentos necessários e compartilhar minimamente dos conhecimentos produzidos sobre as condições que determinaram tais fenômenos. Nesse sentido, a referência à história, à sociologia e à antropologia torna-se fundamental. Por outro lado, também é fundamental a delimitação da parte do campo que cabe à psicanálise. (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 183)

Na construção do marco teórico da pesquisa nos empenhamos em estabelecer um diálogo interdisciplinar e intersetorial, considerando a complexidade do tema na atualidade: tornar-se adolescente e jovem, o contexto de estar em conflito com a lei e o contato com a literatura. Da mesma forma, compreendemos ser importante a descrição pormenorizada da metodologia adotada, como forma de esclarecer de que lugar buscamos nos aproximar do campo de investigação.

Entretanto, “a pesquisa psicanalítica, por levar em consideração o inconsciente humano, propõe não a busca de uma verdade absoluta, mas a investigação de verdades contextuais, relativas e individualizadas” (SILVA, 2013, p. 38). Portanto, desde a organização teórica do trabalho assumimos que a leitura realizada é sempre uma dentre as inúmeras outras formas de abordar, interpretar e compreender os temas pesquisados. O contato com o registro dos encontros buscou ampliar o olhar e discussão para os acontecimentos narrados ali, na tentativa de ler nas entrelinhas, nos arriscamos a dizer. Na leitura dessa condição clínica específica, procuramos refletir sobre a adolescência e suas possibilidades de ser na atualidade, pensando o significado de um ato infracional na experiência pessoal de cada jovem, num esforço de não realizar compreensões rígidas e estigmatizadoras das situações e falas descritas.

Da mesma forma que Freud permeou a vida, a literatura e as artes visuais, assim também os princípios da psicologia dinâmica tiveram seus efeitos sobre o cuidado infantil, a educação e a prática religiosa. Em todos os lugares, as pesquisas dos analistas fortaleceram todos aqueles que pensam em termos do crescimento emocional do indivíduo e que pensam a saúde como

um caminho que o indivíduo percorre (...) de ir se identificando, gradualmente e no devido tempo (isto é, depois, e não durante a adolescência) com a sociedade, tomando parte, como adulto, em sua manutenção e modificação. Com o tempo será mais fácil aceitar que as descobertas da psicanálise sempre estiveram alinhadas com outras tendências orientadas para uma sociedade que não viola a dignidade do indivíduo. (WINNICOTT, 1965/2005a, p. 181-182)

O argumento de Winnicott, além de evidenciar a interlocução entre a psicanálise e os fenômenos socio culturais, defende a relação entre Psicanálise e Democracia, abrindo possibilidades para refletir sobre a sociedade e os dilemas que vivemos, mas também para pensarmos estratégias de intervenção nesses contextos. Há um valor social e ético no cerne da construção da psicanálise, que se debruça a pensar as questões sociais em suas relações com a saúde individual. Os fenômenos sociais nos interessam neste trabalho, na medida em que desenham uma relação estreita com aberturas e fechamentos subjetivos: possibilidades e sofrimentos pessoais. A pesquisa psicanalítica, portanto, se dá sempre em função da defesa do ser humano, no resguardo de sua dignidade e cidadania, compreendida como autonomia para refletir e realizar escolhas.

III. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

1º EIXO TEÓRICO: JUVENTUDES, VIOLÊNCIAS E IDENTIDADE

Capítulo 1

Adolescências e juventudes: dos conceitos à construção socio-histórica dos fenômenos

Em primeiro lugar, acreditamos ser importante discutir conceitualmente os fenômenos da adolescência e da juventude, contemplando sua pluralidade de definições, mas, também, compreendendo-os enquanto fenômenos psicossociais. A imagem que o/a adolescente e o/a jovem encarnam transforma-se e transfigura-se de acordo com cada época, carregando atributos “antigos” e “novos”. A imagem também se transforma de acordo com gênero, orientação afetivo-sexual, raça, cor e etnia.

Nesse sentido, não podemos considerar que o/a adolescente ou o/a jovem são figuras “velhas-conhecidas”, das quais simplesmente podemos nos apropriar. É preciso, antes de tudo, considerar que cada definição responde a uma determinada concepção das experiências de jovens e adolescentes; tais concepções, muitas vezes, nascem das interrogações de adultos, que tendem a se apropriar e falar em nome dos/as jovens. De acordo com Freitas (2005, p.6):

(...) existe hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, adolescência e juventude, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos.

Optamos, na articulação desse trabalho, por resgatar os conceitos de adolescência e juventude considerando a realidade brasileira. Propusemos, assim, uma leitura “tupiniquim” dos fenômenos, pois sentimos que realizar o contorno da experiência da adolescência e da juventude sob o prisma da nossa própria história é o caminho mais fecundo para alcançarmos os objetivos deste estudo. Nesse sentido, partiremos prioritariamente das concepções de historiadores(as), sociólogos(as) e antropólogos(as) brasileiros(as), na tentativa de ressignificar a história e a construção da infância, adolescência e juventude em nosso país.

1.1. ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: SINÔNIMOS DA DIFERENÇA

Do ponto de vista etimológico, há uma diferença entre os termos adolescência e juventude. Segundo o dicionário, adolescência tem origem no latim, do termo *adolescere*, sendo *ad*, "para" e *olescere*, "crescer". Assim, numa tradução literal, a adolescência significaria "crescer para". A adolescência seria, ainda de acordo com a definição do dicionário, um substantivo feminino, que significa "1.fase do desenvolvimento humano caracterizada pela passagem à juventude e que começa após a puberdade; 2. fase, momento de alguma coisa que se caracteriza pelo viço, pelo frescor; juventude, mocidade" (MICHAELIS, 1998).

O termo juventude, da mesma maneira, é *substantivo feminino, definido como* "1. período da vida do ser humano compreendido entre a infância e o desenvolvimento pleno de seu organismo. 2. a gente jovem". (MICHAELIS, 1998). Etimologicamente, provém do termo latino *juventus*.

É importante ressaltar que, embora etimologicamente os termos tenham fontes distintas, as definições de adolescência e juventude remontam a uma fase ou ciclo da vida. Mas afinal, haveria de fato uma diferença entre o/a adolescente e o/a jovem? Ou ainda: é, de fato, necessário diferenciar adolescência e juventude?

Compreendemos que as palavras, tomadas em suas divergências e aproximações são importantes, pois é a partir da escolha não ingênua de cada palavra que damos significado àquilo que se passa conosco. Segundo Larossa Bondía (2002, p. 21), "As palavras determinam nosso pensamento por que não pensamos com pensamento, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras". Portanto, a palavra, ancorada em suas diversas concepções, com suas potencialidades e limitações, permite-nos a organização de nosso pensamento e, como veremos adiante, a organização da nossa própria experiência. Mesmo com todas as discrepâncias e ambiguidades que cada uma dessas palavras condensa, temos também o espectro da diversidade e das potencialidades de cada uma, que nos interessa explorar no que tange ao processo de subjetivação de cada pessoa nomeada "adolescente", "jovem", "menor", "delinquente" etc.

No contexto brasileiro, a confusão terminológica entre adolescência e juventude pode ter suas raízes na indissociação entre os termos nos primórdios da língua

portuguesa. De acordo com Mauad (2007, p. 140) “(...) [desde o século XVII] o termo adolescente já existia, no entanto, seu uso não era comum no século XIX. A adolescência demarcava-se pelo período entre 14 e 25 anos, tendo como sinônimos mais utilizados mocidade ou juventude”.

No entanto, considerando inclusive a etimologia do termo, há a tendência de entender a adolescência como sinônimo de puberdade, como início do processo de transformações no corpo e da forma de ver o mundo. Maria Clara Jost (2006) descreve a abordagem da adolescência apoiada na puberdade, considerando, no entanto, algumas diferenças fundamentais.

O conceito de adolescência, embora exaustivamente explorado nas sociedades contemporâneas, é uma ideia relativamente nova, diferenciando-se portanto, do termo puberdade, que é mais antigo, pois está historicamente reservado para as modificações biológicas surgidas no corpo como resultado das ações hormonais, desencadeando o desenvolvimento dos testículos nos meninos e dos ovários nas meninas, provocando a primeira menstruação nas meninas e a primeira ejaculação no menino, indícios biológicos da capacidade para a procriação, que se dá por volta dos 12 aos 15 anos. (JOST, 2006, p. 58-9)

Quando a autora aponta que o termo adolescência é historicamente novo, busca indicar que a puberdade, isto é, o conjunto de transformações hormonais e biológicas do corpo infantil, sempre existiu de modo a permitir o amadurecimento e a preservação da espécie humana. No entanto, a concepção sobre uma fase de desenvolvimento específica entre a infância e a vida adulta, englobando transformações físicas, biológicas, psíquicas e sociais, é recente em termos da história humana enquanto objeto de estudo e investigação.

Phillipe Ariès (1914-1984), historiador francês, fez uma importante pesquisa documental sobre como as concepções sobre as crianças foram se transformando na história ocidental. Em “A história social da criança e da família”, Ariès (1981) observa que as mudanças na definição de infância, adolescência ou juventude são explicadas pela forma como cada sociedade encara a duração da vida, valorizando e enfatizando mais certos aspectos em detrimento de outros. Para o autor, “(...) a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX” (ibidem, p. 48).

Van den Berg (1965), psiquiatra holandês, escreve uma obra chamada *Metablética* na tentativa de compreender a ciência psicológica a partir do postulado

da mutabilidade, isto é, de que as coisas, os fenômenos e processos psíquicos nunca se dão da mesma maneira, constituindo-se socio-historicamente. Nesse contexto, o autor realiza uma revisão de literatura de obras ocidentais para entender o surgimento da infância e da adolescência enquanto fases distintas do desenvolvimento humano:

Antes de Rosseau, ninguém escreveu sobre a adolescência. Em Locke, nenhuma palavra sobre o assunto. Alusão alguma em Montaigne, o que é muito de se estranhar, pois Montaigne trata literalmente de tudo em seus *Essais*. (...) Há até um capítulo, consagrado à duração da vida, em que encontramos observações preciosas sobre as várias fases da existência. Apesar de tudo isso, esse homem que tudo via e descrevia minuciosamente, não escreveu uma só palavra sobre a adolescência, a fase da vida que tanto nos chama a atenção, a fase que nos é tão bem conhecida, por experiência própria e pelo contato com nossos filhos. Será que falhou precisamente nesse ponto? Seria estranho. (...) Será que todos os nossos antepassados eram insensíveis à percepção de uma coisa tão visível? Será que olhos mais modernos, a começar pelo de Rosseau, se abriram para esse fenômeno? Ou talvez seja mais provável que todos os autores antes de Rosseau nada perceberam, *porque nada havia a perceber*? (VAN DEN BERG, 1965, p. 24 – itálico do autor)

Para Van den Berg (ibidem, p. 29), “a criança tornou-se criança”, ou seja, a categoria e o fenômeno da infância, tal como conhecemos, é uma construção histórica recente. Isso significa que houve uma crescente separação entre a vida do adulto e a vida da criança e, posteriormente, entre infância, adolescência e maturidade. Mas o interessante da visão de Van den Berg é que sua argumentação nos permite inferir, no contexto da Europa ocidental, de que maneira a adolescência foi tomada, no discurso psicológico e filosófico, como uma fase *entre* ser criança e ser uma pessoa adulta.

A psicologia, enquanto ciência, desenvolveu-se longe das questões da vida cotidiana, seus pressupostos e hipóteses iniciais voltavam-se ao estudo dos processos psicológicos básicos, com pouca ou nenhuma ressonância nas questões pessoais ou sociais, segundo Van den Berg (ibidem). Todavia, o século XX, trouxe ao campo de estudo da psicologia perguntas sobre educação de crianças, relacionamento conjugal, escolha profissional etc., e, nessa medida, forçaram um olhar mais amplo ao contexto no qual a psicologia se desenvolvia. Essa nova perspectiva forjou novas escolas e abordagens psicológicas e favoreceu, assim, olhares específicos para a infância e a adolescência. Segundo Van den Berg (ibidem, p. 93):

No tempo de Montaigne, não havia necessidade de psicologia infantil: bem cedo e sem obstáculos, a criança tinha acesso ao mundo dos adultos, não havia abismo que necessitasse uma ponte científica para o entendimento mútuo. Não havia jardins de infância, a criança brincava na rua, entre os adultos, e fazia parte do mundo deles.

Nessa perspectiva, a adolescência não foi tomada como objeto de estudo da filosofia ocidental por que a própria vida humana era considerada como um todo, com etapas não esclarecidas em termos de possibilidades e especificidades. Fenômenos inerentes à vida como morte, sexualidade, nascimento eram expostos e apresentados a toda comunidade de maneira indiferenciada, as crianças e jovens não eram poupadas de ter contato, desde a mais tenra idade, com tais fenômenos. As crianças participam da vida e dos fenômenos que hoje atribuímos à maturidade. Foi com a construção da infância, da adolescência e da juventude enquanto categorias e etapas do desenvolvimento humano que houve uma separação, quase didática, de conteúdos adequados a cada fase. Estava dada uma separação entre as etapas da vida e, com ela, as dificuldades de compreensão sobre as vivências e características inerentes a cada fase.

No contexto brasileiro, Mauad (2007) aponta que “os termos criança, adolescente e menino, já aparecem em dicionários (de língua portuguesa) da década de 1830” (p. 140). Assim, em termos históricos, o reconhecimento da adolescência como um ciclo do desenvolvimento humano é bastante recente.

Conforme vimos, da perspectiva social, a adolescência, até o século XVIII, não designava a pessoa infanto-juvenil, pois não se fazia necessária a diferenciação por categorias, como o bebê, a criança pequena, a criança maior, a pré-adolescente e assim por diante. E embora a adolescência seja um fenômeno recente, muitas são as correntes e abordagens médicas, psicológicas, filosóficas e sociais sobre o fenômeno da adolescência.

1.2. ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES NAS MATRIZES BRASILEIRAS

1.2.1. Matriz tupi

Nós viemos de lá, de onde o sol nasce, da raiz do céu. Nós somos o povo A'uwẽ uptabi, o povo verdadeiro. As histórias contadas por nossos avós mantêm nosso povo unido e forte.
(Povo A'uwẽ uptabi, 2014)

Embora comumente tomemos o ano de 1500 como o início da história do Brasil, Darcy Ribeiro (1995, p. 49) nos recorda que, tanto biologicamente quanto culturalmente, preexistimos à invasão portuguesa enquanto povo indígena. Essa seria a primeira matriz sociocultural do povo brasileiro. Assim, no cerne de nossa história, há, antes de mais nada, a necessidade de compreendermos a adolescência e juventude na perspectiva indígena. Poucos documentos remontam a questão da juventude entre os índios. Acabamos reconstituindo a tradição e a cultura tupi e de outros troncos étnicos a partir dos relatos e cartas de padres jesuítas e de sociólogos ou antropólogos, do século XIX em diante. Nesse ponto, somos obrigadas a concordar com Darcy Ribeiro (1995, p. 133-4) que:

Lamentavelmente, o processo de construção da etnia [brasileira] não deixa marcas reconhecíveis senão nos registros de um grupo tão exótico e ambíguo como os letrados. Esses, por duas razões, além de poucos e raros, são fanaticamente identificados seja com a etnia do colonizador português, seja com sua variante luso-jesuítica.

Portanto, seremos impelidas a nos aproximar das noções de infância, adolescência e juventude indígenas a partir de um olhar estrangeiro, daqueles/as que se aproximaram da vida indígena não pela experiência, mas pelo desejo de entender seu modo de vida e suas relações. No entanto, essa compreensão estará atravessada, sem dúvidas, por toda representação social e pelo referencial ocidental de desenvolvimento humano e de organização sociocultural.

De acordo com Altman (2007), entre os tuninambás, pai e mãe participavam do nascimento e dos cuidados de bebês e crianças. O bebê, desde o nascimento, permanecia no colo dos pais, na rede, até a queda do cordão umbilical. Conforme crescia, preparavam-lhe chocalhos de cascas de frutas secas e a criança participava ativamente da rotina comunitária.

Cohn (2000) realizou uma pesquisa etnográfica sobre a concepção de infância xikrin no final da década de 90, e constatou que as crianças cumprem uma importante função para as definições etárias e acordos sociais:

(..) o nascimento da criança consuma um casamento (assim como a falta de crianças e principalmente a morte de filho(s) pequeno(s) são motivos para a separação) e dá aos pais a condição de adultos, tornando-os *mekrare*, coletivo/filhos, os que têm filhos. É também pelo número de filhos que um homem ganha maior participação na oratória, ao alcançar uma quantidade que é sempre especificada como um mínimo de quatro filhos. Quanto às mulheres, passam a fazer parte das reuniões para a pintura corporal coletiva apenas depois do nascimento de seu primeiro filho, sendo até então pintada em casa, pela sua mãe; as atividades coletivas as dividem, também, de

acordo com o número de filhos, em três grupos: as que têm poucos filhos, as que têm muitos e as velhas. A velhice também é explicada pelos Xikrin tendo por referência os filhos: velho (*mebengê*) é aquele que não tem mais filhos. (ibidem, p. 61)

Considerando o modo de vida dos Xikrin do Bacajá, observa-se que as crianças participam de quase todos acontecimentos cotidianos e rituais sagrados, visto que “a elas, pouco é proibido” (Cohn, 2000, p. 62). Cantam as mesmas músicas e cantigas das pessoas adultas (*mengrere*), acompanham seus pais e parentes nos afazeres cotidianos, como cuidar da roça, pescar com timbó, buscar mel ou castanhas na mata etc.

O desempenho das funções determinadas em cada fase vital é fundamental para garantir o fortalecimento e a transmissão da tradição de cada tribo. Por isso desde a infância as crianças acompanhavam a rotina tribal, exercitando através da brincadeira seus papéis sociais.

As meninas acompanham as mães, principalmente nos afazeres que cabem às mulheres indígenas: cuidar das plantações, colher e trazer legumes em suas canastras, cozer a mandioca, fazer a farinha, cuidar dos irmãos a quem carregam às costas numa tipoia, balançar a rede. Ao entardecer, sentam-se, como as mães, junto às outras crianças, tecendo com o fuso e trocando ideias, numa atividade que é um verdadeiro faz-de-conta. (ALTMAN, 2007, p. 234-5)

As meninas experimentam seu papel desde a infância acompanhando as mulheres no cuidado da roça, no cultivo e domesticação de espécies vegetais nativas, no trabalho artesanal e no cuidado da casa comum. O papel das mulheres foi fundamental para o assentamento e desenvolvimento de todo tronco tupi no litoral brasileiro, pois, segundo Darcy Ribeiro (1995), a mudança do caráter nômade das tribos só foi possível a partir da agricultura. “A agricultura lhes assegurava fartura alimentar durante todo o ano e uma grande variedade de matérias-primas, condimentos, venenos e estimulantes” (RIBEIRO, 1995, p. 32). Os meninos, da mesma maneira, acompanhavam os homens nas tarefas de caça e pesca, na confecção de instrumentos e armas.

Com seu arco e flecha um menino de dois, três anos ensaia suas habilidades usando pássaros e andorinhas como alvo, logo se incluindo os cães, trazidos pelos portugueses. Acompanhando os pais à caça e à pesca, de tão hábeis, mostram-se caçadores consumados. (ALTMAN, 2007, p. 234)

Na perspectiva indígena não há uma diferença entre adolescência e a juventude, como não há uma distância e entre a infância e a idade adulta. Os ciclos de vida são marcados por uma forte simbologia que permite ao/à jovem indígena reconhecer-se enquanto membro de sua etnia, com responsabilidades em relação ao grupo comunitário. A participação de crianças e jovens na vida comum é intensa desde cedo, conhecem a organização social e, além disso, cumprem um papel importante na comunicação social a partir de sua livre circulação entre todos os espaços da tribo ou aldeia.

As crianças estão sempre muito bem informadas do que acontece na aldeia, inclusive trocando informações (e impressões) entre si. Quando nasce um bebê, são sempre as crianças as primeiras a se chegarem a informar sobre a parturiente e a saúde e o sexo do bebê. Quando algumas mulheres, lembrando de pessoas queridas que estão distantes ou já morreram, choram, são as crianças que se aglomeram ao seu redor. Quando há brigas na aldeia, elas estão também sempre bem informadas. São os meninos (com idades por volta de 10 anos) os primeiros a informar a aldeia de pessoas que chegam, já que eles são possivelmente os que maior mobilidade têm. São, assim, eles que gritam pela aldeia avisando a chegada de um avião; são eles que correm para os barcos quando chegam visitas ou quando os homens chegam da caça; e são eles que acompanham a movimentação das pessoas rumo às roças e à floresta. (COHN, 2000, p. 70)

Não há, dessa maneira, atividades ou situações vedadas à crianças e jovens: participam do nascimento e da morte, cuidam das chegadas e saídas “dos homens brancos”. É interessante apontar que Van den Berg (1965) apresenta a gradual não participação da criança de certos eventos e situações vitais como fatores importantes para a construção das categorias modernas de infância e adolescência. Dentre esses fatores, cita o contato com o nascimento e com a morte. Na história ocidental, identificamos como esses eventos naturais e fisiológicos, que aconteciam em casa e diante de toda família foram sendo envolvidos pela necessidade de tutela e intervenção médica, distanciando-os da realidade cotidiana familiar e favorecendo ou fortalecendo sua concepção enquanto tabus sociais.

Os ritos de passagem indígenas, bastante difundidos entre etnógrafos e antropólogos europeus, eram, e ainda são, rituais simbólicos que iniciam as crianças em suas responsabilidades para com a comunidade, fortalecendo seu pertencimento na tradição daquele povo.

No ensaio *Rituais de iniciação entre os Tenetehara*, Zannoni (1999) explica que há uma diferença entre ritos de iniciação e ritos de puberdade que, muitas vezes, são

tomados como sinônimos. Isso ocorre porque na maior parte das vezes os ritos de iniciação feminina acontecem como celebração da menarca, para comemorar a fertilidade e a capacidade de gerar a vida. Por conta dessa coincidência, do ritual se efetuar a partir de um sinal da puberdade, difundiu-se a ideia de que esses rituais seriam ritos que marcavam a passagem da infância à vida adulta, a entrada em outro ciclo vital. Entretanto, os ritos marcam a mudança do *status* social do indivíduo na comunidade, com transformações nas suas responsabilidades e afazeres comunitários.

São três os ritos de iniciação feminina entre os Tenetehara, segundo Zannoni (1999): o da primeira menstruação, a mandiocaba e o rito de apresentação. No primeiro rito, a moça é isolada por alguns dias, sendo visitada apenas pelas mulheres da família; no segundo, a jovem é instruída sobre sua vida futura na tribo, como mãe e mulher e, por fim, a cerimônia de apresentação é presidida pela matriarca da família, toda a tribo se reúne, os cantores cantam e dançam e “daquele momento em diante ela já será considerada uma mulher e poderá casar-se e procriar” (ZANNONI, 1999, p. 29).

Já em relação ao ritual de iniciação masculina, não há uma coincidência entre faixa etária e fase vital. Ainda segundo Zannoni (1999), participam do rito jovens rapazes, na faixa dos 15 anos, como também homens de mais de 30 anos. O ritual, dessa maneira, não marca a passagem da infância à vida adulta, mas prepara os homens a assumirem funções importantes na tribo a partir do reconhecimento de suas habilidades o que pode se dar quando ainda são jovens ou quando já são adultos.

Eurico Upariwê Xavante (2014) narra uma história de iniciação masculina, a iniciação do *ai'repudo*, um menino grande, maior que os outros da sua idade. Por conta disso, ele não havia entrado no *Darini*, cerimônia na qual os jovens índios do povo A'uwẽ uptabi, da aldeia Etenhiritipá ainda participam. Segue a narração de Xavante (2014, p. 45):

Os *ĩãma'aia'wa*, os guardiões que fiscalizam todas as normas da cerimônia ficaram preocupados. O *ai'repudo* não poderia fazer a iniciação junto com os outros, com os menores. Então discutiram a situação. Pensaram em todas as possibilidades e entraram em acordo: ele deveria passar pelo sofrimento das picadas do *'razõ*, o marimbondo. A provação para o *ai'repudo* era perigosa, difícil. Ele poderia morrer. Mas arriscaram!

Amarram o menino e o submeteram ao ritual. O *ai'repudo* sofreu muito, foi socorrido pelo seu *ĩparazá*, seu padrinho, o homem da aldeia que cuidava dele. E ele quase morreu, demorou a se recuperar. Continua a história: “O menino seguia o padrinho pelo cerrado, ouvia o grito das aves, a fala dos animais. Começou a entender as mensagens, a interpretar a voz da natureza” (ibidem, p.49). Conforme o relato de Xavante, podemos perceber que a cerimônia e os ritos de iniciação permitem às/aos jovens indígenas conhecer e interpretar a vida simbólica de seu povo, a sua tradição, permitindo, dessa maneira, a integração e o fortalecimento da identidade étnica e pessoal. Os rituais de iniciação dos povos originários permitem aos que mergulham em seus mistérios a possibilidade de perpetuá-los na tradição oral, a partir da narrativa e da própria experiência vivida.

Dessa forma, os rituais e cerimônias sagrados estão relacionados às diversas formas de pertencimento comunitário e não são organizados a partir de um critério etário. A própria organização da vida por idades é um conceito estranho aos indígenas. Entre os tupis, há o reconhecimento de diferentes gerações e na língua geral³ ou *nheengatú* existem várias palavras e termos para identificar essas diferentes gerações: tainá (criança); tainá piranga (nenê); manha (mãe); paya (pai); waimí (mulher velha); tuyu (homem velho) etc. (CASASNOVAS, 2000).

Assim, entre os povos originários, observamos que não há uma distância formal entre a infância, a juventude e a idade adulta, mas formas de pertencimento social distintos, que exigem gradualmente maior implicação na vida comunitária, mais responsabilidades. A organização da comunidade se dá por funções ao invés de faixas etárias, o que reafirma significativamente a diferença de funções por geração e por gênero.

Os rapazes são iniciados na cantoria, significando isto o poder de direção nos rituais e a posição social que eles ocupam. (...) A iniciação feminina, ao contrário, indica a preparação da moça para ser a reprodutora em todos os sentidos. Reprodutora através da procriação, mas também no segmento familiar, sendo o elemento que propicia a aglomeração da família extensa agregando o marido ao núcleo de seu pai. (ZANNONI, 1999, p. 30-31)

É tácito que a identidade indígena passou por inúmeras transformações ao longo dos últimos séculos. Atualmente, há uma tendência a compreender que a

³ Padre Anchieta publicou, em 1595, “A arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil”, “batizando”, assim, o tupi de “língua geral”. Os povos originários a chamavam de *nheengatú*, que significa “língua boa” (CASASNOVAS, 2000, p. 05).

pessoa indígena não é mais “índio/a de verdade”, visto que seus hábitos, costumes e estilo de vida modernizaram-se com a fusão da cultura indígena com a europeia ocidental, ou ainda, a imposição dos preceitos ocidentais à cultura e ao modo de vida indígena. No entanto, de acordo com Darcy Ribeiro (1995, p. 112-3)

Pesquisas etnológicas empreendidas por mim mesmo revelaram o alto grau de resistência destas etnias tribais, que continuam congregando as lealdades dos seus membros e definindo-se como indígenas, mesmo quando submetidas durante décadas a pressões aculturadoras e assimiladoras. (RIBEIRO, 1995, p. 112-3)

1.2.2. Matriz afro

Tudo, neste mundo, é humano. O rio tem ancas de mulher, a árvore tem dedos para acariciar o vento, o capim ondeia sorando por antigas vozes. Os escravos de ontem sangram no tempo de hoje, as naus negreiras ainda cruzam os oceanos. Uma mbira⁴ triste continua soando no porão da terra. (Mia Couto, 2006)

Considerando a matriz africana, veremos que, da mesma maneira, os negros e negras escravizados e trazidos à força para o Brasil, foram impelidos a abdicar de sua cultura, de sua língua, de sua religião e de seus valores civilizatórios. E de forma semelhante, encontramos dificuldade em acessar, sem contar com a “assessoria” das ciências humanas, a concepção própria de desenvolvimento humano ou ciclos da vida das etnias e culturas africanas. Mais uma vez, abordaremos o olhar para a juventude negra a partir do registro e da concepção “estrangeira”, de pessoas que não estão imersas na cultura e na experiência afro, mas que a tomam como objeto de estudo e pesquisa.

De acordo com Darcy Ribeiro (1995, p. 114), “Os negros do Brasil, trazidos principalmente da costa ocidental da África, foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros”. Ao estabelecerem-se no Brasil, a maior parte da população negra não conseguia, justamente, interagir propriamente entre si, por conta dessa estratégia de buscar agrupar pessoas de etnias diferentes, dificultando sua comunicação e identificação.

⁴ *Mbira* é um instrumento musical africano, que consiste em uma placa de madeira com chaves metálicas escalonadas, e o tipo de música que o instrumento produz.

Ao desenvolver uma pesquisa na qual buscou conhecer “as vivências quotidianas das crianças que tomam conta de outras crianças e as suas representações sobre esta actividade” em Moçambique, Collona (2009) relatou a imensa dificuldade que encontrou ao buscar realizar uma revisão de literatura sobre a infância na África. Para a autora, “a maioria das pesquisas sobre a infância em África, assim como na Ásia e na América Latina, continua fortemente focalizada em crianças desfavorecidas ou que se encontram em situações excepcionalmente difíceis” (ibidem, p. 9), o que dificulta abordar a infância (e também a adolescência) enquanto um fenómeno social. E ainda temos que considerar que, necessariamente, o “olhar” ocidental etnográfico ou antropológico para os modos de vida africanos correspondiam a interesses ideológicos e económicos.

Ao contarem a história de uma menina chamada Ullunga, Góes e Florentino (2007) relatam que ela passou por Benguela antes de ser embarcada para o Brasil, junto com mais setenta pessoas capturadas pelo tráfico de escravos. “Apenas 4% dos africanos desembarcados no Valongo, naquela época, possuíam menos de 10 anos de idade” (GOÉS, FLORENTINO, 2007, p. 177-178). Na tradição africana, da mesma forma que na indígena, a passagem entre a infância e a juventude é marcada, para a mulher, por rituais simbólicos que exaltam a fertilidade feminina e seu papel na partilha comunitária.

Se o destino fosse outro, Ullunga teria crescido entre os seus, numa aldeia angolana, e lá mesmo, deixado de ser criança. Por ocasião da primeira menstruação, os mais velhos da linhagem lembrariam os ancestrais, bichos seriam sacrificados e ela quiçá permanecesse reclusa durante toda a regra. Talvez lhe fosse vedado comer alguns alimentos e pronunciar certas palavras. Se originária de terras mais meridionais, evitaria contato com homens e gado; houvesse nascido mais ao sul ainda, traria marcada no corpo a nova condição, pela extração do clitóris ou a retirada do hímem. Ullunga talvez fosse até obrigada a trocar de nome. Eram ritos que marcavam a entrada na puberdade e o fim da infância. (ibidem, 2007, p. 177)

Nota-se que os autores partem da concepção moderna de desenvolvimento humano e social na sua descrição, apontando que Ullunga “deixaria de ser criança” entre os seus. Da mesma maneira que na tradição indígena, a maior parte dos ritos de iniciação feminina africanos coincide com a menarca, forjando a impressão de serem rituais que marcam a puberdade ou adolescência, como fase de transição entre a infância e a idade adulta. Também entre a maior parte das etnias africanas não há uma divisão clara, hierárquica e etária entre os diferentes ciclos da vida. A concepção

de infância e juventude é fortemente marcada pela qualidade das relações que crianças e jovens estabelecem em seu meio comunitário ao invés de fases ou etapas.

Pode-se afirmar que, na sociedade Annowfe [população étnica da Costa do Marfim], a infância assim como nós a entendemos não existe. Não apenas não há uma única palavra, uma definição cultural ou uma categoria social que a defina, mas também não é objecto, em si, de nenhuma atribuição de valor que possa levar à formação de uma tal definição. (...) Num tal contexto (ocidental), torna-se possível ser crianças, infância, com uma identidade definida e direitos específicos, antes de ser “filhos”, “netos” ou “irmãos” de alguém, isso é, antes de estar “em relação”. Na sociedade annowfe, isto não é possível, uma vez que as pessoas são reconhecidas apenas através de uma relação e não enquanto essência. As crianças não existem socialmente como tais, mas apenas como “filhos” de determinados pais e mães, de um grupo de parentesco, de um bairro ou de uma aldeia. (COLLONA, 2009, p. 14-15)

A infância africana não foi invisibilizada ou negada pela matriz africana, mas não poderia ser reconhecida como uma categoria específica do desenvolvimento, no sentido em que todas as fases e etapas modernas do desenvolvimento humano não condizem com a forma de se encarar a vida e o desenvolvimento na cultura afro. Infância, adolescência e juventude não podiam ser reconhecidas, pois a própria vida não comportava cortes e divisões. As pessoas vivem e se relacionam numa gradual crescente de complexidade desde a mais tenra idade, e, portanto, não havia segregação ou divisão etária ou de fases do desenvolvimento pessoal. Mas no destino da escravidão, a infância, a adolescência e a juventude seriam marcadas pelo adestramento servil, pelo treino no trabalho pesado e na obediência ao “senhorio”. Para Ribeiro, (1995, p. 163): “ (...) o moleque que não entrasse no duro trabalho do canavial muito novinho, doze anos presumivelmente, jamais se adaptaria à dureza desse trabalho”.

Desconsiderando, portanto, a ancestralidade africana dos negros e negras criados no Brasil escravista, tanto a infância quanto a juventude, na perspectiva colonizadora, eram nada mais do que a continuidade do treinamento para o trabalho. Eles não possuíam valor enquanto pessoas humanas, eram mercadorias que deveriam aprimorar suas habilidades e, com isso, seu valor econômico. Segundo Priore (2007, p. 12):

A partir dos 4 anos, muitas delas (crianças africanas) já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos doze anos o valor de mercado dessas crianças já tinha dobrado. E por que? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já apareciam com as suas designações atribuídas: Chico

“roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho.

Por conta da dureza do trabalho e da vida escravizada, pouquíssimas crianças chegavam à idade adulta. A violência e as relações de poder continuaram constantes na vida da população afro-brasileira, mesmo após a abolição da escravatura e da escravidão no Brasil. O conto *O caso da vara*, de Machado de Assis, foi publicado originalmente em 1899 e ilustra a naturalização da condição de subordinação e violência na relação senhoril-população servil. Damião nos é apresentado como um rapaz fugitivo do seminário que decide buscar auxílio e apoio em Sinhá Rita, uma viúva bem estimada por seu padrinho, que ficaria irado ao descobrir a fuga de seu protegido. O encontro entre Damião e Sinhá Rita se dá na casa dela, entre as suas “crias” que estavam na sala fazendo renda, crivo e bordado. Num dado momento, Lucrécia, moça negra “amadrinhada” por Sinhá Rita, pôs-se a rir de uma anedota contada por Damião, denunciando que estava mais conectada com a prosa da “patroa” do que com o próprio trabalho manual.

Sinhá Rita pegou uma vara que estava ao pé da marquesa, e ameaçou-a: “Lucrécia, olha a vara!” A pequena abaixou a cabeça aparando o golpe, mas o golpe não veio. Era uma advertência; se à noitinha a tarefa não estivesse pronta, Lucrécia receberia o castigo de costume. (ASSIS, 1993, p. 61)

O conto narra então como Damião percebeu que Lucrécia fazia um esforço danado para segurar sua tosse, tossindo “para dentro”, a fim de não atrapalhar a conversa dele com Sinhá Rita. Assim, compadecido do destino da negrinha, Damião decide apadrinhá-la, caso não conseguisse finalizar a tarefa que lhe foi atribuída, para poupá-la do castigo cruel. Todavia, ao final do conto, no instante em que Lucrécia seria agredida por sua vadiagem, Damião hesita:

Cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha jurado apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho... (...) mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita. (ibidem, p. 64)

Assim nos despedimos do conto! Da perspectiva de Lucrécia, cria-serviçal, com quem somos convidadas a nos identificar, o conto evidencia a dificuldade de constituir-se de forma “insignificante”, no esforço de fazer-se alheia ao que acontece e se desenrola a sua volta. O riso de Lucrécia denuncia uma vitalidade na menina e a diferencia de um adorno de decoração da sala, e faz Sinhá Rita exercer o papel

senhoril de recompor, por meio da ameaça, da coerção e da violência as únicas possibilidades de expressão de si possíveis a Lucrecia: invisibilidade e obediência servil a despeito de sua vida interior. Ao mesmo tempo, a atitude de Damião ilustra a convivência social em relação às injustas relações de poder entre a população branca e população negra, condensada na relação senhora-cria. Ainda hoje podemos identificar tais tendências nos questionamentos de políticas afirmativas destinadas a população afro-brasileira, na crítica ao dia de comemoração da consciência negra ou diante da hesitação em reconhecermos os privilégios brancos.

No conto – e também na perspectiva etnocêntrica – a concepção de juventude africana era a de uma etapa de maior vigor físico para a realização do trabalho braçal e servil. Entretanto, Góes e Florentino (2007, p.189-190) apontam que:

Se os escravos foram bem-sucedidos em bater, torcer, cortar em pedaços, arrastar, moer, espremer e ferver o catolicismo, de modo a reinventar o mundo da maneira possível, imagine-se o que não fizeram com as tradições culturais peculiares de que cada um era herdeiro. Às crianças que traziam ao mundo confiavam este segredo.

Assim, acreditamos que os negros e negras brasileiras foram bem-sucedidos em adaptarem-se às imposições religiosas-culturais europeias, sem, contudo, submeterem-se a elas. A estratégia de “pôr na palha” era uma saída à imposição cultural dos colonizadores. Hampaté Bâ (1981) descreve uma situação que ilustra perfeitamente o uso do costume de “pôr na palha”:

Lembro-me de que em 1928, quando servia em Tougan, um jovem etnólogo chegara ao país para fazer um estudo sobre a galinha sacrificial por ocasião da circuncisão. O comandante francês apresentou-se ao chefe de cantão indígena e pediu que tudo fosse feito para satisfazer ao etnólogo, insistindo para que "lhe contassem tudo". Por sua vez, o chefe de cantão reuniu os principais cidadãos e expôs-lhes o fato, repetindo as palavras do comandante. (HAMPATÉ BÂ, 1981, p. 193)

A assembleia logo se manifestou a respeito da impossibilidade de contar tudo sem promover a experiência. "Como podemos contar-lhe tudo se ele não quer ser circuncidado? Você bem sabe, chefe, que isso não é possível. Ele terá de levar a vida dos circuncidados para que possamos ensinar-lhe todas as lições" (ibidem, p. 194), aponta o decano local, que também participa da cerimônia de circuncisão. Diante do desafio colocado, o grupo chega à única saída possível: “pôr na palha”. Para Hampaté Bâ (idem):

A fórmula "pôr na palha", que consiste em enganar uma pessoa com alguma história improvisada quando não se pode dizer a verdade, foi inventada a partir do momento em que o poder colonial passou a enviar seus agentes ou representantes com o propósito de fazer pesquisas etnológicas sem aceitar viver sob as condições exigidas. Muitos etnólogos foram vítimas inconscientes desta tática... Quantos não pensavam ter compreendido completamente determinada realidade quando, sem vivê-la, não poderiam verdadeiramente tê-la conhecido.

A falsa submissão e a fórmula de “colocar na palha” foram algumas das estratégias desenvolvidas pela população de matriz africana para salvaguardar seus princípios civilizatórios na tradição oral, transmitindo-os, assim, aos seus descendentes. Kuwame Appiah (1997) explica que, embora aparentemente as ideologias ou pressupostos ocidentais tenham sido assimilados pelos povos africanos, isso não ocorria como “os colonizadores” percebiam.

Se lermos o *Aké* de Soyinka, uma autobiografia de sua infância na Nigéria colonial do pré-guerra – ou as narrativas mais explicitamente ficcionalizadas de seu conterrâneo Chinua Achebe –, seremos vigorosamente informados das maneiras como até crianças, arrancadas da cultura tradicional de seus pais e avós e colocadas nas escolas coloniais, estavam, ainda assim, imersas numa experiência primária de suas próprias tradições. Esse mesmo sentido claro transparece na névoa romanceada de *L'enfant noir* [o menino negro], de Camara Laye. Nessas condições, insistir na alienação dos súditos coloniais de educação ocidental, em sua incapacidade de apreciar e valorizar suas próprias tradições, é correr o risco de confundir o poder dessa experiência primária com o vigor das muitas formas de resistência cultural ao colonialismo. (APPIAH, 1997, p. 25)

O autor usa exemplos da literatura para apontar como a submissão aos costumes e ideais ocidentais é, na verdade, uma falsa submissão. Há, no cerne da tradição da cultura africana, uma resistência velada à imposição colonialista, também ilustrada pelo escritor africano Mia Couto (2006) no romance *O outro pé da sereia*, que entre o entrelaçamento de várias narrativas nos apresenta o encontro de Casuarino, um “empresário” africano local, especialista em vender as “tradições sagradas” com Benjamin, um pesquisador afro norte-americano que busca recolher material sobre a escravatura e, ao mesmo tempo, conhecer suas origens. Quando o curandeiro adivinho narrou-lhe a história do batismo tradicional de uma habitante local, Benjamin expressou o desejo de também viver aquela experiência.

Baptizado? Sim, confirmava ele com convicção. O adivinho sem falar, pedia com olhos instruções a Casuarino. O empresário sacudiu a corrente do relógio de pulso, ajustou no dedo o anel de pedra preciosa e percorreu: *Meu querido brother, nosso irmão da América, um batismo tradicional é uma*

coisa que tem os seus preparativos custosos... está a entender? – Eu pago!
(COUTO, 2006, p. 273)

Organizaram assim uma simulação do *magoneko*, cerimônia de mudança de nome realizada na juventude, de acordo com a possibilidade de cada menino ou menina em assumir sua tribo, sendo renomeada para marcar essa nova forma de pertencimento. A submissão subjetiva da população negra à cultura etnocêntrica europeia é, na maioria das vezes, aparente e forjada; põem na palha tudo aquilo que é importante e valorizado ao invasor e colonizador europeu, mantendo a fidelidade à tradição de suas origens.

A riqueza da cultura e dos valores civilizatórios africanos e sua força de resistência, forjaram a tendência ocidental de desvalorizar e conceber sob o signo da incivilidade ou violência condutas e costumes divergentes da norma europeia. Há uma dificuldade em legitimar experiências distintas de sua matriz cultural. Por exemplo, o costume das mães carregarem e levarem consigo seus bebês na realização das atividades domésticas e de trabalho, é constantemente taxado como irresponsabilidade ou negligência parental. Acreditamos e defendemos, em nossa cultura, que toda criança deve estar sob o cuidado e supervisão de outra pessoa ou de uma instituição enquanto a mãe exerce uma atividade remunerada, que existem ambientes próprios e impróprios para a convivência infantil. Longe de criticar os necessários e benéficos avanços e marcos legais no que se refere aos direitos e à proteção infanto-juvenil, é importante ressaltar que as normas que tomamos como naturais são também construções históricas que carregam ideologias e interesses particulares para a manutenção das classes político-econômicas dominantes.

Os outros passam a escrita a limpo.
Eu passo a escrita a sujo.
Como os rios que se lavam em encardidas águas.
Os outros têm caligrafia, eu tenho sotaque.
O sotaque da terra. (COUTO, 2006, p. 232)

Os versos do poema de Mia Couto indicam como a experiência ancestral africana permanece enraizada nos costumes e nas expressões culturais atuais. Contudo, ainda hoje impera uma tendência – acadêmica e jurídica – de considerar e pesquisar as crianças africanas, asiáticas e latino-americanas enquanto desviantes do padrão de infância ocidental, isto é, a criança no ambiente doméstico que brinca e estuda (COLLONA, 2009). O efeito dessa tendência é colocar em foco os problemas

e riscos da infância e da adolescência em vulnerabilidade em contraposição aos aspectos saudáveis e potentes dessa mesma população. O olhar fica estigmatizado e pode ser aprisionador.

Assim, as crianças e os jovens de África que quotidianamente brincam, cuidam dos irmãos, estudam, ajudam nas tarefas domésticas, trabalham, se organizam e lutam continuam a ser sistematicamente ocultados pela imagem das “crianças africanas pobres, esfomeadas e doentes”, que as organizações internacionais costumam propor à opinião pública. (COLLONA, 2009, p. 10)

As matrizes brasileiras nos ensinam, antes de tudo, que a herança cultural da cordialidade e da resignação pode também camuflar um desejo (talvez ainda subjacente) e uma capacidade de resistência à insubmissão de nossas juventudes às injustiças e invisibilidades.

A mais cruel das memórias de Manuel Antunes era a de um escravo que, desesperado de fome, cortou a língua e a comeu. Mais que uma recordação era um símbolo da condição da gente negra: exilada do passado, impedida de falar senão na língua dos outros, obrigada a escolher entre a sobrevivência imediata e a morte anunciada. (COUTO, 2006, p. 260)

O texto acima ilustra como a condição da humanidade escravizada encaminhava os mais terríveis destinos, desde a fome e a dor física, passando pelas feridas invisíveis, cravadas na anulação da dignidade humana, até a escolha entre lutar por uma sobrevivência precária ou abraçar a morte como afirmação de uma insubmissão pessoal.

O espantoso é que os índios como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, conseguiam permanecer humanos. Só o conseguem, porém, mediante esforço inaudito de auto-reconstrução no fluxo de seu processo de desfazimento. Não têm outra saída, entretanto, uma vez que da condição de escravo só se sai pela porta da morte ou da fuga. Portas estreitas, pelas quais, entretanto, muitos índios e muitos negros saíram; seja pela fuga voluntarista do suicídio, que era muito frequente, ou da fuga, mais frequente ainda, que era tão temerária porque quase sempre resultava mortal. (RIBEIRO, 1995, p. 118)

Há em nossa origem e mistura cultural o germe da força de persistir e resistir à alienação social e subjetiva (auto alienação), resgatando sempre experiências de humanidade, que conforme discutiremos, tem na arte uma importante aliada.

Assim, levantamos a hipótese de que se culturas ricas e tão marcadamente simbólicas como a indígena e africana, moldadas na tradição oral, não marcam a

adolescência ou juventude como períodos de transição, é por que as tomam como parte indissociável da vida, que não se destaca pelas características que os ocidentais, na modernidade, atribuem à adolescência: irritabilidade, apatia, revolta, desvalorização da família e/ou dos mais velhos etc., ou seja, a própria “aborrecescência”. E na própria concepção europeia ocidental, tal separação entre fases e etapas da vida e o surgimento da criança e do adolescente é historicamente recente, conforme Áries (1981) e Van den Berg (1965).

1.2.3. Matriz luso

Os Deuses vendem quando dão.
Compra-se a glória com desgraça.
Ai dos felizes, porque são
Só o que passa!
(Fernando Pessoa, 2008)

Diante do exposto, vale ressaltar que a matriz luso-jesuíta também compõe uma importante vertente da construção da infância e da juventude no Brasil. À época da invasão portuguesa ao Brasil, geralmente chamada de “descobrimento” ou “colonização”, era comum em Portugal classificar as crianças nascidas em “macho” ou “fêmea”, eram ainda consideradas como um “instrumento de trabalho capaz de falar” (RAMOS, 2007, p. 21). As crianças não ocupavam um *status* diferenciado, não eram consideradas enquanto pessoas humanas ou cidadãos, ainda mais as crianças portuguesas encaminhadas ao Brasil.

Era costume, na época, trazer e desembarcar a própria sorte na “terra nova” crianças e adolescentes pobres e órfãos de Portugal. “As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pagens, ou como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa (...)” (ibidem, p. 19).

Os documentos e registros literários da época, apontam que enquanto os grumetes eram terrivelmente explorados, realizando exaustivas jornadas de trabalho, a ponto de poucos resistirem às viagens nas naus, os pagens tinham tarefas mais leves, como cuidar do conforto dos oficiais da nau. Junto com as meninas órfãs, enviadas para amancebaram-se com portugueses no Brasil, os grumetes não escapavam às investidas e explorações sexuais durante a viagem. Fábio Ramos (2007, p. 34), no entanto, destaca que “por medo de serem depreciadas no mercado matrimonial para o qual estavam direcionadas, ou por vergonha, terminavam ocultando o fato, de modo que os relatos a respeito são quase inexistentes”. Toda

essa situação culminou em jovens meninos e meninas lutando para sobreviver em condições de extrema vulnerabilidade.

Por outro lado, a vertente ocidental jesuíta, presença forte no começo burocrático da nação brasileira, consolidava-se como uma ordem missionária e docente. A Companhia de Jesus buscava cultivar uma relação pedagógica e assistencialista com as comunidades indígenas, de forma a incentivar desde cedo a iniciação religiosa, conversão e alargamento do número de fiéis católicos nas novas colônias da Coroa. Isso proporcionou um contato específico com a infância e a juventude nos primórdios do Brasil colônia, mesmo porque foram as escolas da Companhia de Jesus que também acolheram os grumetes e as meninas órfãs sobreviventes da travessia continental. Chambouleyron (2007) narra que estes meninos e meninas, como tinham facilidade para apreender a língua geral, tornaram-se instrumentos importantes na labuta da conversão indígena.

Retomando à perspectiva europeia ocidental apontada por Van den Berg (1965, p. 70), “a criança não existia, chegou a existir, foi feita por nós, adultos.”, frisamos que também a filosofia ocidental não desmembrava a vida humana em fases e etapas específicas no século XVI. Essa construção, no entanto, foi fortemente influenciada pela Igreja e, principalmente, pelos jesuítas que circulavam e criaram raízes nas colônias portuguesas.

Por seu caráter docente e doutrinário, os padres jesuítas identificaram que era mais fácil e pertinente catequizar os indígenas ou pagãos na mais tenra idade, desde que já pudessem repetir e memorizar o aprendizado: “(...) os padres orgulhavam-se dos meninos que sabiam tudo de cor. Para isto, os jesuítas desenvolveram, principalmente, catecismos dialogados.” (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 63).

Dessa forma, na perspectiva dos colonizadores e jesuítas, o momento da realização dos ritos de iniciação dos povos originários poderia coincidir com a sua recém construída concepção de juventude e indicava um momento bastante vulnerável. Pois se o menino ou a menina indígena a partir desse ritual de pertencimento fortalecesse sua identidade tribal, poderia abandonar sua educação católica e civilizada, que fora iniciada na infância.

Muitos religiosos apontavam para o fato de que os meninos, chegando aos “anos de puberdade”, como escreve o então irmão Anchieta, corrompiam-se e “com tanta maior desvergonha se dão às bebedeiras e luxúrias, quando com maior modéstia e obediência se entregavam antes aos costumes cristão

e divinos ensinamentos”. Para muitos, com efeito, a puberdade marcava a expulsão do paraíso prometido pelos jesuítas. (ibidem, p. 68)

Assim, embora não seja possível identificar uma oposição ou diferenciação entre a adolescência ou juventude indígena, pelo viés do colonizador a juventude era um momento crucial para que o/a jovem indígena mergulhasse na cultura europeia e na tradição cristã, como membro da Igreja, ou, no caminho oposto, fortalecesse os laços de identificação com sua própria cultura e comunidade. Portanto, a juventude era o momento de identificar se todo esforço e investimento na esteira catequista daria seus frutos.

Considerando as matrizes brasileiras, concluímos que tomar a infância ou adolescência como uma fase vital marcada por desconstruções, incoerências e ambiguidades é uma tendência moderna, notadamente etnocêntrica e que, portanto, traz uma série de outras questões.

Uma angústia sincera transborda das interrogações que muitos de nós fazemos sobre o que é a infância e a adolescência. É como se as principais cadeias de sociabilização tivessem se rompido. Sociabilização na qual os laços de obediência, de respeito e de dependência do mundo adulto acabam sendo trocados por uma barulhenta autonomia. Influência da televisão? Falta de autoridade dos pais? Pobreza e exclusão de uma imensa parcela de brasileiros? Mais. E se tudo isso ocasionasse, nas margens da sociedade, uma brutal delinquência juvenil, ou, se gerasse um profundo mal-estar feito de incompreensão e brigas, mesmo entre as famílias mais equilibradas onde a presença dos pais e o excesso do amor substituem a educação? (PRIORE, 2007, p. 7-8)

De que maneira esses meninos e meninas dóceis, adestráveis para o trabalho e para a exploração tornaram-se uma categoria social que, não apenas comunica suas insatisfações, como as atua, incomodando tanto a sociedade na qual se encontram? Atualmente as discussões e teorias sobre as características da adolescência são bastante difundidas em revistas especializadas, em publicações voltadas a pais e educadores, na mídia e nas redes sociais, em sites e blogs. A busca de explicações para a “aborrescência” se pauta, principalmente, na análise das organizações familiares: seria a “falta de amor” da família ou o “excesso de amor” e a “superproteção” que produzem “aborrescentes”? Afinal, como fabricamos esses seres humanos ora inconvenientes e barulhentos, ora excessivamente apáticos e inexpressivos? Compreender todas essas discrepâncias como próprias de um ciclo vital talvez seja um caminho melhor para evitar a emergência da angústia anunciada por Priore (2007). No entanto, tomar o desequilíbrio como marca da adolescência ou

da juventude permite não ter que lidar com o incômodo que o fenômeno produz quando nos for conveniente, e quando não for conveniente, colocamos o próprio incômodo sob o julgo e a responsabilidade da juventude.

1.3. DA PUBERDADE À JUVENTUDE: O SURGIMENTO DO CORPO JURÍDICO

Conforme vimos, as categorias de infância, adolescência e juventude se transformaram profundamente nas últimas décadas, tanto no campo das ciências humanas (psicologia, sociologia, história etc.) quanto na vida sociocomunitária.

As autoras de diversos manuais e livros didáticos sobre desenvolvimento humano, Papalia e Olds (1981, p. 446) compreendem que a “adolescência é a amplitude de tempo entre a meninice e a idade adulta”, reafirmando que essa “etapa de vida” é historicamente recente e assumiu um caráter próprio. Em contraposição, a juventude, por sua vez, seria um “estágio que estabelece uma ponte de transição entre a adolescência e a situação adulta” (ibidem, p. 448).

Muitas pessoas atingem uma idade e estágio de desenvolvimento psicológico quando já não são adolescentes. Elas fizeram o compromisso psicológico para com seu próprio senso do eu. E, no entanto, não fizeram os compromissos sociais que comumente são pensados como seguindo junto com a idade adulta – determinação de uma carreira, escolha de um cônjuge, decisão de ter filhos. Não rejeitaram essas ações (o que significaria um compromisso de não realizá-las), mas ainda não estão no processo de decidir sobre estas atividades.

Na perspectiva desenvolvimentista de Papalia e Olds (1981), não apenas a adolescência é pautada como ponte, como transição entre e infância e vida adulta, como verifica-se a necessidade de ampliação dessa ponte, com a inserção da etapa da juventude, nova transição, agora entre adolescência e vida adulta. É como se o desenvolvimento humano fosse concebido de maneira progressiva, numa espécie de escada, em que vamos gradualmente subindo os degraus e, quando necessário, inserimos um novo degrau como elo entre dois que, por qualquer razão que seja, começaram a se distanciar. Assim, separamos infância e maturidade. Em seguida alargamos nossa escada com infância, juventude, maturidade e velhice. Mais adiante, primeira infância, pré-adolescência, adolescência, juventude, maturidade, velhice e assim por diante. Nessa esteira, é válida a retomada do questionamento anunciado no início do presente capítulo: haveria de fato uma diferença entre adolescência e juventude?

Compreendemos que o grande risco de tomar como sinônimos os termos adolescência e juventude, é tomá-los como fenômenos indistintos e imprecisos, o que “pode levar a ambiguidades que podem resultar em invisibilidades e desconsiderações de situações específicas que geram, em decorrência, a exclusão de múltiplos sujeitos do debate e do processo político atual” (FREITAS, 2005, p.7). O cenário atual ilustra que, embora exista uma confusão e diluição das diferenças conceituais e normativas entre adolescência e juventude, no que concerne ao campo acadêmico, há uma tendência específica no cenário brasileiro.

Normalmente, quando psicólogos vão descrever ou fazer referências aos processos que marcam esta fase da vida (a puberdade, as oscilações emocionais, as características comportamentais que são desencadeadas pelas mudanças de *status* etc.) usam o termo adolescência. Quando sociólogos, demógrafos e historiadores se referem à categoria social, como segmento da população, como geração no contexto histórico, ou como atores no espaço público, o termo mais usado é juventude. (FREITAS, 2005, p. 7)

Assim, haveria uma abordagem mais ligada a aspectos orgânicos e biológicos, que apropria-se do termo “adolescência” e, por outro lado, uma abordagem sociológica que privilegiaria o uso corrente de “juventude”. Numa rápida pesquisa realizada no *SciELO*⁵, a fim de verificar a tendência descrita, observou-se que o assunto “adolescência” engloba uma série de 860 artigos. A maioria dos artigos relaciona-se à saúde, gravidez, desenvolvimento, corpo e sexualidade. Considerando o assunto “juventude”, tivemos acesso a 284 artigos, relacionados aos seguintes campos: social, violência, saúde e vulnerabilidade.

Nosso pequeno experimento confirma a tendência acadêmica de uma separação temática entre adolescência e juventude. À adolescência articulamos questões corporais, que remetem ao processo da puberdade. À juventude, os fatores e fenômenos sociais, o risco e a violência.

No entanto, entendemos que, ao não considerar a multiplicidade e os diversos espectros das adolescências e juventudes, podemos facilmente adotar uma perspectiva excludente, que pode promover a invisibilidade de todo um segmento social. À essas considerações precisamos somar ainda variáveis étnico-raciais, de gênero, socioeconômicas etc., pois esses fatores influenciam inclusive nas possibilidades de eclosão da puberdade e de exercício da cidadania. Uma pessoa que

⁵ Scientific Electronic Library Online. Pesquisa realizada em 16 de outubro de 2017.

passa por um quadro de desnutrição grave, sem acesso a saneamento básico ou à educação formal, por exemplo, terá condições específicas para a maturação orgânica e para a participação social e comunitária.

Para Maria Rita Kehl (2007, p. 45), “o conceito de adolescência, que se estende em certos países até o final da juventude, tem uma origem e uma história que coincide com a modernidade e a industrialização”. Para a autora, a adolescência corresponde ao período em que já se observa uma maturação reprodutiva e aquisição de um corpo adulto, mas, em contrapartida, um despreparo para o exercício matrimonial da sexualidade ou para as responsabilidades do mercado de trabalho, possibilidades postas para a juventude. Entre outros fatores, esses seriam alguns dos motivos da adolescência ser vivida como um período crítico. Já a juventude ganha notoriedade a partir da “cultura jovem”, mais difundida nos anos 50, período pós-guerras. “Ser jovem virou slogan, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico, condição para se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa” (ibidem, p. 46).

A definição de juventude pode ser desenvolvida por uma série de pontos de partida: como uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração... Mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente; é a partir dessa dimensão também que ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias no conjunto da população, para análises demográficas. (FREITAS, 2005, p. 6)

A juventude agrega, portanto, uma multiplicidade de significados. É ao mesmo tempo uma fase vital, uma categoria social e um estado de espírito. Mas a retomada da juventude enquanto faixa etária, embora sem uma definição rígida, a reaproxima da perspectiva de fase do desenvolvimento humano, de uma etapa de transição. No entanto, compreender a adolescência ou a juventude apenas como uma fase de transição, ou como um conjunto de características de uma geração, traz-nos algumas questões importantes. Em primeiro lugar, pode haver uma espécie de “aprisionamento” nessa concepção, pois ao balizar a experiência da juventude numa dada faixa etária, promove-se a diluição de diferenças socioeconômicas, geográficas, políticas e subjetivas de quem a vive, tanto individualmente quanto coletivamente.

Walter Benjamin escreveu, em 1913, quando era o presidente do movimento estudantil de sua universidade, um ensaio sobre a falta de sintonia entre jovens e adultos. Para o autor, tal desconexão constitui-se a partir da disposição (ou

indisposição) da pessoa adulta em se relacionar com a pessoa jovem considerando as vivências e os anseios da mesma sob o prisma de sua experiência individual. “Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável e sempre a mesma” (BENJAMIN, 2007, p. 21). Ou seja, na percepção do jovem autor, é a partir da própria experiência que a o adulto olha para o/a jovem. Mas ao referirem-se às vivências de jovens, os adultos lhes garantem que já tiveram os mesmos sonhos, que já se desentenderam com a família, que também já se indignaram com as injustiças do mundo. Querem garantir aos/às jovens que sabem exatamente como eles/as se sentem, sabem o que estão vivendo e, principalmente, que tudo que vivem e pensam, tudo aquilo pelo qual querem lutar, que tudo isso “vai passar”.

E então ele [o adulto] sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. (...) desvalorizam, destroem os nossos anos. (ibidem, p. 21-22)

Na perspectiva de Benjamin, para os adultos, a juventude seria uma espécie de “noite mágica” na vida de um homem, uma fase intensa e turbulenta. “Aproveitem esse momento, curtam, vivam, por que depois... vem a responsabilidade, vem a obrigação, vem a vida... E a vida é assim mesmo!”. Mas, a nosso ver, nessa intenção de acolher os anseios juvenis o adulto acaba desvalorizando a própria experiência da juventude, afastando-se do jovem, para falar sobre um “modelo da juventude”, “daquela juventude”, como se fossemos capazes de deter todo o conhecimento sobre ela. E, ainda, como se a “vida verdadeira” fosse possível apenas na idade adulta.

Classificamos as juventudes em gerações, com marcas e expressões culturais distintas: a geração x, geração *zapping*, os *millenials* e assim por diante. E, com efeito, corremos o risco de aprisionar o/a adolescente, o/a jovem, no suposto saber sobre eles. É claro que cada geração, de fato, apresenta características similares e vive (ou viveu) os mesmos dramas ou fenômenos sociais, mas supor uma homogeneização dessas vivências, pode mascarar as particularidades das experiências de subjetivação individual, processo que nos interessa de maneira especial.

Nós [jovens] porém conhecemos outra coisa, algo que nenhuma experiência pode proporcionar ou tirar: sabemos que existe a verdade, ainda que tudo o que foi pensado até agora esteja equivocado. Sabemos que a fidelidade precisa ser sustentada, ainda que até agora ninguém a tenha sustentado. Nenhuma experiência pode nos privar dessa vontade. (ibidem, p. 23)

Portanto, para proteger-se do olhar formatado do adulto, a juventude busca constantemente renovar-se e reescrever-se em busca de algo que faça sentido, pois se tudo que sente ou que vive “vai passar”, por que continuar? A juventude continua a buscar a verdade, com a convicção de que deve ser fiel e leal a esse ímpeto. Observamos, dessa forma, que “a cultura da juventude nem sempre ou explicitamente é anti-adulta, mas é beligerantemente não-adulta” (Keniston, 1967 *apud* Papalia e Olds, 1981, p. 448)⁶.

Dessa maneira, quando colocamos a adolescência ou a juventude apenas como períodos de transição entre a infância e a vida adulta, enquanto faixas etárias, colocamos de lado a própria vida como constante mudança e, portanto, transição. De acordo com o jovem Sinclair, protagonista do romance *Demian*, de Hermann Hesse (2000, p. 16), “a vida de todo ser humano é um caminho em direção a si mesmo, a tentativa de um caminho, o seguir de um simples rastro. Homem algum chegou a ser completamente ele mesmo; mas todos aspiram a sê-lo”. Nesse sentido, é salutar defender que tanto a adolescência quanto a juventude são fenômenos necessariamente heterogêneos que englobam e permitem uma diversidade de expressões e experiências, encaminhando potencialmente cada pessoa em direção a si mesma.

Além disso, observamos que as concepções de adolescência e juventude nas teorias de desenvolvimento e nas diversas matrizes brasileiras, têm, em seus primórdios, uma marca comum bastante peculiar: a vulnerabilidade. E temos de considerar a vulnerabilidade em todas as suas dimensões, física, psíquica, espiritual, afetiva, social e cultural. Não à toa, há uma compreensão social que conjuga naturalmente a junção juventude-violência⁷.

(...) o sujeito juvenil aparece a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou desde o déficit nas manifestações de seu desenvolvimento. As questões que emergem são aquelas relativas a comportamentos de risco e transgressão. (ABRAMO, 2005, p. 20-21)

É importante ressaltar que, embora enfatizemos o aspecto da vulnerabilidade da juventude na nossa história, isso talvez pareça contrariar uma aparente valorização da juventude na atualidade, que se ilustra, por exemplo, pelo uso de inúmeros

⁶ KENISTON, K. *Young Radicals*. Nova York: Harcourt Brace Jovanovich, 1967.

⁷ A diáde juventude-violência será retomada e discutida no 3º Capítulo da tese.

artefatos e estratégias para manter uma aparência jovial. Essa tendência é abordada por Petit (2009b, p. 16), na afirmação de que “nossa sociedade se mostra cada vez mais fascinada pela juventude; todos se empenham em “manter-se jovens”, até os octogenários, mas, na realidade, deixamos cada vez menos espaço para os jovens.”

Nota-se, portanto, que a valorização do ideal da juventude não se equipara a valorização do/a jovem enquanto pessoa humana. Ao contrário, essa perspectiva continua a colocar a juventude num lugar social de desamparo e solidão no seu processo de construção de identidade.

Métodos de rejuvenescimento – o Viagra, por exemplo – permitem que os adultos se ocupem incessantemente de sua afirmação identitária e abandonem os jovens ao desamparo. Estabelece-se assim uma situação paradoxal: de um lado, os adultos poderiam, com essas conquistas, sentir-se menos ameaçados, deixando mais espaço para o jovem buscar suas referências, diminuindo o jogo de hostilidade entre eles; de outro, se deixa os jovens sozinhos, para fazer “o que querem” para cumprirem o ideal social de beleza e felicidade, esses adultos lançam-nos ao desamparo perante a violência das pulsões da puberdade porque estão, eles próprios, comprometidos com seu narcisismo. (MARIN, 2002, p. 160)

Portanto, a busca pela juventude, ao invés de aproximar jovens e adultos, continua a afastá-los/as e, principalmente, a evidenciar a distância da compreensão dos adultos, que ocupam um lugar social privilegiado, sobre as vivências, as dificuldades e as potencialidades dos/as jovens. Nesse ponto, recordemos também a concepção de Edgar Morin sobre a juventude como um valor que passou a ser mais fortemente veiculado a partir da cultura de massa. Para o autor:

A cultura de massa desagrega os valores gerontocráticos, acentua a desvalorização da velhice, dá forma à promoção dos valores juvenis, assimila uma parte da experiência dos adolescentes. Sua máxima é “sejam belos, sejam amorosos, sejam jovens!” (MORIN, 2009, p. 127)

Assim, a juventude enquanto valor ou ideal a ser alcançado a qualquer tempo e preço, relança a/o jovem a uma situação de vulnerabilidade e desamparo, pois para não consumir a própria juventude enquanto um produto, a/o jovem precisa, a todo tempo, reinventar sua maneira de ser e de se expressar. Para Dayrell (2003, p. 41), “(...) os jovens, enquanto sujeitos sociais, constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano”, e por isso têm facilidade em reinventar sua forma de ser e manter sua autenticidade. Em outro trabalho, o autor aponta que:

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. (DAYRELL, 2007, p. 1110)

Apesar da imaturidade, a juventude é fiel a uma busca intuitiva da verdade, isto é, de uma vida com sentido. E é por isso que cada vez que o mundo adulto apropria-se de uma faceta de sua experiência, as juventudes se reorganizam para reinventar sua própria maneira de ser: seu modo de se comunicar, suas gírias e jargões, seu modo de se relacionar, seu jeito de se vestir e de estar no mundo. Diante da impossibilidade de retorno à condição juvenil (todavia, retorno prometido e encenado por meio, principalmente, de práticas de consumo), a vida adulta acena para a juventude, conta-lhe da suas vantagens e privilégios, conquistados a partir de compromissos de responsabilidade e sacrifícios, o que reforça a maturidade como conquista ou meta, do ponto de vista do desenvolvimento.

A maturidade é vista também ligada à idéia da plenitude de um homem ideal, cujo desenvolvimento chegou ao ápice. Com a posse da maturidade, o desenvolvimento estaria, de alguma forma, pleno e encerrado. Comumente infância e adolescência são vistas como a preparação para o tempo da maturidade, que é o objetivo a ser atingido. (POMPÉIA, 2004, p. 120)

Assim, infância, adolescência e juventude, como etapas preparatórias do desenvolvimento humano e enquanto categorias sociais, estariam à mercê do mundo adulto, sob o julgo de seus interesses. Discutimos, por exemplo, como a cultura luso jesuíta, num dado período histórico concebeu a infância e a juventude indígenas como momentos ideais para a educação formal e religiosa, justamente por ainda não terem assumido por completo a identidade étnica através dos rituais de iniciação. E como definiu a infância e juventude africanas como momentos cruciais para o adestramento servil. Isso ilustra duas tendências concomitantes: 1) por um lado as concepções de adolescência e juventude afastam-se gradualmente de um conjunto específico de experiências subjetivas⁸ e corporais – próprias da puberdade; 2) por outro, aproximam-se de um *corpo jurídico*, de “jovens mercadorias”, inseridos no âmbito

⁸ Os aspectos subjetivos da adolescência e da juventude serão amplamente discutidos no 3º capítulo da tese, ao abordarmos os fenômenos em articulação com as teorias do desenvolvimento humano.

judicial, tanto com função no mercado de trabalho e no giro financeiro, quanto daqueles que precisam, tal qual o adulto, ser responsabilizados pelas suas ações. Passamos aí a considerar, da perspectiva psicossocial, o jovem “delinquente” ou o “menor de idade”, principalmente a partir da intensificação do processo de industrialização e urbanização em relação ao cenário brasileiro.

Do nosso ponto de vista, apontar as diferentes concepções entre adolescência e juventude fez-se pertinente, em primeiro lugar, para resgatar e restituir o lugar da experiência social dos adolescentes e jovens, na tentativa de possibilitar-lhes uma representatividade mais autônoma. Em segundo lugar, é fundamental compreendermos que adotar uma ou outra abordagem, adolescência ou juventude, pode indicar diferentes compressões sobre os mesmos fenômenos e apontar caminhos distintos na construção de instrumentos e estratégias de intervenção psicossocial. Dayrell (2007), por exemplo, utiliza o termo condição juvenil, pois, para o autor, o conceito:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (ibidem, p. 1108)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) refere-se a *adolescentes* como pessoas com idade entre 12 e 18 anos. A escolha pelo termo *adolescência* não é ingênua, aponta o resultado de todo um movimento de defesa dos direitos de crianças e adolescentes:

(...) no Brasil, dos anos 80 até recentemente, o termo adolescência foi predominante no debate público, na mídia e no campo das ações sociais e estatais. Fruto de um importante movimento social, em defesa dos direitos da infância e adolescência, que ganhou corpo na sociedade brasileira e fez emergir uma nova noção social, centrada na ideia da adolescência como fase especial do ciclo de vida, de desenvolvimento, que exige cuidados e proteção especiais. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), legislação resultante desta luta, avança profundamente a compreensão sobre as crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, e estabelece os direitos singulares da adolescência, compreendida como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal; tornou-se uma ampla referência para a sociedade, desencadeando uma série de ações, programas e políticas para estes segmentos, principalmente para aqueles considerados em risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos. (FREITAS, 2005, p. 7)

Da mesma maneira, a juventude parte de uma categoria etária para contornar sua definição, mas, justamente por conta da ênfase dada pelo ECA aos direitos dos adolescentes, a juventude ficou demasiadamente apartada de políticas públicas voltadas a garantir e promover os seus direitos. Tornou-se uma categoria mais vulnerável.

“Desde quando começamos a construir uma definição de juventude, sem que as diferenças de classes sociais e os contextos sócio-culturais estivessem sobre as identidades das categorias de juventude?” (LEÓN, 2005, p. 13). Recolocando o questionamento: é possível definir a juventude sem considerar o processo de identidade numa perspectiva psicossocial?

O recente Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) nos parece também uma tentativa de reparar a invisibilidade juvenil nas esferas política e social, de modo a garantir, por meios legais, seu protagonismo. O estatuto considera como jovem a pessoa entre 15 e 29 anos. E às/aos adolescentes entre 15 e 18 anos, aplicar-se-á tanto o ECA quanto o Estatuto de Juventude, o que aponta, inclusive no campo legal, uma dificuldade de estabelecer limites claros entre essas duas experiências: ser adolescente e ser jovem.

Assim, compreendemos que as pessoas participantes dessa pesquisa são, a partir do ECA e da instituição na qual cumprem medidas sócio educativas em meio aberto, *adolescentes em conflito com a lei*. Por outro lado, buscamos reconhecer essas mesmas pessoas, para além de seu ato infracional, como protagonistas de sua própria história de vida, com potencialidades para responder aos desafios colocados pelas circunstâncias do nosso tempo. Além disso, buscamos pensar a construção da identidade pelo prisma psicossocial, articulando o processo subjetivo pessoal ao contexto socio histórico no qual essa subjetividade se desenha.

De maneira geral, a revisão de bibliografia sobre o tema nos indica que quando falamos de adolescência, mais do que falar de aspectos da puberdade, o foco recai sobre a experiência pessoal, isto é, sobre a maneira pela qual cada pessoa individualmente cresce e se desenvolve. Em relação à juventude, nos parece que a perspectiva de crescimento é considerada em relação às demais variáveis ambientais, como gênero, raça, classe socioeconômica etc. A juventude engloba o crescimento e desenvolvimento de maneira geral e mais coletiva, o que permite caracterizar determinadas gerações e “tribos” de jovens. Assim, optamos por considerar que tanto

a pessoa adolescente quanto a pessoa jovem estão num momento peculiar do desenvolvimento humano, atravessando todas as maravilhas e os desafios de nosso tempo.

Nosso objetivo geral é refletir sobre as possibilidades de subjetivação atuais para as juventudes, sem perder, contudo, a dimensão pessoal desse processo. Como frisa Dayrell (2003, p. 42), “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma”. Se o protagonismo adolescente e juvenil apresenta-se como um caminho fértil, acreditamos que tal caminho seja possível, ou facilitado, pela apreensão da trajetória pessoal de cada jovem. E talvez a literatura e o uso de histórias possam contribuir nesse percurso.

O mundo adulto poderia se aproximar de experiências tão peculiares, das adolescências e juventudes atuais, reforçando a visibilidade desses segmentos sociais e de cada pessoa adolescente e jovem. De qualquer forma, destacamos a importância e a urgência de rompermos com as representações sociais que naturalizam as concepções adolescência-puberdade e juventude-violência e, ao mesmo tempo, a necessidade de se apropriar do potencial de transformação pessoal e social que está em jogo nesta etapa da vida.

Como nos recorda Jost (2006, p. 59) “(...) apesar das ambivalências, confusões e contradições, características desse período, é ele também o momento do despertar da busca do sentido da vida, da descoberta de valores e da preocupação ética”. Assim, gostaríamos principalmente de problematizar a díade violência-juventude, já tão difundida socialmente, favorecendo um olhar mais amplo às/aos jovens e adolescentes, que possibilite uma apreensão de seu potencial espontâneo e criativo de transformação pessoal e social.

Capítulo 2

A lei em conflito com as Juventudes: da responsabilidade penal dos/as adolescentes ao trabalho socioeducativo

Se as concepções sobre a adolescência e a juventude transformaram-se continuamente a partir das mudanças no cenário sócio político cultural do país, podemos inferir que o trato legal de crianças, adolescentes e jovens também passou por inúmeras transformações nas últimas décadas.

Tais transformações no âmbito legal parecem-nos ter sido incentivadas pelo jogo social e, ao mesmo tempo, influenciam o trato e o olhar social para o/a jovem que infringiu a lei, cometendo um ato ilícito. Portanto, faz-se pertinente resgatar os processos da construção da responsabilidade penal da juventude no país, além de compreender como a legislação atual compreende o trabalho socioeducativo em sua dimensão ética.

2.1. A CONSTRUÇÃO DA RESPONSABILIDADE PENAL INFANTO-JUVENIL

Chineke! Abençoe os filhos dos meus filhos. Deixe que seus olhos os acompanhem para longe do mal e perto do bem.
(Chimamanda Adichie, 2011)

A construção da responsabilidade penal da infância e da juventude pauta-se na concepção jurídica nascida na Europa e trazida para a realidade brasileira a época da ocupação portuguesa. Mais uma vez, é salutar recordar que os povos originários que aqui se encontravam tinham todo um modo próprio de relacionamento comunitário, que precisou ser deixado de lado para submissão às normas e códigos dos colonizadores.

Assim, o código jurídico herdado da União Ibérica, que ficou em vigência no Brasil, no âmbito do direito penal, até 1830, considerava que a imputabilidade penal, isto é, a capacidade pessoal de entender e se responsabilizar por sua conduta, iniciava-se aos setes anos de idade. O código, conhecido como “As Ordenações Filipinas”, eximia a criança imputável apenas da pena de morte. Em relação aos jovens entre dezessete e vinte um anos, o código previa que poderiam ser condenados à

morte conforme seu julgamento e, dos vinte e um anos em diante, a imputabilidade penal plena era alcançada.

Antes da publicação do primeiro código penal do Brasil em 1830, as crianças e jovens eram severamente punidos, sem muita diferenciação quanto aos adultos, apesar do fato de que a menor idade constituísse atenuante à pena, desde as origens do direito romano. A adolescência confundia-se com a infância, que terminava em torno dos sete anos de idade, quando iniciava, sem transição, a idade adulta (SILVA, 2007, p. 33).

Aqui vemos novamente que a adolescência não era uma fase ou fenômeno com demarcações específicas no campo legal ou social. Aos sete anos de idade a pessoa era imputável, salvo à pena de morte e, aos 21 anos era completamente imputável. O panorama sofre algumas transformações após 1830, com a implementação do Código Criminal do Império do Brasil, no qual estava previsto que os jovens com menos de quatorze anos não seriam julgados criminosos⁹, mas havia uma ressalva sobre a questão do discernimento:

Se se provar que os menores de quatorze annos, que tiverem commettido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezasete annos (BRASIL, Art. 13, 1830).

Assim, a percepção ou compreensão do Juiz sobre o discernimento do/a jovem, um critério absolutamente subjetivo, poderia levá-lo/a a ser julgado/a como uma pessoa maior de idade. Para Érika Santos (2004), os dispositivos jurídicos que vigoravam desde o Brasil império forjaram dois conceitos fundamentais: a criança e o “menor”. Observamos que esses conceitos acompanham toda a história das políticas públicas voltadas à infância no país e o surgimento de equipamentos sócio jurídicos. Dessa forma, desde o século XIX, tanto no âmbito jurídico quanto no social brasileiro, ocorre a tipificação da criança, dando a possibilidade de caracterizá-la em duas categorias distintas; de um lado estaria a criança que não se encontra em abandono e no outro a criança “filha da pobreza, abandonada material e moralmente” (SILVA, 2007, p. 34). De um modo geral, a legislação relativa à infância destinava-se simplesmente ao recolhimento de crianças órfãs, ou à repressão aos “menores”.

As primeiras menções à expressão “menor” articulam-se às leis criminais do Brasil Império, e definem as penas a serem aplicadas no caso de

⁹ Art. 10, § 1º do Código Criminal do Império.

cometimento de crimes por “menores de idade”. Assimilada a partir do universo jurídico, a expressão foi absorvida no discurso social ao final do século XIX para designar as crianças nascidas das camadas mais baixas da pirâmide social. (SANTOS, 2004, p. 206)

A observação da autora corrobora com a nossa hipótese de que o trato jurídico de crianças e jovens é moldado pelo olhar social e, ao mesmo tempo, forja e aprimora a percepção social da infância e da juventude em situação de vulnerabilidade. A categoria “menor” – menor infrator, menor abandonado etc. – ilustra fielmente esse processo.

Seguindo as mudanças no campo legal, nota-se que no final do século XIX, logo após a Proclamação da República, o Decreto nº 847 de 1890, apresenta um retrocesso se levarmos em conta os dispositivos relativos à infância. Tal perspectiva se dá, principalmente, pela redução da idade penal de catorze para nove anos, numa época em que se iniciava o debate mundial sobre a importância de repensar a punição aplicada a população infanto-juvenil (SILVA, 2007).

Art. 27. Não são criminosos: § 1º Os menores de 9 anos completos; § 2º Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento. Art. 30 Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, pelo tempo que ao juiz parecer, comtanto que o recolhimento não exceda á idade de 17 anos (BRASIL, 1890).

Concomitantemente, a Igreja, por meio de suas instituições sociais, passou a efetuar diversas medidas de caráter assistencialista subsidiadas pelo Estado, visando o aliciamento político de setores menos favorecidos. Segundo Amin (2010) em 1551 já existiam no Brasil casas de acolhimento de crianças organizadas pelos jesuítas cuja intenção era resguardar crianças negras e indígenas da influência e do convívio com seus pais e demais familiares. A consolidação desta “política de recolhimento” ocorreu na República Velha (1889 – 1930) e a Igreja foi peça fundamental para esse processo.

Segundo Santos (2007), o surgimento da república se deu ao mesmo passo da quebra do sistema escravista e da chegada de mão-de-obra imigrante para o trabalho industrial. Nesse cenário, “(...) a áurea republicana moldava a forte dicotomia entre os mundos do trabalho e da vadiagem, protagonizados, respectivamente, pelo imigrante e pelo nacional, principalmente aquele advindo da escravidão” (SANTOS, 2007, p. 213). Especificamente em relação a adolescentes e jovens, vemos nesse momento

uma transformação radical de seu *status*: a concepção do adolescente feito para o trabalho, na melhor forma física para a labuta (herança escravocrata) e com menor possibilidade de desobedecer ou fugir, aos poucos se transformou a ponto de consagrar o nascimento do “pivete”, o jovem vadio, no processo de urbanização e industrialização no Brasil. E, assim, trouxe novas possibilidades de se pensar e considerar a adolescência e a juventude em nosso contexto.

Neste período verificam-se posicionamentos distintos referentes à criança e aos jovens. Por um lado observa-se o crescimento do ideal de proteção dessa população, por outro, havia também uma forte tendência à criação de um mecanismo de proteção contra essas crianças e jovens que poderiam se tornar uma ameaça à ordem pública. Percebemos que a intervenção do Estado nas situações de vulnerabilidade estava, com efeito, mais voltada a recolher, vigiar e punir as crianças e adolescentes, do que a resgatar e promover seus direitos violados. A inauguração das Casas de recolhimento, em 1906, ilustra os resultados dessa política estatal; as casas eram divididas em “escolas de prevenção, destinadas a educar menores em abandono, escolas de reforma e colônias correccionais, cujo objetivo era regenerar menores em conflito com a lei” (AMIN, 2010, p. 6). Enfim, o adestramento ao trabalho a serviço da sociedade, característico da escravidão da população negra e indígena, continuava em vigor por esses dispositivos.

No entanto, o jovem, que até então era valorizado para o trabalho, fora trocado pela mão-de-obra imigrante e, assim, encontrava-se no cerne das novas crises sociais, principalmente no que concerne ao aumento da criminalidade nos centros urbanos. Ainda segundo Santos (2007, p. 214), a maior parte dos crimes cometidos por jovens era de “desordem pública” ou “vadiagem”. Dessa forma, surgem as modernizações na legislação e o aprimoramento dos códigos sobre a responsabilidade penal infanto-juvenil. Percebemos que da mesma maneira que o jovem era iniciado no mercado de trabalho para atividades braçais, também era iniciado, por conjuntura da vulnerabilidade da vida urbana, nas atividades ilegais como mendicância, prostituição, alcoolismo, roubo e furto (SANTOS, 2007, p. 218).

A realização do Congresso Internacional de Menores (Paris, 1911) e a Declaração de Gênova de Direitos da Criança, implantada pela Liga das Nações em 1924, foram episódios que acabaram por influenciar as políticas nacionais ao reforçar o debate referente ao reconhecimento de “Direitos da Criança” na sociedade brasileira

do início do século XX. A discussão culminou na implantação de uma nova doutrina destinada aos jovens em conflito com a lei, de acordo com Rotondano (2011).

Em 1926, institui-se o primeiro Código de Menores do Brasil¹⁰, alterado um ano depois por um decreto¹¹ que foi amplamente conhecido como Código de Mello Mattos, o qual acabou por consolidar, ainda que de maneira precária, as leis de assistência e proteção aos “menores”. De acordo com a promotora de justiça, Janine Soares (2003, p. 266), o Código eximia “o menor, abandonado ou delinquente, menor de catorze anos de qualquer processo penal, e submetia o maior de catorze e menor de dezoito a processo especial”. Ainda segundo a autora, pelo seu caráter protecionista, o Código consolida a aliança entre Justiça e Assistência Social. Essa é uma observação importante, visto que todo o desenho de políticas públicas para o setor da infância e juventude precisa, necessariamente, englobar estratégias intersetoriais.

Vemos ainda que o critério etário continuou, no Código de Menores, sendo uma referência à legislação infanto-juvenil desconsiderando, no entanto, a compreensão da infância, da adolescência ou da juventude como fenômenos psicossociais. Em 1940, um decreto inaugura a Justiça de Menores¹², especificando as atribuições do Juiz e Curador de Menores. A Justiça de Menores foi inspirada no movimento humanitário do século XIX que possuía como base o ideal de resguardar as crianças, “o futuro da nação brasileira”. No entanto, como ficou configurada, a legislação, ao invés de proteger o segmento infanto-juvenil, acabou por legitimar uma série de medidas repressivas contra crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, por meio do recolhimento e internamento e da tomada de medidas jurídicas punitivas.

Assim, o trato legal infanto-juvenil se orienta, por um lado, para a proteção da criança, aquela nascida no seio de uma família “estruturada”, que deveria ser cuidada e disciplinada para os bons costumes e para o trabalho; por outro lado, se pauta no recolhimento e no adestramento dos “menores”, que apartados da imagem da criança, ameaçam a sociedade, que deve tomar qualquer medida para proteger-se destes. Para Amin (2010, p.6):

Foi uma lei que uniu Justiça e Assistência, união necessária para que o Juiz de Menores exercesse toda a sua autoridade centralizadora, controladora e protecionista sobre a infância pobre, potencialmente perigosa. Estava

¹⁰ Decreto nº 5.083/1926.

¹¹ Decreto nº 17.934-A, de 12 de outubro de 1927.

¹² Decreto nº 2.035/1940.

construída a categoria Menor, conceito estigmatizante que acompanharia crianças e adolescentes até a Lei nº 8.069, de 1990.

Portanto, até o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990), que é o fruto de décadas de luta pelo reconhecimento da criança e do adolescente como pessoas de direitos, cidadãos; a criança, o/a adolescente e o/a jovem em situação de vulnerabilidade social encarnavam a figura do “menor”, com todo o estigma e os estereótipos que o termo carrega.

Ainda na década de 40, a revisão da legislação¹³ fixa a imputabilidade penal em dezoito anos por critérios meramente biológicos. O artigo 27 do novo código versa que: “Os menores de 18 (dezoito) anos [chamados de imaturos] são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial” (BRASIL, 1940), assim, os menores de dezoito anos – abandonados ou delinquentes – estariam sujeitos à pedagogia corretiva da legislação especial. Nota-se, portanto, a noção de irresponsabilidade absoluta do “menor”, ideia resultante da cultura tutelar da época, baseada na Doutrina da Situação Irregular.

É importante ressaltar que a constituição vigente na época¹⁴ instaurou o Estado Novo de Vargas que, apesar do seu cunho centralizador e opressor, possibilitou um novo olhar para a questão dos Direitos Humanos em nosso país. Uma nova forma de caracterização do problema dos “menores”, foi assim instituída, do olhar jurídico para o olhar de cunho social. A criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que possuía uma preocupação correccional do “menor”, pode ser um exemplo da nova perspectiva política. De acordo com Soares (2003), o SAM foi extinto em 1964 e deu lugar à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Dessa forma, em 1943, a partir da constatação de que o “problema do menor” era principalmente social, foi instalada uma Comissão Revisadora do Código de Mello Mattos, que trabalhou na elaboração de um código misto, comportando aspectos sociais e jurídicos. Alinhada ao momento pós-Segunda Guerra mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulga, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e posteriormente, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, marco jurídico essencial aos direitos da criança, que influenciou diretamente a Doutrina de Proteção Integral na década de 80 (SILVA, 2007; AMIN, 2010).

¹³ Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

¹⁴ Referência de 10 de novembro 1934.

Em seguida, com o Golpe Militar, em 1964, o Brasil retrocede significativamente no trato jurídico com jovens em conflito com a lei. A reforma em andamento do Código de Menores é interrompida, prevalecendo a implantação de medidas repressivas. A FUNABEM, como órgão nacional e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) como estadual, foram usadas pelo novo regime como instrumento para repressão, apesar de, no âmbito legal, apresentarem uma proposta pedagógica assistencial progressiva. Em 1967, novamente, há redução da responsabilidade penal para dezesseis anos¹⁵ “sendo que entre dezesseis e dezoito anos de idade, seria utilizado o critério subjetivo da capacidade de discernimento” (AMIN, 2010, p. 7). Entretanto, em 1968, a imputabilidade penal era novamente fixada, sem nenhum tipo de brecha de critério subjetivo, em dezoito anos.

Na década de 1970 as discussões sobre o novo Código de Menores voltam a entrar em pauta em diversos setores da sociedade. Entretanto, apenas em 1979, ano em que efetivamente se estabelece o novo Código¹⁶ consagra-se a Doutrina da Situação Irregular, mediante caráter tutelar da legislação e a ideia de criminalização da pobreza. O novo Código caracteriza o “menor em situação irregular” da seguinte maneira:

Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - *privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente*, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal (BRASIL, Art. 2º, 1979).

Observa-se, mais uma vez, a indistinção entre “menores abandonados” e “menores infratores”, o que reforça a categoria “menor” como estereótipo da criança e do/a adolescente em situação de vulnerabilidade, principalmente vulnerabilidade socioeconômica familiar, pois, assim, há um risco maior dessa população “sobrecarregar” a sociedade, seja por demandar uma tutela estatal protetiva (abrigos, orfanatos etc.) ou punitiva (casas de recolhimento, reformatórios etc.).

¹⁵ Por intermédio da Lei nº 5.258, de 1967.

¹⁶ Através da Lei nº 6.697, de 1968.

O novo Código de Menores sofreu inúmeras críticas no que diz respeito à ampliação dos poderes do Juiz de Menores que assumiu inclusive funções pedagógicas, que por princípio deveriam ser atribuídas para vários equipamentos socioeducativos. É importante ressaltar que a medida mais utilizada pelos Juízes de Menores era a internação por tempo indeterminado, o que evidencia a falha cometida ao se depositar poderes quase irrestritos a uma única figura. Ignorava-se, portanto, todas as garantias dos sistemas jurídicos do Estado de Direito para “proteger o menor” ao se aplicar medidas de privação de liberdade em situações não definidas como delitos, mas como negligência ou risco de abandono familiar, por exemplo.

Esse cenário começou a sofrer alterações apenas em 1988, através da promulgação da “Constituição Cidadã” que, antecipando-se à Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança, alinhava-se integralmente à Doutrina da Proteção Integral, ao fixar a imputabilidade nos dezoito anos e ao estabelecer os deveres da família, da sociedade e do Estado perante a criança, o/a adolescente e o/a jovem¹⁷:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

2.2. O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: CIDADANIA E REPRESENTATIVIDADE INFANTO-JUVENIL

A casa morreu/ no lugar onde nasci:
a minha infância/ não tem mais onde dormir.
(Mia Couto, 2016)

A Constituição Cidadã montou o cenário propício para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com um novo olhar para a criança e ao adolescente, entendendo-os como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento.

O ECA representa, ainda hoje, uma conquista de inúmeros movimentos sociais para o reconhecimento da adolescência como uma fase vital de constituição da pessoa humana. Tal perspectiva corrobora com a afirmação de Ariès (1981), de que a adolescência seria a fase da vida mais privilegiada no século XX, passando a

¹⁷ Através do art. 22843 e art. 227 da Constituição de 1988.

compor um fenômeno social estudado e, assim, com maior visibilidade em diversos setores.

Dessa forma, a partir de 1990, o ECA possibilita a distinção entre “o menor” e a criança ou o adolescente e torna-se uma importante ferramenta na tentativa de diluir a disparidade entre essa distinção categórica.

A partir da aprovação do “Estatuto da Criança e do Adolescente” – ECA – no Brasil, em 1990, todas as novas legislações latino-americanas contemplaram (com maior ou menor refinamento técnico) a criação de um modelo jurídico-institucional de responsabilidade penal aplicado aos adolescentes (de doze ou quatorze anos de idade até dezoito anos incompletos). [...] os adolescentes deixam de ser responsáveis penalmente pelo que são (é bom lembrar que a dimensão penal da responsabilidade deve ser medida pelas consequências reais que gera e não pelo mero discurso declarado), para começar a sê-lo unicamente pelo que fazem e isso só quando esse fazer implica uma infração às normas penais (MENDEZ, 2008, p. 21).

Assim, a desconstrução do estigma do “menor” é possibilitada, no âmbito da legislação, a partir da Constituição Federal de 1988, sendo reforçada e estruturada com a promulgação do ECA. Da perspectiva do desenvolvimento humano esse é um fator importante, pois quando os/as “adolescentes deixam de responsáveis penalmente pelo que são”, isto é, por serem pobres e oriundos/as de famílias em extrema vulnerabilidade, por carregarem o estigma “menor”, isso favorece que possam refletir e se responsabilizar por suas atitudes e condutas e, inclusive, responder por elas na medida em que signifiquem uma infração “às normas penais”. E ainda, a mudança de perspectiva areja as possibilidades de identificação e reflexão para esses/as adolescentes.

Deixar de nomear a infância pobre e a que se encontra em conflito com a lei de “menor” não se resume apenas ao movimento de troca de nomenclatura, mas abrange uma séria ruptura contra uma carga “ideológica, repleta de valores e preconceitos” (BLAY, 2000, p. 35) presentes nesse conceito. O 6º. Artigo do ECA versa que na interpretação da Lei, deve considerar “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 1990). Portanto, o ECA reforça a ideia de que a criança e o/a adolescente são sujeitos de direito, entendidos como cidadãos que possuem direitos constitucionalmente consagrados, ocorrendo a modificação da situação de “menor” para criança e adolescente cidadão (SARAIVA, 2002; LIBERATI, 2010; FERREIRA, 2008).

Entendendo a criança e o/a adolescente como cidadãos, o ECA ressalta o que já se encontra na Constituição Federal: toda/o cidadã/o possui determinados direitos

e deveres e, caso esses sejam violados ou não cumpridos, tanto pela sociedade ou Estado, família e pela própria criança ou adolescente, a constituição prevê medidas de intervenção.

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Ao estabelecer que a criança e o/a adolescente são pessoas em situação peculiar de desenvolvimento o ECA não os coloca em uma posição de privilégios, no sentido de estarem “fora do alcance da lei” e da responsabilidade penal. Ao contrário, o ECA cria diretrizes coerentes para o trato dessa população, afastando-se das sanções e punições defendidas pelas constituições anteriores que, conforme vimos, muitas vezes puniam a criança pobre por tudo aquilo que representava, ao invés de suas ações.

Percebe-se que, a partir do ECA ocorre uma inovação na legislação referente à criança e ao adolescente, visto que o estatuto promove uma cisão com as legislações anteriores, consolidando, assim, a responsabilidade penal no âmbito judicial e a proteção no âmbito sócio educacional da população infanto-juvenil. O ECA, em seu artigo 5º, garante que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Assim, toda criança e adolescente, independentemente de ter cometido ato infracional, deve ser resguardada e protegida contra toda forma de violência ou opressão. Ao romper com a ideia de que a criança se tornará cidadã, e, ao invés disso, já é cidadã, o desafio passa a ser, então, o de garantir o exercício da cidadania.

Dessa forma, se por um lado o ECA favorece a distinção entre as categorias “criança” e “menor”, por outro, tal perspectiva não parece ser o suficiente para promover a quebra do estereótipo do olhar social para a criança e o jovem em vulnerabilidade, tanto por serem pobres ou negros, ou ainda por viverem com famílias disfuncionais, ou nas periferias, com menor acesso à saúde e à educação formal, por exemplo, variáveis que ameaçam e dificultam constantemente o exercício da

cidadania. É importante ressaltar que o próprio conceito de cidadania deve ser compreendido socio historicamente, pois agrega diferentes noções em cada época ou sociedade, com distintas possibilidades de participação social e de pertencimento comunitário, mesmo no caso de crianças e adolescentes. Essa tendência fica implícita quando assumimos as distintas categorias de “criança” e “menor”. Segundo Maia e cols. (2007, p. 336):

A distinção entre menor e criança é fácil de entender. Criança é meu filho, é o filho dos amigos, são os irmãos, os sobrinhos, as crianças queridas por nós, as parecidas conosco. Menor é o ser temível que está nas ruas, atacando os moradores, perigosos até quando estão tontos de *thiner*. São os predadores, os assaltantes, os bandidos-mirins da FEBEM, os cheiradores de cola, os traficantes do morro, as pequenas prostitutas. Todos sabem o que quer dizer menor - ou será que algum de nós convida os *menores* do condomínio para o aniversário do filho?

“Menores” são não crianças, adolescentes e jovens, são “criaturas” ou “sujeitos” que assustam, incomodam e transgridam as regras básicas da convivência social. E os jovens que incomodam sempre *outros* jovens, aqueles marginalizados, que vêm de longe para encurralar uma sociedade normativa que não existe para além dos limites dos bairros de classe média. Na perspectiva do discurso social hegemônico e midiático vemos, portanto, uma tendência a “proteger” o adolescente conhecido, do nosso bairro, amigo do meu ou do seu filho, e a marginalizar aquele outro adolescente, o desconhecido, delinquente, marginal. Para ilustrar essa tendência, tomemos como exemplo trechos da opinião de uma jornalista televisiva a respeito de adolescentes e condutas inadequadas:

Menino prodígio ou adolescente problema? Namoradinho romântico ou namorador contumaz? Um protótipo de *badboy*, um James Dean repaginado? Afinal, quem é hoje o astro Justin Bieber? (...) Bieber está irreconhecível, cuspiu em fã, deixou o placo, pichou muro, dormiu com prostitutas, prato cheio para os *paparazzi* e fofoqueiros de plantão. Mas atire a primeira pedra quem nunca foi um rebelde sem causa, quem nunca questionou seus valores, quem nunca se perdeu de si mesmo, ou procurou se encontrar. Os médicos dizem que é normal, que é a síndrome da adolescência. Para anônimos e famosos como Justin é fase de turbulência, hormônios em ebulição, conflitos, agressividade, é a busca da própria identidade. Peguem leve com o Justin, o menino está só crescendo.¹⁸

Para a jornalista o adolescente da notícia tem condutas inadequadas por estar numa fase de questionamento de valores, na fase do desenvolvimento absolutamente

¹⁸ Fala veiculada pelo Jornal do SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) em 07 de novembro de 2013.

normalizada pela medicina como “síndrome da adolescência”, o momento aceitável de uma rebeldia sem causa. Examinemos o próximo exemplo, sobre um adolescente que teve as roupas e a orelha arrancadas, foi espancado e amarrado a um poste, pois parecia que ele poderia cometer furtos e assaltos num bairro de classe alta:

O *marginalzinho* amarrado ao poste era tão inocente que ao invés de prestar queixa contra seus agressores ele preferiu fugir antes que ele mesmo acabasse preso. É que a ficha do *sujeito* está mais suja do que pau de galinheiro. No país que ostenta incríveis 26 assassinatos a cada 100 mil habitantes, que arquiva mais de 80% de inquéritos de homicídio e sofre de violência endêmica, a atitude dos vingadores é até compreensível. O estado é omissor, a polícia desmoralizada, a justiça é falha, o que resta ao cidadão de bem que ainda por cima foi desarmado? Se defender, é claro! Um contra ataque aos *bandidos* é o que eu chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem estado contra um estado de violência sem limite. E aos defensores dos direitos humanos que se apiedaram do *marginalzinho* preso ao poste, eu lanço uma campanha: faça um favor ao Brasil, adote um *bandido*.¹⁹ (itálicos nossos)

No momento em que foi abordado e espancado, o adolescente caminhava com um grupo de colegas que conseguiu escapar da ação dos moradores do bairro, e não violava nenhum código de conduta social, mas era suspeito de ter cometido furtos e assaltos no bairro em questão. Portanto, pela sua aparência e pelo fato de estar perambulando num bairro nobre, ele não pôde ser visto como um adolescente numa “fase normal de desenvolvimento”, “buscando a própria identidade”. O adolescente perde invariavelmente o *status* de adolescente, se transforma em *marginalzinho*, *sujeito* e *bandido*. Ou seja, a (suposta) conduta inadequada é entendida de maneira diferente a partir do entendimento de quem é aquele que a praticou. E nesse sentido, a violência contra um bandido, e não contra um menino em fase de crescimento, é compreensível, aceitável e justificável. É importante retomar que no artigo 18, o ECA preconiza que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990).

Os exemplos atuais mostram como a categoria infanto-juvenil esteve sempre pautada na disparidade entre uma minoria com as necessidades resguardadas e uma maioria em situação de violação de direitos, o que cunhou o abismo entre os conceitos “criança” e “menor”. Na apresentação do livro *História das crianças no Brasil*, Mary Del Priore (2007) aponta essa disparidade:

¹⁹ Fala veiculada pelo Jornal do SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) em 04 de fevereiro de 2014.

Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa. (...) [No cotidiano], as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (PRIORE, 2007, p.8)

Vemos, assim, que há, historicamente no contexto brasileiro, uma tendência a considerar a infância – e também a adolescência e a juventude – como fase de vida com uma série de necessidades e demandas que devem ser garantidas e promovidas pela sociedade e pelo Estado, no entanto, quotidianamente encontramos o inverso dessa prerrogativa: crianças e jovens em situações de extrema vulnerabilidade física, social e psíquica sendo, muitas vezes, perseguidos/as e punidos/as a partir de estereótipos sociais.

Nesse contexto é fundamental abordarmos o conceito de *representatividade* no contexto infanto-juvenil. Compreendemos que o conceito de representatividade, ainda muito atrelado à esfera política, significa uma pessoa sentir-se pessoalmente e coletivamente representada nas esferas em que participa direta e indiretamente. Dizemos que um setor ou segmento tem representatividade política quando entre políticas/os eleitas/os encontram-se aquelas/es que representam determinada categoria social, ou que discutiram e defenderam pautas e projetos importantes para aquela mesma categoria.

A presunção pública de representar alguém não equivale à sua efetiva representação, mesmo se amparada empiricamente pelo desempenho de atividades que, em princípio, pressuporiam o exercício de alguma modalidade de representação política. (LAVALLE, HOUTZAGER, CASTELLO, 2006, p. 47)

Dessa forma, Lavalles, Houtzager e Castello (2006) defendem que a representação política isolada não garante a representatividade de pessoas socialmente marginalizadas ou vulneráveis, como o caso de crianças e jovens. Com efeito, na atualidade, o conceito de representatividade ampliou-se para outras dimensões socioculturais, como por exemplo, representatividade nas mídias sociais, no cinema, na publicidade, na educação, no mercado de trabalho etc. A representatividade nessa perspectiva ampliada passa de um plano real – número significativo e representativos de pessoas – para um plano simbólico e identitário. “A

representatividade é identitária e supõe, por mediação da identidade, a abolição da distância entre representado e representante – mulheres representando mulheres, negros representando negros e assim por diante” (ibidem, p. 51). Nesse contexto, representatividade pressupõe a inserção das pautas de determinados núcleos sociais nas mídias e na sociedade como um todo. Essa passagem é importante para garantir visibilidade às questões e angústias de determinadas categorias sociais, como a população negra, população indígena, comunidade LGBTQ+, etc., cujas pautas não são prioritárias da perspectiva hegemônica.

Ao discutir a participação da juventude paulista nos movimentos sociais de 2013, Zitkoski e Hammes (2014) defendem que as juventudes estão muito preocupadas com o seu futuro e ainda demonstram ter habilidades fundamentais para organização e mobilização coletiva, de forma a conseguir inserir pautas específicas nas agendas políticas em que estavam inseridas. As iniciativas políticas de jovens fizeram-se presentes também nas eleições de 2018, quando um grande número de jovens deputadas e deputados se elegeram por partidos e discursos tanto da direita quanto da esquerda. O cenário político afirma, assim, o potencial da juventude não apenas na escolha de pautas e agendas políticas, mas também como a possibilidade da juventude assumir ativamente as transformações sociais que quer colocar em curso.

2.3. A POPULAÇÃO INFANTO-JUVENIL EM CONFLITO COM A LEI: PANOMARAMA GERAL

Os ricos enriquecem, os pobres empobrecem. E os outros, os remediados, vão ficando sem remédio.
(Mia Couto, 2006)

Segundo o ECA, de acordo com o art. 98:

As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:
I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; III – em razão de sua conduta. (BRASIL, 1990)

Assim, em seu art. 98, inciso III, o ECA explicita que a própria criança ou adolescente poderá vir a ameaçar ou violar seus próprios direitos, sendo, desta forma, necessária uma intervenção. No entanto, a aplicação de medidas protetivas deve-se atentar, de acordo com o art. 100, para “[...] as necessidades pedagógicas, preferindo-

se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares”. Caso seja verificada qualquer das hipóteses prevista no art. 98, a autoridade competente poderá determinar as seguintes medidas:

Art. 101. I – encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade; II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; III – matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorio; VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII – acolhimento familiar; IX – colocação em família substitutiva (BRASIL, 1990).

O Estatuto contempla, dessa maneira, medidas protetivas e socioeducativas no caso de conflito com a lei. Em alguns casos, se o comportamento estiver relacionado à prática de um ato infracional, isto é, toda “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, art. 103, 1990) ou qualquer ação que seja categorizada como ato ilícito, como crime ou contravenção penal a partir do Código Penal quando praticada por uma criança ou adolescente, conseqüentemente resultará em uma ação judiciária ou tutelar que terá como efeito a imposição de uma medida protetiva ou socioeducativa buscando garantir a proteção dos direitos dos/as adolescentes, evitando, assim, prejuízos aos direitos garantidos pelo Estatuto. Caso o ato infracional seja praticado por criança, as medidas previstas no art. 101 devem ser colocadas em prática, a fim de reestabelecer a proteção da criança em risco social. No caso de adolescente autor/a de ato infracional as medidas previstas no art. 112 do ECA ganham caráter socioeducativo:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I. Advertência; II. Obrigação de reparar o dano; III. Prestação de serviços à comunidade; IV. Liberdade assistida; V. Inserção em regime de semi-liberdade; VI. Internação em estabelecimento educacional; VII – Qualquer uma prevista no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990).

Em ambos os casos há a compreensão de que tanto a criança quanto o/a adolescente autor/a do ato infracional encontram-se em vulnerabilidade e, por isso, entram em conflito com a lei. A própria condição de pessoa em processo de desenvolvimento engloba a ideia de um sujeito cidadão em construção, cujas decisões são de corresponsabilidade da família e da sociedade. Assim, um ato infracional realizado por criança ou adolescente pressupõe uma situação antecedente de

negligência ou vulnerabilidade, consideradas “penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeito às medidas previstas pela Lei” (BRASIL, art. 104, 1990). Por essa razão ambas medidas têm caráter reparador e não punitivo.

Segundo Saraiva (2002), não podemos confundir inimputabilidade penal com impunidade. Compreendemos que tal confusão se funda primordialmente no desconhecimento do sistema de responsabilidade penal juvenil contemplado pelo ECA. Um reflexo disso pode ser ilustrado pelo crescimento de um movimento a favor da redução da maioridade penal no Brasil. Campanhas a favor e contra a redução da maioridade penal foram amplamente divulgadas e discutidas em 2016, ano que projetos de Lei²⁰ foram compilados numa proposta única, que defende a redução da idade penal em casos de crimes hediondos. Entre os argumentos a favor da redução da maioridade penal, encontram-se o argumento de que a partir dos 16 anos os/as adolescentes já desenvolveram discernimento para responder por seus atos, equiparando-se o direito ao voto como um exemplo dessa capacidade. Outro argumento apresentado é que o caráter socioeducativo e não punitivo da atual legislação promove a sensação de que jovens que cometem atos ilícitos não são punidos/as e, portanto, há um incentivo para que sejam aliciados/as pelo crime ou que escolham cometê-lo por conta própria, visto que não temem as consequências por seus atos. A proposta foi votada e aprovada na Câmara e no Senado e segue agora o trâmite de encaminhamento do PL para a sanção presidencial²¹.

2.3.1 O atendimento socioeducativo como estratégia para a reinserção social de jovens em conflito com a lei

Para compreender o panorama da organização do atendimento socioeducativo em meio aberto faz-se importante descrever o atendimento à criança e ao adolescente quando da ocorrência de um ato infracional. Sobre este ponto, de acordo com o ECA:

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não

²⁰ Trata-se dos seguintes Projetos de Leis (PLs) que foram compilados e agrupados numa única proposta de Lei: PL 74/2011; PL 33/2012; PL 21/2013 e PL 115/2015.

²¹ Em 2019 houve uma Audiência Pública destinada à instrução da matéria (27 jun. 2019) e o Projeto encontra-se na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) de acordo com site do senado federal: <https://www12.senado.leg.br>

governamentais, da união, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1990, art. 86).

Dessa forma, o ECA reitera a união entre as três esferas de governo, como também da população civil, para a implantação e efetivação das ações destinadas em favor da população infantojuvenil (Políticas Sociais Básicas, Políticas de Proteção Especial e Políticas Socioeducativas), que já estavam previstas na Constituição Federal de 1988. Assim, seguindo as diretrizes norteadoras, foi aprovada a Resolução nº 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social para a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. No mesmo ano, o Estado de São Paulo dá início ao processo de municipalização dos serviços de medida socioeducativa em meio aberto. Desse modo, o serviço até então de responsabilidade da Fundação CASA passa a ser de competência da Secretaria de Desenvolvimento Social.

A execução das medidas na perspectiva socioeducacional começa a ser realizada diretamente pela equipe técnica dos Centros Especializados de Assistência Social (CREAS) ou por organizações do terceiro setor que realizam as funções previstas na legislação, porque pautam-se no reconhecimento que a reinserção social do/a jovem é favorecida quando ele/a não é retirado/a da sua esfera local e comunitária. Vale lembrar de que as medidas socioeducativas visam resguardar os direitos de adolescentes em conflito com a lei e, além disso, possibilitar a construção da responsabilização pelas suas ações por meio do reestabelecimento da função protetiva da família e da sociedade.

Nesse contexto, surge o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo²² (SINASE – BRASIL, 2012), para articular e organizar as políticas e normas regulamentadoras para a proteção e promoção dos direitos de adolescentes cumprindo medida socioeducativa. Levando em consideração o passado histórico das legislações brasileiras no que se refere a adolescentes em conflito com a lei, o SINASE apresenta-se como uma sistematização necessária do atendimento socioeducativo, objetivando evitar a culpabilização e criminalização a qual os/as adolescentes eram expostos anteriormente. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é:

²² Lei Federal 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm

[...] o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. (BRASIL, art. 1º, 2012)

Conforme as diretrizes do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006) a criação do SINASE provém da:

[...] necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, o SINASE reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Para tanto, este sistema tem como plataforma inspiradora os acordos internacionais sob direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial na área dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 2006, p. 13).

O estabelecimento do SINASE acompanha o desafio de articulação de um sistema integrado “entre as esferas governamentais, o Sistema de Justiça e as políticas setoriais básicas como Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura, Esporte, entre outras” (BRASIL, SINASE, 2015, p. 65) como forma de garantia da efetividade e eficácia na execução das medidas socioeducativas.

Além disso, o sistema tornou obrigatória a criação e implementação de uma política de atendimento compartilhada entre as esferas governamentais (federal, estadual e municipal), realizada através dos Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo como também pela oferta de serviços e programas destinados ao atendimento socioeducativo. Tal obrigatoriedade de compartilhamento descentraliza a responsabilidade referente ao atendimento socioeducativo, dando diretrizes específicas a serem cumpridas por cada esfera governamental, delimitando o papel e a competência de cada uma delas.

No que tange às medidas socioeducativas em meio aberto, recordamos que, conforme prescreve o ECA (artigo 112), são consideradas medidas socioeducativas sem privação de liberdade: *I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade (PSC); IV – liberdade assistida (LA)*. A LA e a PSC são consideradas medidas socioeducativas de meio aberto, visto que seu cumprimento se dá no âmbito familiar e comunitário.

Segundo o Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDEDICA, 2009, s/p.), o/a adolescente submetido/a à medida socioeducativa em meio aberto “deverá ser acompanhado em seu processo de formação e educação”

pelos órgãos municipais “executores das medidas socioeducativas em meio aberto” e, onde os devidos programas não estejam devidamente estabelecidos, deverá ser designada pelo Poder Judiciário, através do Juizado da Infância e Juventude, pessoa capacitada para o seu acompanhamento.

A medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) consiste:

[...] na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados, ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho (BRASIL, 1990, art. 117).

Destaca-se que as atividades exercidas pelo/a adolescente em cumprimento de PSC não devem ser realizadas em estabelecimentos de iniciativa privada com fins lucrativos. Assim, a PSC, tem por objetivo o resgate e a valorização da vida social e comunitária e a responsabilização do/a adolescente infrator/a. A medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) será adotada:

[...] sempre que se afigure a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor (BRASIL, 1990 art. 118).

A LA tem como finalidade o estabelecimento de um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao/à adolescente, portanto, a intervenção e a ação socioeducativa devem ser estruturadas com ênfase na promoção da vida social do/a adolescente, considerando seus laços afetivos e sociais na família, na escola, no trabalho, no processo de profissionalização e na comunidade, de modo que possibilite “o estabelecimento de relações positivas” que serão a “base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva” (BRASIL, SINASE, 2006, p. 44). Dessa forma o programa socioeducativo assume o papel “catalisador da integração e inclusão social desse adolescente e sua família” (BRASIL, SINASE, 2006, p. 44).

Para a operacionalização desses serviços está prevista a elaboração de um Plano Individual de Atendimento (PIA) articulado às demandas e necessidades dos/as adolescentes. O PIA deverá conter os objetivos e metas a serem alcançadas no decorrer da medida, tal como perspectivas futuras, sempre levando em consideração as necessidade e interesses do/a adolescente. Salienta-se que sua construção decorrerá da participação da família, do/a adolescente e outros atores sociais (BRASIL, SINASE, 2006).

Nesse contexto, destaca-se o papel estratégico da equipe socioeducativa. Segundo o SINASE (2006), para a composição do quadro de funcionários do atendimento socioeducativo nas entidades e/ou programas é necessário considerar que “a relação educativa pressupõe o estabelecimento de vínculo, que por sua vez depende do grau de conhecimento do adolescente” (BRASIL, SINASE, 2006, p. 43). Portanto, para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo será necessário que o/a profissional socioeducador/a possua tempo para observar e interagir com os/as adolescentes, da mesma forma deverá possuir um número reduzido destes/as sob sua responsabilidade. A Referência e o/a Orientador/a socioeducativo/a “são pessoas próprias dos locais de prestação de serviço que estarão incumbidas de acompanhar qualitativamente o cumprimento da medida do adolescente” (BRASIL, SINASE, 2006, p. 43). A equipe técnica encarregada deve ser formada por profissionais de curso superior como Psicologia, Serviço Social e Pedagogia, de forma a poder realizar uma leitura técnica da rede vincular do/a adolescente e planejar intervenções pertinente ao contexto diagnosticado, visando o reestabelecimento ou o fortalecimento da rede de proteção do/a adolescente.

Em relação ao processo socioeducativo, o SINASE (2006) entende como atribuições dos/as socioeducadores/as o desenvolvimento tanto de tarefas “relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto as atividades pedagógicas” (p. 50). De acordo com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH – BRASIL, 2006), a direção principal do trabalho do socioeducador é a preparação do/a jovem para o convívio social. Para isso, o processo socioeducativo pode envolver diversas dimensões da vida do/a jovem:

A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver o seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para

relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção (BRASIL, SEDH, 2006, p. 14).

Por fim, nota-se que a socioeducação, devido à sua complexidade, não se limita à equipe técnica com formação superior, mas envolve todo corpo de funcionários e colaboradores da instituição envolvidos no desenvolvimento das medidas socioeducativas, com o objetivo de resgatar e fortalecer os vínculos do/a jovem em seu círculo social.

Capítulo 3

Juventudes e Violência: agressividade, identidade e olhar social

Ao longo da história humana existiram muitas concepções de violência e, necessariamente, cada concepção permite uma maneira particular de refletir e intervir neste fenômeno. O mesmo se dá com as juventudes: cada teoria antropológica, social ou psicológica está alicerçada num ponto de partida empírico específico, o que traz diversas possibilidades de atuação em relação à concepção dos desafios políticos, sociais, educacionais e clínicos no trato com os/as jovens.

No presente capítulo buscamos revisitar a psicanálise enquanto teoria do desenvolvimento humano, refletindo sobre a concepção freudiana e winnicottina de adolescência. Em seguida, visamos compreender a díade juventude-violência a partir do viés teórico da psicanálise e, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades de subjetivação de jovens brasileiras/os na atualidade.

3.1. A PSICANÁLISE ENQUANTO TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE

Minha raça sou eu mesmo. A pessoa é uma humanidade individual. Cada homem é uma raça, senhor polícia.
(Mia Couto, 2013)

A psicologia comporta uma série de teorias do desenvolvimento que englobam muitas divergências e algumas convergências metodológicas e teóricas. De acordo com Papalia e Olds (1981), as teorias do desenvolvimento humano nos ajudam a entender todos os seres humanos, pois, na visão das autoras, os modelos e teorias do desenvolvimento tentam decodificar qual é a natureza básica dos seres humanos.

A maioria destas teorias pode ser abrangida por três visões de mundo e da humanidade: a mecanicista, a organísmica e a psicanalítica. Cada um desses modelos difere em sua óptica quanto à natureza das pessoas e em seus pressupostos a respeito dos fenômenos do desenvolvimento, método de indagação e explicações do desenvolvimento. (ibidem, p.9)

Considerando a psicanálise, observamos que são muitas as correntes teóricas ramificadas das proposições freudianas, compartilhando a base comum dos

seus fundamentos. No entanto, segundo Fulgencio (2018), nem todas as teorias psicanalíticas contemplam ou se ocupam de organizar teoricamente o desenvolvimento humano em fases ou etapas, como, por exemplo, as proposições de Melanie Klein ou Jaques Lacan, que se organizam mais em pensar uma estrutura especulativa para o funcionamento psíquico, com dinâmicas funcionais ou disfuncionais que se interpõe (informação verbal)²³. Retornando às considerações gerais sobre as teorias do desenvolvimento de Papalia e Olds (1981), observamos que:

A moderna ciência do desenvolvimento visa principalmente às mudanças comportamentais – aquilo que podemos ver. Enfatizamos aspectos da mudança que são prontamente observáveis, no esforço de aplicarmos critérios científicos rigorosos a nosso estudo da criança que cresce. Assim, medimos e cartografamos o crescimento físico. Seguimos o progresso da expressão emocional. Estudamos o desenvolvimento da linguagem, a partir do balbúcio desajeitado do bebê até a fala mais madura e gramaticalmente correta. O próprio campo de estudos do desenvolvimento da criança se ampliou. Enquanto de certa feita seu enfoque era simplesmente o registro de comportamentos observáveis e a derivação de normas etárias, os teóricos do desenvolvimento de hoje procuram explicar por que ocorrem certos comportamentos. (ibidem, p. 2)

A partir da colocação das autoras, podemos notar que, de maneira geral, as teorias psicanalíticas são bastante especulativas, pois, mesmo que partam de situações clínicas e empíricas para desenvolver-se, tais teorias se organizam, em grande parte, em conceitos e modelos metapsicológicos. Isso lhes garante um *status* inovador e desafiador no campo dos estudos do desenvolvimento humano.

Freud (1856-1939), Erickson (1902-1994), Winnicott (1896-1971) foram alguns psicanalistas que edificaram teorias do desenvolvimento humano. Tanto Freud quanto Winnicott desenvolvem e apresentam em suas formulações teóricas as especificidades do desenvolvimento de crianças e adolescentes. No entanto, os distintos pressupostos dos quais partem configuram diferentes concepções de ser humano e de mundo, o que promove, naturalmente, olhares diversos para a infância e para a juventude.

²³ Informação veiculada na disciplina *Psicanálise & Desenvolvimento III: Winnicott e a Teoria Psicanalítica do Desenvolvimento do Ser*, do Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano/PSA, da USP, ministrada pelo Professor Doutor Leopoldo Fulgêncio, no segundo semestre letivo de 2018.

3.1.1. A teoria do desenvolvimento psicosssexual

Freud desenhou a teoria do desenvolvimento psicosssexual, descrita em fases que apontam desafios e conquistas específicas de cada momento, a partir da elaboração de sua metapsicologia, que engloba a organização da vida pulsional humana. De acordo com Birman (2009, p. 29), “pela invenção da palavra e do conceito metapsicologia, o que o discurso freudiano realizava era uma leitura outra da psicologia”. Isso significa que, ao forjar seu método a partir da metapsicologia, Freud inaugurou uma nova abordagem psicológica, para além das descrições das faculdades psíquicas e da consciência do eu: a psicanálise. Tal inauguração trouxe-lhe muitos desafios para atribuir às suas descobertas e à sua teoria o *status* de cientificidade, a ponto de, em certa altura, Freud afirma que a psicanálise se fará *per sí*.

A conceituação sobre a sexualidade humana é a principal marca e inovação da teoria freudiana em relação às demais abordagens da psicologia profunda. E a ampliação do conceito de sexualidade partiu da experiência clínica de Freud, de sua tentativa de compreender os sintomas de suas pacientes. “Chegamos a essas suposições especulativas (princípio de prazer e metapsicologia) numa tentativa de descrever e explicar os fatos da observação diária em nosso campo de estudo” (FREUD, 1920/1976, p. 17). Vemos, assim, que Freud é levado a pensar e conjecturar o desenvolvimento psicosssexual por conta de sua clínica no tratamento de neuroses graves.

Por associações (na esfera clínica) e registros e observações (na esfera pessoal), chega ao conceito de sexualidade infantil. Desde que começou a estudar a histeria e a acompanhar as pacientes histéricas, Freud suspeitava que a etiologia do quadro remontava à infância, a tempos mais remotos que a organização e o aparecimento dos sintomas. Percebe que a sexualidade não é inaugurada no advento da puberdade, como já anuncia no ensaio “A sexualidade na etiologia das neuroses” (FREUD, 1898/1976). Mas é em “Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (1905/1976) que postula a sexualidade como matriz do desenvolvimento humano.

Dessa maneira, a sexualidade é constituinte, alicerça e fundamenta a experiência humana, e tem um caminho de desenvolvimento: etapas de descoberta de zonas erógenas, de gratificação e prazer. Além disso, deixa resquícios de

experiências que permanecem na vida adulta, ou seja, nenhuma etapa supera a anterior, mas cada fase marca a via de satisfação pulsional e os desafios psicológicos com os quais a criança – e a pessoa adulta – tem de lidar. Freud (1905) postulou fases do desenvolvimento da organização sexual: fase oral, fase anal, fase fálica, fase de latência e a fase genital; e, segundo o autor (ibidem, p. 203), “estas fases da organização sexual são normalmente atravessadas suavemente, sem darem mais do que uma insinuação de sua existência.”

O período de latência, isto é, período de amnésia sobre as experiências e impulsos sexuais infantis, é interrompido pela invasão hormonal da puberdade. A puberdade é um processo orgânico que organiza e põe em marcha uma nova etapa de desenvolvimento psicosssexual, a fase genital.

Com a chegada da puberdade, operam-se mudanças destinadas a dar à vida sexual infantil sua forma final normal. O instinto sexual fôra até então predominantemente auto-erótico; encontra agora um objeto sexual. Sua atividade até então originara-se de diversos instintos e zonas erógenas distintas, que independentemente umas das outras haviam buscado determinada espécie de prazer como seu único objetivo sexual. Agora, contudo, aparece um novo objetivo sexual e todos os instintos parciais se combinam para atingi-lo, ao passo que as zonas erógenas ficam subordinadas ao primado da zona genital. (FREUD, 1905/1976, p. 213)

Assim, da perspectiva freudiana, a adolescência seria a fase de integração da vida pulsional com a vida orgânica, na qual é possível ter objeto sexual ou prazer genital, período da vida que começaria por volta da emergência da puberdade. Para Vieira e Vorcaro (2014, p.145):

Ao longo de sua vasta obra, Freud não apresentou uma teorização sistemática acerca da adolescência, porém trouxe contribuições importantes sobre as consequências psíquicas oriundas da puberdade que, por sinal, foram se modificando de forma significativa no decorrer de suas formulações.

Observamos que Freud apresenta uma tendência a explicar a integração ou elaboração de processos psíquicos a partir de experiências corporais e fisiológicas. Quando aborda as teorias infantis sobre o nascimento dos bebês, por exemplo, Freud (1905) já aponta a tendência infantil de explicar os fenômenos da experiência adulta (ou inacessível) por repostas anatômicas ou pelas experiências corporais que as crianças já conhecem e dominam: as teorias sobre o nascimento consistem, em sua maioria, na crença de que os bebês “nascem através dos intestinos como uma

descarga de fezes” (ibidem, p. 201-202). O mesmo se dá com puberdade e adolescência: Freud parte de um processo orgânico – puberdade – e das transformações corporais que esse processo impõe para refletir sobre o desenvolvimento psíquico correlato – a saber, a adolescência –, em termos de organização da libido, isto é, em termos metapsicológicos. Esses exemplos ilustram que apesar da ênfase aos processos inconscientes, Freud sempre considerou o ser humano numa perspectiva integral.

Partindo dos escritos iniciais de Freud, seus textos pré-psicanalíticos, nota-se que se faz constante a referência à puberdade como um período propício ao aparecimento das neuroses. Conforme vimos, Freud considera que a neurose e a histeria estão condicionadas a vivências sexuais infantis. Mas é com a chegada da puberdade que a pessoa revive, em termos energéticos, as experiências traumáticas. A adolescência, atrelada ao processo de amadurecimento sexual, seria o momento de reorganização da energia nervosa, e favoreceria a vivência de situações traumáticas, acompanhadas do aparecimento de sintomas patológicos (FREUD, 1895/1996).

A adolescência, nessa concepção, seria a fase da vida em que, dada a emergência e a consciência da sexualidade genital e suas implicações, as situações traumáticas poderiam se configurar com maior vigor. Freud (1905), no entanto, reorganiza essa hipótese considerando que os sintomas poderiam existir antes da situação traumática, ou seja, poderiam já estar presentes e organizados desde a infância. Em “Fragmento da Análise de um caso de histeria”, ou “caso Dora”, como é comumente conhecido o texto, Freud (1905 [1901]/1976)²⁴ relata que conheceu a paciente quando a mesma tinha 16 anos e “estava no apogeu da juventude” (ibidem, p. 21); nesta época foi acometida por um intenso adoecimento nervoso.

Mas há ainda a consideração de que alguns desses sintomas (a tosse e a perda da voz) tinham sido produzidos pela paciente anos antes do trauma, e que suas primeiras manifestações remontavam à infância, pois tinham ocorrido no oitavo ano de vida. Portanto, se não queremos abandonar a teoria do trauma, devemos retroceder até a infância da moça e buscar ali influências ou impressões que pudessem ter surtido efeito análogo ao de um trauma. Além disso, é digno de nota que, mesmo na investigação de casos em que os primeiros sintomas não se tinham instalado na infância, fui levado a reconstituir a biografia dos pacientes até seus primeiros anos de vida. (FREUD, 1905 [1901]/ 1976, p. 36)

²⁴ Foi a partir da análise dessa paciente que, via de regra, Freud passou a trabalhar no *setting* analítico a biografia pessoal, desde a infância de seus/suas pacientes.

Na descrição da análise do caso, no entanto, afirma que “os motivos para ficar doente muitas vezes começam a atuar até mesmo na infância.” (ibidem, p. 42). Assim, Freud reflete sobre essa tendência, do surgimento da doença nervosa se dar concomitante ao “despertar” da adolescência. Todavia, o trabalho clínico faz com que se incline a considerar que a raiz traumática tem como matéria-prima as experiências infantis. Nesse contexto, a infância e a juventude passam a ser um momento privilegiado do desenvolvimento, tanto da perspectiva da constituição subjetiva, quanto da intervenção psicanalítica. Muito embora Freud não tenha atendido ou esboçado um método de atendimento específico para crianças e adolescentes, indica que o trabalho com esse público estaria certamente no desenvolvimento das teorias e métodos psicanalíticos (FREUD, 1925/ 1976).

De acordo com Maria Rita Kehl (2007), no que diz respeito à adolescência, a intensificação do Complexo de Édipo advinda do amadurecimento sexual é o ponto central de “Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (FREUD, 1905/1976).

A crise da adolescência é compreendida, na psicanálise, como um retorno da crise edipiana em proporções aumentadas; no adolescente, os desejos incestuosos se tornam mais ameaçadores, em função da maturidade hormonal/genital, e a rivalidade edípica com o genitor do mesmo sexo se intensifica, aliada às de liberdade próprias da ambiguidade (não mais criança/ ainda não adulto) desse período. (KEHL, 2007, p. 49)

Dado esse panorama, nos interessa destacar que Freud aponta a adolescência como uma etapa de vulnerabilidade, mais propícia a traumas e adoecimentos nervosos, neuroses graves. Mesmo com a correção da teoria do trauma, Freud compreende que a puberdade – evento hormonal – marca o desenvolvimento psicosssexual de forma a direcionar a pessoa a deixar a fase de latência para poder transitar pela fase genital. O efeito orgânico, no entanto, propulsiona uma corrente de situações psicológicas, que coloca a pessoa num momento de maior vulnerabilidade ao resgatar os resquícios (os restos) das experiências sexuais infantis e do Complexo de Édipo.

O resultado dessa equação na atualidade é bastante diverso. Kehl (2007) destaca a indisponibilidade das pessoas adultas, sobretudo de pais, mães e responsáveis pelos/as adolescentes, para dar contorno e limites às fantasias

inconscientes e destrutivas da adolescência, lançando-lhes, assim, a um imenso desamparo.

O adulto que se espelha em ideais *teen* se sente desconfortável ante a responsabilidade de tirar suas conclusões sobre a vida e passá-las a seus descendentes. Isso significa que a vaga de “adulto”, na nossa cultura, está desocupada. Ninguém quer estar do lado de lá, o lado careta, do conflito de gerações, de modo que o tal conflito, bem ou mal, se dissipou. Mães e pais dançam *rock*, *funk* e *reggae* como seus filhos, fazem comentários cúmplices sobre sexo e drogas, frequentemente posicionam-se do lado da transgressão nos conflitos com a escola e com as instituições. Essa liberdade cobra seu preço em desamparo: os adolescentes parecem viver num mundo cujas regras são feitas por eles e para eles, já que os próprios pais e educadores estão comprometidos com uma leveza e uma *nonchalance* jovem. (ibidem, p. 50)

A partir da contribuição freudiana, tomamos o estudo e o desenvolvimento de estratégias clínicas para lidar com a adolescência, considerando os desafios impostos pela pós-modernidade, fundada numa cultura global, fortemente marcada por relações frágeis e virtuais. Tais fragilidades incidem de maneira particular na experiência de meninos e meninas adolescendo, pois a própria vulnerabilidade desse processo psicológico somada às fragilidades e dificuldades de nossa cultura colabora para o desamparo e a sensação de desfazimento experimentada por muitos/as jovens.

Ao revisitarmos as muitas figurações da juventude e da adolescência na atualidade, encontramos nosso personagem principal em condição de extremo desamparo simbólico, contexto em que o jovem revive em si, no âmbito de sua busca identitária, o vazio de referências simbólicas do real que o cerca, este que não mais consegue cobrir de sentidos coletivos a estranheza que habita seu ser. (ASSIS, 2018, p. 202)

Nessa esteira, não é difícil conceber uma relação estreita entre juventudes e violência, pois o sujeito desamparado ou oprimido esboçará uma reação em relação ao que vive na atualidade.

Freud, no desenvolvimento de sua teoria, estabeleceu parâmetros e orientações técnicas para os/as demais psicanalistas, no entanto, também se preocupava constantemente com o enrijecimento do método e da teoria (FREUD, 1923/1976), com receio de que a psicanálise se tornasse uma espécie de religião ou dogma. Para o autor (ibidem, p. 307):

A psicanálise não é, como as filosofias, um sistema que parta de alguns conceitos básicos nitidamente definidos, procurando apreender todo o universo com o auxílio deles, e, uma vez completo, não possui mais lugar para novas descobertas ou uma melhor compreensão. Pelo contrário, ela se atém aos fatos de seu campo de estudo, procura resolver os problemas

imediatos da observação, sonda o caminho à frente com o auxílio da experiência, acha-se sempre incompleta e sempre pronta a corrigir ou a modificar suas teorias. Não há incongruência (não mais que no caso da física ou da química) se a seus conceitos mais gerais falta clareza e seus postulados são provisórios: ela deixa a definição mais precisa deles ao resultado do trabalho futuro.

3.1.2. A teoria do desenvolvimento do SER

A continuidade e o desenvolvimento da psicanálise enquanto método e teoria ficaram a cargo dos/as demais psicanalistas, que lançados/as a outros e novos desafios, partiram da perspectiva freudiana para aprimorar a abordagem. Nessa esteira, a teoria do desenvolvimento proposta por Winnicott, com suas especificidades, pode ser descrita como uma teoria do amadurecimento (DIAS, 2008) ou uma teoria do desenvolvimento do ser (FULGENCIO, 2010).

Donald Winnicott, pediatra e psicanalista infantil, ocupou-se do estudo sobre o desenvolvimento primitivo dos seres humanos e os processos da constituição psíquica do início da vida. Se para Freud o problema empírico inicial foi o sofrimento histérico de suas pacientes, para Winnicott, o ponto de partida para sua construção teórico-clínica foi a constatação de que o adoecimento psíquico grave também acometia os bebês.

(...) inumeráveis histórias clínicas me mostram que crianças que se tornaram doentes, seja neuróticas, psicóticas, psicossomáticas ou antissociais, revelavam dificuldades no seu desenvolvimento emocional na infância, mesmo com bebês. Crianças hipersensíveis paranoicas podiam até ter começado a ficar assim nas primeiras semanas ou mesmo dias de vida. (WINNICOTT, 1983, p.157)

A teoria de desenvolvimento winnicottiana se interessa pelo desenvolvimento do ser. O trabalho como pediatra e psiquiatra infantil possibilitou que Winnicott entrasse em contato com o sofrimento psíquico num período ainda muito primitivo da vida humana e isso foi fundamental para que desenhasse uma teoria da saúde, englobando um desenvolvimento emocional saudável e uma psicopatologia específica. Winnicott (1968/2005a) reconhece que a teoria do desenvolvimento emocional da criança deriva da teoria psicanalítica postulada por Freud²⁵.

²⁵ Na conferência “Sum: eu sou”, Winnicott (1968/ 2005a, p.41), frisa que sua área é “... a psiquiatria infantil e a teoria do desenvolvimento emocional da criança, que é derivada da psicanálise, e portanto, em última análise, de Freud”.

Mas compreender o desenvolvimento humano pelo prisma da experiência de ser, implica em algumas mudanças em relação à proposta freudiana. Assim, as etapas descritas por Freud correspondiam, na teoria winnicottiana a eventos mais tardios no curso do desenvolvimento humano, ocorreriam graças a conquistas de um processo anterior e mais remoto. Ao lidar com sofrimentos graves na infância e na vida adulta, Winnicott considera o desenvolvimento humano por relações com o ambiente (mãe, pai, cuidadores) em níveis dependência que possibilitam gradualmente o desenvolvimento emocional da pessoa. “A dependência em relação à provisão ambiental é, no começo, quase que absoluta; rapidamente ela se torna relativa, e a tendência geral é caminhar em direção à independência” (WINNICOTT, 1968/ 2005a, p. 49).

Se por um lado o/a bebê pequeno/a vive a dependência como uma experiência de fusão com o ambiente, por outro, a mãe vive uma espécie de identificação intensa com toda e qualquer necessidade do bebê, e isso garante o cuidado e sobrevivência do/a bebê. Winnicott (1956/2000) designou esse movimento ou estado psicológico de *preocupação materna primária*, pois a devoção a seu bebê permite que ela se adapte o máximo possível às necessidades da pequena criança dando provisão para que tais necessidades sejam satisfeitas. “Só na presença dessa mãe suficientemente boa a criança pode começar um processo de desenvolvimento pessoal e real. Se a maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acumulado de reações à violação” (WINNICOTT, 1960/2005b, p. 24). A *mãe suficientemente boa* permite, portanto, a experiência de *continuidade de ser*, que é a primeira tarefa do/a bebê. Os/as bebês têm uma tendência inata de continuar a ser desde a vida intra-uterina²⁶.

Aos poucos (a mãe) vai introduzindo o mundo externo (...). ela protege o bebê de sustos e coincidências (por exemplo uma porta que bate quando o bebê pega o seio), tentando manter a situação física e emocional suficientemente simples para que o bebê consiga entender e ainda assim rica o bastante para atender às suas crescentes capacidades. Ela fornece continuidade. Por acreditar que o bebê é um ser humano por direito próprio, ela não apressa o seu desenvolvimento, e assim capacita o bebê a apropriar-se do tempo, a ter o sentimento de um existir interno e pessoal. (WINNICOTT, 1948/2000, p. 237-8)

O processo de crescimento e de integração pessoal dependem, num primeiro momento, absolutamente da presença devotada da mãe e das pessoas que realizam

²⁶ O nascimento, de acordo com Winnicott, (1949, p.264), “trata-se de uma fase temporária de reação, (...) um exemplo importante de interferência no ‘continuar a ser’ pessoal” que o bebê já vinha experimentando.

os cuidados do/a bebê recém-nascido/a, constituindo-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento integral. O ambiente facilitador permite a experiência de continuidade e dessa forma possibilita a sedimentação do sentimento de confiança da criança: ela sente-se segura em relação ao mundo e a si mesma. Se o ambiente não for facilitador, se falhar demasiadamente no momento da dependência absoluta, haverá, do ponto de vista do/a bebê, uma impossibilidade de desenvolver o *self* verdadeiro, de modo que permanecerá oculto por adoecimentos psíquicos graves, que remontam a essa falha inicial. Se o ambiente falha mais tardiamente, num momento de dependência relativa, direciona outro tipo de desafios para a criança, que vê-se então, *de-privada*: “quando é destituída de algum aspecto essencial de sua vida em família” (WINNICOTT, 1956/2000, p. 409); ou seja, quando viveu uma experiência inicial de estabilidade e segurança que foi, em seguida, abalada por uma falha ambiental (familiar). Dessa forma, o percurso do desenvolvimento envolve uma gradual construção de independência em relação à provisão de cuidado ambiental, geralmente posta em prática pelo casal parental.

O papel do ambiente é fundamental para um desenvolvimento saudável, pois é a partir da presença devotada da família-ambiente que, supostamente está conectada às necessidades da própria criança, pronta a sustentar suas novas experiências, que a criança põe em marcha sua criatividade primária. Esse processo é fundamental para a gradual diferenciação e separação entre mundo interno pessoal e mundo externo, objetivamente percebido, possibilitando o surgimento da área da experiência. Cabe ressaltar que esses processos não se dão de forma linear, ocorrem geralmente simultaneamente e tem intrínseca relação entre si.

A perspectiva desenvolvimentista apresentada por Winnicott, defende que a realidade precisa ser criada por cada bebê. Não que ela não anteceda a chegada ou a existência do bebê. Ela já existe, mas da perspectiva do bebê, a realidade não é um fato. Para que a realidade compartilhada do mundo seja encontrada e componha a vida com sentido para a criança, ela deve ser uma criação. E é através da experiência de onipotência ilusória que cada bebê constrói seu mundo, exatamente onde o mundo já se encontra.

O bebê torna-se preparado para encontrar um mundo de objetos e ideias. (...) Em função de seu alto grau de adaptação durante esses tempos iniciais, essa mãe capacita o bebê a experimentar a onipotência: a encontrar realmente aquilo que ele cria, e a criar e vincular isso com o que é real. O resultado

prático é que cada bebê começa com uma nova criação do mundo.
(Winnicott, 1970/2005a, p.34)

No entanto, ao criar o mundo, o bebê tem de lidar com todas as ambiguidades e discrepâncias desse ambiente, que é ao mesmo tempo concebido e descoberto. Isso favorece o desenvolvimento e a evolução de uma série de processos internos desse mesmo bebê no caminho de se tornar uma pessoa, com o sentimento de estar vivo. Para Rodulfo (2009, p. 106-7), "na medida em que a criança se ilude com o que está criando, ela realmente o cria, porque a ilusão tem um poder criativo em Winnicott, algo muito estranho ao que as concepções usuais suscitam" (tradução nossa) ²⁷. Portanto, se para Freud a ilusão cumpriria um papel defensivo, para Winnicott, é um processo fundamental para a constituição de uma relação com a realidade. A importância da criação do mundo por parte da criança reside na possibilidade de experimentá-lo como algo familiar. Para Winnicott (1970/2005a, p.24):

(...) se uma mãe tem oito filhos, há oito mães. Isso não ocorre simplesmente porque a mãe teve atitudes diferentes em relação a cada um dos oito. Se ela pudesse ter sido exatamente a mesma com cada um (e eu sei que isso é absurdo, porque ela não é uma máquina), cada criança poderia ter tido uma mãe distinta, vista sob olhos individuais.

Entretanto, para que criação da realidade seja bem-sucedida, possibilitando ao bebê o sentimento de ser si mesmo, é fundamental outra presença humana, que permita a criança acreditar no caráter mágico e misterioso do mundo. E, talvez, que permita algo mais: que a criança confie nesse novo mundo que se apresenta a ela, confie em sua potência criativa. Assim, a ilusão, o processo que permite ao bebê a sensação de criar o mundo encontra, na vida adulta, lugar na arte e na religião (WINNICOTT, 1971). Esse lugar habitado tanto pela arte quanto pelo brincar, situado entre o mundo interno e mundo externo, é o lugar da experiência cultural, moldado pelos fenômenos transicionais²⁸.

Isso posto, podemos afirmar que Winnicott pensa a adolescência e a juventude sob a ótica da busca por ser, considerando toda a história de seu desenvolvimento emocional desde o nascimento. Para o autor, "puberdade significa tanto um alívio quanto um fenômeno extremamente perturbador, que estamos começando a

²⁷ No original: "en la medida en que el niño se ilusiona con que está creando el objeto, lo crea verdaderamente, porque la ilusión tiene un poder creador en Winnicott algo muy ajeno a lo plantean las concepciones habituales"

²⁸ O tema da transicionalidade será melhor desenvolvido no *Capítulo 4*.

compreender” (WINNICOTT, 1967/ 2005a, p. 6). Diante dessa afirmação, inferimos que o autor se refere a dois fenômenos distintos que retoma em outras conferências e ensaios. Em primeiro lugar, quando aponta que a puberdade é um “alívio”, pensamos que refere-se ao fenômeno como um sinal positivo do desenvolvimento biológico e psicomotor de toda pessoa humana, como uma comprovação de que o corpo está amadurecendo e se desenvolvendo. No entanto, quando aponta que a puberdade é também um “fenômeno perturbador”, acreditamos que refere-se às angústias e anseios da juventude, que se tornaram um “problema” ou objeto de estudo, principalmente nas décadas de 40 e 50, no período pós-guerras mundiais. Dessa forma, há uma diferenciação entre o aspecto biológico e orgânico da puberdade e o fenômeno marcadamente histórico da juventude.

Mesmo reconhecendo que puberdade e adolescência não são o mesmo fenômeno, existem ainda algumas questões sobre a articulação desses dois processos. E tais questões precisam ser assumidas e exploradas dentro do horizonte de compreensão da psicanálise.

(...) o menino e a menina chegam à puberdade com todos os seus padrões predeterminados pelas experiências de infância; muita coisa permanece guardada no inconsciente, e muito não é conhecido porque simplesmente não foi experimentado. Há muito espaço para variações individuais no que toca ao grau e ao tipo de problema que pode resultar de tudo isso, mas a questão geral é a mesma: como essa organização preexistente do ego reagirá a nova investida do id? Como se acomodarão as mudanças da puberdade o padrão de personalidade específico do menino ou menina em questão? Como poderão esse menino e essa menina lidar com seu novo poder de destruir ou até mesmo matar, poder que, então inexistente, não complicava os sentimentos de ódio na infância? (WINNICOTT, 1961/ 2005b, p.117)

As questões apontadas por Winnicott nos mostram que ele defende que a psicanálise deve se ocupar de pensar como cada pessoa, com um padrão de personalidade próprio, constituído pelas identificações e relações com o meio, lida de maneira pessoal com a invasão pulsional da puberdade. Além disso, a/o psicanalista deve levar em consideração que neste momento da vida já há o conhecimento da sexualidade genital, em termos conscientes, e o reencontro com resquícios das experiências sexuais infantis, em termos inconscientes. A tudo isso soma-se ainda a percepção e integração de toda a sua potência motriz, que envolve a aquisição de força e agilidade, o que intensifica e põe em questão a atuação dessa força. Se o ódio posto em ato na infância era ineficiente, em relação a destruição do objeto ao qual se

dirigia, o mesmo não se dá na adolescência, cuja fantasia inconsciente gira, segundo Winnicott (1965/ 2005a), em torno da possibilidade de um *assassinato*.

A partir das questões anunciadas por Winnicott, percebemos que ele compartilhava o ponto de partida de Freud, ao colocar o fenômeno da adolescência em termos da relação entre o ego, descrito como um padrão de personalidade, e o id, enquanto atravessamento pulsional do processo de maturação orgânica. Winnicott retoma a perspectiva desenvolvimentista freudiana, e apresenta uma concepção e uma forma de encarar a questão da adolescência, pela via da pulsionalidade, da identificação das reações egoicas frente as mudanças do id e assim por diante. No entanto, continua: “não pretendo desenvolver aqui esse tipo de abordagem; meu propósito é tratar a adolescência de outro modo, relacionando a atual voga de temas ligados à adolescência a mudanças sociais ocorridas nos últimos cinquenta anos” (WINNICOTT, 1961/ 2005b, p. 119). Assim, observamos que ele toma e assume a perspectiva de encarar a adolescência em relação ao ambiente e em relação a busca do sentido de ser. Aproxima-se de uma perspectiva psicossocial.

As mudanças da puberdade ocorrem em idades diversas, mesmo em crianças saudáveis. Os rapazes e as moças nada podem fazer além de esperar por elas. (...) De qualquer maneira, a mudança sexual não é a única. Há uma mudança em direção ao crescimento físico e à aquisição de força real. (WINNICOTT, 1968/ 2005a, p. 159)

Com efeito, fica negritada a diferença entre dois processos que podem ocorrer e, geralmente ocorrem, concomitantemente: puberdade e adolescência. A puberdade possibilita um estado de confusão, um desajustamento, o que, segundo o autor, não deve ser considerado como adoecimento, pois é um processo que coloca em marcha uma importante etapa do desenvolvimento emocional em relação à dependência do ambiente. O/a adolescente pode até adoecer e necessitar tratamento ou intervenção psicanalítica, mas de maneira geral, a sintomatologia dessa fase está ligada justamente ao afastamento desse/a adolescente de sua família ou ambiente de cuidado, para caminhar no sentido de fortalecer a construção de uma identidade própria e pessoal, importante para que depois possa sentir-se uma pessoa real e inteira.

Nesse ponto é importante trazermos à discussão um ponto fundamental pelo qual Winnicott compreende a adolescência: a imaturidade. Em diversos trabalhos ele afirma que o/a adolescente é imaturo/a e, ainda, que a imaturidade é o ponto central

do fenômeno da adolescência. Essa imaturidade nem sempre é identificada pelo/a próprio/a adolescente que muitas vezes ainda se organiza em função de uma dependência regressiva. Isso significa que, embora muitas vezes a/o jovem pareça exercer certa autonomia nas decisões que toma e nas ações que empenha, ainda necessita, por exemplo, de uma família implicada e interessada na sua pessoa e na sua vida. Em outras palavras, precisa de um ambiente que lhe sustente a experiência de experimentar ser. Para Winnicott (1961/ 2005b, p. 115), “(a adolescência) é uma fase que precisa ser efetivamente vivida, e é essencialmente uma fase de descoberta pessoal. Cada indivíduo vê-se engajado numa experiência viva, num problema do existir”.

Cabe ressaltar que Winnicott reflete sobre a juventude especificamente de seu contexto – Europa, pós-guerras –, e defende, assim, que a confusão e o desajustamento propiciados pelo surgimento da puberdade devem estar sempre ligados à questões contextuais e socio históricas.

Hoje em dia, rapazes e moças púberes conseguem experimentar a adolescência como um período de crescimento em companhia de outros no mesmo estado, e a tarefa difícil de separar o que é saudável do que é doentio, nessa fase, diz respeito, à era do pós guerra. É claro que os problemas não são novos. (WINNICOTT, 1967/2005a, p. 7).

Quando Winnicott afirma que “os problemas não são novos”, a nosso ver, retoma que o caminho crescimento em direção a si mesmo, isto é, o percurso para cada um(a) tornar uma *pessoa inteira (whole person)*, é o mesmo desde o início dos tempos. “O resultado é uma continuidade da existência, que se transforma num senso de existir, num senso de self, e finalmente resulta em autonomia” (ibidem, p.11). E a adolescência é parte natural desse caminho rumo à independência, que nunca será alcançada em sua totalidade.

No entanto, no cenário ocidental pós-guerras, os/as adolescentes que até aquele momento anterior tiveram um papel de destaque precisaram readaptar-se à nova realidade. Seja pela função desempenhada na disseminação de ideais doutrinários, como o caso da juventude nazista, ou assumindo o trabalho na indústria bélica e de bens comuns, no caso de jovens mulheres inglesas, e também enfrentando os horrores dos campos de batalha, a juventude precisou, de uma hora para outra, encarar com olhos prematuramente amadurecidos a vida cotidiana. Winnicott aponta que durante muito tempo as crises nacionais e as guerras usaram o “crescimento

físico” e a “aquisição de força real” (WINNICOTT, 1968/ 2005a) desses/as jovens. E o fim da crise mundial lança então uma nova crise, ao solicitar que toda uma geração volte à vida comum e se ocupe de pensar o seu desenvolvimento profissional e pessoal ou familiar. Tal cenário traz um novo desafio à sociedade em relação ao fenômeno da adolescência.

Grandes mudanças têm-se processado ultimamente em todo o mundo. Se não houver mais guerras, não haverá mais aquele fator de canalização dos problemas da adolescência que as guerras proporcionavam. Desse modo, os adolescentes de todo o mundo estão e estarão fazendo da adolescência uma fase do desenvolvimento que precisa ser obrigatoriamente levada em conta pela sociedade. Trata-se essencialmente de uma fase de dificuldades, uma mistura de dependência e desafio, que se esvai na medida em que o adolescente se torna adulto. (Não nos iludamos, porém, pois há sempre novos adolescentes aparecendo para manter o fogo aceso.) (WINNICOTT, 1957/ 2005b, p. 66).

Winnicott reconhece que na juventude encontramos uma tendência à desorganização, que diz respeito à integração do desenvolvimento motor, físico e emocional. No entanto, tal tendência se colore com nuances diversas de acordo com cada época e/ou sociedade. Pôde ser utilizada e ter um sentido social relevante durante o período de guerras. No entanto, nos períodos de calmaria cabe à sociedade se ocupar de cuidar e dar espaço para que a imaturidade adolescente se integre e caminhe, pouco a pouco, à maturidade e à participação comum. É nesse sentido que Winnicott (ibidem, p. 8) afirma que os/as adolescentes “precisam ser capazes de cavalgar os instintos, em vez de serem esmigalhados por eles” e cabe a nós, pessoas adultas, auxiliá-los/as nesse percurso. E vale ressaltar que o ponto central do desenvolvimento humano é a chegada e a manutenção do sentimento de ser: eu sou (WINNICOTT, 1968/ 2005a). A questão sobre como nos tornamos uma pessoa inteira, isto é, saudável, ocupa um papel fundamental na teoria do desenvolvimento humano de Winnicott. E se tornar uma pessoa significa ocupar um lugar social, que de uma forma ou outra, toma espaço de outra pessoa, reforçando – na adolescência – uma *fantasia inconsciente de assassinato*. No texto *A imaturidade do adolescente*, Winnicott (1968/2005a, p. 153) afirma que:

É muito útil comparar idéias da adolescência com as da infância. Se o que existe na fantasia do crescimento primitivo é a *morte*, então na fantasia do adolescente existe *assassinato*. Mesmo quando o crescimento no período da puberdade continua sem maiores crises, a pessoa pode precisar lidar com problemas graves, pois crescer significa tomar o lugar dos pais. *E realmente o faz.* (itálicos do autor)

A nosso ver, a fantasia inconsciente de assassinato diz respeito a luta para construir um lugar no mundo. Essa construção implica, quase sempre, em assumir a potência que emerge com a puberdade, maturação física e sexual e, ao mesmo tempo, questionar ou reconfigurar o lugar de onde viemos. Podemos pensar esse processo pela imagem proposta por Herman Hesse (2000, p. 111): “A ave sai do ovo. O ovo é o mundo. Quem quiser nascer precisa destruir um mundo”. Adolescer é o processo de criar um sentido próprio para a vida, empregando toda a força e potência desse tempo na direção se *tornar quem é*. E para construir a própria identidade é preciso recolher-se (destruindo) as concepções previas de si e do mundo. Segundo Marin (2009, p. 34 – itálicos da autora), “A clínica com adolescentes não pode, então, furtar-se a enfrentar esta questão: *criar o espaço de reconhecimento e legitimação do ensaio da potência*”.

A necessidade de isolamento aparece, muitas vezes, como uma característica comum de adolescentes e configura uma queixa muito comum das famílias com adolescentes.

Como evento histórico, a adolescência é decisiva para a construção de um espaço aonde ninguém chega. As necessidades manifestas de isolamento e o desejo de se colocar em uma posição radicalmente não compreendida respondem a essa necessidade do *self*. Tendo isso em mente, os árduos esforços de muitos pais de nossa época – educados e amedrontados pela psicologia midiática – para tornar inteligível o comportamento adolescente, não conseguem evitar o naufrágio nessa difícil situação.²⁹ (RODULFO, 2009, p. 66 – nossa tradução)

É importante frisar que o afastamento, muitas vezes provisório, da referência familiar ou de grupos de maior proximidade, corresponde a uma necessidade interna da/o jovem. Nesse sentido, é um momento importante do desenvolvimento subjetivo, visto que quando o/a adolescente passa a eleger o que compartilhar e dialogar com as pessoas e os sistemas a sua volta, há uma maior consciência de si a partir do estranhamento da experiência habitual. Talvez uma passagem do romance *Demian*, de Hermann Hesse, possa nos auxiliar a ilustrar a nossa discussão.

²⁹ No original: En tanto acontecimiento histórico, la adolescencia es decisiva para construir un espacio adonde nadie llegue. Las necesidades de aislamiento tan manifestas y el deseo de colocarse en una posición de no comprendido radical responden a esa necesidad del *self*. Teniendo eso en cuenta, los denodados esfuerzos de muchos padres de nuestro tiempo – aleccionados y atemorizados por la divulgación psicológica mediática – por volver inteligible el comportamiento adolescente mal pueden salvarse de naufragar en las aporías de la situación.

Depois tudo mudou. A infância se desfez em ruínas. Meus pais me olhavam com certo embaraço. Minhas irmãs chegaram a parecer-me estranhas. Uma vaga desilusão debilitando e esfumando meus sentimentos e minhas alegrias habituais; o jardim não tinha perfume, o bosque não mais me atraía, o mundo se estendia ao meu redor como um saldo de trastes velhos, insípido e desencantado; os livros eram papel; a música, ruído. (HESSE, 2000, p. 85)

Observamos que ao esboçar uma saída da infância, o jovem Sinclair percebe uma mudança radical na sua experiência pessoal: o afastamento e estranhamento da família, uma dificuldade de encontrar prazer e satisfação nos antigos e cotidianos hábitos. O mundo se torna um lugar estranho e a própria singularidade é posta em questão. Quem sou eu nesse mundo que agora preciso reconstruir?

O escritor norte americano Paul Auster nos apresenta, da mesma forma, uma compreensão peculiar desse processo de isolamento e possível solidão. A personagem reflete: “Solitário. Mas não no sentido de estar sozinho. (...) solitário no sentido de recolhimento. No sentido de não ter de ver a si mesmo, de não ter de ver a si mesmo sendo visto por outra pessoa” (AUSTER, 1999, p. 24). Muitos/as adolescentes vivem, atualmente, a tendência ao isolamento e a solidão como formas de sofrimento, como um estranhamento de si, principalmente quando experimentam uma vingança ou descaso familiar em relação a sua necessidade de se recolher, pois também ele/a não compreende exatamente o que está em jogo nessa necessidade.

Dessa forma, a tendência adolescente ao recolhimento configura um momento bastante desafiador, pois a atitude de isolamento pode ser interpretada pela família e outros grupos de pertencimento como hostilidade e ingratidão, o que poderia impelir o ambiente a reagir na “mesma moeda”. Para Rodulfo (2009), nesse inter-jogo, os/as jovens demandam do ambiente uma disponibilidade absoluta: “brincar de esconde-esconde não é o mesmo que não ser visto, esconder-se não é o mesmo que tornar-se uma pessoa desaparecida. E é verdade que muitas vezes o adulto se vinga desse jogo insuportável ao se retirar da cena” (p. 66, nossa tradução)³⁰. Assim, concluímos que o isolamento e a experiência de certa solidão são inerentes ao processo psicológico de desenvolvimento, mas a forma com a qual a provisão ambiental vai lidar com esse movimento é crucial para auxiliar o/a jovem no seu processo subjetivo. A experiência de desamparo pode gerar uma reação que, por sua vez, pode voltar-se contra a comunidade, contra o grupo social, ou contra si mesmo.

³⁰ No original: no es lo mismo jugar a las escondidas que no ser visto, no es lo mismo un escondido que un desaparecido. Y es muy cierto a menudo el adulto se venga de esse juego insoportable retirándose de la escena.

Surpreendo-me atualmente, na clínica, a frequência de adolescentes desencantados do viver, que me falam de sua desesperança. De sua angústia, onde a morte aparece como uma perspectiva interessante, quase um projeto futuro diante da falta de sentido que vislumbram à volta de si. (LEITE, 2016, p. 130)

Nessas novas formas de sofrimento devemos considerar outra característica essencial da adolescência, a crença na irreversibilidade daquilo que experimenta. “Muito cedo já foi tarde demais em minha vida. Aos dezoito anos já era tarde demais” (DURAS, 2008, p. 9), afirma a personagem do romance de Marguerite Duras. A intensidade da vida infantil encontra correspondência, na adolescência, na ideia de que só há o “agora”. Mesmo que a família ou a escola afirmem aos/às jovem que estes/as encarnam “o futuro”, na sua experiência, o futuro não é muito mais do que uma promessa. A crença na irreversibilidade daquilo que vive é equilibrada pela imaturidade própria do período, que em situações extremas pode encaminhar os/as jovens a tomar decisões perigosas e precipitadas. Retomando a narrativa de Hermann Hesse, acompanhamos o jovem personagem Sinclair diante de um grupo de meninos, a contar vantagens e malandragens. O garoto contou aos demais que havia roubado um saco de maçãs com outro comparsa, para se equiparar a um colega que se vangloriava de várias maldades e travessuras. Depois, passou a ser ameaçado por esse colega, se não lhe pagasse uma certa quantidade de dinheiro, ele o denunciaria à família e à polícia. Diante da situação desconcertante, com certeza, podemos pensar em inúmeras saídas, desde contar a verdade para os colegas, até buscar auxílio nos pais ou adultos de confiança. Mas para Sinclair, era o fim da linha: “Minha vida fora destruída. Pensei em fugir de casa para nunca mais voltar ou atirar-me ao rio e acabar com tudo de uma vez. Tudo isso pensei imprecisamente” (HESSE, 2000, p. 29).

Adolescer engloba a tendência inata à certa confusão e desorganização, tem a imaturidade como característica central e, ainda, contempla o medo da própria potência (fantasia inconsciente de assassinato), a necessidade de isolamento, a crença na irreversibilidade, a tendência ao ato, o desejo genuíno de fazer parte e encontrar um lugar no mundo. É o caminho necessário para a continuidade da tarefa de ser. “Para Winnicott, o ser e o viver são tarefas complexas nas quais entrarão em jogo a relação e a construção da realidade e da experiência de sentir-se real” (MADUENHO, 2010, p. 121).

Dessa forma, ao sentir que se tornou alguém com uma identidade própria, pode haver, para cada jovem, a integração de uma sensação de ter com mundo que o/a cerca certa intimidade ou familiaridade. Ou o resgate da sensação de intimidade que havia na infância.

A medida que rapazes e moças adolescentes deixam esse estágio, começam a se sentir reais, e adquirem um senso de *self* e um senso de *ser*. Isso é saúde. A partir do *ser* vem o *fazer*, mas não pode haver *fazer* antes do *ser* – eis a mensagem que os adolescentes nos enviam. (WINNICOTT, 1967/2005a, p. 7 – grifos do autor)

A partir da *experiência de ser*, os/as adolescentes podem integrar e fortalecer sua criatividade no exercício de participar ativamente de seus grupos e espaços. Isso significa ser capaz de criar, pensar e discutir aquilo que vive e experimenta. E para poder *fazer*, no sentido winnicottiano, a pessoa precisa antes ter estabelecido uma base de integração pessoal, sentir que *é*, e que *ser* envolve lidar com as suas capacidades e as suas limitações. Esse processo, no entanto, não é linear ou fácil. Ao contrário, envolve lutas pessoais e também um certo estranhamento e desajuste em relação à própria família ou ao ambiente.

Não podemos deixar de considerar a multideterminação do fenômeno das juventudes, que compreende componentes socioambientais, padrões e tendências herdadas e, ainda, a tendência a se tornar uma pessoa, com diferentes possibilidades de subjetivação em cada época e sociedade.

O principal é que a adolescência é mais do que a puberdade, ainda que esteja muito baseada nela. Adolescência implica crescimento, e esse crescimento leva tempo. Ainda que ocorra crescimento, *a responsabilidade é dever das figuras parentais*. Se elas abdicam, os adolescentes são obrigados a um salto para a falsa maturidade, perdendo sua maior riqueza: a liberdade de ter idéias e agir por impulso. (WINNICOTT, 1968/2005a, p. 162 – grifos do autor)

O fenômeno da adolescência engloba a puberdade e a ultrapassa. As transformações corporais tornam-se combustível da fantasia de assassinato inerente ao crescimento, ou seja, fantasia de não poder controlar a potência de crescer e poder agir no mundo, o que pode acarretar machucar demasiadamente ou destruir o mundo. A adolescência carrega a marca da vulnerabilidade e a necessidade de um ambiente que formate suas possibilidades, mesmo que sua tendência adolescente seja questionar ou tentar quebrar essa estabilidade ambiental. Acreditamos que essa base ambiental forja uma experiência que, mesmo rompida, desenha uma possibilidade de

retorno emocional, um lugar aprazível e conhecido para o qual posso tentar voltar e restabelecer a segurança no mundo e em mim mesma. Isso reforça o papel das figuras de cuidado e de suporte e também de toda a sociedade em permitir que as/os adolescentes cresçam sem sentir que ameaçam ou destroem irreversivelmente o mundo, que podem criar estratégias criativas e saudáveis para ocupar seu espaço e colocar seus anseios e reivindicações.

Em suma, as teorias psicanalíticas do desenvolvimento humano são, de fato, especulativas, na medida em que contemplam o desenvolvimento e amadurecimento do eu, de como cada uma de nós se tornou uma pessoa inteira. A psicanálise enquanto teoria do desenvolvimento contempla a inesgotabilidade da natureza humana, que embora possa ser apreendida e compreendida em certas tendências e características nunca cessa de surpreender e inovar, o que nos impele, enquanto profissionais e pesquisadoras, seguir os seus rastros, reorganizar nossa escuta, humanizar o olhar, sempre.

História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens. Agora quando desembulho minhas lembranças eu aprendo meus muitos idiomas. Nem assim me entendo. Porque enquanto me descubro, eu mesmo me anoiteço, fosse haver coisas só visíveis em plena cegueira. (COUTO, 2013, p. 29)

3.2. JUVENTUDE REBELDE OU DELINQUENTE? A AGRESSIVIDADE EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Por que inventara a história do roubo? Por que me vangloriara de um furto como se tratasse de um ato heroico?
(Hermann Hesse, 2000)

Os/as adolescentes em conflito com a lei, são, muitas vezes, adolescentes anti-sociais. São aquelas meninas e aqueles meninos que não se ajustam ao ritmo e às exigências de nossas salas de aula regulares, são aqueles que incomodam a família e a comunidade, que não aceitam as regras e os limites institucionais, que não param "quietos", são agressivos/as, violentos/as, assumem comportamentos promíscuos, mentem e roubam. Enfim, são chamados de meninas e meninos "impossíveis", pois lidar com eles nos coloca constantemente em contato com nossa impotência. E o

conjunto de condutas e atitudes desses/as jovens nos encaminham a refletir sobre o papel da agressividade no desenvolvimento humano.

Para Freud, as raízes da agressividade estão situadas na reação às inevitáveis frustrações, no contato com o princípio de realidade. No desenvolvimento de sua teoria pulsional, Freud (1930/1976) chega à conclusão de que funcionamos e nos organizamos a partir da oposição entre *Eros* – pulsão de vida – e *Tanatos* – pulsão de morte – tal como descreveu em *Além do princípio de prazer*. Na conferência *Ansiedade e vida instintual*, parte das Novas conferências introdutórias à psicanálise, Freud (1933 [1932]/1976) retoma esta questão ao dizer:

Por que necessitamos de tempo tão longo para nos decidirmos a reconhecer um instinto agressivo? Por que hesitamos em utilizarmos, em benefício de nossa teoria, de fatos que eram óbvios e familiares a todos? Teríamos encontrado provavelmente pouca resistência, se quiséssemos atribuir a animais um instinto com uma tal finalidade. Todavia parece sacrílego incluí-lo na constituição humana; contradiz muitíssimas suposições religiosas e convenções sociais. (ibidem, p.129)

A dificuldade em reconhecer a tendência à vida inanimada, à morte, no percurso do desenvolvimento da psicanálise nos indica como assumir a existência um instinto agressivo na constituição humana gerou resistências pessoais e coletivas. Colocar a agressividade como uma parte da constituição da natureza humana tornou-se, assim, um desafio para o desenvolvimento da psicanálise, visto que o tema foi repetidamente retomado por Freud em diversos ensaios e conferências.

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930 [1929]) aponta que o fato do homem "odiar" a civilização é porque esta lhe impõe fortes restrições nas suas satisfações imediatas, sempre de ordem sexual, e muitas vezes anti-sociais como as satisfações sádicas, masoquistas, exibicionistas etc. Birman (2009), ao refletir sobre como o masoquismo originário – entendido como parte da posição objetal infantil – relaciona-se com a questão do ser, na perspectiva freudiana, aponta que “o que se pretende originalmente é afirmar a potência do ser, que mesmo que se realize pela violência não busca nem infligir dor ao outro nem tampouco dominá-lo e humilhá-lo” (ibidem, p. 135). Dessa forma, observamos que no pensamento freudiano as raízes da agressividade estão relacionadas à constituição humana. A violência ou a tendência agressiva não implicam automaticamente uma constituição psicopatológica.

Freud se dedica ao tema da violência, delinquência, dos jovens "desajustados" em vários escritos, *Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico*:

Criminosos em consequência de um sentimento de culpa (1916), *O estranho* (1919), *O futuro de uma ilusão* (1927), *O mal estar na civilização* (1930), entre outros.

Ao me terem falado sobre sua juventude, momentos antes da puberdade, pessoas que, mais tarde, frequentemente se tornaram muito respeitáveis, me informaram sobre ações proibidas que praticaram naquele período – tais como furto, fraudes e até mesmo incêndio voluntário. Eu tinha o hábito de me descartar dessas declarações com o comentário de que estamos familiarizados com a fraqueza das inibições morais daquele período de vida e não fazia qualquer tentativa para localizá-las em um contexto mais importante. (FREUD, 1916/1976, p. 347)

Quando Freud (1916/1976) afirma que “estamos familiarizados com a fraqueza das inibições morais daquele período de vida”, defende que a adolescência e a juventude, de certa maneira, são fases em que a constituição do eu (ego) ainda não dá conta de lidar com todas as discrepâncias e ambivalências da vida. Isso que acaba se colocando à/ao jovem como possibilidades de tomar decisões e praticar ações das quais ainda não está apta/o a mensurar as conseqüências. Para Levisky (2000, p. 21), ainda na atualidade, “os adolescentes, por suas características biopsicossociais, tendem espontânea e naturalmente passar ao ato, com maior tendência a descarregar seus impulsos agressivos e sexuais diretamente, através do processo primário”. Esse fenômeno é, muitas vezes, descrito como uma rebeldia própria e natural dessa etapa do desenvolvimento.

No entanto, de acordo com Freud (1916/1976, p. 347), “o trabalho analítico trouxe então a surpreendente descoberta de que tais ações eram praticadas por serem proibidas e por sua execução acarretar, para seu autor, alívio mental”. Ou seja, ao terem se tornado pessoas adultas, os/as autores/as de condutas desprezíveis e antissociais podiam agora compreendê-las como uma forma de dar contorno a um sentimento de culpa que preexistia à execução do ato proibido.

Freud defende que a parceria de sucesso entre a psicanálise e a educação residia no fato de que as crianças e, portanto, o desenvolvimento humano, haviam se tornado o principal tema da pesquisa psicanalítica³¹. E já 1925, no prefácio do livro de August Aichhron, Freud comenta essa parceria.

A relação entre a educação e o tratamento psicanalítico provavelmente logo será o tema de uma investigação pormenorizada. Fornecerei aqui apenas

³¹ “Os problemas que o sentimento inconsciente de culpa desvendou, suas conexões com a moralidade, a educação, o ciúme e a delinquência são, atualmente, o campo de trabalho preferido pelos psicanalistas” (FREUD, 1933 [1932], p. 137).

algumas sugestões. Não devemos deixar-nos desorientar pela afirmação – incidentalmente uma afirmação perfeitamente verídica – de que a psicanálise de um neurótico adulto é equivalente a uma pós-educação. Uma criança, mesmo uma criança desorientada e delinquente, ainda não é um neurótico, e a pós-educação é algo inteiramente diferente da educação dos imaturos. (FREUD, 1925/1976, p.342)

Dessa forma, Freud afirma que a criança ou o adolescente delinquente não é um neurótico (ou uma pessoa inteira, já assumindo a perspectiva winnicottiana), e que, portanto, tanto a criança quanto “a/o jovem desajustada/o” se beneficiaria da psicanálise não por meio uma análise clássica, mas de outra intervenção *com a mesma intenção da análise*. Dessa forma, a articulação da psicanálise com a educação poderia se realizar no desenvolvimento de uma estratégia ou método de intervenção que promovesse uma conscientização dos conflitos desses/as jovens, possibilitando um contorno ao seu sofrimento.

É justamente a partir desta colocação de Freud que Winnicott se propõe a estudar a delinquência e sistematizar a sua compreensão a respeito da tendência anti-social. Por conta de sua formação médica, na área da pediatria e da psiquiatria infantil, Winnicott preocupou-se em estudar o desenvolvimento primitivo dos seres humanos e os processos da constituição psíquica desse período. Além disso, do ponto de vista metodológico, Winnicott nos apresenta um olhar diverso da psicanálise “clássica”, problematizando o modelo padrão e propondo outras formas de trabalho clínico, como as consultas terapêuticas e a psicanálise segundo a demanda.

Em relação à agressividade, Winnicott a concebe como uma expressão primitiva de amor (WINNICOTT, 1950-55/2000), afirmando em diversos trabalhos que tanto o amor quanto o ódio englobam a agressividade humana em suas raízes primitivas. Na prática clínica, intensamente marcada pelo encontro com bebês e crianças, ele percebe que a agressividade é constituinte, e está associada desde os primórdios da vida instintiva à atividade e à motilidade humana.

Antes da integração da personalidade, já lá está a agressividade. O bebê dá pontapés dentro do útero: não se pode dizer que esteja abrindo o caminho para fora a pontapés. Um bebê de poucas semanas agita os braços: não se pode dizer que esteja querendo golpear. O bebê mastiga o mamilo com suas gengivas: não se pode dizer que ele esteja pretendendo destruir ou machucar. Em suas origens, a agressividade é quase sinônimo de atividade: trata-se de uma função parcial. (ibidem, p. 289)

Reconhecer que o próprio bebê humano contempla concomitantemente amor e ódio em suas experiências iniciais é fundamental para que o ambiente acolha o bebê em sua voracidade, que ilustra bem a fusão atividade-destrutividade, ou amor-ódio.

Além disso, assumir que a agressividade é uma das facetas que impele o ser humano a agir e se movimentar no mundo nos leva a compreender que agressividade envolve tanto a destrutividade, como também uma capacidade construtiva. O bebê constrói e destrói internamente e nas suas experiências ambientais cotidianas, no próprio brincar.

Um dos objetivos da construção da personalidade é tornar o indivíduo capaz de drenar cada vez mais o instintual. Isso envolve a capacidade crescente para reconhecer a própria crueldade e avidez, que então, e só então, podem ser dominadas e convertidas em atividade sublimada (WINNICOTT, 1939/2012, p. 102)

Para Winnicott (1950-55/2000) há uma forte relação entre impulsividade e agressividade, e esse entrelaçamento é fundamental para direcionar o/a bebê no caminho da busca do objeto externo, numa diferenciação gradual entre o mundo interno e mundo externo. Mais do que isso, o reconhecimento do papel da agressividade na constituição humana permite-nos alcançar sua função no desenvolvimento de habilidades sociais, no enriquecimento do repertório afetivo-social, na medida em que os impulsos agressivos só podem ser controlados ou mediados na medida em que são reconhecidos e contemplados como constituintes da nossa humanidade.

Tanto a possibilidade de sublimar quanto a de assumir uma tendência construtiva e criativa em relação aos dilemas humanos que a vida apresenta, dependem, em grande medida, da nossa capacidade de compreender o papel da agressividade na natureza humana, que tanto Freud quanto Winnicott afirmam e reconhecem. Mas obviamente há uma enorme diferença entre reconhecer o papel constitutivo da agressividade para a personalidade humana e consentir condutas e situações agressivas. E quando nos colocamos no campo da delinquência ou das atividades e posturas anti-sociais, geralmente, nos deparamos com o exercício da agressividade no sentido de comunicar algo e mobilizar o ambiente. Winnicott (1956/2000) afirma que:

A manifestação da tendência anti-social inclui o roubo e a mentira, a incontinência e a desordem generalizada. Ainda que cada sintoma tenha o

seu significado específico e o seu valor, o denominador comum é o *caráter perturbador* do sintoma. Esse caráter perturbador é explorado pela criança, e nada tem de casual. (p. 412 - nossos grifos)

Em outras palavras, adolescentes anti-sociais são “impossíveis” graças a tendência de perturbar constantemente o ambiente, familiar e social, desde a escola até as outras esferas comunitárias. Essa necessidade está ancorada a uma experiência primitiva de privação. O que ocorre é que, diante de um ambiente facilitador, a criança tem uma experiência de continuidade e, assim, desenvolve o sentimento de segurança em relação à provisão ambiental. Mas num dado momento, o ambiente falha em corresponder às necessidades primordiais da criança, que vive uma de-privação. Esse processo não corresponde à descrição das atividades e atitudes da *mãe suficientemente boa*, que muitas vezes precisa ir gradualmente frustrando a criança, dando espaço à ampliação da transicionalidade. A atitude do *ambiente suficientemente bom* (mãe, pai, adultos responsáveis pelo cuidado e manejo da criança) põe em curso um processo que naturalmente indica à criança que o seu caminho de desenvolvimento deve ser na direção da independência. Ao contrário, no caso da de-privação, o que verificamos é uma falha ambiental em relação aos cuidados da criança, de forma que sua confiança no ambiente é fatalmente abalada. Não a toa que a característica central da sintomatologia anti-social é a perturbação ambiental.

A rebeldia aparentemente sem causa tem muitas motivações inconscientes; para Freud as condutas desajustadas e rebeldes podem estar relacionadas a um sentimento inconsciente de culpa, enquanto para Winnicott tais condutas se constroem a partir de uma experiência de de-privação, de uma carência ocorrida num momento crítico do desenvolvimento emocional. De qualquer maneira, compreendemos que o que convencionamos chamar de rebeldia “sem causa” corresponde a uma necessidade juvenil de questionar as bases de identificação e submissão da infância e é fundamental que nesse processo, nós, pessoas adultas, possamos acolher a dependência expressa nas condutas irresponsáveis, possibilitando a aquisição de maturidade por parte da/o jovem.

Nesse ponto podemos afirmar que o conjunto de características esperadas da adolescência, mas nem por isso menos perturbadoras, como a tendência ao

isolamento, a desorganização e ao ato, a imaturidade etc., caracterizam o que socialmente convencionou-se nomear de rebeldia juvenil³².

Seguindo Winnicott, acreditamos que a maturidade, enquanto uma característica do/a jovem adulto/a, seria uma conquista do processo de maturação emocional na direção da saúde. Com isso quero negritar que o desenvolvimento saudável envolve: sentir que se vive uma vida com sentido e que a vida pode ser também compartilhada com os pares. Em suma: é importante que cada pessoa sinta que está adaptada ao mundo e ao ambiente, no sentido de ter familiaridade com o mundo, sem estar completamente subjugado/a ou submetida a este mesmo ambiente.

O principal é que o homem ou a mulher *sintam que estão vivendo a própria vida*, assumindo a responsabilidade pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas. Em outras palavras, pode-se dizer que o indivíduo emergiu da dependência para a independência, ou para a autonomia. (WINNICOTT, 1967/2005a, p.10 – itálicos do autor)

Eis aqui o resumo do modelo de saúde winnicottiano: caminhar da dependência absoluta para a independência, podendo se responsabilizar por suas ações e omissões, com um sentido de que a vida vale a pena, ou seja, tornar-se uma pessoa autônoma, não submetida aos seus instintos ou às expectativas familiares e sociais. Essa possibilidade está muitas vezes vedada a pessoa que atua a tendência anti-social. Em primeiro lugar porque a pessoa se comporta, inconscientemente, de modo a convocar o ambiente a tomar atitudes em relação a ela: tanto para punir, quanto para conter. Por via oposta, há uma submissão dependente do ambiente, pois a pessoa se comporta de forma a depender das reações ambientais, por mais hostis e coercitivas que sejam. Em segundo lugar, muitas vezes não é possível que a pessoa assuma, de maneira integrada, a responsabilidade por suas ações. Pode ser que venha a assumir as consequências familiares e institucionais, como punições e restrições, ou até mesmo consequências legais, como o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto ou em restrição de liberdade. Mas isso não significa uma integração pessoal daquilo que escolheu atuar, de modo que opera numa base de submissão embora aparentemente esteja sempre rompendo as regras socio

³² O imaginário do “jovem rebelde” ou “rebelde sem causa” é reforçado pela literatura e pelo cinema – desde os filmes clássicos como *Sementes da Violência* (1955, de Richard Brooks); *Juventude Transviada* (1955, de Nicholas Ray); *Laranja Mecânica* (1971, de Stanley Kubrick), *Kids* (1995, de Larry Clark), *Diário de um Adolescente* (1995, de Scott Kalvert), *Aos Treze* (2003, de Catherine Hardwicke), até as comédias adolescentes como *O clube dos cinco* (1986) ou *Curtindo a Vida Adoidado* (1986), ambos de John Hughes.

institucionais, rebelando-se contra os sistemas em que está inserida. É nesse sentido que o tratamento clínico, psicoterapia ou demais intervenções, deve contemplar as complexas variáveis em jogo na tendência anti-social.

Quando os pacientes são dominados por uma área de privação em sua história pregressa, deve-se adaptar o tratamento a esse fato. Como pessoas, eles podem ser normais, neuróticos ou psicóticos. É difícil determinar o padrão pessoal, pois sempre que a esperança se aviva o menino ou a menina produz um sintoma (roubando, sendo roubado; destruindo ou sendo destruído) o que força o ambiente a perceber e a agir. Geralmente a ação é punitiva, mas é claro que o que o paciente precisa mesmo é de plena aceitação e recompensa. (WINNICOTT, 1961/2005a, p. 100).

Dessa forma, é inegável que o caráter perturbador do sintoma anti-social está sempre no limite das operações e regimentos legais dos ambientes, no acionamento dos serviços de proteção à infância e juventude. É preciso considerar o elemento destrutivo das condutas anti-sociais, o conflito com a lei presente no roubo ou na destruição patrimonial, por exemplo, mas por outro lado, a atitude anti-social contempla também o *colocar-se em risco*, ou seja, a tendência da pessoa em assumir uma posição vulnerável. Essas situações também convocam o ambiente a tomar uma atitude, num sentido mais voltado à continência e ao cuidado. Destacamos que, no caso de um sintoma que se qualifica como ato infracional (roubar, destruir patrimônio, traficar etc.) de fato, o olhar judiciário coloca uma perspectiva punitiva para o/a adolescente. Numa visão reducionista, assumir uma postura de acolhimento e compreensão geral da conduta anti-social, lê-la como um pedido de ajuda, seria o mesmo que recompensar o/a adolescente infrator/a, seria reforçar nele/a a tendência anti-social. Pareceria uma atitude ingênua.

Isso não significa que nós, adultos, devemos dizer: “Veja que coisa bonita, pequenos adolescentes vivendo a sua adolescência; devemos aguentar tudo e deixar que quebrem nossas janelas.” Não é essa a questão. O fato essencial é que somos desafiados e encarar o desafio faz parte da vida adulta. Mas devemos encarar o desafio, e não tentar curar uma coisa que é essencialmente sadia. (WINNICOTT, 1961/ 2005b, p. 127)

Ao mundo adulto cabe reconhecer que a juventude é imatura – considerando a imaturidade como uma característica do desenvolvimento humano – e assume uma atitude *pré-potente* em relação à independência ainda não alcançada, e que isso é parte inerente do processo de desenvolvimento. E aqui frisamos o caráter de uma potência prévia, ainda em construção, enunciada prematuramente, por isso

prepotência pode ser facilmente confundida com arrogância. Diante desse reconhecimento é necessário estabelecer parâmetros e estratégias para lidar com a rebeldia juvenil e colaborar com a reconstrução do mundo pela qual tanto anseiam, para que possam experimentar a vida e encontrar nela um sentido para a existência. E como nos lembrou Kehl (2007, p.50) “ninguém quer estar do lado de lá, o lado careta, do conflito de gerações, de modo que o tal conflito, bem ou mal, se dissipou”, o que indica que muitas pessoas adultas não conseguem desempenhar esse importante papel de continência e colaboração para as juventudes. O mundo adulto, muitas vezes, também se comporta reativamente, como ilustraram Marin (2009) e Rodolfo (2009).

E diante de todo esse cenário há ainda a importante diferenciação entre a imaturidade adolescente, a tendência anti-social e a delinquência. Nesse sentido, Winnicott (1961/2005a, p. 103) faz uma diferenciação importante em relação aos casos anti-sociais “(...) não-tratados e não-tratáveis – são os casos em que a tendência anti-social se estabilizou em delinquência”. Estabelece, portanto, uma diferença entre os casos de jovens que atuam a tendência anti-social e os casos de meninos e meninas delinquentes. A psicoterapia é uma saída aos casos não-tratados, quando a criança ou adolescente está no início da sua carreira anti-social. No caso da delinquência, seria necessário pensar alternativas, pois, na visão winnicottiana, já há ganhos secundários e habilidades delinquentes bem estabelecidas na personalidade da/o jovem. O tratamento, mesmo na perspectiva da Clínica Ampliada, deve estar, a nosso ver, atrelado a outros equipamentos e dispositivos da Rede de proteção infanto-juvenil, acionando o Sistema de Garantia de Direitos.

3.3. JUVENTUDES E VIOLÊNCIAS NO CENÁRIO BRASILEIRO

Eis o meu segredo: eu já morri. Nem essa é a minha tristeza. Me custa é haver só uns que me acreditam: os mortos.
(Mia Couto, 2013)

Durante o ciclo de vida, passamos por várias fases e etapas, mas a verdade é que toda a vida humana é marcada pela possibilidade de nos pensarmos e analisarmos enquanto pessoas e, portanto, há sempre a possibilidade de mudanças e transformações. No entanto, as adolescências e juventudes possuem marcas mais intensas nesse sentido.

Se tudo correr bem, o/a bebê recém-nascido/a, que tem um repertório comportamental e de comunicação absolutamente restrito, ao final do primeiro ano de vida, consegue se locomover, engatinhar ou dar alguns passos, demonstra intencionalidade nos movimentos (alcança os objetos à sua volta), diz algumas palavras e compreende dezenas de outras, se alimenta com autonomia e compreende algumas relações sociais. Há, no período de um ano, uma radicalidade de transformações biológicas, psicomotoras, físicas e emocionais quase sem equivalente. Pois embora possamos, no mesmo período de tempo, em outros momentos da vida, lograr aquisições significativas – aprender um novo idioma, tocar um instrumento musical etc. – não alcançaremos a globalidade das transformações experimentadas no primeiro ano de vida, visto que integram e englobam todas as dimensões da vida humana.

Entretanto, acreditamos que viver a adolescência em sua plenitude possibilita uma reedição dessa experiência primária no que concerne à construção da identidade, pois as experiências subjetivas que esse momento proporciona, no trânsito mais largo entre família, escola e comunidade, favorecem experimentar a realidade de *ser quem se é*. Consideramos aqui o momento em que, na relação com o mundo, a pessoa já se relaciona com objetos externos, e tenta constituir relações interpessoais, ou seja, momento de passagem de um estado de integração do *eu* ainda instável para uma integração mais efetiva, que Winnicott designará como *pessoa inteira*. Daí a importância de se viver a adolescência em algum momento da vida, mesmo numa faixa etária que não corresponda à faixa etária destinada à adolescência da perspectiva desenvolvimentista ou legal (como as indicações do ECA e do Estatuto da Juventude). É nesse sentido inclusive que muitos/as autores/as apontam que a chegada da juventude geralmente corresponde aos primeiros sinais da puberdade, mas não é fácil delimitar o final desse processo biopsicossocial (DAYREL, 2003; KEHL, 2007; ASSIS, 2018). Assim, as conquistas da juventude relacionam-se com a possibilidade de cada pessoa poder falar em primeira pessoa, se identificar com a sociedade e se constituir de forma a contribuir com o/s grupo/s de pertencimento.

A identidade como um aspecto da personalidade pode ser compreendida como a resultante de uma multiplicidade de identidades parciais que, à semelhança de um caleidoscópio, em elementos invariáveis e outros mutáveis, os quais contribuem para a formação de diferentes configurações

afetivo-cognitivo-social da personalidade. A identidade, em seus múltiplos aspectos, será agente de modificação da cultura e sofrerá as consequências dessas mudanças. (LEVISKY, 2000, p.26)

Embora a identidade seja uma construção única e pessoal, tem relação intrínseca com o ambiente no qual cada pessoa está inserida, naquilo que lhe oferece enquanto saídas e possibilidades simbólicas. A família, a escola, o bairro, e todo o conjunto de relações desenvolvidas nesses sistemas do qual cada adolescente faz parte, permite aumentar ou limitar o trânsito de experiências culturais, ou seja, enriquece ou limita as possibilidades de jogo social. Por isso Levisky (2000, p. 24) reflete sobre

(...) os destinos de nossa juventude frente a uma sociedade na qual o elemento da violência, em suas diferentes formas de expressão, está fazendo parte dos modelos identificatórios, como padrão de conduta, e forma de auto-afirmação dentro desta sociedade.

Recordamos que o romance *O grande sertão: veredas* apresenta o encontro do sertanejo Riobaldo com um misterioso interlocutor, ao qual narra a sua história e vida no sertão. Logo no começo da narrativa, Riobaldo comenta: “O senhor ri certas risadas... Olhe: quando é tiro de verdade, primeiro a cachorrada pega a latir, instantaneamente – depois, então, se vai ver se deu mortos. O senhor tolere, isto é o sertão” (ROSA, 1985a, p. 7). Por alguma razão, o “doutor” vê graça ou exagero no tento contado, e Riobaldo lhe explica então, a naturalização da violenta vida sertaneja, na qual até os cachorros identificam os sons de uma verdadeira emboscada. Acompanhando sua narrativa, percebemos que a vida no sertão é violenta em todos sentidos, dos confrontos armados e das guerras até a invisibilidade daquela gente. E tudo isso aprende-se a tolerar. Hoje referimo-nos à violência como um sintoma social, e isso significa que, para além de um conjunto de indivíduos ou grupos que assumem condutas violentas, a violência parece já constituir modos naturalizados de relacionamentos interpessoais – entre casais, famílias – e sociais – nos territórios e instituições. Quando a violência passa a compor o cotidiano e as relações, quando se torna estrutural e, portanto, naturalizada e banalizada, passa a ser um componente identificatório, a servir de subsídios para a constituição subjetiva. A questão que se coloca, portanto, é a seguinte: como podemos estranhar esses modos de relacionamento já tão familiares e cotidianos?

Essa sensação de violência em toda parte, do aumento da violência nas instituições, no trânsito, nos noticiários somada à sensação de impunidade e, dessa forma, instabilidade, pode nos impelir a buscar culpados ou alvos específicos que, no imaginário social, estariam no cerne de toda essa problemática. As juventudes podem ser o alvo perfeito para essa indignação social, pois o desenvolvimento adolescente engloba imaturidade, força, insegurança, necessidade de isolamento e pertencimento.

Para Isabel Kahn Marin (2009) é fundamental “tomar o adolescente como paradigma do drama da subjetivação do sujeito humano”, ou seja, é na adolescência que a identidade, pensada como expressão subjetiva, é questionada em termos pessoais e coletivos, sustentando a questão: “como colocar-se na rede social mantendo singularidade e autonomia”? (ibidem, p. 34).

A psicanálise nos lembra que é na adolescência o momento de romper decididamente com o ideal narcísico dos pais, constituindo, para além de suas determinações, a possibilidade de um ideal de Eu. Ou seja, é o momento de subjetivar-se, aceitando as limitações sociais, mas posicionando-se criativamente. É tempo de buscar-se a si próprio em novas relações, recuperar amores perdidos, fundar-se num corpo que foi amado e que poderá amar, que foi gerado e poderá gerar, enfim, entrar para a realidade social, simbólica, com nome próprio. Esse processo, porém, não é feito sem luta. (MARIN, 2009, p. 35-6)

A adolescência é o momento de fortalecimento da identidade pessoal e a sustentação dela no meio social. Podemos inferir que adolecer, por si só, exige luta, no sentido de construção de si, de elaboração de um modo próprio de se conceber e de um lugar subjetivo de enunciação. Da mesma forma, Winnicott (1968/2005a, p. 154) afirma que “em algum lugar, subjaz uma luta de vida ou morte. Isso tem que acontecer”, porque caso não se trave essa luta “por ser”, perde-se a riqueza e os logros que o fenômeno da adolescência proporciona no desenvolvimento de um modo de ser próprio, da integração do *eu* no percurso da dependência relativa do ambiente. Para Christopher Bollas (1998) esse processo é traduzido como a construção de um idioma privado; “(...) o idioma humano é a essência definida de cada sujeito” e, ainda, “uma figuração do ser, parecida com uma semente que pode, sob condições favoráveis, evoluir e se articular” (BOLLAS, 1998, p. 9).

Mas é preciso destacar que a essa luta somam-se as marcas socio culturais brasileiras, de desigualdade e opressão que irão colorir a multiplicidade de modelos identificatórios.

A sociedade democrática se organiza dentro de certas normas, teoricamente em condições de igualdade para todos. Mas na realidade, as ações podem ser diametralmente opostas gerando aumento de tensão, desorganização e desrespeito, humilhando o cidadão, gerando intensas frustrações e descargas agressivas, que vão servindo de ingredientes para a violência moral e física. (LEVISKY, 2000, p. 20)

É preciso debater a especificidade desses elementos na constituição subjetiva de jovens colocados à margem das experiências valorizadas socialmente, desde a escolarização até o consumo exacerbado. De acordo com Marin (2009), há, na atualidade, um excesso de exigências – disfarçadas em promessas de realização – que convocam os/as jovens a se posicionarem, mais pela promessa de prazer, do que pelo reconhecimento e valorização das gerações passadas. As promessas estão alicerçadas num constructo social, numa crença, de que cada pessoa, por méritos próprios, poderá ascender e se desenvolver pessoalmente, academicamente, profissionalmente etc., desde que tenha perseverança ou “força de vontade” e, assim, poderá usufruir do pertencimento consumista e midiático, poderá *ter* e *consumir* aquilo que de melhor tem a sociedade a oferecer. No entanto, as exigências atreladas a tais promessas, os sacrifícios, a abdicação da vitalidade e da esperança juvenil, a submissão ao mundo “tal como ele é”, não podem ser apresentadas explicitamente e a falsa ideia de que a vida democrática se sustenta “(...) em condições de igualdade para todos” (LEVISKY, 2000, p. 20) seria um dos disfarces dessas exigências.

Frases e ditos como “quem quer, tudo pode”, “quem vai à luta, alcança” etc., supõem a igualdade de oportunidades para todas pessoas e, portanto, a pessoa que não se desenvolve – em qualquer dimensão humana – acaba responsabilizada pelo seu fracasso. Essa crença é atualmente conhecida como *meritocracia*, isto é, a valorização de conquistas por méritos individuais, desconsiderando inevitavelmente as variáveis históricas, sociais e econômicas do contexto daquela pessoa em particular. A música *Pivete*, de Chico Buarque brinca com essa questão e pode exemplificar o movimento implícito da meritocracia.

No sinal fechado/ Ele vende chiclete/ Capricha na flanela/ E se chama Pelé/
Pinta na janela/ Batalha algum trocado/ Aponta um canivete/ E até (...) Meio
se maloca/ Agita numa boca/ Descola uma mutuca/ E um papel/ Sonha
aquela mina, olerê/ Prancha, parafina, olará/ Dorme gente fina/ Acorda pinel.
[...] Zanza na sarjeta/ Fatura uma besteira/ E tem as pernas tortas/ E se
chama Mané/ Arromba uma porta/ Faz ligação direta/ Engata uma primeira/
E até

Na música conhecemos alguns meninos, pivetes, que cometem atos ilícitos, violentos e adotam comportamentos de risco, como o uso de drogas entorpecentes. Os meninos, no entanto, têm apelidos ou vulgos (como preferem falar) de famosos jogadores de futebol, Pelé e Mané Garrincha, o que nos faz refletir que não fossem o talento e oportunidades específicas, o destino dos ágeis jogadores poderia bem ter sido outro... E do outro lado da moeda, quantos garotos e garotas em condições de extrema vulnerabilidade perdem a chance de reconhecerem-se talentosos/as, de evoluir e desenvolver um idioma pessoal próprio, por conta de não poderem problematizar, transformar ou resistir aos seus contextos mais imediatos?

Assim, as desigualdades sociais que implicam em oportunidades de desenvolvimento emocional, escolar, social e cultural mais restritas para jovens das classes mais excluídas, geram também a sensação de que as promessas de realização estão cada vez mais distante de suas possibilidades. E a realização implica em poder fazer parte da “onda” do momento. Na impossibilidade de constituir um idioma privado, o/a jovem imerso/a na exclusão geralmente experimenta cotidianamente humilhações e opressões, sentimentos de intensa invisibilidade que podem transbordar na forma de agressividade.

Esta tem sido a situação de diversos setores da juventude pobre, especialmente daqueles “em conflito com a lei”, que são alvo sistemático da violação de direitos (maus tratos e torturas da polícia e das instituições de internação) e que constituem uma espécie de paradigma analisador da situação geral da juventude brasileira. (VICENTIM, 2005, p. 18)

É evidente que apostamos na potência pessoal de cada pessoa em perseverar e buscar estratégias para romper com determinantes sociais e até familiares. E acreditamos ainda que a arte pode apresentar-se como um instrumento privilegiado para auxiliar no processo de construção de “saídas” sociais e subjetivas. “Para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma auto-estima, possibilitando-lhes identidades positivas” (DAYRELL, 2007, p. 1110) e, além disso, outras possibilidades de ocupar os espaços de convivência. No entanto, desconsiderar a vulnerabilidade inerente à condição juvenil, e as características socio-históricas nas quais as juventudes puderam se constituir, pode promover uma outra forma de violação e culpabilização que deixa as possibilidades e brechas de saída dessas situações contextuais ainda mais estreitas. Conforme já discutimos no primeiro

capítulo, nossa história nos mostra como o nosso país constitui-se no encontro de povos e etnias culturalmente muito ricas, mas que encontraram-se aqui numa situação de aculturação e violação de sua própria humanidade, e assim, sob essas experiências, constituímos nossas concepções de infância e juventude. E vale lembrar que, a partir da psicanálise, a experiência psíquica de adolecer enaltece essa condição de vulnerabilidade. Como toda condição, a situação de vulnerabilidade não é, necessariamente, permanente, mas suas marcas podem ser.

Nesse ponto é importante recordar que há tempo vemos uma tendência social e midiática a se associar juventude e violência. Segundo Winnicott (1964/2012, p. 178), “é dada publicidade a cada ato de baderna juvenil porque o público não quer realmente ouvir e ler a respeito dessas façanhas adolescentes que estão isentas de qualquer desvio anti-social.” Em outro trabalho o autor declara:

(...) a irritação pública com o fenômeno da adolescência é facilmente evocada pelo jornalismo barato e pelas declarações públicas de indivíduos importantes; a adolescência é tratada como um problema, e o fato de que cada adolescentes está na verdade vivendo um processo ao cabo do qual se tornará um adulto inteiro e integrado na sociedade é deixado de fora da questão. (WINNICOTT, 1961/ 2005b, p. 116)

Assim, Winnicott identifica que há um anseio social em focalizar os fracassos e a violência adolescente, e que essa tendência tem uma função social para o mundo adulto: amenizar a inveja da imaturidade e da vitalidade dos/as jovens. Com o nosso contexto de desigualdade social a associação juventude-violência ganha uma característica especial, com terminologias específicas para jovens – criminosas/os ou rebeldes – advindos de classe média ou alta, e de “menores infratores”, no caso de jovens das camadas mais pobres e excluídas. A pesquisadora Santos, (2004, p. 227) afirma que, desde a década de 1990:

Assistíamos dessa maneira a criminalização dos comportamentos transgressores quando cometidos pelas classes mais baixas do estrato social e a “criminalização dos jovens pobres” em contrapartida à patologização dos comportamentos delinquentes quando cometidos por adolescentes pertencentes aos grupos mais altos da sociedade. A eleição dos termos demarca a escolha dos olhares, análises e interpretações que serão produzidas. Verificamos dessa forma que a referência ao “adolescente que usa drogas”, por exemplo, é muito distinta da ideia que é construída com a expressão “menor maconheiro”.

Cabe retomarmos o discurso televisivo de uma jornalista, veiculado durante a apresentação de telejornal, numa importante emissora de nosso país, em que refere-

se a condutas anti-sociais de um adolescente branco e rico como a “busca a própria identidade” e defende a violência arbitrária contra uma adolescente negro e pobre que, vale frisar, era suspeito de ter cometido alguns furtos numa região nobre da cidade, afirmando que “um contra ataque aos *bandidos* é o que eu chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem estado contra um estado de violência sem limite”. Em seu estudo sobre violência e juventude, Batista (2002) aponta que o crescimento da ideologia de segurança urbana que defende, promove e legitima o encarceramento e até o extermínio das pessoas das classes mais baixas do país, se fundamenta na ideia de que as pessoas mais pobres seriam as mais perigosas.

Estima-se que existam hoje, cerca de 22 mil adolescentes internados/as em 461 unidades socioeducativas do país. Dados do Departamento de monitoramento e fiscalização do Sistema Carcerário e das Medidas Socioeducativas do Conselho Nacional de Justiça (DMF/CNJ, 2018) apontam que há uma maioria absoluta de adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade, pois as meninas somam um total de 841 jovens em internação. O estado de São Paulo abarca o maior contingente de jovens internados/as, com 7.911 (sete mil novecentos e onze) meninas e meninos nas unidades da Fundação CASA. O perfil nacional dos/as jovens em privação de liberdade evidencia a prevalência de meninas e meninos negros e pobres, que estão cumprindo medidas por conta do envolvimento com o tráfico de drogas (DMF/CNJ, 2018). A naturalização da díade juventude-violência é, portanto, bem específica, toma um modelo de juventude como alvo: as juventudes socialmente vulneráveis. São determinados jovens – geralmente do sexo masculino, pobres, negros – que são taxados como mais perigosos e que devem ser culpabilizados pelas suas ações. Os efeitos da culpabilização são minimizados para outros/as jovens que se afastam dessa representação social. Tal tendência encaminha uma direção característica em relação à construção identitária desses jovens.

Contrariamente ao que nos faz pensar a grande parcela da mídia que opta pela espetacularização da violência e pela demonização da adolescência, menos de 10% dos atos infracionais são cometidos por adolescentes, tendo a criminalidade entre os adolescentes diminuído em relação à população adulta. Dados da Secretaria Nacional de Direitos Humanos apontam ainda que, entre 2002 e 2011, entre os adolescentes, os casos de homicídio apresentaram redução de 14,9% para 8,4%; os de latrocínio (roubo seguido de morte), de 5,5% para 1,9%; e os de estupro, de 3,3% para 1%. Do total da população adolescente no Brasil, apenas 0,09% é identificada como infratora. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP, 2013, p.44)

Assim, há um grande “alarde” em relação a juventude em conflito com a lei, destacando os crimes mais terríveis cometidos por esses/as jovens inescrupulosos. Por outro lado, as pesquisas estatísticas citadas pelo CFP (2013) indicam a redução da criminalidade entre jovens. Essas constatações nos indicam duas formas distintas de violências que são direcionadas às juventudes na atualidade.

Há uma *violência subjetiva* destinada aos/às adolescentes quando consideramos as promessas de gozo e felicidade do mundo globalizado e virtual da atualidade. No entanto, o acesso as novas formas de agir e estar no mundo não estão dados para todos/as jovens: há uma falsa base democrática que as juventudes – excluídas e incluídas – captam de forma não clara e irracional. Além disso, mesmo com a concepção de que a adolescência é um período de crise e transformação: do próprio corpo, da visão de mundo, do lugar social; os/as adolescentes ocupam um lugar contraditório, de “café-com-leite”, pois não são mais crianças, vivem cobranças familiares e comunitárias para, aos poucos, assumirem as rédeas de suas vidas, mas ao mesmo tempo são demasiadamente imaturos/as e irresponsáveis – e isso lhes é apontado constantemente. Mas por outro lado, existe uma tendência social para que determinados segmentos de jovens sejam prematuramente responsáveis por suas vidas: as juventudes pobres. Essa tendência minimiza a herança social deixada as populações afro descendentes e indígenas, de extrema vulnerabilidade, e, ainda, permite a emergência de certas representações sociais de que estas juventudes estão aptas para o trabalho e precisam assumir, bem mais cedo do que outros/as adolescentes, a vida adulta e todas as suas responsabilidades, inclusive, as responsabilidades penais. É por aí que passa todo o movimento a favor da redução da maioria penal no Brasil. Essas juventudes devem trabalhar, estudar, cavar oportunidades onde não existem, romper com os ciclos familiares de subordinação, violência e pobreza, rejeitar as saídas “fáceis” do tráfico e do crime, assumir logo cedo a “dureza” da vida.

As juventudes socialmente vulneráveis enfrentam ainda uma *violência direta* e bastante palpável destinada a elas, pois não é exagero afirmar que assistimos a um verdadeiro genocídio juvenil em nosso país. De acordo com a última versão do *Mapa da Violência* (WASELFISZ, 2016, p. 49):

Como vimos constatando desde o primeiro Mapa da Violência, divulgado em 1998, a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude. Na faixa

de 15 a 29 anos de idade, o crescimento da letalidade violenta foi bem mais intenso do que no resto da população.

O *Mapa da Violência* é uma publicação periódica que focaliza a evolução dos homicídios por armas de fogo no Brasil desde 1980 até a publicação mais recente, como dados de 2014. O mapa considera ainda a incidência de fatores como o sexo, a raça/cor e as idades das vítimas dessa mortalidade. A última versão aponta que, no conjunto da população, o número de mortes violentas passou de 6.104, em 1980, para 42.291, em 2014: crescimento de 592,8%. Entretanto, considerando a mortalidade juvenil, o crescimento foi bem maior: pula de 3.159 mortes em 1980, para 25.255, em 2014, um crescimento de 699,5%. O *Atlas da Violência* (2018) é uma produção anual, ---- e sua a versão de 2018 afirma que a violência contra a juventude continua ascendendo, pois “no país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino. (...) Considerando a década 2006-2016, o país sofreu aumento de 23,3% nesses casos” (ATLAS, 2018, p. 32).

Os dados são alarmantes e indicam a grande vulnerabilidade dos/as jovens em nosso país. De acordo com outra publicação, *Violência Letal Contra As Crianças E Adolescentes Do Brasil* (WAISELFISZ, 2015, p. 90):

O Brasil, com sua taxa de 16,3 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes de <1 a 19 anos de idade, ocupa um preocupante e nada louvável terceiro lugar entre 85 países do mundo, só melhor que México e El Salvador. Também ocupa a 3ª posição na faixa de 10 a 14 anos e, na de 15 a 19, fica atrás dos mesmos países.

Os dados do relatório são organizados de acordo com os relatórios do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) e do Ministério da Saúde (MS), e corroboram o aumento significativo de mortes infanto-juvenis por homicídios. As mortes consideradas no levantamento da violência letal são acometidas principalmente por armas de fogo que, em 2013, foram responsáveis por 78,2% dos homicídios de crianças adolescentes de 1 a 17 anos de idade, até atingir a marca de 84,1%, aos 17 anos de idade (ibidem, p. 97). Além disso, as publicações apontam que morrem mais jovens do sexo masculino do que do sexo feminino; de acordo com o *Atlas da Violência* (2018, p. 35), os homens correspondem a 94,6% das vítimas jovens.

Conforme vimos, os meninos negros configuram o maior contingente de jovens internados para socioeducação no país (DMF/CNJ, 2018) e, ao mesmo tempo, são os

que mais morrem em decorrência de homicídios e crimes violentos; segundo Julio Waiselfisz (2015), entre 1 e 17 anos, o índice de mortalidade negra foi 178% maior em relação a branca; na faixa específica de 16 a 17 anos de idade, a mortalidade negra foi de 173,6%, o que significa, na prática que morreram quase três vezes mais jovens negros do que brancos.

“Se, em 2003, o índice de vitimização negra rondava 70% (morrem, proporcionalmente, 70% mais negros que brancos), em 2013 essa vitimização mais que duplica: fica perto de 180% (por cada branco morrem 2,8 negros)” (WAISELFISZ, 2015, p. 110). Ainda segundo o autor há uma evidente seletividade das vítimas de crime violentos por sexo e cor/ raça e, por outro lado, não existem ações e agendas políticas que denotem uma possibilidade de reverter o panorama da vitimização negra a curto ou médio prazo. Os dados confirmam, a nosso ver, que uma identidade juvenil delinquente e perigosa é forjada, no nosso imaginário social, com sexo, cor, raça e classe social e desses sujeitos imaginados exigimos responsabilidade e culpa.

Só em 2013, foram 10.520 crianças e adolescentes assassinados: quase 29 vítimas por dia. Esse volume representa 3,6 chacinas da Candelária³³ a cada dia desse ano. Se a chacina levantou indignação, protestos nacionais e internacionais e ampla mobilização da sociedade - pelo brutal extermínio de crianças, adolescentes e jovens, exatamente nas idades que estamos hoje tratando -, esse outro extermínio, bem maior, contínuo e crescente, permanece oculto sob um véu de indiferença, da complacência e de uma boa dose de cumplicidade, tanto de grande parte da mídia e da população, quanto das instituições encarregadas, paradoxalmente, de protegê-los. (WAISELFISZ, 2015, p. 59)

Quais saídas oferecemos aos/às jovens, sobretudo as juventudes negras e pobres, em relação à díade juventude-violência? Da perspectiva psicológica, estudos apontam (VICENTIM, 2005; CARVALHO, 2007) que o/a adolescente pobre parece ter dois caminhos em relação ao papel social que lhe é atribuído: em primeiro lugar, ele/a pode se sujeitar ao seu lugar social, ou seja, desde cedo inserir-se numa determinada lógica de disciplina e buscar romper com o estigma de “bandido”, “marginal”, submetendo-se, por exemplo, a situações muitas vezes não dignas, como empregos subalternos, jornadas extensivas de trabalho que contam ainda com um longo percurso das periferias onde vivem até o local de trabalho etc. Nesse caminho, o/a

³³ O autor refere-se à chacina da Candelária, de 23 julho de 1993, quando policiais abriram fogo contra crianças que dormiam no entorno da Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro. Na ocasião, morreram oito crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos de idade.

jovem submete-se às injustiças sociais e pode ainda justificá-las, sob o discurso da meritocracia, por exemplo.

Por outro lado, o/a adolescente pode não se sujeitar, e se identificar com o papel de “marginal”, “menor”, colocando-se à margem do jogo social, buscando romper com um sistema que os/as exclui. Dessa maneira, é grande a chance do/a adolescente assumir condutas inadequadas, entrar em conflito com a sociedade e com a lei. De qualquer forma, a adolescência torna-se um “problema político”.

Para Winnicott (1964/2012, p. 177), “(...) Hitler resolveu da noite para o dia o problema do adolescente oferecendo aos jovens o papel de superego para a comunidade”. Trazendo essa reflexão para a nossa realidade, observamos, muitas vezes, que o mercado de narcotráfico oferece essa mesma saída, uma vez que usa a seu favor a dependência relativa de adolescentes, a necessidade de afirmação da autonomia social colocando o imperativo do poder e da honra no destino dessas/es meninas/os. Nesse sentido, o narcotráfico adianta a promessa de prazer da maturidade – como entrada no mercado de consumo, por exemplo – e, de quebra, fornece códigos importantes do mundo adulto: seriedade, honra, lealdade – sem subtrair do jovem o que ele tem de melhor, seu vigor e sua imaturidade, pois isso é essencial para que realize bem o trabalho proposto. Nós, por outro lado, fazemos um convite, sempre institucional, que não acolhe o que de melhor as juventudes têm a oferecer.

As crianças e os jovens passam a ter grande parte do seu tempo cotidiano regulado e estruturado em atividades que traduzem elementos e traços da escola. Podemos ver aí uma tendência em transformar cada instante em instante de educação, cada atividade em uma atividade educativa, ou seja, como uma atividade cuja finalidade é formá-los, formar-lhes o corpo, os conhecimentos, a moral. (DAYRELL, 2007, p. 1117)

As instituições voltadas ao atendimento infanto-juvenil tendem a tomar seu público como inacabado, quase retornando à ideia da tabula rasa. Essa tendência pode funcionar e ser bastante assertiva no encontro com crianças, mas o trabalho com as adolescências cobra-nos outra perspectiva que nem sempre podemos ofertar, pois envolve legitimar a potência juvenil, tão temida por nós e por eles/as.

A exclusão social não pode ser combatida apenas por meio de medidas políticas, socioeducativas ou de cidadania, ainda que estas sejam, evidentemente, indispensáveis. Há que se pensar também, detidamente nas sutilezas implicadas numa clínica voltada à problemática da exclusão, considerando aí contidas questões que vão desde a segregação psiquiátrica

até a morte antecipada de pacientes portadores de doenças incuráveis, passando por todos aqueles estados, mais ou menos perceptíveis, nos quais a vida é sentida como futilidade e a própria existência, como irreal. (VAISBERG, 2004, p. 20-21)

Estar à margem, significa estar à margem do quê? Não significa apenas viver nas periferias, nos territórios mais afastados dos centros urbanos, estar à margem significa ter o acesso a experiências culturais significativas dificultado. Isso implica em desejos de fazer parte e, ao mesmo tempo, dificuldades de pertencimento social. O trabalho voltado às pessoas e comunidades marginalizadas, excluídas, deve englobar as políticas públicas, o acionamento e a organização do Sistema de Garantia de Direitos, mas deve também, considerar as sutilezas de viver e se constituir nesse espaço à margem. Devemos perceber estas sutilezas – os componentes subjetivos da experiência da exclusão – para poder atuar na direção de problematizá-las.

O fenômeno das juventudes indica que da perspectiva pessoal, atravessa-se um processo subjetivo de instabilidade e imaturidade – uma luta. O senso comum e a mídia colocam as condutas agressivas e inadequadas de jovens como um problema que pede soluções excessivamente punitivas e de submissão, desimplicando que as políticas voltadas para acolhimento e reinserção social de crianças e adolescentes no Brasil, correspondem, na maioria das vezes, aos interesses hegemônicos. Diante desse cenário, é possível esboçar uma terceira saída, que não seja a sujeição ao lugar social ou a identificação com o olhar social?

O conflito com a lei realizado por meio de atos anti-sociais, ao perturbar e desestabilizar o ambiente, convoca o olhar do outro – das pessoas em contato com cada adolescente. Que a convocação tenha uma intenção inconsciente de buscar punição, comoção ou contorno e continência, pouco importa, pois de qualquer maneira ao convocar o ambiente a tomar par do seu transbordamento, a/o adolescente mostra uma dificuldade de integração interna que visa, ao mesmo tempo, lesar o ambiente e amparar esse impasse no seu processo de subjetivação.

Nesse contexto, observamos que uma outra saída da equivalência com a violência para as juventudes é a fortalecimento dos próprios grupos de pertencimento. O grupo ou os grupos juvenis assumem um papel muito importante no processo de construção identitária do/a jovem, embora caracterizem bases identificatórias menos estáveis, pois também estão em constante transformação na tentativa de manter lealdade às suas verdades, diga-se de passagem, transitórias. Para Winnicott

(1961/2005a) as manifestações da tendência anti-social cumprem um papel importante na formação e na manutenção dos grupos. De acordo com o autor, os acontecimentos pessoais influenciam a todos no grupo, favorecendo a integração individual, portanto, quando um ou outro membro do grupo atua comportamentos anti-sociais, isso fortalece a adesão dos demais, que sentem-se aplacados pela manifestação daquele sintoma que também é social. “Se nada acontece, os indivíduos começam a duvidar da realidade do próprio protesto [da sua luta pessoal]; ainda assim, a maioria deles não são perturbados a ponto de tomar efetivamente uma medida anti-social que recoloca as coisas nos devidos lugares” (ibidem, p. 126). Logo, as atitudes mais ousadas e anti-sociais de uma pessoa aplacam as angústias e necessidades de todos (ou quase todos) componentes do grupo. Talvez seja esse o motivo pelo qual Sinclair, personagem de Hermann Hesse, tenha se sentido impelido a inventar roubos e traquinagens, pelo medo de ficar excluído daquele grupo e daqueles códigos de conduta. Há medo maior do que o medo da exclusão?

Para finalizar, é importante destacar que mesmo nas situações mais incômodas e violentas, a responsabilização pessoal do/a adolescente anti-social pode se dar apenas parcialmente; é preciso haver pessoas adultas que se responsabilizem por encaminhar e contornar os desafios vivenciados pelos/as adolescentes que, muitas vezes, são expressados por meio condutas socialmente inadequadas.

(...) é excitante que a adolescência tenha voz ativa, mas o esforço que o adolescente faz para se sentir acima de todas as necessidades do mundo precisa ser enfrentado; é necessário que se lhe forneça realidade, por meio de um ato de confronto. Esse confronto tem que ser pessoal. Os adultos são necessários para que os adolescentes tenham vida e vivacidade. A confrontação refere-se à contenção não retaliadora, que não contém vingança, mas que tem força própria. É salutar lembrar que o estudante turbulento e sua manifestação podem ser, em parte, produto de uma atitude que temos orgulho de ter conseguido através dos cuidados dispensados ao bebê e a criança. Deixe que o jovem altere a sociedade e ensine o adulto a ver o mundo de modo totalmente novo; mas se houver desafio por parte do menino ou da menina em crescimento, deixe que um adulto enfrente o desafio. E ele não vai ser necessariamente agradável. (WINNICOTT, 1968/2005b, p. 162-3)

Aliás, consideramos que os desafios apresentados por cada geração de adolescentes são, necessariamente, desagradáveis à experiência adulta. O mundo adulto não está acostumado a renovar naturalmente o olhar e a compreensão para os confrontos que as juventudes trazem. É crucial relembrar que a dependência relativa é uma marca da adolescência e, portanto, é preciso que o mundo adulto valorize e

também legitime as inseguranças, a imaturidade e a potência de cada adolescente, para que mantenham sua vivacidade.

Muitas vezes, o que ofertamos em nossa clínica e nas instituições que atendem crianças e jovens são modalidades de contenção retaliadoras e punitivas, principalmente quando lidamos com toda a problemática da tendência anti-social.

É possível comparar aqui a tarefa da mãe que tenta compensar sua incapacidade no passado e a da sociedade que procura conduzir a criança de-privada do comportamento anti-social a um estado de identificação social. Esse trabalho da mãe (ou da sociedade) revela-se muitíssimo difícil, pois não é realizado de modo natural. A tarefa pertence na verdade a uma época anterior, neste caso, à época que o bebê mal começava a existir enquanto indivíduo. (WINNICOTT, 1956/2000, p. 402)

Atuar junto a juventude em conflito com a lei é um trabalho extremamente desafiador, que nos convoca em nossas maiores fragilidades. Constantemente perdemos a chance de refletir sobre o que estamos deixando escapar em todo esse contexto. Por isso acreditamos que a arte pode colaborar com uma saída saudável que desnaturaliza a concepção juventude-violência.

Diante dos desafios da contemporaneidade os/as jovens – sobretudo os/as mais vulneráveis – podem atuar a violência enquanto sintoma social, se demasiadamente identificados/as com o olhar social; podem submeter-se às desigualdades sociais que vivem ou buscar nos grupos de pertencimento redes de apoio e legitimação. A arte – como produção cultural de cada sociedade – pode ampliar e enriquecer o pertencimento à condição humana, nos reconectando com tudo que podemos experienciar nessa perspectiva. O uso das expressões artísticas possibilita, muitas vezes, a intimidade e o estreitamento dos nossos vínculos simbólicos e, assim, talvez, permitir atuar simbolicamente a violência: através da poesia, do rap, do desenho, do grafite, das artes visuais etc. A arte pode, dessa forma, propiciar um adequamento não submisso às injustiças sociais e geracionais que os/as jovens podem viver, apresentando-se como uma saída possível de exclusões e sofrimentos.

Assim como cada bebê cria de novo o mundo, cada geração de jovens – como estrangeiros num continente desconhecido – consegue desvelar uma nova faceta do nosso mundo. Nos impelem a reconhecer nossas estereotipias e limitações, nossa dificuldade de resgatar o ímpeto de desfrutar a (re)construção do que vivemos, continuamente aprendendo a aprender... Ao considerar a vivacidade e a *pré-potência*

adolescente como conquistas do desenvolvimento e não problemáticas de indisciplina e demasiada submissão, podemos também nos reconstruir a cada geração e favorecer a transmissão de nossa valiosa tradição cultural.

Capítulo 4

Arte, literatura e tradição

No presente capítulo buscamos discutir qual o espaço para a arte na atualidade e as possíveis interlocuções entre literatura e psicanálise, revisitando os conceitos de histórias, literatura, experiência e tradição.

Observamos que a arte, embora seja uma experiência humana necessária, em seu sentido mais essencial, é inevitavelmente inútil. Porém, é no cerne do seu caráter de inutilidade que a arte instaura e resgata os aspectos da existência comumente encobertos por nossa cotidianidade. É desse lugar de inutilidade que a arte gera e dá à luz a sua função principal: religar o homem à sua humanidade, por meio do contato com a tradição cultural.

4.1. A ARTE NA ATUALIDADE: CULTURA E EDUCAÇÃO

Na realidade, é o espectador, e não a vida, que a arte revela.
(Oscar Wilde, 2002)

Segundo Rilke (2003, p. 192), “arte significa não saber que o mundo já *existe*, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades.” Compreendemos que a arte é uma expressão essencialmente humana, de dialogar e reinventar o mundo que habitamos. Sem pretendermos esgotar o significado da arte, queremos tomá-la como uma experiência humana possível e, nesse sentido, explorar em quais contextos, tanto concretos quanto subjetivos, tal experiência poderia ser facilitada ou privilegiada.

Segundo Botton e Armstrong (2014, p. 4), “desde o começo do século XX, nossa relação com a arte tem se enfraquecido por causa de uma profunda relutância institucional em responder para que ela serve.” Afinal, a arte não se constitui como um objeto que serve para alguma coisa, pois diferentemente de um objeto utilitário qualquer, a obra de arte destina-se a si mesma como objeto de contemplação. Poderíamos dizer que é inútil porque a obra de arte possui um fim em si mesma, serve

somente para ser apreciada. Assim, nos tempos atuais, radicalmente marcados pela utilidade técnica e pragmatismo em relação à vida, a arte não pode ter mais que um *status* de valor secundário. Há, em nossa cultura, uma relutância em tomar a arte como necessidade humana.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirme, no 27º. Artigo, que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”, podemos nos perguntar se, apesar da facilidade de acesso às diversas formas de arte sobretudo através da internet, a fruição mesma da arte não esteja ameaçada pela cultura tanto do utilitarismo quanto do entretenimento. Não estará a experiência das obras de arte como que vetada, ou pelo menos dificultada, principalmente aos/às jovens de nosso tempo?

A escola costuma ser uma das primeiras instituições a promover o contato inicial de crianças e jovens com a arte. Porém, comumente, apresenta-se a arte não como uma experiência, mas como um processo histórico que pode ser compreendido, identificado e classificado, por meio de períodos e de características de cada movimento artístico. Devemos identificar na figura do livro didático os elementos que fazem daquela imagem uma obra iluminista ou barroca. Nesse sentido, perdemos o contato com experiência da arte em si, para aprender a interpretá-la por meio de critérios pseudo-didáticos; a arte parece cada vez mais apartada da vida humana no contexto pedagógico. Qual a disponibilidade das pessoas, na era pós-moderna, de contemplar uma tela de arte? Parece que essa disposição se afasta cada vez mais da experiência cotidiana, sendo relegada a certos setores sociais que teriam os pré-requisitos ou privilégios para se relacionar com tal fenômeno.

Muitas vezes temos um encontro parecido com a literatura. Em sala de aula, após a leitura de um livro, os/as leitores/as-estudantes são indagados/as sobre a estrutura da obra, o tempo verbal e uma série de questões técnicas. Pouco interessa a articulação daquela obra com a sua experiência pessoal, com a sua vida. Retira-se assim, por meio de uma pedagogia massificadora, a possibilidade de comunicação entre as particularidades do/a espectador/a e aquilo que a obra expressa. Rompendo a possibilidade desse diálogo, rompe-se também a possibilidade de transformação pessoal advinda do contato com a obra de arte. A escola acaba, assim, por tornar a relação do/a jovem com a arte impessoal, estéril e superficial.

Para a pesquisadora colombiana, Beatriz Helena Robledo, as crianças apresentam, de antemão, duas posturas em relação aos livros em suas escolas: existem as crianças que apreciam a leitura e buscam os livros e as crianças que desconhecem o prazer da leitura e não têm contato com o livro.

As poucas crianças que experimentaram o prazer de uma história, não entendem por que não lhes dão mais, por que são proibidas de entrar na biblioteca quando ela existe, aquele lugar escuro, onde os livros estão bem protegidos atrás do balcão, onde você não pode conversar e as paredes estão cheias de pôsteres pedindo silêncio, gritando “cuidado” e elencando os múltiplos benefícios do livro. [...] Outras crianças nem sabem o que estão perdendo. Elas ainda não viveram a experiência agradável de uma história, não foram embaladas pela cadência de um poema, não se assustaram com uma aventura, não sofreram com as aventuras de um herói, nem sentiram o terror prazeroso que um monstro peludo e pegajoso pode produzir. (ROBLEDO, 2007, s/p)³⁴

Para os dois grupos de crianças o livro continua inacessível na escola. Segundo a autora, geralmente o que encontramos no ambiente educacional é um convite enviesado e empobrecido à leitura. Por isso o contato inicial com os livros pode, a princípio, ter um caráter doutrinador.

É a partir de uma constatação parecida que Daniel Pennac (1993) nos alerta que, muitas vezes, a leitura pode se tornar um convite à sujeição e à submissão. Caso a leitura seja imposta ou tenha caráter disciplinador, pedagógico, ela perde sua função integradora e torna-se uma atividade enfadonha (PETIT, 2009a; PETIT 2009b; PENNAC, 1993; ALVES, 2004). Facilmente um livro pode tornar-se “(...) um objeto contundente e um bloco de eternidade. A materialização do tédio” (PENNAC, 1993, p. 23). E como veremos adiante, essa acaba por se tornar a forma pela qual muitos/as jovens são convidados/as a entrar em contato com a literatura.

Não raro, o livro é o principal instrumento de aprendizagem, é por meio dele que receberemos o conhecimento que nos é de direito. E nesse sentido, Robledo (2007) aponta que há uma luta de poder silenciosa sobre os livros: os pais premiam os filhos que lêem e castigam os que não lêem, as escolas se preocupam com o fato de que os alunos não sabem ler, não se interessam pela leitura proposta nas aulas,

³⁴ No original: Los pocos niños y niñas que han saboreado la delicia de un cuento, no entienden por qué no les dan más, por qué les prohíben entrar a la biblioteca, cuando la hay, ese lugar oscuro, donde los libros están detrás del mostrador debidamente protegidos, donde no se puede hablar y las paredes están llenas de carteles pidiendo silencio, gritando cuidado y alabando con sentencias los múltiples beneficios del libro. (...) Otros niños ni siquiera saben qué se están perdiendo. No han vivido aún la experiencia placentera de un relato, no se han arrullado con la cadencia de un poema, no se han sobresaltado con una aventura, no han sufrido con las peripecias de un héroe, ni han sentido el terror placentero que produce un monstruo peludo y pegajoso.

as editoras, por sua vez, fazem malabarismos para manter seus livros abastecendo escolas e bibliotecas. No entanto, nessa luta por controle e poder, o próprio livro perde a sua potência, seu real poder de transmissão e de promoção da experiência estética, e os efeitos disso são prejuízos nas experiências de crianças e jovens, pois nessa esteira, a infância e a juventude são desencorajadas, quando não impedidas, de um contato livre e emancipador com a leitura.

E o que acontece com desenvolvimento do pensamento simbólico dessas crianças, com a sua capacidade de sonhar e imaginar? Onde fica sua capacidade de inserção na cultura; sua capacidade de nomear e interpretar o mundo, a possibilidade de construir sua identidade, de se olhar e se confrontar; onde fica a oportunidade de definir o sentido do mundo e da própria vida; como fica seu direito de se informarem, de conhecerem o mundo em que vivem, de responder às suas perguntas, de construir seu próprio conhecimento? (ROBLEDO, 2007, s/p)³⁵

Com efeito, quando privamos a criança do contato com a cultura escrita, com os livros, empobrecemos sua cultura da infância, que na visão de Beatriz Robledo se ilustra na tendência natural ao jogo e ao brincar. Ao reduzirmos suas possibilidades de contato com a língua escrita e com a literatura, diminuimos sua capacidade imaginativa, seu apreço pela própria vida com sentido.

A saída, para Robledo (2007), é restituir a potência da leitura ao permitir que se apresente de formas variadas, ao possibilitar a pluralidade de concepções e reações a uma mesma história; seria devolver ao livro seu caráter libertário e, ao mesmo tempo, devolver à infância e à juventude seu direito à literatura. Tal saída se aproxima da perspectiva de Antonio Candido (2011) que postula a literatura como uma *necessidade humana*, à medida que “nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (p. 186). Em segundo lugar, o autor defende que a literatura se insere no campo dos *Direitos Humanos*, pois funciona como um instrumento de “desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (p.186), assim, amplia as perspectivas humanas na esfera psíquica e, também, na esfera social.

³⁵ ¿Qué pasa con el desarrollo del pensamiento simbólico de estos niños, qué pasa con su capacidad de soñar y de imaginar. En dónde queda su posibilidad de inserción en la cultura; en dónde su capacidad de nombrar e interpretar el mundo, la posibilidad de construir su identidad, de mirarse y confrontarse; en dónde la oportunidad de ir configurando el sentido del mundo y de la vida misma; en donde su derecho a informarse, a conocer el mundo en el que habitan, a responder las preguntas que tienen, a construir su propio conocimiento?

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. (PETIT, 2013, p. 23)

Compagnon (2012), em *A Literatura em perigo*, se indaga se há espaço para literatura na vida moderna: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual? (...) Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (p. 23). Nossa era, globalizada e nitidamente virtual, traz novas possibilidades de relação e, portanto, novos desafios e adoecimentos sociais. Que papel cumpriria a literatura em tempos de cultura de massa? Poderíamos atualizar a questão considerando ainda a era digital e virtual do início do século XXI: para quê e de que maneira a literatura sobreviveria nesse cenário?

A própria literatura – a literatura que é considerada “viva” – parece, por vezes, duvidar de seus fundamentos frente aos discursos rivais e às novas técnicas, não somente – velha querela – as ciências exatas e sociais, mas também o audiovisual e o digital. Desde a modernidade a literatura entrou na “era da suspeita”. (COMPAGNON, 2012, p. 26-27)

A literatura que duvida de seus fundamentos o faz a partir do contexto atual, em que parece haver um espaço de encontro e troca cada vez mais incipiente e superficial, dada a nossa fascinação pelas novas mídias e redes sociais virtuais. Poderia ser o ápice da crise na arte identificada por Walter Benjamin ainda nos anos 30. Ao refletir sobre as mudanças econômicas e produtivas do século XX, na década de 30, Benjamin (2012b) aponta que os efeitos das mesmas adentraram, finalmente, o campo da cultura. Para o autor, a arte na era de sua reprodutibilidade técnica se afasta da força da autenticidade e da experiência humana que buscava promover. O cenário permite, segundo Benjamin (2012a), a nítida contraposição entre a noção de experiência³⁶ – *erfahrung* – e a noção de vivência – *erlebnis*. A vivência, no pensamento benjaminiano, se alicerçaria numa superficialidade, no sentido de ser corriqueira e automática: ela não exige atenção, reflexão ou entrega, se dá independente da nossa disposição pessoal para com ela. A tendência de escapar à

³⁶ Para fundamentar sua teoria crítica na reflexão sobre o modo de vida e produção burguês/ capitalista, Benjamin recorre ao conceito de experiência como uma bússola norteadora. O autor o visitou pela primeira vez ainda na juventude, num ensaio intitulado “Experiência” retomando-o, mais tarde, já em outra perspectiva num ensaio sobre o conceito na filosofia de Kant. Nos escritos das décadas de 30 e 40 desenvolveu e aprofundou o tema.

experiência, numa cotidianidade irrefletida, estaria na raiz da vivência, que em termos coletivos, contribui para as formas de relação e para os sintomas sociais atuais.

A era da suspeita, a nosso ver, é o tempo em que suspeitamos e desconfiamos de todo elemento que nos convida a um mergulho mais profundo no campo da experiência, que promova uma crítica à vivência automática e irrefletida.

(...) estamos diante de um sintoma social que faz da subjetividade um mero polo consumidor de produtos os quais, ao mesmo tempo, prometem a possibilidade de desfrutar de uma existência supostamente plena e, paradoxalmente, a torna cada vez mais insatisfeita. Vários são os imperativos por meio dos quais poderíamos caracterizar o quão insaciável é a voracidade de consumo que se impõe nesse mundo perverso em que impera uma espécie de facilismo psicológico. Trabalhe mais! Ganhe mais! Tenha mais! Transe mais! Só assim você será feliz, não sofrerá, porque nem sequer terá tempo para pensar, e conseguirá ser alguém nesse mundo que não comporta lugar para “perdedores”. (PEIXOTO JUNIOR, 2008, p. 56-57):

Assim, a vivência cotidiana, carente de experiência, operaria na manutenção desse “facilismo psicológico”: ela consome o que lhe é ofertado, pela promessa da felicidade – conforme discutiu Marin (2009). Muitas vezes essa promessa vem embalada por tudo que se apresenta como novo e atual, e, portanto, belo e desejável. O efeito da vivência ancorada nesse “facilismo” consagra uma crise em nosso tempo: a pobreza de experiência, tanto existencial quanto social. No ensaio intitulado ‘Experiência e pobreza’, Benjamin (2012c) argumenta que a era da técnica, isto é, a era da produção em massa voltada para o consumo, promove essa nova forma de miséria: a miséria cultural. Nas palavras do autor: “essa pobreza não é apenas pobreza de experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie.” (p.125).

A barbárie se alicerça na prerrogativa de que um determinado tipo de arte, na busca da inovação e da originalidade, despreza toda a herança cultural e artística que dispomos para começar de novo, a partir de uma tabula rasa. Nesse processo, o/a artista não é movido/a por inspiração, diálogo, sonho ou devaneio, mas pela ânsia de produzir um tal assombro ou inovação na cultura de massa. São obras bárbaras porque são desprovidas de humanidade em nome de serem inovadoras ou atuais.

Dessa maneira, a produção destinada a divertir e entreter as massas se afasta da áurea artística em suas funções primordiais, pois os seus produtores (não mais os/as artistas), “recusam qualquer semelhança com o humano, esse princípio fundamental do humanismo” (BENJAMIN, 2012b, p.126). No cenário artístico

desenhado na primeira metade do século XX há, segundo Benjamin (2012b) a busca pelo novo e o descaso por tudo que remonta à tradição. Para o autor, “abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, (...) para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’.” (BENJAMIN, 2012b, p.128).

Nessa perspectiva, a pobreza de experiência pauta-se numa sociedade de homens e mulheres que não anseiam por experiências profundas e transformadoras, ao contrário, “eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram um mundo em que possam ostentar tão pura e claramente sua pobreza, externa quanto também interna, que algo de decente possa resultar disso.”³⁷ (BENJAMIN, 2012c, p.127).

Jorge Larrosa Bondía (2002), da mesma maneira, defende que há uma diferença fundamental entre aquilo que se vive corriqueiramente e aquilo que experimentamos com sentido.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 21)

A própria definição de experiência contempla seu afastamento da vivência, que seria, na atualidade, nossa cotidianidade. A vida corriqueira, por todas as características de nosso estranho tempo, se organiza de forma a privilegiar a vivência – aquilo que se passa – em detrimento da experiência – aquilo que nos toca, que nos coloca, assim, em contato com a nossa humanidade. Larrosa Bondía (2002) afirma que a era da informação nos faz sujeitos prontos a fabricar opiniões sobre aquilo que pensamos deter enquanto informação. Ao acrescentarmos o tempo nessa equação, temos, segundo o autor, uma sociedade encapsulada, fechada para a experiência.

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz ao silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (BONDÍA, 2002, p. 23)

³⁷ É importante enfatizar que embora Benjamin (2012c) realize uma análise qualitativa entre “tipos” e “finalidades” de obras de arte, acreditamos que, como toda produção humana, essas obras marcadamente mergulhadas na era da técnica ainda guardam em si a possibilidade de promover experiências humanas significativas.

O psicanalista Christopher Bollas (1998), na mesma direção, aponta essa mesma tendência ao discutir as características do *objeto evocativo* na experiência de *self*, pois, para o autor, muitas pessoas tendem a evitar objetos que as convidam para uma possibilidade de expansão da sua vivência imediata e irrefletida. Winnicott também aborda a questão da experiência em sua obra, citando e conceituando a experiência de ilusão, a experiência de onipotência e própria da experiência de ser:

Uma experiencia não é a mesma coisa que um estado. [...] O termo “experiência” sempre conserva, em Winnicott, uma importância muito particular, o de algo fundamental para que um desenvolvimento psíquico ocorra, para que se cumpra o mais livre possível de adoecimentos. (RODULFO, 2009, p. 34-5 – nossa tradução)³⁸

A tendência da nossa época, de consumir a vida ao invés de experimentá-la, em se distrair com a arte ao invés de contemplá-la, afastando-se das experiências coletivas, isto é, as experiências alimentadas pela tradição, acabam por gerar uma forte desconfiança quanto à literatura e às artes em geral. E, conforme já discutimos, tais características podem colaborar significativamente para o desamparo e o sofrimento de muitos/as jovens na atualidade.

A nosso ver, o consumo promove uma vivência diversa e distante da experiência de contemplação, que exige entrega ao momento, troca e diálogo com o texto, tomando a literatura como exemplo. De alguma maneira, não somos “treinadas” para essa experiência nos dias de hoje. No entanto, Daniel Pennac (1993) acredita que é inútil buscar “os culpados” pelo desgosto de jovens em relação a literatura.

E quando não é o processo acusatório contra a televisão ou o consumismo, fala-se da invasão eletrônica; e se a culpa não é dos joguinhos hipnóticos, é da escola; a aprendizagem aberrante da leitura, o anacromismo dos programas, a incompetência dos professores, a decadência dos prédios, a falta de bibliotecas. E o que mais ainda? Ah, sim, o orçamento do ministério da cultura... (PENNAC, 1993, p. 30)

Para o autor, todos esses fatores contribuem para uma diminuição drástica do hábito e do prazer da leitura. No entanto, na nossa perspectiva, durante o processo de procurar “os culpados” por afastar a literatura da vida contemporânea e do cotidiano

³⁸ No original: No es lo mismo una experiencia que un estado. [...] el término “experiencia” siempre conlleva em Winnicott um peso muy particular, el de algo que es muy importante que se cumpla para um desarrollo psíquico acabado, realizado, lo más libre posible de enfermedad.

dos/as jovens, também nos afastamos da busca por novas formas de resgate e novos convites para a leitura, e também da percepção de que, apesar do cenário alarmante, a leitura resiste, sobretudo entre jovens.

Michèle Petit (2009b), numa perspectiva semelhante, aborda a questão da experiência da juventude com os livros, considerando a era virtual que conhecemos a partir dos anos 90/ 2000, uma vez que muitos educadores e pesquisadores argumentam que a leitura e o contato com os livros seriam vivência já relegadas ao passado. Para eles, “aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados” (ibidem, p.17). Ou seja, na visão desses educadores os jovens prefeririam os produtos ou expressões artísticas que acompanham a rapidez das mudanças sociais do nosso tempo; os produtos que promoveriam o “facilismo” da vida, sem lançá-los à esfera da fragilidade da nossa condição humana. No entanto, no cenário francês em que a autora realizou sua pesquisa, a leitura ainda é mais frequente entre jovens.

E para além das grandes pesquisas estatísticas (que indicam que os jovens não leem), ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (ibidem, p.19)

4.2. A ARTE LITERÁRIA: O PODER DAS NOSSAS HISTÓRIAS

Conforme afirmamos, a arte é inútil, porém necessária. Necessária, antes de tudo, porque territorializa e possibilita experiências humanas. A respeito da literatura, Candido (2011) afirma que “(ela) aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (p. 174). É claro que poderíamos viver sem arte no sentido estrito de sobrevivência, no entanto, a arte nos convida a entrar em contato com a natureza humana por excelência.

Segundo Compangon (2012, p. 35), “lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem”. Na mesma direção (Winnicott, 1967/2005a, p. 21), ao comparar vivências e instintos humanos e animais, afirma que “os seres humanos, no entanto, têm uma coisa só sua, e, quando são suficientemente saudáveis, têm experiências culturais superiores às de qualquer animal”. Dessa forma, a arte proporcionaria e facilitaria o desenvolvimento emocional saudável na medida em que humaniza nossa própria vida. E, como veremos adiante, esse tipo peculiar de experiência favorece a integração pessoal.

A tradição, transmitida por meio de imagens e narrativas, é o ponto de partida e de retorno da experiência e teria a função de preservação da mesma no existir humano. Ao acolher as experiências e apresentá-las ao mundo, a tradição apresenta-se como uma entidade a qual podemos recorrer em tempos de adversidade, de desesperança e de alegria, pois a sabedoria que ela condensa possibilita, quase sempre, uma ressignificação daquilo que vivenciamos.

Citemos, a título de exemplo, uma fábula de Esopo, a fim de que se esclareça melhor a relação entre experiência e tradição.

Dizem que as macacas geram dois filhotes e que a um deles dão afeto e criam com dedicação, ao passo que rejeitam o outro e não cuidam dele. Acontece que, por uma fatalidade divina, aquele que é tratado com afeto morre, enquanto o outro, o rejeitado, desenvolve-se bem. (ESOPO, 2013, p. 353)

A interpretação comum da fábula de Esopo é a de que a fatalidade é um elemento poderoso na vida humana, que facilmente desengana e atropela qualquer previdência ou desejo humanos. Talvez por isso apareça na história o termo “fatalidade divina”, que aponta a força e o mistério dessa condição humana: a fragilidade da nossa vida diante da adversidade do mundo. Por mais que tentemos nos precaver e cuidar daquilo que nos é caro e importante, todas as nossas ações não são suficientes para garantir sua permanência e presença em nossas vidas. No entanto, mais do que uma lição de moral, a fábula fala diretamente da condição humana e de sua fragilidade diante do mistério e do divino, promovendo, assim, a quem a lê ou escuta, um encontro com a sabedoria aninhada no campo da tradição. Esse encontro é promovido pela experiência, que funciona como a ponte entre a

existência humana (experiência do/a leitor/a) e a tradição herdada (condensada na fábula/ livro).

No ensaio *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, Benjamin (2012a) aponta que “a arte de narrar está em vias de extinção. (...) é cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história se manifeste, o embaraço se generalize” (p. 213). Por outro lado, o autor apresenta uma complexa e rica caracterização do que considera narrativa e de como a mesma se articula com a tradição. Para o autor, a tradição oral propicia a base para a experiência que é passada de geração a geração pelas narrativas. “A narrativa (...) é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou relatório” (BENJAMIN, 2012a, p. 221). Assim, a tradição oral é a matriz da literatura viva, já que “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores” (ibidem, p. 214), pois os/as narradores/as retomam, no contato com a tradição, a função mais original da arte: a possibilidade de intercambiar experiências. Ora, se a narrativa não se ocupa em transmitir um fenômeno ou fato em si, ela se consagra na arte de promover ressonâncias e permanência em seu/sua leitor/a ou ouvinte.³⁹

No ensaio *A localização da experiência cultural*, Winnicott (1971) afirma que quando aborda o termo “cultura” considera tudo que pertence “ao fundo comum da humanidade”, em outras palavras, “(...) nenhum campo cultural é possível ser original exceto numa base da tradição” (WINNICOTT, 1971, p. 138).

Existem aqueles que, comparando contos populares com contos literários e hierarquizando-os nessa comparação, consideram superiores os contos literários. Esse é um grande equívoco que vem do início do século XIX, quando a noção de tradição oral apareceu em meio à atmosfera intelectual do romantismo europeu, momento em que a arte popular opôs-se à arte refinada. (MATOS; SORCY, 2014, p.2)

Entretanto, consideramos que tanto as histórias populares quanto os contos literários encontram-se no que convencionamos aqui como *literatura*, pois ambos

³⁹ Ao buscarmos estabelecer nexos entre as narrativas e a literatura, não podemos mais afirmar ingenuamente que qualquer livro é literatura. Há muitos livros cuja função é informar um ponto de vista, apresentar um fato ou contexto histórico, uma biografia e assim por diante. E tantos outros buscam inovar, no que concerne ao estilo linguístico ou estético; “um catálogo telefônico é um livro, assim como um dicionário, um guia turístico, um álbum de selos, um livro de contabilidade...” (PENNAC, 1993, p. 23). Portanto, constatamos que não basta haver um livro, para estarmos no campo da literatura.

cumprem as mesmas funções no que concerne à experiência humana. E, ainda, consideramos que o contato com a literatura engloba o caminho de tornarmo-nos pessoas, englobando tanto a beleza quanto o mais terrível de nossa condição humana. Nesse sentido, a experiência de ser tocado por palavras e imagens se afasta da busca por um “facilismo psicológico” que nega e evita as mazelas da vida vivida, e nos permite combater o automatismo e nos deliciar com o assombro diante dos mistérios da própria existência.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Assim, toda produção humana que busca comunicar a existência, estabelecer um diálogo, da forma mais simples à mais complexa, está no campo da literatura. E compreendemos que a literatura em todas as suas nuances, está em contato direto com a matriz da experiência, que é o arcabouço das possibilidades humanas e de toda a herança cultural que repousa, tanto para Winnicott quanto para Benjamin, na tradição.⁴⁰

As então chamadas *obras clássicas da literatura* conservam essa função de manutenção da tradição, permitindo que leitores/as e ouvintes de diferentes épocas e contextos entrem em contato com a própria vida por meio das imagens e histórias que veiculam.

Italo Calvino (2007) retoma essa questão em sua obra emblemática: *Por que ler os clássicos*. Nota-se, ao leitor atento, que o título não apresenta uma indagação que o autor tentará responder, trata-se, antes de tudo, de uma afirmação na qual o autor se apoiará para apresentar um convite ao/à leitor/a: se aproximar das ressonâncias que as obras clássicas fizeram em sua experiência pessoal.

Tomemos algumas de suas propostas de definição do que seria uma obra clássica, que foram enumeradas na apresentação do seu texto:

1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”. (...) 4. Toda releitura de um clássico é

⁴⁰ Gaston Bachelard referiu-se da seguinte maneira sobre *As aventuras de Gordon Pym*, de Edgar Allan Poe: Ao ler as *Aventuras*, pensávamos nos distrair e nos damos conta de que o poeta transmite o germe de sonhos sem fim. Pensávamos também que iríamos ver um universo, mas é o coração do homem, o coração obscuro com seus sofrimentos, que está no centro de tudo. *As Aventuras de Gordon Pym* é um dos grandes livros do coração humano. (BACHELARD, 1994, p 119)

uma leitura de descoberta como a primeira. 5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. (...) 6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha pra dizer. (CALVINO, 2007, pp. 9-11)

Com efeito, um livro clássico, que consagraria uma literatura viva, a que se referiu Compagnon (2012), é aquele justamente que apresenta ressonâncias na vida e na experiência do/a leitor/a, de forma que a experiência vivida pelo/a leitor/a não esgota as possibilidades de leitura da obra.

Uma obra é universal porque permanece, enquanto as histórias individuais começam e terminam. E ela permanece não simplesmente porque resiste fisicamente aos acidentes da história, mas porque sua grandiosidade poética não se deixa limitar pelas compreensões individuais. Uma obra é universal porque é ilimitada e infinita em suas possibilidades de significação. (VILLELA, 2015, p. 41)

A obra clássica poderia ser “classificada” como uma narrativa, por se apropriar e brincar com a linguagem, de forma a promover a experiência do contato com a tradição. Para Benjamin (2012a), diferente de uma obra voltada a informar ou divertir, que “precisa entregar-se inteiramente (ao momento) e sem perda de tempo, (...) [a narrativa] não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (p. 203). Talvez por isso Calvino (2007) tenha apontado que as obras clássicas são as obras relidas. Ou as histórias que as crianças repetidamente reivindicam na hora de dormir. Por fim, parece que as boas histórias são inesgotáveis, porque continuam a nos convocar a partir das reminiscências que produzem em nós. Paul Auster acredita que todas histórias são inesgotáveis, pois continuam a desenvolver-se, mesmo quando parecem terminadas:

Meu primeiro romance foi inspirado num engano ao telefone. Eu estava sozinho no meu apartamento no Brooklyn à uma tarde, sentado à escrivaninha e tentando trabalhar quando o telefone tocou. (...) Terminei o livro dez anos atrás e, desde então, passei a me ocupar com outros projetos, outras ideias, outros livros. Há menos de dois meses, no entanto, compreendi que os livros nunca estão terminados, que é possível que as histórias continuem se escrevendo por si mesmas, sem um autor. Naquela tarde, eu estava sozinho no meu apartamento no Brooklyn à uma tarde, sentado à escrivaninha e tentando trabalhar quando o telefone tocou. (AUSTER, 2009, p. 46-7)

A experiência literária transcende a limitação do livro, por isso a literatura é viva. É evidente que o livro pode também ser vivo na medida em que nos permite revisitar os terrenos da tradição, que guarda a herança cultural humana, resgatando as experiências encobertas pela vida contemporânea. A sensação que permanece em

nós após a leitura ou a escuta atenta de uma história é a materialização de sua continuidade em nossa presença, que nos torna cúmplices e guardiões/ãs de seus mistérios.

As incumbências e características que vão dando forma ao que Benjamin (2012a) definiu como narrativa, Compagnon (2012) como literatura viva, Calvino (2007) como as obras clássicas, e Candido (2011) chamou, por sua vez, *literatura*, podem ser experimentadas em romances, poesias, letras de músicas, contos e histórias orais. Temos na atualidade um arsenal imenso de possibilidades de contato e experiência com a literatura, ainda assim, as escolas, as famílias e comunidades ainda nos afirmam categoricamente que as/os jovens não leem...

4.3. POR QUE LER? AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

Todos os caminhos – nenhum caminho
Muitos caminhos – nenhum caminho
Nenhum caminho – a maldição dos poetas
(Manuel de Barros, 2009)

Ao nos voltarmos à psicanálise, como método e instrumento que nos auxilia a enriquecer o olhar sobre a arte e suas funções, não podemos deixar de considerar o papel que a literatura e a arte, em geral, desempenharam na própria história da psicanálise. Para Freud (1923/1976, p.287):

Psicanálise é o nome 1) de um procedimento para a investigação de processos anímicos que são pouco acessíveis de outra maneira; 2) de um método de tratamento das perturbações neuróticas que se funda nesta investigação; 3) de uma série de concepções psicológicas adquiridas por essa via, que crescem progressivamente para se reunirem numa nova disciplina científica.

A psicanálise, enquanto *conhecimento científico da vida psíquica*, enquanto *método de intervenção* e enquanto *teoria científica*, nasce da tentativa de compreender e tratar a histeria e a neurose de transferência, segundo Fulgencio (2010). Na prática clínica, Freud intuiu que os sofrimentos com os quais lidava, as fantasias que escutava, já haviam sido identificadas e descritas por poetas e escritores criativos em suas obras literárias. Segundo ele, “os próprios escritores criativos gostam de diminuir a distância entre sua classe e o homem comum, assegurando-nos com muita frequência de que todos, no íntimo, somos poetas” (Freud, 1908, p. 149); em outras palavras, os escritores nos asseguram que, na verdade, entendemos que as obras literárias agregam experiências fundamentais da condição humana e,

portanto, falam sobre as inúmeras formas de expressão das fragilidades e das potencialidades humanas.

Freud nunca escondeu a grande contribuição e o papel da literatura no desenvolvimento de sua obra. Não raro, costumava começar ou encerrar seus escritos com versos de poemas. Em *Além do princípio de prazer* (1920), cita uma versão de Rückert de uma dos Maqâmât, do poeta árabe Al-Hariri: “*Ao que não podemos chegar voando, temos de chegar manquejando.../ O Livro diz-nos que não é pecado claudicar*”. No mesmo texto, ao refletir sobre a pulsão de morte, Freud cita como a poesia de Goethe que “considerava a morte o resultado direto da reprodução”, o ajudou na construção do conceito teórico (FREUD, 1920/1976). Além disso, são inúmeras as referências literárias nos escritos freudianos: Virgílio, Sófocles, Cervantes, Hamlet, Dostoiévski, Goethe, Tasso, Mefistófeles, Andersen, Allan Poe, Schiller entre outros. Com esses exemplos vemos a força da literatura na obra freudiana.

Em alguns textos e ensaios Freud se propõe a realizar análises e estudos de textos literários, como no artigo *O estranho* (1919) em que analisa dois contos⁴¹ do escritor Ernst Hoffman. Também em *Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen* (1907), Freud faz uma interpretação dos sonhos do personagem principal da obra de Wilhelm Jensen. Na apresentação desse texto, Freud propõe uma aproximação de seu método interpretativo com a sabedoria popular.

A ciência e a maioria das pessoas cultas sorriem quando se lhes propõe a interpretação de um sonho. Só as pessoas simples, que se apegam às superstições e assim perpetuam as convicções da Antiguidade, continuam a insistir que eles são passíveis de interpretação. (FREUD, 1907/1976, p. 17)

A teoria da interpretação dos sonhos é um dos fundamentos que destaca e diferencia a psicanálise de outras psicologias profundas. E o fato de brincar e interpretar um sonho fictício, relatado numa obra literária, pode ilustrar a compreensão de que a literatura é, para Freud, um parâmetro que garante veracidade e universalidade de seus achados clínicos: “Freud trata seus textos literários como se tivessem força comprobatória” (STEINER, 2001, p.83).

Ainda considerando o ensaio *Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen* (1907), Freud aponta como os escritores criativos são aliados preciosos da psicanálise, visto

⁴¹ “O Homem da Areia” e o “Elixir do Diabo”

que “costumam conhecer toda uma vasta gama de coisas entre o céu e a terra com as quais a nossa filosofia ainda não nos permitiu sonhar.” (ibidem, p. 18). Assim, é como se intuitivamente percebesse que a sabedoria popular se ancora na tradição, tal como defendeu Benjamin (2012a), pois para Freud, os escritores criativos “estão bem diante de nós, gente comum no conhecimento da mente, já que nutrem em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência” (ibidem, p.18).

Quando Freud estuda o processo de criação literária e sua relação com a realidade e a fantasia em *Escritores criativos e devaneios* (1908), ele retoma a questão da fonte a qual os escritores recorrem e retiram material para a criação artística: a fonte da sabedoria acumulada pela humanidade.

No decorrer do texto, Freud (1908/1976) diferencia de forma significativa o brincar e a realidade. Tanto a criança que brinca quanto o escritor criativo usam a fantasia como uma ferramenta, pois mantêm a nítida separação entre seu fazer criativo e a realidade⁴². A fantasia, assim como o sonho, tem uma determinação inconsciente, expressa um desejo⁴³ e enlaça, a um só tempo, passado, presente e futuro.

Para Freud (1920/1976), os eventos mentais são regulados pelo princípio de prazer, ou seja, por um movimento que realiza “(...) uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer” (ibidem, p. 17). Ao longo do desenvolvimento humano, a capacidade de se entregar à fantasia passaria a dar espaço para o pensamento, isto é, a pessoa em desenvolvimento passaria a “operar” mais no princípio de realidade, abdicando ao princípio do prazer, característico do funcionamento infantil. Assim, da perspectiva da teoria do desenvolvimento psicosssexual postulada por Freud, é salutar o abandono, nunca total, é verdade, do princípio de prazer, libidinalmente mais ligados aos aspectos da fantasia, dos desejos, os aspectos inconscientes. Portanto, a aceitação do princípio de realidade seria uma forma muito saudável de estabelecer contato e extrair prazer dos objetos externos. No entanto, os adultos nunca abandonam por completo suas fantasias, visto que abdicar um prazer experimentado não constitui uma tarefa fácil.

⁴² “O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (Freud, 1908, p.150).

⁴³ “Toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória” (ibidem., p.158)

A análise freudiana que busca comparar o escritor criativo ao homem comum em seu devaneio, entrecortando a distância entre os dois protótipos, encontra uma “chave interpretativa” retomando a relação entre a fantasia, o tempo e o desejo, que seria o elo entre os elementos anteriores. Assim, Freud considera que uma experiência presente significativa na vida do escritor criativo evoca a lembrança de uma experiência anterior da qual se desprende um desejo, e na criação artística o escritor encontraria uma forma de realizar esse desejo infantil (FREUD, 1908/1976, p.156), sempre disfarçado na forma de uma imagem ou metáfora.

Dessa maneira, a obra criativa é a realização de um desejo inconsciente. Em *Além do Princípio de Prazer*, Freud (1920/1976) afirma que, por mais que as obras de arte convidem, muitas vezes, a experiências penosas e de sofrimento (cita as tragédias como exemplo), ainda cativam no público – espectador/a, leitor/a, contemplador/a – sensações prazerosas, pois afirmam que, mesmo na vida adulta saudável, as experiências criativas “(...) pressupõem a existência e a dominância do princípio de prazer; não fornecem (portanto) provas do funcionamento de tendências para *além* do princípio de prazer, ou seja, tendências mais primitivas do que ele e dele independentes” (p.29 – grifos do autor).

Esse é um dos pontos de divergência entre a teoria freudiana e as contribuições de Winnicott, pois se para Freud (1908/1976) a oposição entre brincar e realidade encaminha o indivíduo para a integração pessoal, a partir da renúncia dos desejos infantis, das fantasias de onipotência, que na vida adulta ficariam relegadas ao humor e à apreciação de obras literárias; para Winnicott (1971), por outro lado, o caminho do desenvolvimento saudável se alicerçaria, justamente, na ligação e aproximação entre o brincar e a realidade. De acordo com Loparic (2007, p.29-30):

Nas pesquisas de Winnicott, contudo, o paradigma freudiano como tal entra em crise, dando lugar à busca por um novo paradigma. O motivo principal da crise foi o acúmulo de problemas clínicos – entre eles as manifestações da tendência anti-social e da psicose infantil – que não podiam ser compreendidos teoricamente nem tratados clinicamente no quadro do paradigma edípico de Freud, mas que, segundo Winnicott, não deviam ser eliminados do campo de aplicação da psicanálise.

Dessa forma, retomando a concepção da relação entre o brincar e a realidade, percebemos que, para Winnicott (1971), o funcionamento psíquico saudável fundamenta-se na proximidade entre a vida imaginativa, psíquica e a realidade. Seguindo o autor, brincar seria uma capacidade adquirida no desenvolvimento

emocional saudável, uma conquista. Compreendemos que o brincar articula a rede de todas as funções e tarefas pelas quais passamos para o desenvolvimento do sentimento de si mesmo; dito de outra forma, “o brincar é o modo essencial de se estabelecer contato com as realidades interna e externa, de explorá-las e de aprender sobre si mesmo e sobre o mundo” (SOUZA, 2008, p.131).

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. (Winnicott, 1971, p.71)

O brincar, assim, é um tema central no pensamento winnicottiano, é a expressão de um desenvolvimento saudável e a ausência de um brincar criativo e espontâneo, do mesmo modo, é uma expressão de um adoecimento ou da paralisação do processo de desenvolvimento.⁴⁴

Segundo Fulgencio (2010, p.106), “O desenvolvimento do método psicanalítico levou Freud a considerar que existia uma realidade no interior de seus pacientes que se sobrepunha à realidade objetiva.” Nesse sentido, os estudos da psicanálise localizavam seu foco na vida interna dos indivíduos e consideravam os elementos exteriores aos indivíduos apenas na medida em que influenciavam seus processos internos. Na perspectiva de Winnicott (1971), a psicanálise, a partir da teoria freudiana, ocupou-se de estudar a vida interna das pessoas ou a pessoa em relação com os objetos internos e externos. Entretanto, esses estudos negligenciaram, no seu ponto de vista, um terceiro lugar entre o mundo externo, enquanto realidade compartilhada, e o mundo interno, que engloba todos os processos psíquicos.

Por exemplo, o que estamos fazendo enquanto ouvimos uma sinfonia de Beethoven, ao visitar uma galeria de pintura, lendo *Troilo e Cressida* na cama, ou jogando tênis? Que está fazendo uma criança, quando fica sentada no chão e brinca sob a guarda de sua mãe? Que está fazendo um grupo de adolescentes, quando participa de uma reunião de música popular? Não é apenas: o que estamos fazendo? É necessário também formular já a pergunta: onde estamos (se é que estamos em algum lugar)? Já utilizamos os conceitos de interno e externo e desejamos um terceiro conceito. (WINNICOTT, 1971, p.147)

⁴⁴ Para Winnicott, o próprio encontro clínico deve fundar-se na experiência do brincar. Segundo ele, “a psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas” (1971, p. 59).

Ora, a experiência de ouvir uma sinfonia de Beethoven tem elementos da realidade compartilhada, pois precisamos de aparatos dessa realidade para ter acesso a sua sinfonia: precisamos de pessoas numa orquestra ou de um aparelho de som que a reproduza. Mas ao mesmo tempo, uma série de elementos internos também está em jogo nessa situação: a forma como as notas são percebidas, os sentimentos que emergem da tonalidade da melodia são experiências absolutamente individuais, alicerçadas em processos internos constituídos naquela história pessoal. Portanto, ouvir música, apreciar uma pintura, ler um conto e brincar são experiências que se dão nesse terceiro espaço reivindicado por Winnicott (1971), que transitam e, nesse movimento, promovem a mediação entre o mundo pessoal interno e o mundo externo.

Assim, torna-se evidente que, considerando a relação brincar-realidade, há uma distância teórica nos postulados de Freud e Winnicott. Para Freud há uma ruptura entre prazer e realidade, evidenciada pelo uso que fazemos do humor e da arte, principalmente na vida adulta. Em contrapartida, para Winnicott há um encontro entre brincar e realidade, que possibilita a experiência de continuidade e de usufruir de todo patrimônio cultural humano, “(...) fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir” (WINNICOTT, 1971, p.138).

Portanto, ler é importante porque favorece a integração pessoal, a possibilidade de saber de si e, a partir daí, a possibilidade falar de si. Ler capacita o sujeito humano, meninas e meninos, homens e mulheres, a usufruir da tradição cultural, de forma a se incluir socialmente com mais repertório pessoal: com mais instrumentos para se colocar/ estar no mundo. Ler coloca a existência em evidência e nos permite, quem sabe, escrever:

Enquanto escreve, sente que se move para dentro (através de si mesmo) e ao mesmo tempo se move para fora (na direção do mundo). O que ele experimentou, talvez, durante aqueles poucos momentos na véspera de Natal de 1979, sentado sozinho em seu quarto na rua Varick, foi isto: a súbita consciência de que mesmo sozinho, na mais profunda solidão de seu quarto, ele não estava sozinho, ou, para ser mais exato, que no momento que começou a tentar falar sobre essa solidão ele se tornou mais do que ele mesmo. (AUSTER, 1999, p. 156)

4.4. PALAVRAS BRINCADAS: A LITERATURA COMO FENÔMENO TRANSICIONAL

Desde que em alguma outra parte é que vivemos/
E aqui é só uma nossa experiência de sonho...
(Guimarães Rosa, 1985b)

A possibilidade de existência desse terceiro lugar fez-se presente na obra de Winnicott quando ele passou a levar em conta o brincar como uma atividade em si mesma, observando a criança que brinca. Tradicionalmente a psicanálise considerava o brincar buscando estabelecer relações sobre o conteúdo da brincadeira e a vida interna da criança que brincava. Quando Winnicott tomou outra posição para encarar o fenômeno do brincar, mais distante da preocupação com o seu conteúdo, compreendeu que tal atividade se dava num espaço privilegiado que proporcionava tanto a união entre mundo externo e mundo interno e, ao mesmo tempo, favorecia a separação estável, tranquila desses mundos. Trata-se do espaço potencial, no qual ocorrem os fenômenos transicionais, isto é, fenômenos que marcam a transição, a passagem, entre elementos da realidade (mundo externo) e elementos psíquicos (mundo interno).

Quando Winnicott (1971) descreve o desenvolvimento de um padrão pessoal de comportamentos na primeira infância, como sugar ou acariciar objetos para se acalmar e para dormir, os coloca como fenômenos transicionais, que tem, nesse contexto, a função de proteger o bebê contra a ansiedade (ibidem, p. 17), contra as ameaças ambientais. Para Maduenho (2010, p. 126), “o campo transicional nos salva da presença maciça ou da ausência maciça dos polos objetivos e subjetivos de nossa experiência”.

A transicionalidade é um elemento nuclear no pensamento winnicottiano. É fundamental recordar que o autor postula o desenvolvimento infantil a partir da qualidade relacional do bebê, ou seja, a partir das relações que o bebê vai tecendo com o ambiente, que inicialmente é a mãe, ou melhor, a unidade mãe-bebê. Dessa forma, o bebê passa de um estado inicial de fusão com o ambiente no qual os objetos e fenômenos transicionais aparecem para ocupar o espaço que gradativamente vai surgindo entre *eu* e *não-eu*, em outras palavras, entre o bebê e o ambiente. E embora Winnicott postule a existência de objetos transicionais e de fenômenos transicionais, é importante relembrar que “não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para

um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (WINNICOTT, 1971, p. 30).

De acordo com Ricardo Rodulfo (2009, p. 102), Winnicott se refere a transicionalidade de três maneiras: como limite ou fronteira; como como espaço intermediário e como fenômeno de mediação. Para o autor, ao utilizar a noção de limite, fronteira e de espaço intermediário, pode-se incorrer ao equívoco de tomar a transicionalidade como uma “topografia do psiquismo”, no entanto, “não há interno e externo e o transicional ‘no meio’” (ibidem, p.104). Por isso valoriza compreender a transicionalidade como um fenômeno de mediação, mestiço, no sentido de agregar aspectos dos dois mundos pelos quais circula e que não existem, senão em articulação. Enquanto um fenômeno, a transicionalidade, possibilita a suavização das fronteiras entre o mundo interno e o mundo externo, evidenciando que essas fronteiras não são rígidas e podem estabelecer uma rica comunicação. A transicionalidade, portanto, surge como parte do caminho que o/a bebê percorre na direção de se tornar uma pessoa, com o sentimento de estar vivo e de si mesmo.

Huizinga (2014), ao estudar o brincar⁴⁵ enquanto um elemento da cultura, evidencia que essa atividade se apresenta como um intervalo de nossa vida cotidiana: “(...) o jogo não é nem vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (p. 11). Em outras palavras, o jogo e o brincar ocupam esse intervalo entre vida “real”, considerada como o conjunto de atividades e relações presentes no mundo externo ao indivíduo, e também não se localizam na vida “corrente”. Na verdade, ao brincar e jogar, uma pessoa pode enriquecer e aprimorar seus processos internos, cognitivos, no entanto, essa não é a função única do brincar, pois a satisfação do jogo e da brincadeira consiste na sua própria realização e não nos desdobramentos e no enriquecimento que possa, eventualmente, trazer a quem se dedica a brincar/ jogar. Com efeito, o estudo de Huizinga, no campo da filosofia, permite também algumas aproximações com os fenômenos transicionais apontados por Winnicott (1971).

Assim, seguindo Winnicott (1971) entendemos que o brincar e as experiências culturais estão mais intimamente ligadas à natureza humana do que à realidade concreta, por articularem um diálogo significativo entre a experiência interna e externa

⁴⁵ No texto original, em alemão, autor utiliza o termo *spielen*, cuja tradução pode ser jogo (jogar) ou brincadeira (brincar).

das pessoas. Outro fator importante, abordado pelo autor, diz respeito à flexibilidade do espaço potencial. “(...) Sugiro que a área disponível de manobra, em termos de terceira maneira de viver (onde há experiência cultural ou brincar criativo) é extremamente variável entre indivíduos” (p. 148). A variação tem relação com a provisão de cuidado que cada pessoa experimentou na infância remota, mas, também, com sua capacidade de uso do objeto que pode criar “brechas” na sua capacidade de brincar. Em outras palavras, os fenômenos transicionais podem desempenhar um importante papel de abertura e ampliação do espaço do brincar.

Se “perder” numa conversa ou numa leitura promove um dado tipo de experiência que é localizada no espaço potencial, o espaço da própria experiência. Portanto, uma boa conversa ou uma bela obra literária podem ser fenômenos transicionais: fenômenos que iluminam nossa existência, que promovem intercâmbio de experiências ou, nas palavras de Bollas (1998), que abrem “janelas de transformação” da experiência, enriquecendo nosso idioma pessoal.

Para Bruno Bettelheim (2007, p. 36), “o conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra suas próprias soluções, por meio da contemplação daquilo que a história parece sugerir acerca de si e de seus conflitos íntimos nesse momento de sua vida”. Assim, podemos utilizar o conto *Branca de Neve*, na versão dos irmãos Grimm (2015) como exemplo, para ilustrar como uma história de fadas ou qualquer outra pode realizar a mediação entre a vida externa e interna da criança e, dessa maneira, ter um efeito terapêutico, na medida em que encaminha à integração pessoal.

O conto narra a história de uma mãe vaidosa e invejosa que persegue e está disposta a dar cabo à vida da própria filha para continuar a ser a mulher “mais bela” do seu país. Quando Branca de Neve tem sete anos de idade, o espelho mágico da rainha respondeu-lhe que a filha era mil vezes mais bonita do que ela, que pálida de inveja, ordenou ao caçador que matasse a menina. No entanto, o caçador falha e não é capaz de matá-la, Branca de neve então foge para floresta e é acolhida por sete anões trabalhadores. O espelho denuncia que o plano do assassinato falhou e que Branca de Neve continua a viver com os sete anões. A rainha então, em três ocasiões tenta matar a filha: primeiro, asfixiada por um cordão, em seguida, com um pente enfeitiçado e, por último, com a maçã envenenada. Branca de Neve adormece, engasgada com a maçã por muitos anos, nos quais a rainha consegue viver em paz, até que finalmente, já no castelo de um jovem príncipe, um criado bate nas costas da

menina e solta o pedaço de maçã de sua garganta, trazendo-lhe de volta à vida. No final da história, o príncipe e Branca de Neve decidem se casar; enquanto isso, o espelho, novamente, anuncia à rainha má que a mulher mais bela do que ela é a futura esposa do príncipe. Indignada, a rainha comparece a cerimônia de casamento para conhecer sua rival e, diante da figura da filha, é cruelmente castigada, sendo obrigada a usar sapatos em brasa e dançar até morrer.

A história de Branca de Neve, portanto, dialoga com a experiência da criança ou da/o jovem que se sente rivalizada/o ou descuidada/o pela mãe ou pelas pessoas responsáveis por ela/e. “Do mesmo modo, embora a mãe seja a maioria das vezes a protetora dadivosa, ela pode se transformar na cruel madrasta se for má a ponto de negar ao menino o que ele deseja” (BETTELHEIM, 2007, p. 98). A história de Branca de Neve mostra como é difícil se dar conta dessa situação, de que existem mães/ cuidadoras negligentes, visto que a própria protagonista deixou-se enganar tantas vezes pela malvada rainha, pois não podia acreditar no tamanho do ódio e da destrutividade materna. E, além disso, também indica o quão doloroso é conceber que uma mãe boa, possa, de vez em quando, apresentar-se furiosa e cruel. O impasse fica facilitado de ser compreendido por uma boa história de fadas: “o conto de fadas lhe diz que embora existam bruxas, não se deve nunca esquecer que também existem boas fadas, que são muito mais poderosas” (ibidem, p. 99).

Assim, o conto de Branca de Neve indica que podemos encontrar na nossa própria família ou além dela, outras pessoas dispostas a nos acolher e a cuidar de nós, até que possamos “acordar do sono envenenado” e realizar, com mais maturidade, nossas próprias escolhas. Para Benjamin (2012a, p. 233), “o conto de fadas ensinou à muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância.” Com isso, compreendemos que o conto maravilhoso ensina às crianças que não temam ser dependentes, pois se puderem ser criativas e encontrar um suporte ambiental para as apoiar, poderão viver toda a potência da juventude, sem temer sua própria força – interna e externa.

Considero as diversas formas de jogo da criança, assim como as histórias, não só como um modo de encontrar expressão para desejos inconscientes, mas fundamentalmente como um modo de colocar seus conflitos subordinados à sua criatividade, ou seja, sob o domínio do eu. (SAFRA, 2005, p.23)

Seguindo Safra (2005), concordamos que as histórias podem expressar desejos, angústias e conflitos inconscientes, mas funcionam, além disso, como um dispositivo que permite à criança ou à pessoa que o utilize numa experiência de *self*. É dessa forma que cada criança ou adolescente pode usufruir da cultura, enriquecendo sua vida simbólica e integrando as experiências pessoais. Bollas (1998) considera que o espaço potencial é o lugar em que o sujeito encontra *algo – objeto ou fenômeno* – para dar significado, ao mesmo tempo em que é transformado pelo que encontrou. O autor nos fornece ainda exemplos desse encontro que promove uma experiência de ser (*self*):

Estou numa festa. Dou uma volta pela sala. Encontro várias pessoas e conversamos sobre assuntos diferentes. Sentindo que os motivos das conversações não são muito interessantes, não participo delas: “provas de seleção”, “Margaret Thatcher”, vencimento de hipotecas, não são janelas de transformação de minha experiência em um sujeito participante. Então Y passa a relatar que está escrevendo um livro sobre ciganos (assunto que conheço pouco), proporcionando perguntas, associações, ideias e imediatamente entro na conversa. Esqueço de mim mesmo. (...) Leio um livro com dificuldade, mas finalmente consigo penetrar nele e me perco em sua “textura”. (BOLLAS, 1998, p. 7)

No entanto, existem psicopatologias e outros entraves do desenvolvimento que podem se manifestar na área dos fenômenos transicionais. Winnicott (1971) relata o caso do “menino do cordão”, que costumava atar todos objetos da casa por cordões. O que a princípio funcionava como um canal de comunicação para indicar sua dificuldade em lidar com a separação da mãe, passou a operar como *negação da separação*. Se no primeiro caso, como comunicação significativa, o uso do cordão pudesse enunciar ‘não gosto de separar-me da minha mãe’, no segundo caso, de caráter psicopatológico, era como se o menino afirmasse, ‘a separação não existe!’

Assim, a transicionalidade pode estabelecer-se de maneira insatisfatória, no sentido de ameaçar a sustentação da experiência de ilusão que, em última instância, favorece a mediação enquanto função transicional. Segundo Maduenho (2010, p. 117):

Todos nós trazemos a marca dessa ameaça que, entretanto, pode se fazer mais presente ou menos presente dependendo da nossa sorte em nossas experiências iniciais com o ambiente. Nesse contexto, é importante ressaltarmos que, inicialmente, o brincar diz respeito justamente a essa capacidade de habitar um mundo apesar dessas ameaças existirem.

Os fenômenos transicionais são elementos que encaminham à integração e à saúde psíquica na medida em que colocam as ameaças, as ansiedades e as nossas fantasias sob o domínio de nossa capacidade de brincar, que faz as mediações necessárias para preservar o self de invasões que paralisem o desenvolvimento do nosso sentido de ser. No entanto, os fenômenos da transicionalidade podem não se estabelecer de maneira satisfatória. Segundo Bollas (1998, p. 19):

Alguns indivíduos são relutantes em viver na terceira área (a área intermediária da experiência), insistindo em desistir dos convites do objeto. Elas impõem sua própria visão de mundo ao objeto e anulam a faceta evocativa – transformadora – dos objetos neste campo. Elas podem diminuir a escolha de objetos, eliminando aqueles com alto potencial evocativo.

Se por um lado a transicionalidade aparelha o ser humano para a constituição de um mundo simbólico, por outro, aspectos específicos da constituição subjetiva de cada pessoa – atreladas a componentes socio ambientais – podem inibir o contato enriquecedor e transformador com os objetos do campo transicional.

Com efeito, o brincar, o contato com o devaneio e as fantasias são possibilitados pela literatura e são apreciados, em grande medida, por reaproximarem vivências que estariam apartadas na vida adulta. Dessa forma, se para Freud (1908) o prazer que extraímos do contato com a literatura estaria relacionado ao reencontro com essas tendências infantis, separadas do funcionamento psíquico esperado na vida adulta⁴⁶, para Winnicott, esse prazer estaria relacionado com o reencontro com o aspecto mágico da condição humana, constituído na vida infantil, mas fundamental ao adulto. A arte e outras formas de brincar estão intrinsecamente relacionadas à criatividade primária e ao sentimento de existir no mundo: resgatam a tradição na medida em que acionam a confiança e o assombro diante do mistério da própria vida.

A literatura, por todas as suas características, é um objeto (tanto enquanto história contada ou como um livro) que evoca uma experiência de abertura para si mesmo; promovendo a relação entre a tradição, patrimônio cultural da humanidade, e a perspectiva individual, o *self*, na linguagem de Winnicott. A literatura traduz-se, dessa maneira, como um fenômeno transicional que pode promover a transformação daquele que a elege como objeto, permitindo, muitas vezes, uma experiência de

⁴⁶ “talvez grande parte desse efeito [satisfação ao ler uma obra criativa] seja devida a possibilidade que o escritor nos oferece de, ali em diante, nos deleitarmos com nossos próprios devaneios, sem auto-acusações ou vergonha.” (FREUD, 1908, p. 158)

perder-se de si mesmo, num diálogo com as experiências coletivas que alimentam a tradição.

4.5. LITERATURA E JUVENTUDE

Talvez não exista, para o/a jovem, um medo maior do que o medo da exclusão. Até o medo da própria morte poderia apresentar-se como uma metáfora de exclusão de si mesmo, afinal, “a morte priva um homem de seu corpo. Na vida, um homem e seu corpo são sinônimos; na morte há o homem e há o seu corpo” (AUSTER, 1999, p. 29). O contato com a literatura poderia possibilitar às juventudes formas seguras de lidar com o medo da exclusão.

Em uma pesquisa realizada com jovens marginalizados da França, Petit (2009b) investigou a contribuição das bibliotecas públicas no enfrentamento à exclusão de jovens, através de entrevistas com os/as mesmos/as. A autora tentou compreender como jovens se apropriavam das leituras que realizavam nas bibliotecas e, nesse processo, entrevistou Fanny, de 21 anos, sobre o que a encantava nas leituras que realizava. Ela diz: “gosto quando existe liberdade para o leitor. Os romances que não tomam os leitores por imbecis, que não lhes explicam tudo, que nos deixam um pouco fazer nosso próprio caminho” (ibidem, p.30). Da mesma forma, outro participante da pesquisa, um jovem argelino chamado Ridha afirma que a boa leitura, na sua visão, é aquela que dialoga com a sua vida, “é algo parecido com um encontro” (p. 30).

A perspectiva dos jovens participantes da pesquisa de Petit (2009b) reafirmam o caráter de permanência da narrativa, na medida em que ela gera uma marca no/a leitor/a, e promove o intercâmbio de experiências. Portanto, a literatura pode promover um encontro, e estabelecer um diálogo incessante e transformador com quem entra em contato com ela. Para Petit (2009a, p.7), “a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas” justamente por essa característica de permanência e ampliação de mundo, despertando no/a leitor/a e ouvinte tanto o sentimento de diálogo quanto o de pertencimento.

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. Mesmo quando um texto literário não faz senão

copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la. (Iser, 1996, p. 11)

Um texto literário, portanto, mesmo quando busca copiar o mundo, o apreende numa nova experiência, podendo ampliar nossa experiência e colaborar para a construção de nossa individualidade, principalmente em momentos de maior instabilidade interna. Segundo Petit (2013, p. 44), a adolescência é a “... época em que o mundo exterior é percebido como hostil, excludente, e na qual o jovem se vê às voltas com um mundo interior inquietante, e está assustado com as novas pulsões, muitas vezes violentas, que experimenta”. Quando inferimos que as juventudes têm medo da exclusão, a qual experiência nos referimos?

No capítulo anterior discutimos que a juventude, no anseio pela construção de uma identidade pessoal e social, tem de lidar com a própria imaturidade, com o medo de sua potência, com a crença na irreversibilidade, com a necessidade de isolamento familiar para a construção de uma sociabilidade grupal. E mesmo quando se faz parte de grupos de colegas ou amigos, a exclusão social influencia significativamente suas possibilidades de trânsito e ocupação de espaços – objetivos e subjetivos. de acordo com Dayrell (2007, p. 1112):

(...) existe também uma ampliação do domínio do espaço urbano para além do bairro, principalmente para aqueles jovens integrantes de grupos culturais. É comum a realização de eventos como apresentações, shows, festas ou até mesmo reuniões, seja no centro da cidade, seja em alguma região mais distante. Mesmo com a falta de dinheiro e a dificuldade do transporte, esses momentos não deixam de significar um desafio lúdico, capaz de trazer prazer e alegria. Podemos dizer que esses jovens produzem territorialidades transitórias, afirmando por meio delas o seu lugar numa cidade que os exclui.

Quando nos referimos à exclusão social, partimos de uma concepção de desigualdade socioeconômica, na qual uma parcela privilegiada da população tem acesso aos seus direitos mais básicos, aos espaços de circulação, ao consumo de bens materiais e produtos culturais; outra parcela, não, fica condenada à margem dessas experiências significativas para a subjetividade e a dignidade humanas. E embora a exclusão social seja uma parte significativa do sistema social vigente – pois para que uma parcela da população esteja “incluída”, a outra deve estar “excluída”, obedecendo à lógica dos incluídos – há uma dificuldade acadêmica/ teórica de compreender os aspectos subjetivos atrelados a essas experiências. Para Sawaia

(2002), as desigualdades sociais impactam severamente a constituição subjetiva e tal discussão deve estar pautada numa perspectiva ética, pois é necessário:

Superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência e que não tem justificativa trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais. (ibidem, p. 98)

É fundamental refletir a exclusão pelo viés da humanidade e da subjetividade, pois a experiência de estar “à margem”, “do lado de lá”, propicia condições específicas de desenvolvimento emocional, sobretudo para as juventudes. A marginalização pode gerar uma qualidade de sofrimento própria. Se a tendência mais comum nos trabalhos e ações voltadas para as pessoas e comunidades marginalizadas, é, mesmo que bem intencionadamente, a de destituir ou afastar o contato com os sentimentos, com as emoções, em suma, com a dimensão subjetiva, vemos que a própria construção identitária fica em risco. De acordo com Petit (2009b, p. 73):

(...) poder pensar-se em sua subjetividade, manter um sentimento de individualidade, adquire uma importância ainda maior, acredito, pelo fato de se ficar menos exposto a uma relação totalizadora com um grupo, uma etnia, uma igreja, uma mesquita ou um território, usada como proteção para as crises de identidade, a marginalização política e econômica.

A construção social na díade inclusão-exclusão promove muitas armadilhas de estigmatização e aprisionamentos, e, talvez, o contato com a arte e com a literatura possa auxiliar a problematização e o contorno a esses convites de subordinação. Não desejamos com essas reflexões deslegitimar o medo da exclusão de jovens socioeconomicamente privilegiados/as; também estão à mercê dos desafios do nosso tempo: dos convites à pobreza de experiência, ao consumismo exacerbado, à subordinação pessoal. Muitos/as jovens vivenciam um imenso sofrimento, sofrem pressões e dilemas familiares, *bullying* escolar, *LGBTfobia* e assim por diante. É preciso enfatizar, em todas as dimensões socioeconômicas e culturais, o caráter libertador e, portanto, transgressor do contato com a literatura: ler coloca em questão a própria manutenção do *status quo*. Da mesma forma que o conto de fadas aponta estratégias e saídas para os dilemas infantis, a literatura promove encontros e possibilidades de questionar injustiças e opressões, relegada ao campo dos

sentimentos – “pode ser que me sinta assim, mas isso tem relação com a minha história, com o meu território e com os instrumentos que disponho para lidar com tudo isso...”. Refletir, problematizar, transformar as relações de exclusão. Por isso que, para Petit (2009b, p. 42), “(...) talvez não exista exclusão pior do que a de ser privado de palavras para dar sentido ao que vivemos. E nada pior do que a humilhação, no mundo atual, de ficar excluído da escrita”; é estar fora da cena, fora do acontecer...

Estar excluído da escrita não significa ser analfabeto/a; diz respeito a dificuldade em nomear o que a pessoa sente e vive, em não conseguir se expressar adequadamente, tanto por falta de repertório social (vocabulário restrito, por exemplo) quanto por uma sensação de inadequação, que pode estar relacionada com a marginalização social. Segundo Porcacchia e Barone (2016, p. 149):

[...] consideramos, como um momento de crise para o sujeito, a impossibilidade de saber ler e escrever. Ninguém desconhece o valor da leitura e da escrita na atualidade, a ponto de essa impossibilidade trazer uma marca indelével para a constituição subjetiva. Saber ler e escrever no mundo moderno é um divisor de águas, capaz de relegar aqueles que não tem acesso à leitura e à escrita um lugar inferior no grupo social e trazer-lhes uma ferida narcísica importante.

As autoras colocam aqui uma vulnerabilidade ainda mais específica do que a vulnerabilidade social. *Não poder ler e não poder escrever* são crises pessoais porque implicam dificuldades ou paralizações no desenvolvimento do *eu*, da construção de uma identidade pessoal.

“Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (PETIT, 2009b, p. 72). A sensação de ser uma pessoa inferior, inadequada, insegura, a crença de que não importa o que faça, seu esforço pessoal não vai provocar mudanças em sua vida, podem ser aspectos desse conjunto de situações que apontamos.

As leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização. (...) mas o que a leitura torna também possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora. (PETIT, 2009a, p. 32)

Acreditamos que ler aprimora nossa experiência de humanidade e nos permite participar da nossa tradição cultural, o que pode nos encaminhar para o desenvolvimento de uma escrita pessoal. No entanto, para escrever, é necessário saber ler. O contato com a literatura é muitas vezes imaginado como uma experiência de isolamento, de fechamento para a convivência, pois exige a concentração para o encontro com um outro objeto e materialidade, geralmente um livro. Permitam a partilha de um trecho talvez demasiadamente longo, do romance *A invenção da solidão*, de Paul Auster (1999, p. 153):

Todo livro é uma imagem da solidão. É um objeto tangível, que se pode levantar, baixar, abrir e fechar, e suas palavras representam muitos meses, quando não muitos anos, da solidão de um homem, de tal modo que, para cada palavra que lemos em um livro, podemos dizer a nós mesmos que estamos diante de uma partícula daquela solidão. Um homem senta-se sozinho em um quarto e escreve. Quer fale o livro da solidão, quer fale de companheirismo, é forçosamente um trabalho da solidão. A. senta-se em seu quarto para traduzir o livro de outro homem, e é como se ele entrasse na solidão desse homem e a transformasse em sua própria solidão. Mas sem dúvida isso é impossível. Pois, uma vez que a solidão abre uma brecha, uma vez que outro adota essa solidão para si, não é mais solidão, mas uma espécie de companheirismo. Mesmo que só exista um homem no quarto, já existem dois. A. se imagina como uma espécie de fantasma daquele outro homem, que está ali e não está, cujo livro é e não é o mesmo livro que ele está traduzindo, portanto, diz para si mesmo, é possível estar e não estar sozinho ao mesmo tempo.

O texto fala da cumplicidade que se estabelece entre autor/a e leitor/a. O contato com a literatura é, de antemão, uma possibilidade de exercício da alteridade, que fornece a presença na ausência. Ao se abrir para o diálogo com o autor do texto, A. adota a solidão do mesmo e experimenta a sensação de estar, a partir desse momento, imerso naquelas palavras e experiências. “O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si” (PETIT, 2013, p. 46), por isso não exagero dizer que enquanto o/a leitor/a lê o texto, o texto, concomitantemente “lê” o/a leitor/a. A experiência subjetiva daquele/a que lê amplia-se e apreende – nas palavras de outro homem – algo de sua vida. E ele/a já não está mais sozinho/a, mesmo que pareça estar.

Com efeito, acreditamos que ler, ouvir, contar e criar histórias, mesmo numa situação individual, dialogam diretamente com a dimensão da tradição. “Mesmo se leio sozinha no meu quarto, quando viro as páginas, quando levanto os olhos do livro, outros estão ali ao meu lado: o autor, os personagens cujas vidas ele narra” (Petit, 2009a, p. 139-140). Para Benjamin (2012a), da mesma maneira, a leitura não é um

ato solitário, “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (p.230).

É nesse sentido que, segundo Petit (2009b) a literatura promove uma abertura ao outro que não exclui o leitor, ao contrário, o inclui: “Esta abertura para o outro, que é consequência da leitura, também adota, muito concretamente, novas formas de sociabilidade” (p. 97). E talvez, mais do que isso, capacite cada jovem a viver com a sua própria solidão, reconhecendo-a como potencialidade de estar consigo mesmo.

Ao trocar correspondências com o poeta alemão Rainer Maria Rilke, um jovem poeta, Frans Kappus, queixa-se de sentir-se só e isolado dos seus entes queridos, e assim o aconselha Rilke (2001, p. 45):

Caro senhor, ame a sua solidão e carregue com queixas harmoniosas a dor que ela lhe causa. Diz que os que sente próximos estão longe. Isso mostra que começa a fazer-se espaço em redor de si. Se o próximo lhe parece longe, os seus longes alcançam as estrelas, são imensos. Alegre-se com essa imensidade, para a qual não pode carregar ninguém consigo.

O poeta alemão mostra a potência e as outras aberturas possibilitadas pela experiência de solidão. O isolamento e a sensação de inadequação são características da luta por ser, da luta para constituir um lugar no mundo. Se esse processo é vivido como sofrimento, pode indicar como está alicerçado numa exclusão maior e num esvaziamento e, assim, devemos refletir que elementos de nosso tempo contribuem para esse esfacelamento.

As redes sociais, que promovem uma ilusão perversa de troca e encontro, podem não constituir, de fato, espaço de diálogo e de constituição emocional em correspondência ao caráter saudável do humano. O uso intensivo das mídias sociais, promove a falsa sensação de estar conectado a tudo que acontece, “por dentro”, vinte e quatro horas por dia. Atualmente, acompanhamos o debate político antes de virar notícia, seguindo os governantes e desgovernantes pelo *twitter*. Assim, as notícias dos sites jornalísticos se atualizam antes de que possamos ter lido aquelas apresentadas na página inicial. Acompanhamos os eventos e programas sociais pelas marcações e interesses de nossos/as amigos/as e seguidores/as via *facebook*. Compartilhamos nosso cotidiano, desde as refeições, até as obrigações e as atividades de lazer com as hashtags do stories do *instagram*. Costumamos nos informar, “trocar ideias” e nos comunicar com nossa família e amigos/as mais imediatos/as pelo *whatsapp*, pelos grupos e redes de todos outros aplicativos. A

virtualidade é perversa porque promove uma experiência oposta àquela que promete: alicerçamos nossa vida cotidiana nesses dispositivos que promovem a falsa ideia de conexão e proximidade, e que constituem-se, justamente, como formas de disfarçar aquilo que vivemos verdadeiramente, inclusive mascaram nosso contato com a solidão. E, se não somos capazes de identificar que vivemos propriamente uma solidão, ela não poderá ser tomada como um desafio do crescer, em sua potência de aberturas.

Podemos refletir que, ao contrário, o uso exacerbado e intenso das redes sociais intensifica a possibilidade de sofrimentos advindos da solidão, do estranhamento de crescer, da luta por se tornar alguém. Segundo Maduenho (2010), para Winnicott, a aquisição da transicionalidade “(...) se dá em termos da criatividade, uma criação de si e do mundo. Não é um ganho na realidade já posta contra a qual irá se chocar nossos desejos e nossas tentativas de gratificação infantis, o ganho no caso winnicottiano é da construção” (ibidem, p. 120). Ao não ofertar saídas – reais e reflexivas – sobre os desafios em jogo no uso de telas e redes sociais, privamos de nossos/as jovens a possibilidade de construir frentes a essas convocações do mundo virtualizado. A literatura enquanto fenômeno transicional poderia ser uma alternativa para balancear e promover a construção de instrumentos para, inclusive, lidar com os desafios do contato com a tecnologia na contemporaneidade.

O encontro com a literatura, além disso, poderia fornecer subsídios para a construção de saídas e enfrentamentos aos determinismos familiares e sociais. Ao refletir sobre as possíveis transformações e potencialidades da leitura para jovens, Petit (2009b, p. 100) aposta que:

Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se distanciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir.

Nenhuma de nós escapa à construção de profecias e expectativas familiares, escolares e sociais, que vão desde “não vai ser ninguém na vida”, até “o mundo está a seus pés”. Seja qual for a mensagem, coloca uma carga na experiência subjetiva de cada jovem: não ter sido sonhado/a é tão impactante quanto ter sido demasiadamente sonhado/a. Tomemos um exemplo do romance *O amante*, de Marguerite Duras (2007, p. 12-3):

Agora vejo que desde muito jovem, desde os dezoito, quinze anos, tive aquele rosto premonitório deste outro que adquiri com o álcool na meia idade. O álcool cumpriu a função que Deus também não cumprira, ele também teve a função de me matar, de matar. Esse rosto alcoólico me veio antes do álcool. O álcool só veio confirmá-lo.

As palavras duras e amargas nos impactam porque evidenciam que a personagem não encontrou alternativas suficientes para enfrentar ou confrontar o sofrimento adulto já anunciado em sua mocidade. A sua experiência pessoal não logrou a constituição de um viver criativo, a sedimentação do sentimento de ser em familiaridade com mundo: “A história da minha vida não existe. Ela não existe. Nunca há um centro, nem caminho, nem linha” (ibidem, p. 12). Parece que a jovem não teve escapatória, não pôde desafiar o destino antecipado, a morte anunciada. São nessas situações que a literatura pode fertilizar e arejar a identidade em devir, promovendo aberturas, possibilidades de lidar com aquilo que se vive – a experiência do companheirismo na solidão. Nunca podemos prever completamente o tipo de encontro que teremos, que alicerces entrarão em questão quando nos deparamos com um novo convite literário. Por isso ler é também assustador, nos exige abertura para a nossa condição de vulnerabilidade, de incompletude... nos impele a nossa própria pequenez, que tem si também uma experiência poética, se pudermos apreendê-la.

Assim, a literatura não pode ser um direito negado, em qualquer camada socioeconômica, em qualquer contexto político social, em qualquer idade, pois é, antes de tudo, uma forma de resgate da própria vida humana, com todos seus dilemas, paixões e contradições. Ela tem sua matéria prima na nossa experiência individual e coletiva. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. (Benjamin, 2012a, p. 217). Nessa troca permanente entre o narrador e seu/sua leitor/a ou ouvinte, nesse câmbio de experiências, há o reencontro com a dimensão da sabedoria.

A sabedoria estaria na capacidade de entrar em contato com a experiência, em se abrir para ela, em mergulhar na tradição com toda a riqueza de possibilidades da existência humana e, ao mesmo tempo, em poder transmitir e disponibilizar essa mesma experiência por meio da linguagem. E a linguagem poética, literária, é um canal privilegiado para a sabedoria. Segundo Eagleton (2006, p.6):

O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa. Estamos quase sempre respirando sem ter consciência disso; como a linguagem, o ar é, por excelência, o ambiente em que vivemos. Mas se de súbito ele se tornar mais denso, ou poluído, somos forçados a renovar o cuidado com que respiramos, e o resultado disso pode ser a intensificação da experiência de nossa vida material.

A literatura, enquanto palavra enfeitada, brincada, favorece o contato com a tradição, pela entrega e abertura à experiência e intensifica, nesse jogo, o nosso contato com a sabedoria em seu sentido mais essencial. Assim, reiteramos que o contato a literatura que abrange os contos populares de tradição oral e os livros e obras literárias clássicas, mas também os jogos de palavras juvenis, as batalhas de rua, as letras de rap e de música popular, permitem e possibilitam, por conta da relação com a tradição, que cada leitor/a e/ou ouvinte se aproprie da experiência que as histórias transmitem e as ressignifique em sua própria vida.

Capítulo 5

A literatura em situações de vulnerabilidade: territorializando a experiência pessoal

No prefácio de seu livro intitulado “É isto um homem?”, Primo Levi (1988), um intelectual e químico italiano, escreve que sua tarefa não é realizar novas denúncias sobre as terríveis situações vivenciadas no campo de concentração alemão de Auschwitz, durante a Segunda Guerra Mundial, mas, antes de tudo, apontar que a existência de campos de extermínio é o elo final de uma lógica rigorosa alicerçada por convicções dogmáticas. Ou seja, os campos de extermínio seriam o produto final de uma incapacidade de reflexão ou, nas palavras de Benjamin (2012a, p. 213) da privação severa da faculdade de intercambiar experiências.

Numa das passagens do livro, Primo relata que estava trabalhando com outros prisioneiros quando foi escolhido por Jean, o Pikolo⁴⁷, para junto dele ir buscar a sopa, num caldeirão com mais de 50 quilos. No caminho os dois conversam trivialidades, põem-se a conversar sobre as antigas vidas, sobre suas cidades, suas línguas, seus países e sobre suas mães, “como são parecidas todas as mães!” (LEVI, 1988, p.113). Pikolo conta de seu interesse pelo italiano, língua natal de Primo. Logo, Primo tem a ideia de lhe ensinar algo no idioma italiano. Vem-lhe à memória, repentinamente, o Canto de Ulisses da *Divina Comédia* de Dante Alighieri. Engenhosamente, Primo se concentra no ritmo e na harmonia do poema, retomando sua estrutura métrica, sua rima, e recita os versos:

Relembrai vossa origem, vossa essência;
vós não fostes criados para bichos,
e sim, para o valor e a experiência (ibidem, p.116)⁴⁸

Primo, então, emociona-se:

É como se eu também ouvisse isso pela primeira vez: como um toque de alvorada, como a voz de Deus. Por um momento esqueci quem sou e onde estou. Pikolo me pede para repetir esses versos. Como ele é bom:

⁴⁷ Prisioneiro que possui “cargo” de privilégio no campo de concentração, o Pikolo é isento do trabalho braçal, possui livre acesso às cozinhas e ao fundo do panelão do rancho. Tem como requisito fluência em alemão, para fazer a comunicação entre os guardas e prisioneiros.

⁴⁸ Oferecemos ao leitor uma outra possibilidade de tradução – livre – dos versos de Dante, seguidos do texto original: Considerai a vossa semente:/ não fostes feitos para viver como brutos/ mas para buscar virtude e conhecimento. *Considerate a vossa semenza:/ fatti non foste a viver come brutti/ ma per seguir virtude e canoscenza* (Divina Comédia – Inferno – canto XXVI – 118-120).

compreendeu que está me ajudando. Ou talvez seja algo mais: talvez (apesar da tradução pobre e do comentário banal e apressado) tenha recebido a mensagem, percebido que se refere a ele também, refere-se a todos os homens que sofrem e, especialmente, a nós: a nós dois que ousamos discutir sobre essas coisas, enquanto levamos nos ombros as alças do rancho. (ibidem, p.117).

O trabalho de rememoração continua, já no caminho de volta, com o caldeirão pesando nos ombros. Pikolo também mergulha na experiência de contato com a poesia e encoraja Primo a continuar, mesmo quando perde uma estrofe: “não faz mal, segue adiante”. Pikolo e Primo alcançam o local onde a sopa será servida e por mais que Primo queira continuar a explicar para o companheiro o valor dos versos, a realidade começa a se reconfigurar, os demais prisioneiros, famintos, já estão à sua volta, uma voz distante anuncia “couves e nabos” e, assim, pouco a pouco a esperança restabelecida pelos versos gradativamente despedaça-se. E apenas muito tempo depois desse encontro com os versos dantescos em Auschwitz é que Primo relembra o fim do canto de Ulisses que não pôde dividir com Pikolo: “até que o mar fechou-se sobre nós” (ibidem, p.117).

Primo, a partir da lembrança da poesia de Dante, diz ter esquecido quem era e onde estava. No entanto, somos levadas a considerar que, ao contrário, as palavras do poema puderam fazer-lhe recordar quem realmente era, restaurando-lhe a condição humana, constantemente cindida pelas adversidades do campo de concentração. É como se, de alguma forma, os versos lhe devolvessem o contato com a experiência humana, permitindo-lhe, assim, uma nova significação da situação a qual estava exposto, o campo de trabalho, o confinamento, as ameaças reais e constantes daquele contexto. Portanto, esquecer a vida cotidiana, as broncas e as recomendações de todas as mães, as montanhas de sua cidade, eram as condições para sobreviver. O canto de Ulisses recordou-lhe esse esquecimento e reforçou a vida bruta da guerra, alicerçada na falta ou no afastamento da experiência humana.

5.1. LITERATURA E O SENTIDO DA VIDA

Se o encontro com a arte e, mais especificamente, com a literatura, possibilita ao homem um reencontro com a sua condição humana, nada mais natural do que defendermos o uso da literatura em contextos de crise e vulnerabilidade:

Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade (leitura) na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma. (Petit, 2009a, p. 22)

As situações de crise e vulnerabilidade configuram-se, antes de tudo, como situações que não promovem experiências, justamente por sua aridez e brutalidade, não conseguem se expressar em palavras, não são comunicáveis. A respeito dos anos seguintes à Primeira Guerra Mundial, Benjamin (2012c, p. 124) afirma:

Os livros de guerra que invadiram o mercado literário dez anos depois continham tudo menos experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.

Quando a fragilidade da vida é escancarada, quando o corpo humano é dilacerado pela ameaça constante de sua aniquilação real, torna-se extremamente difícil haver experiência comunicável e transmissível, que remonte à tradição humana. Em contextos de extrema vulnerabilidade, a sobrevivência do espírito humano só é possível se houver um fenômeno ou objeto por meio do qual se esclareça a significação desse momento.

No livro *A arte de ler*, Michèle Petit (2009a) relata inúmeros casos nos quais o contato com a literatura promoveu uma possibilidade de contorno em situações de vulnerabilidade e crise: desde o uso da literatura para lidar com graves adoecimentos e lutos; em situações de guerra e campos de concentração, até mais recentemente, em situações de atentados terroristas. Para a autora, o uso a literatura em tais situações tem “a particularidade de se voltar para aqueles que estão mais distantes dos livros: crianças, adolescentes, mulheres ou homens, em geral pouco escolarizados, oriundos de ambientes pobres, cujas culturas são dominadas” (Petit, 2009a, p. 25). Ainda de acordo com a autora:

Os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e a reencontrar a alegria: nesses contextos difíceis, encontrei leitores felizes (...) que souberam fazer uso de textos ou fragmentos de textos, ou ainda de imagens, para desviar sensivelmente o curso de suas vidas e pensar as suas relações com o mundo. (PETIT, 2009a, p. 33-34)

As inúmeras experiências do uso de histórias em contextos de extrema vulnerabilidade reafirmam, portanto, o caráter das histórias enquanto fenômenos transicionais, garantindo a permanência e a ressonância de experiências humanas que, nesses contextos, não podem ser vivenciadas, mas memoradas e, ainda assim, permitem o reencontro com a condição humana, com a possibilidade de um viver criativo.

Por seu caráter emancipador, a literatura pode ameaçar situações que visam submissão, obediência e servidão. Tais situações aparecem em obras clássicas como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (2009) e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury (2012). A primeira narrativa relata uma distopia que retrata um mundo absolutamente novo que, para manter seu ritmo de funcionamento e segregação entre classes de homens, proíbe a leitura e o contato com a literatura. Da mesma forma, “Fahrenheit 451” descreve uma sociedade com um governo totalitário que distribui aparelhos de televisão à população e os exhibe em praças e espaços públicos para instrução e entretenimento, sendo a leitura uma atividade proibida, e os livros são, assim, recolhidos e incendiados à temperatura de 451 graus fahrenheit.

E como a vida imita a arte, ou a arte parte da vida, em 1933 o Partido Nazista, já liderado por Adolf Hitler promoveu mais de 90 queimas de livros que continham ideias hostis aos ideais alemães, na visão do partido. E durante a Segunda Guerra Mundial, a perseguição aos livros continuou de forma bastante intensa. Para Molly Manning (2015, p. 27):

A atenção que Hitler dedicava às bibliotecas ficou tão conhecida que, em toda a Europa Ocidental, os bibliotecários e os curadores adotaram medidas preventivas, transferindo seus bens mais valiosos para cavernas e castelos, a fim de esconder e preservar coleções estimadas.

Qual a ameaça que os livros representam? Para Petit (2009b) o medo e a necessidade de cerceamento da leitura são proporcionais ao que ela coloca em jogo, às aberturas e à construção crítica que a atividade de ler favorece. “É por isso que um dos primeiros atos que os poderes autoritários realizam é controlar as formas de utilização da linguagem impressa” (p. 111). Infelizmente, nosso cenário político atual nos impele a concordar veementemente com a autora.

A pergunta de Primo Levi, “é isto um homem?”, indaga justamente se a mera sobrevivência, apartada de toda experiência pode ser considerada uma vida: “pensem bem se isto é um homem/ que trabalha no meio do barro/ que não conhece paz/ que

luta por um pedaço de pão/ que morre por um sim ou por um não” (LEVI, 1988, p. 9). Sobreviver não é viver, pois viver exige algo mais. Para ilustrar essa diferenciação, tomemos como exemplo um trecho da história de Pollyana, jovem personagem do romance de Eleanor Porter, que mostra como a diferença entre sobreviver e viver também pode estar em jogo na vida cotidiana:

– Cada manhã, às nove horas você me lerá alto até as nove e meia. Antes disso tratará de arrumar seu quarto. Quintas e sábados, depois das nove e meia, irá para a cozinha aprender pratos com Nancy. Nos outros dias costurará ao meu lado. As tardes ficarão para a música – e o quanto antes eu tratarei de arranjar um professor. Concluiu ela decididamente, erguendo-se da cadeira. Pollyana gritou apavorada: Oh, tia Polly, a senhora não me deixou tempo nenhum para viver! (...) Estou respirando o tempo todo, mas fazer isso não é estar vivendo, tia Polly. Quero dizer vivendo, isto é, fazendo coisas de que a gente gosta, como brincar lá fora, ler para mim mesma, subir ao morro, conversar com senhor Tom e Nancy no jardim, e saber tudo a respeito das casas e das pessoas que moram nas lindas ruas por onde passei. Isso é o que eu chamo de viver, tia Polly. Respirar só, não é viver. (PORTER, 1991, p.39-40)

A questão sobre o sentido da vida pulsa no pensamento winnicottiano: “Sobre o que versa a vida? Podemos curar nosso paciente e nada saber sobre o que lhe permite continuar vivendo. (...) a ausência de doença psiconeurótica pode ser saúde, mas não é vida.” (WINNICOTT, 1971, p. 138-9). Ou seja, existem as condições e qualidades que devem ser levadas em conta para pensarmos a possibilidade de uma vida com sentido, assim, como a saúde é mais do que a ausência de doença, uma vida com sentido está além da mera sobrevivência. Para Winnicott (ibidem, p. 93), “Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva”.

Nos momentos mais difíceis e ásperos da vida, a literatura pode ajudar a reconstituir a humanidade e o sentido de existir que podem ficar ameaçados nessas situações extremas. Por isso Primo Levi recita Dante em Auschwitz. Também o poeta russo Joseph Brodsky foi mandado ao exílio para cumprir trabalhos forçados e relata como a poesia de Auden o ajudou a sobreviver durante os anos na Sibéria.

Lembro-me de mim mesmo, sentado na pequena cabana de madeira, espiando pela janela quadrada cujo tamanho era o de uma fenda, a estrada de terra molhada e lamacenta, percorrida por algumas galinhas espalhadas, ainda estupefato, sem acreditar no que eu tinha acabado de ler e meio me perguntando se minhas noções de inglês não seriam uma piada. [...] E eu entendi que estava lendo um poeta que estava dizendo a verdade... ou através do qual a verdade estava sendo ouvida (BRODSKY, 1988, p. 57 – tradução nossa).

Mais tarde, já nos Estados Unidos, Brodsky dedica sua *Definição de poesia* ao poeta espanhol Federico Garcia Lorca, assassinado na Guerra Civil Espanhola, que teria começado um poema no momento de seu fuzilamento⁴⁹. Como Garcia Lorca não pode finalizar seu último poema, inspirou Brodsky a experimentar a definição de poesia, que acompanhamos a seguir:

Rever por um instante a paisagem/ por traz de janelas em que se
debruçam/ nossas mulheres,/ nossos semelhantes,/ nossos poetas.
Rever a paisagem/ por trás do túmulo de nossos camaradas/ e a neve que
cai devagar/ quando o amor nos desafia.
Rever/ a torrente suja da chuva deslizando/ sobre os azulejos e confundindo
tudo,/ desmanchando as palavras de ordem.
Rever,/ sobre a terra inóspita,/ a cruz que estende seus derradeiros braços
enrijecidos.
Numa noite de lua/ rever a sombra alongada/ das árvores e dos homens./
Numa noite de lua,/ rever a água benta do rio/ brilhando como calças/ muito
gastas.
Depois, ao raiar do dia,/ Ver mais uma vez a estrada branca/ por onde
surgirá o pelotão.
E finalmente rever/ o sol que se levanta por entre as nucas/ estrangeiras
dos soldados.
(BRODSKY, 2007, p. 74-75).

Da mesma maneira, Jean-Paul Kauffmann, sem a possibilidade de contato com os livros, recordava poemas e obras clássicas nos anos de confinamento que passou no Líbano: “Esquecia a cela. Enfiado no fundo de minha leitura, produzindo em mim mesmo um outro texto. Fruição estranha, equivalia a uma reconquista provisória da liberdade” (KAUFFMANN, 2007, p. 115 *apud* PETIT, 2009a, p. 17)⁵⁰.

5.2. O DIÁLOGO ENTRE A HISTÓRIA E A PESSOA QUE LÊ

Defendemos que a literatura é, necessariamente, uma experiência de encontro. Em primeiro lugar, um reencontro com o lugar seguro da infância, uma experiência de entrega e mergulho em um outro mundo. Renè Diatkine (2016) afirma que por muito tempo acreditou-se que a linguagem se desenvolvia apenas a partir do segundo ano de vida, no entanto, desde o nascimento o/a bebê humano/a está lançado/a no mundo

⁴⁹ “À memória de Federico García Lorca/ Conta a lenda que, antes de ser/ fuzilado, ele viu o sol erguer-se/ por detrás dos soldados e disse:/ “E no entanto ele ainda se levanta”./ Talvez fosse o início de/ um novo poema.” (BRODSKY, 2007, p. 74)

⁵⁰ KAUFFMANN, Jean Paul. *La Maison du retour*. Paris: Nil Éditions, 2007, pp.115-6.

da linguagem e as palavras, com seu ritmo e melodia, vão significando as experiências desse/a bebê. Para o autor, as mães intuitivamente sentem essa necessidade, de conversar com bebês enquanto realizam os cuidados básicos e cotidianos. “O balbúcio não é um chamado, é um jogo que se desenvolve em momentos de quietude, e é assim que a mãe o ouve, como um sinal de bem-estar ao qual responde na mesma tonalidade” (DIATKINE, 2016, p. 34). Portanto, as palavras são um jogo, uma brincadeira e um encontro da criança com o mundo que a cerca.

A literatura, em alguma medida, poderia ser encarada como a retomada dessa capacidade de brincar com a linguagem, que nos levaria, mais uma vez, a reencontrar a experiência da infância de experimentar o mundo através de palavras. Esse repouso infantil e confortável no espaço potencial talvez nos permita, mais tarde, extrair enorme prazer das imagens e alegorias literárias.

Por isso a palavra tem também o poder de confortar. Preenche um espaço da ausência física da mãe, simbolizando a união da criança com a mãe, o resgate da díade mãe-bebê, mesmo na distância. Talvez por essa razão as histórias tenham uma importância fundamental entre a vigília e o sono, promovendo uma transição mais suave de um estado ao outro.

O escritor americano Paul Auster (1999) compreende que o contato com as histórias é uma necessidade da criança, sob a qual se funda uma das imagens mais significativas da infância: a história na hora de dormir. De acordo com ele:

A necessidade de histórias que a criança sente é tão fundamental quanto sua necessidade de comida, e se manifesta da mesma forma que a fome. Conte-me uma história, diz a criança. Conte-me uma história. Conte-me uma história, papai, por favor. O pai então se senta e conta uma história para o filho. Ou então se deita no escuro ao lado dele, os dois na cama da criança, e começa a falar, como se não houvesse mais nada no mundo senão sua voz, contando uma história no escuro para seu filho. Muitas vezes é um conto de fadas, ou um conto de aventuras. Porém, muitas vezes não passa de um simples salto para o imaginário. Era uma vez um menino chamado Daniel, diz A. para seu filho chamado Daniel, e essas histórias nas quais o próprio menino é o herói são talvez as que mais lhe agradam. (...) A voz, portanto, continua. E mesmo quando o menino fecha os olhos e adormece, a voz do seu pai continua a falar no escuro. (AUSTER, 1999, p. 172)

A voz que continua é a voz que possibilita sonhar e devanear. É a voz que permitirá, em seguida, que a criança simbolize, faça metáforas e possa, conforme ressaltou Winnicott (1971), brincar, articulando toda a rede das funções e tarefas pelas quais passamos para o desenvolvimento do sentimento de si mesmo. A voz da mãe,

a voz do pai, a voz dos avós é a voz que inicialmente faz a ponte com a tradição, que ensina, pensa saídas, desenha espaço de manobras em situações de crise e fala, ao mesmo tempo, da complexidade e da beleza da vida. Para Pennac (1993), contar histórias na hora de dormir reconstitui a experiência de um lugar “sagrado”, composto pelo adulto que conta a história, pela própria história e pela criança que a ouve em transe e encantamento:

O seu dia ficou para trás. Estamos aqui, enfim juntos, enfim em outro lugar. Ele reencontrou o mistério da Trindade: ele, o texto e nós (na ordem que se quiser porque toda felicidade vem justamente de não poder pôr em ordem os elementos desta fusão!). (...) Quantas noites passamos assim, perdidos em desaferrolhar as portas do imaginário? (PENNAC, 1993, p. 57)

Em última instância, a voz que conta a história promove um reencontro com a ancestralidade que contém uma série de valores estéticos e civilizatórios. A literatura então nos ensina sobre a beleza e a poesia do próprio existir, mesmo quando a própria existência parece carecer de sentido. Além disso, entrega-nos instrumentos simbólicos que ensinam o valor de estar no mundo em comunidade, respeitando a natureza e a sacralidade da vida. Constituem valores que proporcionam um mergulho à essência humana, e a constante transformação do ser.

Na literatura, as palavras de um/a autor/a ou de quem conta uma história, fazem surgir em leitores e ouvintes suas próprias palavras, seu próprio texto. “O papel do ouvinte não é menos importante que o do contador (...) dois ouvintes não ouvem da mesma maneira. Há um ditado que diz ‘contar histórias é oferecer o mesmo pão, mas não o mesmo pedaço’”. (MATOS, 2005, p. 79-80). O ditado apontado por Matos indica que cada pessoa escuta o que lhe é possível, a partir de seu referencial, de sua história, de sua abertura. Evidentemente, esse espaço de abertura é flexível e pode ser modificado pela provisão ambiental, sendo que as possibilidades de abertura se ampliam a partir do contato com as histórias, são espaços de troca flexíveis.

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009b, p. 28-29)

Nesse sentido, ler também habilita a saber escutar. E a escuta coloca-se aqui não como um aspecto sensorial orgânico, mas enquanto disponibilidade para uma nova experiência: a de abertura para a voz de outra pessoa. E ao me voltar para um

encontro com essa outra pessoa, podemos estabelecer um diálogo. E, de acordo com Borges (2007), esse diálogo pode ser infinito...

Conforme negritamos, a literatura é inesgotável, pela multiplicidade de sentidos que possibilita e pelo atravessamento na experiência de cada pessoa, que resultará em diferentes apreensões de uma mesma história, que pode ocorrer também de inúmeras formas em diferentes momentos de sua vida. Como as crianças brincam repetidamente, também temos as histórias que se repetem e se ressignificam em nossa própria vida.

Chesterton (2008) compreende que a busca pela repetição indica o excesso de vida da criança, não o contrário, uma experiência de tédio e repetição exata daquilo que já se passou. “Pelo fato de as crianças terem uma vitalidade abundante, elas são espiritualmente impetuosas e livres; por isso querem coisas repetidas, inalteradas.” (CHESTERTON, 2008, p.100). Na repetição temos a chance de fornecer subsídios para a sedimentação das experiências. Conforme discutimos, Winnicott defende que a *continuidade de ser* é a primeira tarefa do bebê e o ambiente tem um papel fundamental nesse processo: “Por acreditar que o bebê é um ser humano por direito próprio, ela (mãe/ família) não apressa o seu desenvolvimento, e assim capacita o bebê a apropriar-se do tempo, a ter o sentimento de um existir interno e pessoal” (WINNICOTT, 1956/2000, p. 238). Dessa forma, a continuidade depende, sem dúvida, da repetição de experiências, como os cuidados cotidianos dedicados ao bebê, por exemplo, que promovem, em seu aspecto rotineiro, a experiência de criar, descobrir e explorar o mundo. Não à toa que, na percepção de Daniel Pennac (1993), a repetição de histórias para uma criança funciona como uma prova de amor:

A repetição é confortadora. Ela é a prova de intimidade. (...) ‘mais, mais...’, quer dizer, na bucha: ‘é preciso que nos amemos, você e eu, para nos satisfazermos com esta mesma história, infinitamente repetida!’ Rer não é se repetir, é dar prova sempre nova de um amor infatigável. Então releamos. (PENNAC, 1993, p. 57)

O conforto pode ser entendido tanto como o retorno a um lugar conhecido, quanto como a deliciosa experiência de dissecar todos os sentidos e significados contidos numa mesma história. Essas duas experiências podem ocorrer concomitantemente. Assim, continua o autor, “nossas releituras adultas têm muito desse desejo: nos encantar com a sensação de permanência e as encontrarmos, a cada vez, ricas em novos encantamentos” (ibidem, p. 153). Portanto, rer não é ler

de novo, como uma reprodução daquilo que já vivemos, mas sim, abrir-se novamente para a tentativa de reencontrar uma experiência de conforto e segurança e, nessa tentativa, descobrir a novidade das ressonâncias que experimentamos. Ou como diria, Manuel de Barros (2003, s/p), “repetir repetir – até ficar diferente”.

Assim, concordamos com Petit (2009a, p. 69) de que “oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço”. Um espaço para o encantamento, para contornar o medo, para promover um encontro com uma outra pessoa diferente de mim, com quem posso estabelecer, agora, uma relação.

Há sempre um fazer conjunto no contato com a literatura. Portanto, não é difícil identificar ou conceber de que forma a literatura tem o poder de significar experiências em situações de crise e vulnerabilidade, principalmente para quem já encontrou nela, em outro momento, suporte, acolhimento e esperança. No entanto, como proporcionar essa relação, esse resgate, a pessoas que não leem, não gostam de ler ou afirmam ter medo de ler?

5.3. COMO CRIAR UM/A LEITOR/A? O PAPEL DA MEDIAÇÃO

A literatura, como todos os objetos e sentidos da cultura, não é dada, senão transmitida, e precisa, portanto, de presença e mediação. Vale lembrar que transmissão é diferente de transferência, de uma passagem direta de elementos socioculturais; transmitir significa viver em conjunto uma experiência. Abordamos brevemente como a escola pode ser um espaço de primeiro contato com a arte e a literatura, pois, via de regra, a escola é a instituição formalmente encarregada dessa transmissão, no entanto, podemos supor que, geralmente, a escola elege uma abordagem que busca realizar uma transferência dos valores culturais.

Hoje em dia se tem a impressão de que é entre o “proibido” e o “obrigatório” que o gosto pela leitura deve se dar. Tanto no campo como na cidade, as crianças estão às voltas com ordens paradoxais: “devem gostar de ler”, ou em outras palavras, “devem gostar do que é obrigatório”. E alguns pais podem, por um lado, estimular seus filhos a ler, pois isso parece útil aos estudos, e ao mesmo tempo ficarem irritados ao surpreendê-los com um livro na mão. (PETIT, 2009b, p. 122)

Portanto, o lugar destinado à leitura, tanto na família quanto na escola, costuma ser um lugar que busca uma articulação com a utilidade: para que servirá essa habilidade? A criança deve saber ler para ir bem nas provas e exames, para

passar no vestibular, para se tornar um/a adulto/a bem informado/a, enfim, deve ler porque “ler é muito importante”. Mas ler é também um ato emancipador, e esse aspecto pode amedrontar a família e a escola. Por isso esse jogo ambivalente de incentivo e, por outro lado, de desencorajamento da leitura.

Nas famílias, geralmente, o contato com a literatura começa com as histórias cotidianas, as canções de ninar, ou canções de roda, cantadas pelos pais ou irmãos dessa criança a quem a literatura busca encontrar. Pennac (1993) acredita que naturalmente os pais apresentam a literatura aos filhos pensando unicamente no prazer que a criança irá usufruir nesse contato; pois o prazer das crianças inspira os seus pais. Assim, a família, inicialmente, não pensa na literatura como um dever, como algo útil, mas como algo que encanta e enlaça a experiência infantil.

A felicidade dele nos dava fôlego. Para ele, multiplicávamos personagens, encadeávamos os episódios, refinávamos as armadilhas... Como o velho Tolkien para seus netos, inventamos para ele um mundo. Na fronteira entre o dia e noite, nos transformávamos em romancista, só dele. (...) Como gostávamos de amedrontá-lo, pelo puro prazer de o consolar! E como ele reclamava esse medo! Nada bobo, já, e, no entanto, todo trêmulo. Em suma, um verdadeiro leitor. (PENNAC, 1993, p. 17-18)

Ler é se entregar inteiramente à história, que pode gerar ora medo e assombro ora encanto e conforto; ler é adentrar o campo da tradição e viver e sentir conjuntamente uma experiência. A relação com a literatura, em grande medida, se apoia nas histórias familiares. A pesquisa de Michèle Petit (2009b) ilustra duas tendências principais na produção do gosto (ou desgosto) pela leitura: se por um lado algumas famílias atribuem à leitura importância, como um instrumento de sabedoria ou uma “chave” para ser uma pessoa culta e digna, por outro, muitas famílias consideram uma atividade irrealista, que afasta a pessoa da realidade do trabalho e da vida. No entanto, nenhuma dessas posições familiares definem a criação de leitores, pois “(...) se muitos adolescentes leem estimulados pelo desejo de seus pais, há outros que se tornam leitores “contra” a sua família, encontrando nessa atividade um ponto de apoio decisivo para elaborar sua singularidade” (ibidem, p. 143).

Na percepção de Pennac (1993), a família, pouco a pouco, aparta-se de uma relação de prazer com a literatura por conta do processo de escolarização. Quando a criança por iniciativa própria busca segurar os livros nas mãos e arrisca ler uma ou outra palavra, os pais ficam maravilhados. Mas como num passe de mágica, começam a infiltrar outras preocupações entre a criança e a história: “O que foi que você acabou

de ler? O que é que quer dizer?” (ibidem, p. 47). E nessa esteira, os pais esquecem que os filhos já eram leitores, exigem que leiam como as outras crianças da escola, que interpretem o texto, que busquem palavras no dicionário, que copiem no caderno de caligrafia as sílabas que já chegaram a ser fonte de prazer e se transportam, agora, para o mundo do dever.

Quando a literatura se apresentava despretensiosamente, voltada para o prazer e a invenção, ou compartilhamento de um novo mundo, ela promovia uma experiência significativa. Aliás, trata-se de uma experiência tão rica e avassaladora que as suas marcas deixam impressões profundas na experiência de si mesmo. Entretanto, quando a literatura se vê no cerne de uma perspectiva utilitarista ou de uma preocupação pedagógica, perde seu vigor.

Se o/a leitor/a, durante o encontro com o texto literário, volta a sua atenção para o vocabulário, para verificar se o texto está redigido na primeira ou terceira pessoa do singular, para o panorama histórico do texto, para a sintaxe etc., perde a experiência literária de encontro e diálogo. Rubem Alves (2004), psicanalista e educador brasileiro, reforça a importância de retomarmos a experiência com a narrativa ao invés da experiência com o conteúdo formal da literatura. “Antes de ler Monteiro Lobato, eu ouvi-o. E o bom era que não havia exames sobre aquelas aulas. Era prazer puro” (ALVES, 2004, p.37). Nesse sentido, o prazer de ouvir ou ler uma história transforma a relação com a materialidade da literatura, entretanto, se a leitura é permeada por uma preocupação técnica e/ou pedagógica, há a impossibilidade de “perder-se na leitura”, de intercâmbio de experiências. Segundo Pennac (1993, p. 78), “parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deve figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado”. Para Petit (2009b) a escola encarna o símbolo fundamental desse paradoxo, de todo potencial de ampliação de perspectiva de mundo quanto o de encurtamento das possibilidades de vida:

Se a escola fornece aos jovens meios para libertá-los dos determinismos sociais, se alguns professores fazem de tudo para “empurrar” as crianças, para ajudá-las a evitar o que é preestabelecido, outros, infelizmente, contribuem para que a escola funcione como uma máquina de reprodução da ordem social, uma máquina de exclusão. (PETIT, 2009b, p. 123)

Também Beatriz Robledo (2007) relata como boa parte das escolas na Colômbia adotam essa perspectiva em relação à literatura, transformando-a numa

tarefa obrigatória e tediosa, da qual os/as alunos/as visam livrar-se por meio de inúmeras estratégias e mecanismos, tanto individuais quanto coletivos. O resultado disso é uma relação de aversão aos livros e às expressões literárias populares e tradicionais.

Para alguns jovens, a experiência foi literalmente desastrosa e eles associam livros a tédio, tédio, inquietação. Numa visita guiada a uma exposição de poetas e poemas, um grupo de estudantes manifestou repulsa ao ouvir o título *Nocturno*, do nosso amado poeta José Asunción Silva. Quando indagados sobre essa reação inesperada, eles responderam que estavam “cheios” desse poema: tinham que medi-lo, dissecá-lo, cortá-lo em pedaços, memorizá-lo, representá-lo, dar uma explicação de seu significado; enfim, eles não queriam mais saber nada, nem desse poema, nem de qualquer outro. Talvez com boas intenções, mas com falta de conhecimento e, especialmente, com pouca experiência como leitores, muitos professores acabam “vacinando” os jovens contra a leitura e contra um relacionamento agradável com os livros. (ROBLEDO, 2007, s/p)⁵¹

Para se sair bem na disciplina de literatura, portanto, não é preciso ler – entregar-se à história – mas, antes, saber identificar gerúndios e participios, tempo verbal e desvelar toda a estrutura gramatical do texto. Quebramos e torcemos as histórias e as tomamos a partir de um olhar técnico, bem distante de uma disposição para o diálogo.

Retomando as considerações de Robledo (2007) sobre a possibilidade do livro ser um instrumento a serviço da doutrinação e restrição da capacidade crítica, entendemos que por todas as funções que exerce e faz operar, a literatura promove muito mais abertura e diálogo com a pluralidade do que uma rigidez ou estagnação daquilo que transmite. A literatura não é um manual ou um guia, é um convite ao diálogo, à troca, e nesse sentido, à ampliação da realidade vivida.

Assim, considerando as limitações e a perspectiva paradoxal da família e da escola em relação à leitura, cabe a indagação: é possível promover um reencontro entre as juventudes e a literatura? Se sim, como refazer esse convite? A postura

⁵¹ No original: “Para algunos jóvenes, la experiencia ha sido literalmente desastrosa y asocian libros con tedio, hastío, desasosiego. En una visita guiada a una exposición sobre poetas y poemas, un grupo de estudiantes expresó repulsión al escuchar el título del *Nocturno* de nuestro querido poeta José Asunción Silva. Al preguntarles por tan extraña reacción, respondieron que estaban hasta la coronilla de ese poema: les había tocado medirlo, disecarlo, cortarlo en pedacitos, memorizarlo, representarlo, dar cuenta de su sentido, en fin, ya no querían saber nada ni de ese poema ni de ningún otro. Quizás con buenas intenciones, pero con poco conocimiento y sobre todo con poca experiencia como lectores, muchos docentes lo que hacen es vacunar a los jóvenes contra la lectura y contra una grata relación con los libros”.

adotada pela maior parte das famílias e das escolas em relação à leitura promove uma visão dogmática da literatura e faz, dessa forma, um convite à submissão.

Ao tentar aprender e decodificar um texto, ao invés de vivenciá-lo, é a própria experiência que nos escapa. De acordo com Pennac (1993), existe apenas uma condição para reconciliar qualquer pessoa com a leitura:

Não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto... Proibir-se completamente de “rodear o assunto”. Leitura-presente. Ler e esperar. Não se força uma curiosidade, desperta-se. (PENNAC, 1993, p. 121)

Como já discutimos, acreditamos que a literatura busca permanência, no sentido em que se guarda de explicar ou direcionar os sentidos daquilo que traz e, a partir daí, privilegia uma experiência pessoal, ao invés de meramente expor lições ou significados prontos. Portanto, concordamos com Pennac (1993) quando o autor afirma que o verbo ler não suporta imperativo; uma aversão que compartilha com outros verbos, como por exemplo amar ou sonhar. “Vá para o seu quarto e leia! Resultado? Nulo, Dormiu em cima do livro” (ibidem, p. 13).

Nessa perspectiva, devemos ficar atentos ao convite que fazemos em relação à leitura, ao contexto em que a atividade de contar ou ler histórias acontece. Quando falamos em contexto, consideramos a perspectiva adotada por quem é responsável por essa mediação, pela transmissão da literatura.

Quando Daniel Pennac resolveu ler para seus alunos sem pedir-lhes nada em troca, algo de extraordinário sucedeu: passaram a prestar atenção na história, a fazer perguntas e compartilhar suas impressões. A inversão metodológica, o resgate do prazer infantil, possibilitou a um aluno dormir embalado pela voz do professor, uma aluna pesquisou sobre o autor daquela obra, outra ainda, quis entender por que aquele texto era classificado como romântico. Em sua análise, Pennac (1993) comenta que esse contato com a literatura estava, em primeiro lugar, encoberto pelo medo de não compreender. “Eles [os alunos] tinham simplesmente esquecido o que era um livro, aquilo que ele tinha a oferecer. Tinha se esquecido, por exemplo, que um romance *conta antes de tudo uma história*” (ibidem, p. 113 – grifos do autor).

Da mesma maneira, Barone (2016) afirma que nesse mundo do contraste entre o pleno desenvolvimento tecnológico e a superficialidade das relações humanas,

a literatura surge como uma possibilidade de ponte entre o prazer e a realidade. Nesse cenário:

A sugestão é que pais e professores possam ler para seus filhos/alunos textos de literatura pelo prazer de ler e intercambiar experiências. Pois, ao nos duplicarmos, por meio da ficção, desse fingimento que é a literatura, estamos nos desfazendo a nós mesmos para escapar da prisão em que nos confinam as determinações históricas, culturais e psicológicas. (BARONE, 2016, p. 29)

Várias experiências corroboram com essa perspectiva, de que o gosto pela leitura e pela literatura pode ser resgatado ou construído e os efeitos positivos do uso da literatura nos mais variados contextos (ROBLEDO, 2007; SOUSA, 2013; LEITE, 2012; 2016, BARONE, 2016).

A nosso ver, o papel do/a mediador/a é o ofertar um espaço de liberdade para o contato com a literatura: tanto na possibilidade de reencontrar um prazer perdido, quanto na possibilidade de criar algo novo. Para isso, acreditamos que da mesma forma que a mãe deve “colocar o seio” onde o bebê pode criá-lo, numa perspectiva winnicottiana, a psicoterapeuta deve colocar as histórias onde o/a leitor/a pode encontrá-las. De acordo com Kupermann (2008, p. 182-3):

O sentido de existir (...) coincide com a possibilidade de um gesto criador, e a criatividade, por sua vez, depende da competência do ambiente em propiciar a experiência ilusória da onipotência a partir da qual a criança transitará em direção a uma contínua e gradual adaptação ao sentido de realidade – por meio de processo evolutivo que passa dos fenômenos transicionais para o brincar, deste para o brincar compartilhado e, finalmente, para as experiências culturais.

Com efeito, a mediação, no viés da psicanálise, designa a oferta de um espaço de cuidado, segurança e, portanto, liberdade. Liberdade de experimentar, de imaginar, de interpretar e de criar.

5.4. RELATOS DO USO DA LITERATURA: INTERVENÇÕES E ESTRATÉGIAS CLÍNICAS

A literatura tem como características a capacidade de promover o trânsito de experiência no espaço entre pessoa e o mundo, e de favorecer contornos à experiência humana, e apresenta, nesse contexto, uma esfera terapêutica. Portanto,

a literatura desempenha um importante papel em pesquisas e intervenções psicanalíticas.

Michèle Petit (2009a) relata a experiência de Beatriz Helena Robledo que, há vários anos, lê histórias para jovens provenientes do tráfico e de grupos de guerrilha na Colômbia. Ao contar as mais variadas histórias para esse grupo, as lendas indígenas, contos de fadas, a própria história do país com todos sentados em torno do mapa colombiano, foi possível a retomada da infância, da história pessoal de cada um dos participantes e a inauguração de um novo sentido para suas vidas.

Em outra pesquisa, Robledo (2000) investigou o papel da literatura na formação estética e ética de crianças. Foi um estudo experimental e etnográfico com alunos do ciclo básico de educação em Bogotá. A intervenção contemplou uma avaliação do desenvolvimento moral dos participantes para se medir, após o contato com contos tradicionais, a mudança na percepção de valores e a apreciação estética da criança.

A experiência estética é para o receptor uma abertura a outro mundo para além de sua realidade cotidiana, e é apenas através de um plano reflexivo que o observador, ou melhor, o leitor, poderá saborear esteticamente situações da vida que reconhece no momento da leitura e que o afetam pessoalmente. Isso ocorre apenas na medida em que se faça consciente e seja desfrutado. (ROBLEDO, 2000 *apud* MORENO, 2013, p 37-38)⁵²

Assim, a pesquisa constatou que literatura proporciona uma experiência estética, pois após o contato com as histórias selecionadas, as crianças puderam reconhecer e acolher as situações que vivenciavam em suas vidas, apreciando as amplas possibilidades humanas.

No âmbito brasileiro, destacamos o trabalho realizado por Patrícia Bohrer Pereira Leite em *A Cor da Letra* (Centro de Estudos em Leitura, Literatura e Juventude). O Centro, fundado em 1998, realiza projetos de leitura e capacita profissionais para atuarem como mediadores de leitura nos mais variados contextos: bibliotecas, escolas, hospitais, associações de moradores, organizações não governamentais etc.

Patrícia Leite compreende que a literatura é uma forma privilegiada de transmissão da cultura e daquilo que nos torna humanos, uma vez que possibilita a construção de mundo mental, interno, e isso, por si só é humanizador (LEITE, 2012). Dessa forma, a autora defende que o contato com a literatura deve ser incentivado e proporcionado desde a mais tenra infância, pois seu caráter humanizador possibilitaria

⁵² ROBLEDO, Beatriz Helena. *Literatura y valores*. Bogotá: Taller talleres- IDEP, 2000.

à criança sonhar, imaginar e crescer. Nesse contexto, a transmissão do humano para o humano, deve ocorrer “lá, onde tudo se inicia” (ibidem, p 52). O contato com a voz da mãe, com as cantigas, com o universo das palavras, promove uma transformação na criança que, aos poucos, vai poder narrar a sua própria história, dando forma à sua experiência, transformando-a em linguagem.

Essa leitura transmite, ensina e, por vezes, faz lembrar o gesto, o olhar, e nos recorda a atitude diante do outro, a riqueza de experiências que temos produzido, através dos séculos. Isso é transmissão de conhecimento, repertório do viver. Possibilita sentir o pertencimento a um grupo diverso, que se chama humano. (LEITE, 2012, p.49)

Portanto, além de propiciar o contato com a condição humana, a literatura resgataria a experiência de acolhimento e segurança da infância pré-verbal, isto é, antes da criança se comunicar pela língua falada. E, nessa esteira, a literatura promove uma apropriação mais autônoma da própria experiência, favorecendo o jogo social e a cidadania.

Ao contar uma intervenção realizada pelo centro, no interior de Minas Gerais, a autora descreve o panorama contraditório que a equipe encontrou numa população em extrema vulnerabilidade.

(...) constatamos que de forma paradoxal encontrávamos lado a lado uma riqueza, um vasto repertório cultural seja do cultivo da terra, ou de tradições folclóricas, religiosas ou de histórias populares – e um fenômeno que fazia com que diversas crianças chegassem à escola com uma capacidade de comunicação reduzida, um vocabulário pobre –, seja de palavras ou de função e valorização de palavra e da linguagem. (LEITE, 2016, p. 135)

A intervenção consistiu numa formação de professoras da rede municipal, mas contemplou também a população local na confecção de um espaço de diálogo, troca e leituras. Em alguns meses, o espaço tornou-se um Centro Cultural e resgatou as tradições locais (Terço cantado, Prosas, Canto das almas etc.) e possibilitou não apenas o reencontro, mas a comunicação entre diferentes gerações. A nosso ver, a experiência descrita promoveu a valorização das pessoas mais velhas da comunidade e o encantamento das gerações mais novas pela sua própria raiz.

Ler para Brincar foi uma aposta que diferentes profissionais fizeram no potencial que a arte (a literatura, principalmente, nos projetos que participei) tem de nos ajudar a conversar conosco e com os outros e de despertar nossa capacidade de brincar, nossa lembrança, nossa criatividade. Aposta esta que tem se mostrado fértil e contribuído para a formação leitora e para o desenvolvimento pleno das crianças. (LEITE, 2016, p. 138)

Assim, a literatura oral ou escrita, a força das palavras, possibilita um outro contato com a realidade, para além de sua apreensão imediata. Ao utilizar metáforas, alegorias e simbologia, a literatura amplia possibilidades de conceber o mundo, permite a apropriação e a criação de instrumentos para entender e transformar a realidade, nos torna mais aptos ao manejo social.

A aplicação desses projetos, ao longo de 27 anos, mostra que a transmissão de narrativas literárias e/ou a aplicação de ações contribuem para que todos possam estar inseridos nesse universo leitor e adquiram ferramentas que permitam a participação ativa na realidade. (LEITE, 2012, p. 49)

Em outra oportunidade estudamos a utilização de histórias numa experiência clínica com crianças em grave sofrimento psíquico e defendemos a importância do uso terapêutico de histórias (SOUSA, 2013; VILLELA, SOUZA, 2015). Naquela ocasião tivemos como objetivo investigar o uso de histórias em oficinas terapêuticas com crianças em grave sofrimento psíquico. Essas crianças tinham diagnósticos psicológicos e psiquiátricos de psicose infantil, transtorno do espectro autista e de transtornos globais do desenvolvimento. Elas eram atendidas num serviço ofertado por uma clínica-escola do município de São Paulo e, além de participarem das oficinas terapêuticas, eram atendidas individualmente, acompanhadas por uma equipe no seu processo de escolarização e, em alguns casos, contavam ainda com atendimento ou orientação familiar e acompanhamento terapêutico (AT). No âmbito da dissertação de mestrado, realizamos uma pesquisa documental e utilizamos “O livro da oficina de história”, produzido durante as oficinas, com a finalidade de recuperar, através do registro escrito, o contexto vivenciado na Oficina Terapêutica e articulá-lo com a literatura especializada, promovendo uma leitura mais ampla e rica da experiência clínica.

Pudemos observar que as histórias do livro da Oficina analisadas englobaram dois momentos na experiência grupal: *eu-descrito* e *eu-narrador*. As histórias do primeiro momento eram descrições do que se desenrolava em Oficina, quem estava presente, o que fazíamos juntos e assim por diante. Já o segundo momento inaugurou uma postura protagonista das crianças que participavam na invenção de uma história coletiva, que foi retomada e recontada por várias semanas consecutivas.

As histórias do “aqui e agora” eram as histórias relativas ao *eu-descrito*: as crianças ouviam suas situações e aquilo que elas despertavam nos

narradores durante a realização das oficinas; dessa forma podiam entrar em contato com a ressonância de suas ações nesse outro ambiente. Em seguida, percebeu-se o surgimento de um “tempo de invento”, tempo que não é passado nem é futuro, mas é o tempo de possibilidades que o *eu-narrador* inaugurou, o tempo de experimentação, de invenção e criação de novas tramas. (VILLELA, SOUZA, 2015, p. 100)

A aposta no papel terapêutico das histórias foi construída a partir da constatação de que a literatura contém funções que promovem o desenvolvimento emocional humano. Defendemos que contar histórias, assim como criar histórias, é uma forma de brincar, conforme apresentado por Winnicott (1971). As histórias requerem a construção de intimidade, por meio da repetição, ao mesmo tempo exigem uma postura de muita seriedade e engajamento por parte de quem entra em contato com elas e, assim, podem constituir-se como brincar. Dessa forma, compreendemos que tanto o brincar quanto as histórias constituem-se na busca por permanência, no trânsito de experiências e na afirmação de um viver criativo. A utilização de histórias lidas, contadas e inventadas em oficina terapêutica foi identificada como positiva, pois à medida que devolvíamos às crianças a oportunidade de compartilharem uma experiência cultural e coletiva, acabamos também oferecendo a possibilidade de experimentarem uma nova “postura”, sustentada pela capacidade (às vezes esporádica ou momentânea) de uma invenção coletiva de mundos.

Criar histórias com crianças sofrentes é, antes de tudo, uma crença na preservação do caráter humano, mesmo nas vivências mais limitadas e fragmentadas. Crê-se não na cura absoluta, mas na possibilidade de cultivo de uma experiência fundamental. As histórias inventadas proporcionam um universo profundamente humano e garantem um direito muitas vezes vedado a crianças em grave sofrimento psíquico: o direito de poderem também elas exceder a própria realidade. (VILLELA, SOUZA, 2015, p. 102)

Ao defender o direito de exceder a realidade por meio do contato com as histórias, partíamos da convicção das funções das histórias, considerando as experiências que promovem tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo. No entanto, foi-nos necessário pensar a distinção entre contar, ler ou ouvir uma história e a possibilidade de inventar uma história. Na perspectiva do *eu-narrador*, a qualidade de participação e disposição das crianças em relação às histórias foi outra, pois apresentaram-se como as protagonistas das narrativas. Ou seja, a partir da experiência cuidadosa, estabelecida ao longo do tempo (*holding*), as crianças fizeram uso do contato com os livros e da vivência de se ouvir numa história contada para

poder inventar novas tramas. Narraram seus desejos, começaram a brincar de ser outras pessoas e experimentaram novas formas de estar em grupo.

Além disso, Barone (2016) aponta que um dos elementos terapêuticos da literatura, compreendida também numa perspectiva ampla, para além de obras literárias, é a escrita. A partir da escuta e do contato com histórias, as crianças puderam “escrever” novas histórias, em outras palavras, ouvir histórias permitiu uma outra possibilidade de resgate da criatividade primária: criar de novo e de novo o mundo, reconstruir a realidade.

A partir dos relatos do uso terapêutico de histórias em projetos sociais e no contexto clínico-institucional, buscamos ilustrar como a literatura promove espaços de abertura que, num ambiente apropriado (que favorece relações de confiança, cuidado, mediação simbólica e cultural), transformam o lugar e a voz de quem pode, agora, tomá-la como parte de si. Se apropriar da língua (ler, ouvir, escrever, contar histórias) fornece repertório para o jogo social: possibilita ampliação do espaço potencial e, assim, margem para manobras subjetivas.

5.5. O USO DE HISTÓRIAS NA CLÍNICA AMPLIADA: OFICINA TERAPÊUTICA DE LITERATURA

No enquadre clínico tradicional, num consultório de análise, duas pessoas conversam. O trabalho da análise funda-se sobre um diálogo, cujo tema principal é a história do/a analisando/a. O encontro clínico nasce da tentativa da/o analista/o de compreender uma história alheia, interpretando as repetições, os atos falhos e as situações que, embora sejam narradas no *setting* analítico, ainda não tem, para o/a analisando/a um sentido compreensível. Assim, o trabalho terapêutico é, em última análise, o trabalho de constituição de uma história individual e subjetiva, configurando, ao mesmo tempo, resgate, rememoração e criação.

O uso da literatura no contexto de um enquadre clínico tradicional pode ser esporádico ou ainda, servir apenas à compreensão do/a analista, nos bastidores do processo clínico, no entanto, acreditamos que em outros contextos o uso da literatura pode ser parte viva e fundamental do próprio encontro clínico. Muitos/as autores/as defendem a extensão da psicanálise enquanto método clínico para além do enquadre

tradicional, devido às novas demandas e desafios clínicos de nossos tempos que, necessariamente, promovem outras possibilidades de adoecimentos psíquicos.

Tania Vaisberg (2004) compreende que os enquadres clínicos diferenciados são dispositivos diversos do dispositivo padrão (a saber, o consultório clínico) que, em última instância, permitem, na sua reconfiguração ambiental, a reorganização da expressão subjetiva dos/as pacientes.

(...) se estamos interessados numa volta à vida e ao encontro inter-humano e repudiamos o estudo objetivante de representações, de aparelhos psicológicos, da consciência e do inconsciente, teremos de repensar práticas clínicas capazes de contemplar o fenômeno humano de forma a respeitar sua verdadeira condição ontológica. (VAISBERG, 2004, p. 11)

A autora concebe a psicanálise como um método de encontro inter-humano cuja flexibilização deve nortear-se de acordo com as necessidades dos/as pacientes. Assim, um enquadre clínico diferenciado seria um dispositivo diverso do consultório de análise que, através da presença acolhedora do/a analista, pode promover a expressão subjetiva resguardando, assim, uma perspectiva terapêutica. Essa outra modalidade clínica foi denominada de *estilo clínico ser e fazer* (AMBROSIO, VAISBERG, 2009), inspirado e articulado ao pensamento winnicottiano.

As características fundamentais que compõem este estilo clínico centram-se na apresentação do enquadre e da intervenção psicanalítica adotada. Vale a pena ressaltar que o estilo clínico *ser e fazer* refere-se a uma postura do psicanalista frente às necessidades percebidas, englobando, portanto, os enquadres grupal, individual, institucional, em âmbito psicoterapêutico ou psicoprofilático. (AMBROSIO, VAISBERG, 2009, p. 53)

Antonio Lancetti (2006) denomina sua atuação no campo da saúde mental e da educação de Clínica Peripatética. Trata-se de “transbordar” o consultório ou, nas palavras do autor: “Peripatético no sentido comum do adjetivo e no sentido etimológico da palavra que provém de (*peritatéo*): passear, ir e vir conversando” (LANCETTI, 2006, p. 15). Portanto, as atuações e intervenções clínicas ocorridas fora do consultório, mas ainda com um “destino” terapêutico são consideradas experiências clínicas em movimento, voltadas às pessoas que, por qualquer razão, encontram dificuldade em adaptar-se ao dispositivo padrão, de sessões com horários rígidos em determinados dias da semana. Para o autor, “o *setting* é a montagem, o cenário ou a situação; espaço dentro-fora facilitador da comunicação inconsciente-inconsciente; relação na qual o psicanalista opera” (ibidem, p. 20).

Assim, o *setting* pode ganhar flexibilidade e mobilidade, transpondo espaços clínicos ou institucionais e operando especificamente no encontro analista-analisando, tendo o ambiente como um elemento secundário nesse processo. Essa modalidade clínica não é novidade, segundo Lancetti. “Também na literatura psicanalítica, mais precisamente em algumas biografias de Freud, pode ser encontrada a expressão *terapia peripatética* para referir-se às sessões acontecidas caminhando”. (ibidem, p. 15 – grifos do autor).

O aspecto terapêutico do encontro estaria assegurado pelo método psicanalítico presente no olhar, no manejo e na presença atenta e cuidadosa do analista. Na concepção do autor, o encontro dessa natureza produz uma força afetiva e traz muitas vantagens em relação ao *setting* tradicional. “Metido na vida da favela ou do domicílio, (o psicanalista) está exposto ao *barraco* ou a conflitos que resultam em violência, abandono do tratamento etc. Mas o pior dos riscos é o desânimo ou a racionalização profissionalista” (ibidem, p. 105).

Com efeito, acreditamos que não repensar e experimentar as potencialidades do *setting* clínico pode colocar também a teoria psicanalítica no risco de tornar-se dogmática e sem vigor. Considerando a pluralidade humana e as inúmeras formas de sofrimento atuais, é natural conceber a flexibilização do método e, portanto, da clínica psicanalítica de forma a poder acolher as pessoas em condições de vulnerabilidade social, mulheres e homens vivendo à margem da cultura e do exercício da cidadania. E além da plasticidade clínica, há o desafio de buscar ressonâncias entre a teoria psicanalítica e as diversas formas de existência da contemporaneidade, o que leva as/os psicanalistas a assumir uma postura interdisciplinar ao refletir sobre fenômenos atuais e os enlaces subjetivos que promovem.

(...) ao colocar a psicanálise em diálogo com outros campos do saber, é o de levá-la a uma renovação que promova transformações na sua forma de abordar a produção da subjetividade na cultura contemporânea, o que também a tornará um pensamento cada vez mais capaz de contribuir para um mundo em que outras formas de existir se tornem possíveis. (PEIXOTO JUNIOR, 2008, p. 15)

Portanto, muitos autores e autoras têm buscado pensar e realizar a psicanálise na perspectiva da Clínica Ampliada, promovendo o retorno ao método tal como pensado e vivido por Freud, buscando ressonâncias com as urgências e demandas de cuidado atuais.

A clínica winnicottiana, a nosso ver, pode contribuir para a ampliação da atuação da psicanálise em outros enquadres clínicos, como a Oficina Terapêutica. Winnicott (1983) já propunha alternativas ao modelo de atendimento padrão, diferenciando psicanálise e psicoterapia, refletindo sobre a demanda de cada paciente em sua configuração subjetiva.

Em minha opinião, nossos objetivos ao aplicar a técnica clássica não são alterados se acontece interpretarmos mecanismos mentais que fazem parte dos tipos de distúrbios psicóticos e dos estágios primitivos do desenvolvimento emocional do indivíduo. Se nosso objetivo continua a ser verbalizar a conscientização nascente em termos de transferência, então estamos praticando análise; se não, então somos analistas praticando outra coisa que acreditamos ser apropriada para a ocasião. E por que não haveria de ser assim? (WINNICOTT, 1983, p. 155)

Diferente de um grupo terapêutico ou de um grupo de suporte mútuo, uma oficina terapêutica tem como características fundamentais a ação e a materialidade. A oficina, portanto, engloba um fazer a partir do uso de um material específico cuja manipulação engendre uma ação que favorece um acontecer terapêutico.

Uma oficina, em qualquer contexto, é sempre um espaço para a ação, um espaço para o exercício de um ofício, de um trabalho. Mas o que diferencia um Oficina Terapêutica de uma oficina ocupacional ou pedagógica, é que o fazer, nesse contexto, é considerado a partir da qualidade relacional. Toda a tonicidade terapêutica da oficina reside na configuração da relação que se estabelece nesse contexto. Portanto, a qualidade de presença da/o analista é fundamental.

Além disso, conforme Ambrosio e Vaisberg (2009), destacamos que intervenção não interpretativa favorece o trabalho em modalidades clínicas diferenciadas, na medida em que conduzem à ação. Se o encontro se qualifica numa experiência de agir e criar, pode possibilitar de maneira mais objetiva o aparecimento e o exercício da espontaneidade, colocando a/o analista como mediadora da experiência, que pode se dar na esfera individual e coletiva.

A escolha da materialidade é outro ponto central no desenvolvimento de uma oficina terapêutica, pois o tipo de materialidade pode favorecer ou inibir a o gesto criativo das/os participantes. O gesto criativo, a espontaneidade e a originalidade são características importantes do brincar e, adotando a perspectiva winnicottiana, tanto quanto a psicoterapia, também a oficina terapêutica se fundamenta no brincar

conjunto. Portanto, a materialidade deve sempre promover um convite à expressão subjetiva.

E como cabe à/ao analista apresentar e mediar o contato com a materialidade, é fundamental que ela dialogue com a sua própria expressão subjetiva e esteja banhada por seu investimento afetivo. Ao refletir sobre o processo de escolha de uma história que será contada por um/a contador/a de histórias, Matos e Sorcy (2009) apontam que não se pode compartilhar aquilo que não se possui, no sentido de que apenas quando a história está sedimentada no cerne do/a contador/a é que ele/a pode transmiti-la verdadeiramente.

Evidentemente, existem muitas razões para escolhermos o que queremos contar, e o fato de refletirmos sobre isso só contribui para aumentar o prazer que podemos desfrutar ao narrar uma história bem escolhida. (...) Recorrendo à própria memória e analisando-se um pouco, o contador poderá perceber o quanto existe de semelhança entre as experiências que ele vem adquirindo ao longo de sua vida e a trajetória dos personagens de um conto. Através desse processo de identificação e empatia com os personagens, deixa de ser apenas interessante, engraçado, ou o que quer que seja, para transformar-se também num meio de compartilhar com sabedoria, charme, humor e sutileza as próprias experiências de vida. A história em questão passa a ser de alguma forma a “sua própria história, contada à maneira do conto popular”. E quem melhor do que o “dono do peixe” para vendê-lo a bom preço? (ibidem, p. 10)

Partindo da tese winnicottiana de apresentação de objeto, não se pode oferecer ao outro, aquilo que não está edificado em seu próprio ser; no desenvolvimento emocional, a mãe oferece à/ao bebê aquilo que ela mesma vivencia. Da mesma forma, a passagem da *relação com o objeto* ao *uso do objeto* será possível num ambiente facilitador, suficientemente bom.

No caso de uma Oficina Terapêutica de Literatura, a materialidade em questão traz-nos algumas considerações. Ao discutir aspectos da teoria das relações objetais, Christopher Bollas (1998) afirma que “os objetos do nosso mundo são formas potenciais de transformação” (s/p), no entanto, continua o autor:

(...) a experiência musical e o processo literário são tipos diferentes de objetos, cada um com seu “potencial de processamento”; (...) empregando um ou outro estarei envolvido numa forma diferente de transformação subjetiva, decorrente da integridade e da estrutura do objeto. (idem)

Assim, concordamos com Bollas de que todo objeto do mundo possibilita um modo de expandir a experiência humana e a escolha de um objeto específico implica em determinadas possibilidades de transformação. Assim, a literatura tem um

potencial no sentido de encaminhar e fortalecer uma série de aspectos da condição humana. A nosso ver, o contato com a literatura expressa significativamente uma possibilidade de encontro com a tradição.

As jovens e os jovens em conflito com a lei têm, geralmente, como muitos/as outros/as jovens, uma certa aversão à leitura e à literatura. Como nos recorda Pennac (1993), muitas vezes esquecem que uma narrativa, antes de tudo, apresenta uma história. E elas/es apreciam as histórias. Na experiência de Petit (2009b, p. 58):

(Os jovens) têm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular de rapaz ou moça dotado de um corpo sexuado e frágil, de um coração impetuoso e hesitante, de impulsos e sentimentos contraditórios que integram com dificuldade, uma história familiar complexa que muitas vezes contém lacunas.

O que falta às/aos jovens, muitas vezes, é um espaço para explorar e expressar seus sonhos, anseios e idiomas. E quando consideramos que são ainda pessoas em situação de vulnerabilidade – social, física, psíquica, afetiva – temos que considerar a importância de um espaço que acolha seus gestos criativos e proporcione a continuidade da experiência ao longo do tempo, para impulsionar sua constituição subjetiva. Carecemos de espaços sociais de engajamento, que propiciem aos/às jovens a sensação de que enriquecem com o contato com a cultura. Intuitivamente as juventudes buscam essa ocupação e inserção em reuniões em espaços públicos e privados, na organização de rolês e eventos horizontais, mas, muitas vezes, essa ocupação é mal vista por diversos setores da sociedade que inibem e dificultam o desenho e a implementação de políticas públicas juvenis.

As instituições que acolhem e atuam com as juventudes percebem e tentam preencher essa lacuna sem sucesso, pois não há respaldo sociocultural e, quase sempre, a própria rede de proteção infanto-juvenil não oferece possibilidades de pertencimento. Se considerarmos a população das camadas sociais mais desprivilegiadas, as lacunas podem ser identificadas desde a infância: desde a falta de praças e espaços públicos, (que dificultam autonomia e experiência de exploração ambiental na infância); a oferta limitada de vagas em creches; até a dificuldade de acompanhamento na atenção primária à saúde ilustram o catastrófico cenário. As nossas crianças crescem nas regiões urbanas e rurais, quando pobres e marginalizadas e, muitas vezes, até mesmo nas classes privilegiadas, sem condições dignas e acesso aos serviços e direitos básicos.

Na esfera clínica-institucional experimentamos o contato com essas subjetividades frágeis e vulneráveis. Muitas vezes é preciso lidar com paralizações e cortes profundos no desenvolvimento emocional. Nesse contexto, é importante ressaltar que segundo Vaisberg (2004, p. 42), na clínica winnicottiana (e psicanalítica, em geral), podemos lidar “(...) com o que aconteceu ao indivíduo antes de este estar capacitado a articular simbolicamente sua experiência emocional e também com o que não aconteceu, mas deveria ter acontecido”. A clínica, na perspectiva de Winnicott, aceita a regressão como um manejo fundamental e se edifica no respeito ao tempo dos analisandos para a constituição de suas identidades, para o desenvolvimento de seu modo de ser pessoal, que se expressa nas experiências de *self*.

Cada materialidade escolhida para a composição de uma oficina terapêutica apresenta um modo específico de contato com a realidade e de imersão na experiência coletiva, como na experiência pessoal interna. Para Bollas (1998. p. 27):

Escolher uma forma [de representação estética da realidade] é como fazer uma viagem. Será que eu faço uma viagem através da experiência na forma do diálogo, da poesia, da dança, da pintura ou da música? Uma forma potencial é uma estrutura aglutinante para a representação da experiência interna. No meu entender a escolha da forma resulta de uma espécie de itinerário psíquico, pois como cada sujeito possui muitas formas diferentes de reunir suas experiências, se transforma a si mesmo através de um meio diferente, de modo que reunir experiências, coloca-se num meio termo. Jogar com as formas, significa, por sua vez, ser manipulado por elas.

Consideramos a literatura uma materialidade que permite contornar o resgate das experiências coletivas “adormecidas” na tradição, para a constituição de um idioma pessoal. Ao oferecer a literatura para jovens em situação de vulnerabilidade, em conflito com lei, não esperamos, “consertar” ou “reencaminhar” suas vidas. Buscamos arejar sua experiência e fornecer elementos para a construção de um idioma pessoal.

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos ou nem subitamente mais preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra. (PETIT, 2009a, p. 12-13)

Apresentar a literatura como um objeto, como uma forma de experiência coletiva, significa, em primeiro lugar, a oferta de mais uma forma de constituição e expressão do idioma pessoal: de cada jovem abrir espaço para manobra no jogo social e pessoal. Aposta-se que a leitura, o contato com as histórias, “(...) é um atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que (os/as jovens) se precipitem nos modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia” (PETIT, 2009a, p.57). Portanto, a experiência com a literatura, a nosso ver, amplia as possibilidades de compreensão de si, de pertencimento e de subjetivação de jovens em situação de vulnerabilidade.

IV. DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados da presente pesquisa se fundamenta, antes de tudo, na consciência de que ao optar por uma abordagem qualitativa de análise dos dados, oferecemos ao/à leitor/a uma compreensão dentre as inúmeras leituras possíveis das descrições das oficinas e dos grupos realizados com as famílias das/os adolescentes e com a equipe socioeducadora. A partir da apresentação de um recorte da experiência interventiva, buscamos compreender e discutir as possibilidades de subjetivação juvenis a partir das seguintes perguntas: quem é a/o jovem hoje? Como se sente? Como se pensa? Como se comunica? A retomada dos encontros em oficinas com os/as adolescentes em articulação com o desenvolvimento teórico da pesquisa nos auxiliou na reflexão sobre o processo de subjetivação de jovens em conflito com a lei, considerando as especificidades do contexto brasileiro.

Como destacado, optamos por contornar com a materialidade da literatura os encontros com os grupos de jovens, como forma de investigar o uso de histórias como uma estratégia de ressignificação do lugar social de jovens em conflito com a lei. Veremos que na experiência descrita não é possível mesurar se o uso da literatura amplia a experiência dos/as participantes, no entanto, observamos como o contato com as histórias permitiu arejar a participação no grupo e abrir um espaço para troca e o diálogo. E isso não é pouco...

A partir do relato e da discussão dos encontros realizados com a equipe socioeducativa e com as famílias das/os adolescentes atendidas/os, também pudemos compreender como a família e a equipe vêem e pensam o/a jovem e, dessa forma, considerar as implicações desse olhar para a constituição da identidade pessoal nas adolescências e juventudes.

Acreditamos que a psicanálise, enquanto método de investigação, enquanto prática e teoria, permitiu ampliar e enriquecer a compreensão sobre o uso clínico da literatura e sobre a experiência de subjetivação de adolescentes brasileiras/os, sobretudo daquelas/es em conflito com a lei.

Optamos por apresentar os resultados articulando três frentes principais da intervenção: 1) relato e discussão do grupo focal com a equipe técnica e socioeducativa; 2) relato e discussão do grupo realizado com as famílias dos/as

adolescentes atendidos/as; 3) relato e discussão das oficinas de literatura com os/as adolescentes.

A. Caracterização da instituição e primeiras intervenções: Grupo Focal com a equipe socioeducativa

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição do terceiro setor do interior do estado de São Paulo, fundada no início dos anos 2000, que busca atender anualmente, em seus diversos projetos, cursos e oficinas, cerca de 600 pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social. Os projetos desenvolvidos incluem a abertura do espaço ao convívio e formação humana da comunidade nos finais de semana, programas pedagógicos voltados ao reforço de aprendizagem, cursos profissionalizantes e atividades socioeducativas de música, com instrumentos de sopro, percussão e violão, atividades culturais e o *Projeto Recomeço*, que atende adolescentes determinados/as judicialmente para o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. De acordo com o Estatuto Social da instituição, o trabalho social é extensivo às famílias das/os adolescentes, com acompanhamento técnico socioassistencial sistemático e atividades de grupos.

Em relação às medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto, a instituição preza, em seu regimento interno, por acompanhar e orientar adolescentes no desenvolvimento e ressignificação do seu projeto de vida, envolvendo suas famílias, com inclusão e articulação na rede de suporte social.

Após conversas com a diretoria institucional e a equipe técnica responsável pela execução das medidas, a primeira ação interventiva da pesquisa na instituição configurou-se num encontro com a equipe socioeducadora, na modalidade de um grupo focal, estruturado e semi-dirigido, para os temas e problemáticas pertinentes ao nosso campo de investigação, a saber, os direitos e deveres de adolescentes previstos pelo ECA, o olhar da equipe sobre a identidade social de adolescentes em conflito com a lei e dificuldades e possibilidades do trabalho socioeducativo no contexto institucional e/ou municipal.

Dos/as sete socioeducadores/as que exercem a função na instituição, participaram do encontro 5 (cinco) colaboradores/as, pois um participante recusou-se a conversar sobre os temas expostos após a assinatura do TCLE e outra, devido a

desacordo de horários, não pôde participar. A seguir, a tabela 1 indica a divisão das/os participantes entre a equipe técnica (psicólogas/os e assistente social) e educadoras/es sociais⁵³.

Tabela 1: Função institucional dos/as participantes

Função	Número de funcionários
Equipe técnica	3
Educadores/as sociais	4
Total	7

Fonte: as autoras

Iniciamos a intervenção utilizando uma estratégia de sensibilização para os temas descritos, com a aplicação de um questionário semiestruturado. Todas socioeducadoras autodeclararam-se brancas, como sendo do sexo feminino, com idades entre 24 e 45 anos. No que diz respeito a escolaridade, quatro possuem ensino superior completo e uma com superior incompleto, em cursos como Psicologia, Engenharia Elétrica, Processamento de Dados e Licenciatura em Música. Na instituição exercem os cargos de Técnica Socioeducativa (duas), Instrutora de Informática (duas), Instrutora de Administração (uma)⁵⁴ e Instrutora de Música (uma). O tempo de atuação na instituição variou entre 9 meses, no mínimo, e 3 anos, no máximo.

Grupo Focal com a equipe socioeducadora

O encontro durou cerca de duas horas (2h) e foi dividido em dois momentos:

1. Apresentação e Sensibilização (questionário)
2. Grupo focal (discussão)

Materiais: Os materiais utilizados foram: folha sulfite, caneta e lápis.

⁵³ Vale lembrar que, conforme especificação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), assim como do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o/a socioeducador/a é qualquer colaborador ou funcionário envolvidos no desenvolvimento da socioeducação dentro da instituição, não se limitando ao papel do profissional técnico.

⁵⁴ Observação: Uma participante ocupa concomitantemente o cargo de Instrutora de Informática e de Instrutora de Administração.

Participantes: Participaram do grupo 05 (cinco) socieducadoras e 02 (dois) mediadores.

Relato do Grupo

Após a aplicação do questionário, realizamos uma roda de conversa, na qual as socioeducadoras compartilharam, de maneira espontânea, suas percepções acerca do instrumento, compartilhando suas impressões sobre as questões. As participantes, inicialmente, discutiram como os “entraves” (sic) com a rede de proteção infanto-juvenil do município dificultam a efetividade do trabalho socioeducativo.

Uma das participantes aponta que, em relação à questão “*Quais dificuldades você encontra no seu trabalho de socioeducador?*”, a maior dificuldade, sem dúvidas, “(...) é o mal funcionamento do atendimento em rede no município.” Todas as socioeducadoras concordam com a colocação e acrescentam que esse impasse acontece principalmente, ou mais visivelmente, na área da educação, pois há uma “resistência” (sic) em aceitar as matrículas dos/as adolescentes cumprindo LA e um “descaso com as dificuldades de aprendizagem. Ou também em motivar eles a irem (à escola), a participarem, entendendo que as vezes eles passaram muito tempo longe da escola” (sic). As técnicas relataram que, muitas vezes, as escolas não enviam material e relatórios importantes de constar nos PIAS, pois elas precisam comunicar o judiciário sobre a situação educacional e a falta desse respaldo da rede prejudica e coloca em risco o trabalho socioeducativo desenvolvido. Comentam sobre a “esteriotipação do adolescente em conflito com a lei” (sic) nas escolas, já são previamente marcados como os alunos que “vão dar problemas” (sic).

Em seguida, as participantes comentam que “a justiça está tendo esse olhar bastante punitivo” (sic), e apontam como problemática o olhar coercitivo que os/as juízes/as possuem ao julgarem os casos, predominando a escolha pela medida de internação em detrimento das medidas em meio aberto, justificando essa prevalência, justamente, com a “pouca efetividade” (sic) do atendimento em meio aberto.

Outra dificuldade relatada a respeito do trabalho socioeducativo é a relação com família dos/as adolescentes. A família aparece na discussão como um ponto fundamental em duas direções compreensivas, a primeira em relação às “causas” ou “hipóteses” de um/a adolescente entrar em conflito com a lei, “a grande maioria (dos adolescentes em conflito com a lei) são os que possuem problemas em casa, que não tem uma estrutura familiar” (sic) e, na outra vertente, como parte importante para a reinserção dos/as adolescentes em LA. “O problema é quando a família não se envolve, não presta assistência, nem aparece [nos grupos ou entrevistas para o PIA]. É como se fossem “punidas” [gesticula aspas] também” (sic), ao que outra participante acrescenta, “é difícil lidar com a indiferença que algumas famílias tratam o cumprimento da medida socioeducativa e a equipe técnica” (sic).

A seguir, discutiu-se sobre a identidade dos/as adolescentes em conflito com a lei, a partir da retomada da pergunta “em sua opinião, quem é o/a adolescente em conflito com a lei?”. Para duas participantes, o adolescente em conflito com a lei é um adolescente como qualquer outro, mas que cometeu um ato infracional. “Todo jovem que está vivendo em meio a atividades que [confrontam] com a lei, pode ser entendido como em conflito com a lei” (sic).

Na continuidade da discussão, duas socioeducadoras defenderam que o adolescente em conflito com a lei é aquele que vive situações de vulnerabilidade, pela falta de acesso a recursos básicos, como alimentação, saneamento e ensino, ou por conta de famílias “desestruturadas”, que compreendemos como famílias disfuncionais. “A grande maioria são os que possuem problemas em casa, que não tem uma estrutura familiar, acesso à escola, e muitas vezes nem a saneamento básico e alimentação. Os que moram em áreas de vulnerabilidade social” (sic).

Para outra socioeducadora, “o adolescente em conflito com a lei é aquele que em algum momento da sua vida não teve seus direitos garantidos e dessa forma, tenta consegui-los de maneira ilícita” (sic). Uma das técnicas conta que ao responder e refletir sobre a importância do trabalho socioeducativo, escreveu que “o ato infracional não faz parte de sua identidade” (sic).

Sobre os direitos e deveres de adolescentes em conflito com a lei, a equipe defende que “são iguais”, que precisam ter os mesmos direitos de “qualquer

adolescente” (sic), mas uma das socioeducadoras comentou que “acho que (eles têm) os mesmos (direitos e deveres) dos adolescentes que não possuem esse problema”, referindo-se ao ato infracional como um problema.

Outra participante defende que uma diferença fundamental é que “os adolescentes infratores” (sic) têm obrigação legal, determinada judicialmente, de cumprir a medida estipulada, destacando que nesse sentido, “o adolescente não tem escolha, tem que estar aqui com a gente” (sic) e como essa obrigatoriedade está presente nas relações institucionais, pois quando são convidados para qualquer evento ou atividade, mesmo uma festividade, questionam, “eu tenho que ir?” (sic).

Nessa esteira, outra participante acrescenta que “o adolescente em conflito com a lei tem o direito ao suporte e auxílio, direito a mudar suas ideias e sua vida em si. Tem o direito de ser um jovem com todas as chances que almejar. Mas também tem o dever de cumprir com suas responsabilidades, tem o dever de compreender seus direitos e também seus deveres” (sic).

O foco da discussão recaiu sobre a diferença nos direitos e, principalmente, nos deveres, como ilustra a fala de outra participantes, “além de tudo isso (direitos previstos pelo ECA), o adolescente deve ter o atendimento adequado na instituição em que for designado para cumprir a medida socioeducativa cabível e com profissionais capacitados para que estes ofereçam e orientem naquilo que for necessário, dentre inúmeros outros descritos no SINASE. Os deveres a serem cumpridos são: a permanência na escola, tendo bom rendimento e comportamento, permanência em casa das 22:00 às 06:00, frequentar os atendimentos”.

A partir dessa colocação, o grupo discute a postura dos adolescentes em medidas. São descritos como “fechados, quietos, com muita dificuldade de comunicação” (sic), mesmo em atividades grupais ou nas oficinas de música, percussão ou informática, “a dificuldade de comunicação que eles têm devido à desconfiança nos outros, medo da ‘zueira’” (sic). Todas participantes concordam com a afirmação e a complementam: “Tenho dificuldade na abordagem com eles, alguns possuem uma resistência maior por serem obrigados a participar de determinadas atividades. Nem todos os alunos

conseguem se sentir *parte de algo*, muitos tendem a se isolar dos outros” (itálicos nossos).

Uma participante acredita que “eles têm medo de encarar os seus limites” (sic), aludindo a “dificuldade de conversar, dificuldades de aprendizagem, vergonha de não saber ler e escrever” (sic). Ao que outra participante acrescenta: “pensando agora, uma das maiores dificuldades encontradas no trabalho é motivar os jovens com relação à esfera pedagógica” (sic) e outra participante acrescenta que “de certa forma, a maior dificuldade que vivencio com os jovens, é a falta de interesse, e percepção de como as coisas podem mudar, que estudar e se focar em algo pode fazer toda a diferença, às vezes a mensagem que passam é de que estão somente por obrigação e que um curso não fará diferença” (sic).

Nesse ponto, uma educadora conta que na escola que trabalhou encontrava a mesma situação na relação com jovens, descritos como “desmotivados” em relação à vida escolar e “desconfiados” em relação ao contato com a equipe. Diante disso, ela relata que buscou orientação educacional e formação continuada.

O encontro foi encerrado e agradecemos a participação da equipe.

Discussão:

O primeiro tema abordado pelo grupo foi a “falha” da rede de proteção à infância e à adolescência. O SINASE (2006, p. 18) destaca a importância do “(...) desenvolvimento de política de atendimento integrada com as diferentes políticas e sistemas dentro de uma rede integrada de atendimento, e, sobretudo, dar efetividade ao Sistema de Garantia de Direitos”. Entretanto, a equipe discute que as falhas descritas sobre a rede de atendimento no desenvolvimento de políticas públicas, desfavorecem o acionamento e o funcionamento do Sistema de Garantias de Direitos. A queixa torna-se mais evidente quando observamos as dificuldades descritas em relação às escolas e ao sistema judicial, que ainda tende a privilegiar as medidas de internação.

Essa dificuldade pode subsidiar as dificuldades descritas quanto à adesão dos/as adolescentes às atividades do Projeto, tanto as atividades obrigatórias para o

cumprimento da LA, quanto eventos e propostas institucionais não obrigatórias. A desconfiança em relação à equipe pode ser sinal de que a equipe/ instituição tem o mesmo olhar do judiciário e as propostas seriam, nessa leitura, coercitivas e punitivas, na medida em que a obrigatoriedade anularia o desejo e a possibilidade de escolha do/a adolescente. Em outras palavras, a instituição e a equipe como continuidade do sistema judiciário também se inscreveriam na perspectiva de anular a individualidade e a subjetividade do adolescente. Assim, as falhas da rede trazem um enorme desafio ao trabalho socioeducativo, visto que, no olhar da equipe, a perspectiva punitiva não auxilia “a responsabilização do adolescente autor da conduta ilícita” (sic).

É interessante notar que as queixas e dificuldades na execução do trabalho socioeducativo são colocadas no plano da rede de proteção (no Sistema de Garantia de Direitos) e na falta de adesão das famílias. Não há uma queixa ou crítica institucional ou em relação ao trabalho da própria equipe.

Parece-nos que as famílias são, ao mesmo tempo, vistas pela equipe como uma das “causas” da delinquência: famílias desestruturadas, despreocupadas ou que negligenciam as necessidades dos/as filhos/as e as demandas institucionais; e, também, como parte fundamental para a “solução” do problema.

Se por um lado, a família “falha” e, nesse processo, “produz” um/a adolescente “desajustado/a” e não se implica no seu processo socioeducativo (reinserção); por outro lado, a “reclamação” da falta de participação das famílias colocada como uma dificuldade ao desenvolvimento do trabalho, denuncia uma percepção da família como parte da “solução do problema” do/a adolescente. A queixa de que as famílias não participam como deveriam, implica uma compreensão de que a plena participação familiar poderia favorecer o processo de socioeducação, apontando um fator potencial de integração das famílias, a importância de sua função protetiva. Entretanto, há, implicitamente, a dificuldade da equipe de sensibilizar a família do seu potencial de cuidado e proteção, resgatando funções que às vezes estão esfaceladas e inibidas por fatores de risco e vulnerabilidade relacional e social.

Em relação à percepção da identidade do/a adolescente em conflito com a lei, chama-nos a atenção a equiparação dos/as adolescentes atendidos/as com o/a adolescente “normal”, “como qualquer outro”, que cometeu um ato infracional. A partir da fala de que “todo jovem que está vivendo em meio a atividades que [confrontam] com a lei, pode ser entendido como em conflito com a lei” (sic), percebe-se que a

socioeducadora não assume a caracterização do/a adolescente a partir de critérios de classe, cor e sexo, e considera apenas o ato infracional como critério essencial de sua percepção. É possível notar que as socioeducadoras referem-se sempre no masculino aos adolescentes em conflito com a lei, pois atendem, sempre, um número muito maior de meninos do que de meninas cumprindo LA ou PSC no município. De acordo com o Levantamento Anual do SINASE⁵⁵, há a predominância de 96% de adolescentes do sexo masculino atendidos pelo Sistema Socioeducativo nas unidades voltadas à restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). Dessa forma, 87,8% das unidades de internação atendem exclusivamente adolescentes do sexo masculino (BRASIL, 2018, p.19).

Considerando a *Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (NERIS e SILVA, 2018), a disparidade entre adolescentes do sexo masculino e feminino do Sistema Socioeducativo em meio aberto é enorme, 104.143 meninos (88,9%) em relação a 13.104 meninas (11,1%). De acordo com os autores:

A visível disparidade de gênero pode apontar para dois aspectos: o primeiro diz respeito à forma como uma parcela da juventude masculina é alcançada pelo sistema de justiça e por outras formas de controle, estando os jovens estão mais vulneráveis ao aliciamento pelo tráfico de drogas, às abordagens policiais e à violência de Estado. (NERIS e SILVA, 2018, p. 18)

A questão de gênero torna-se assim, uma componente importante para refletir a identidade social e as motivações do/a adolescente que entra em conflito com a lei. Para Dayrell (2007, p.1111):

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil.

Assim, a construção da masculinidade em acordo com a expectativas e parâmetros sociais pode constituir uma chave compreensiva sobre a tendência maior dos jovens do sexo masculino envolverem-se em situações ilícitas, visto que colocar-se em risco pode ser interpretado como afirmação de virilidade.

⁵⁵ O Levantamento Anual (2018) compreende os dados referentes ao ano de 2016.

Além disso, é necessária a leitura do fenômeno englobando a variável da desigualdade por raça/cor. Por um viés de políticas afirmativas, a *Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (NERIS e SILVA, 2018, p. 24), destaca que:

O item raça não foi utilizado na pesquisa atual, pela necessidade que o próprio SUAS tem em avançar sobre nessa discussão, todavia, baseando-se no público encontrado no meio fechado, pode-se ter pistas que possibilitem uma leitura racial do cenário da LA e da PSC no Brasil.

Nessa perspectiva, de acordo com o Levantamento Anual do SINASE (2018, p. 19), “59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, 22,49% de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98% da raça indígena e 16,54% dos adolescentes e jovens não teve registro quanto à sua cor ou raça”.

Se por um lado consideramos uma potencialidade conceber um adolescente em conflito com a lei como “um adolescente qualquer” ou, como preconiza o ECA (Art. 106), um/a adolescente em flagrante de ato infracional, possibilitando um olhar com menos estigmas ou rotulagens sociais ao/à adolescente; por outro, desimplicar as variáveis de gênero, raça, cor, etnia e condições socioeconômicas, parece afastar o fenômeno de seu componente pessoal e, portanto, subjetivo.

Também é preciso entender o ato infracional enquanto uma construção histórica e social, permeada por desigualdades e marcas de classe, raça e gênero. Portanto, deve-se sempre perguntar: o que aquele ato significou para o adolescente? Que outras perspectivas reais e objetivas ele e a família tiveram antes de serem criminalizados? Quais as estruturas públicas existentes no território que garantem acesso a direitos básicos como saúde, moradia, educação e transporte? A que tipo de cargas históricas esse adolescente é submetido em sua trajetória? (NERIS e SILVA, 2018, p. 19)

A nossa experiência de encontro com a adolescência em conflito com a lei traz inúmeras correspondências com os dados estatísticos apresentados tanto pela *Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (2018) quanto pelo *Levantamento Anual do SINASE* (2018); encontramos-nos com mais meninos negros ou pardos, com famílias pobres e muitos desafios em relação ao acesso a seus direitos básicos. Como discutimos anteriormente, a construção histórica, política e social da adolescência e nas matrizes brasileiras é marcada pela vulnerabilidade, visto que ainda hoje as juventudes, sobretudo a negra e a indígena, sofrem a falta de reparação às atrocidades as quais seus antepassados foram expostos. Não podemos

discutir as estatísticas sobre a adolescência em conflito com a lei no Brasil sem considerar todas essas variáveis: gênero, raça, cor, etnia e situação socioeconômica. Elas estão no cerne da identidade social e pessoal de adolescentes em conflito com a lei, pois, conforme apontou uma participante, “o adolescente em conflito com a lei é aquele que em algum momento da sua vida não teve seus direitos garantidos e dessa forma, tenta consegui-los de maneira ilícita” (sic). Há um componente subjetivo em sua percepção da identidade desse/a adolescente, que comete um ato infracional como forma de denunciar a falta de oportunidades e de acesso aos direitos básicos e a co-responsabilidade social em relação a essa situação.

Em relação à afirmação de que “todo jovem que está vivendo em meio a atividades que [confrontam] com a lei, pode ser entendido como em conflito com a lei” (sic), discutiu-se que nem todos adolescentes nessa situação são encaminhados para a justiça ou para o cumprimento de medidas socioeducativas. Parece-nos, portanto, que *o adolescente* em conflito com a lei, não é apenas um garoto (ou uma garota) que *cometeu* o ato infracional, senão aquele que foi *flagrado ou detido* por conta do ato ilícito e que *não teve possibilidades socioeconômicas de articular saídas via sistema judiciário*. De acordo com Levisky (2000, p. 31), “a delinquência nas classes média e alta tem configurações distintas da classe operária ou desabrigada e, não raro, fica acobertada pelo poder econômico, que silencia os processos judiciais e tenta omitir as desorganizações familiares”.

Assim, observa-se que o olhar para a identidade do adolescente em conflito com a lei permanece numa linha tênue, numa tendência de desestigmatizar o adolescente, considerando-o “normal”, mas, em contrapartida, implicitamente se coloca a percepção de que o “normal” pressupõe o “anormal”. Pensamos que, muitas vezes, a saída encontrada pelo adolescente “anormal”, ou excluído das experiências de pertencimento e consumo, seja buscar formas de alcançar o *status* de consumidor, para “ostentar” as mesmas marcas e símbolos dos adolescentes “normais” que aparecem nas mídias digitais, desde novelas e séries até canais de *youtubers* e *digital influencers*. Não à toa que muitos produtos culturais das juventudes tem a marca do ingresso no mundo do consumo por meio da ostentação de suas posses materiais – como smartphones, acessórios e carros – e simbólicas – “fama” virtual ou comunitária (nos espaços de convivência) e “sucesso com as mulheres”, como sinal de potência sexual e virilidade.

Em relação aos direitos dos adolescentes, as socioeducadoras mostram compreender que os direitos e deveres fundamentais garantidos pelo ECA são atribuídos sem distinção a toda infância e adolescência, mas quando refletiram sobre os direitos e deveres específicos de adolescentes em conflito com a lei, uma das socioeducadoras comentou que “acho que (eles têm) os mesmos (direitos e deveres) dos adolescentes que não possuem esse problema”, referindo-se ao ato infracional como um problema. No decorrer da discussão a afirmação encaminha uma percepção de que há uma certa responsabilização do adolescente pelos seus atos, o que leva outra socioeducadora a afirmar que “o ato infracional não faz parte de sua identidade” (sic), indicando que posiciona-se contrariamente à tendência de condensação do ato infracional com a própria identidade do adolescente: ele torna-se o seu crime. Tal tendência baseia-se na ideia de que o adolescente é plenamente responsável por suas ações, principalmente seu fracasso.

(...) a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. (DAYRELL, 2007, p. 1121)

A nosso ver, o problema de responsabilizar apenas o adolescente por sua conduta sem uma leitura contextual daquela situação poderia, como discutimos, desconsiderar todos outros componentes envolvidos na articulação entre as juventudes e a criminalidade no nosso país, naturalizando uma relação entre juventude e violência. Mascaram as desigualdades econômicas, sociais e culturais, como o acesso e a permanência no ensino formal e outros espaços de pertencimento social, dificulta a construção de sua autonomia, mesmo num momento de maior imaturidade, conforme defende Winnicott (1961/2005b). A restrição da circulação social restringe também o acesso a recursos simbólicos e, portanto, influencia as possibilidades de desenvolvimento subjetivo. Tanto na *Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (2018) quanto no Levantamento SINASE (2018), não constam dados sobre a escolarização de adolescentes em conflito com lei, no entanto, de acordo com o INEP (2017, s/p):

Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino

fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%.

Os anos do Ensino Médio, e o 9º ano do Fundamental englobam as maiores taxas de evasão escolar, indicando que adolescentes com idades entre 14 e 18 anos tem uma maior tendência a estar fora das escolas e isso aumenta sua condição de vulnerabilidade, no campo social e psíquico. Segundo Dayrell (2007, p. 1109), “(...) para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. Assim, buscar uma atividade remunerada é, muitas vezes, não apenas um meio de subsistência básica, mas a condição para experiências de lazer e gratificação para grande parcela dos/as jovens, e isso influencia sua trajetória escolar, mesmo que não signifique, automaticamente, o abandono escolar. A necessidade de ganhar dinheiro para poder ter acesso ao consumo e ao lazer também influencia a motivação para os atos infracionais, como o roubo ou a entrada no tráfico.

Acreditamos que a relação entre escola e subjetividade é fundamental para a oferta de repertório simbólico e cultural. Além do conteúdo formal do ensino, outra função fundamental da escola é possibilitar a reflexão sobre si e sobre as relações interpessoais, cuidar do campo da sociabilidade. Para Petit (2009b, p. 71), “quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vive-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada.” Por isso o trabalho proposto à instituição se alicerçou na aposta de construir leitores e escritores, para possibilitar aos/às adolescentes “ler o mundo” e “escrever” outras histórias para si.

A continuidade da discussão apontou a percepção de que a própria medida socioeducativa em meio aberto é um direito dos adolescentes atendidos, uma nova oportunidade de construção de vínculos e de compreensão da própria história. “Os direitos dos adolescentes [englobam] ter o atendimento adequado, na instituição em que for designado para cumprir a medida socioeducativa cabível, e com profissionais capacitados para que estes ofereçam e orientem naquilo que for necessário, dentre inúmeros outros [direitos] descritos no SINASE. Os deveres a serem cumpridos são: a permanência na escola, tendo bom rendimento e comportamento, permanência em casa das 22:00 às 06:00 e frequentar os atendimentos por aqui” (sic). No entanto, os/as adolescentes atendidos não compreendem dessa maneira o trabalho

socioeducativo, destacando uma percepção de obrigatoriedade e, portanto, uma compreensão do trabalho realizado como punitivo. Isso poderia ajudar a compreender a percepção da equipe em relação à falta de engajamento deles/as no cumprimento das MSE e a própria desconfiança em relação à instituição e à equipe. De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006, p. 43), “a relação educativa pressupõe o estabelecimento de vínculo, que por sua vez depende do grau de conhecimento do adolescente”. No entanto, as socioeducadoras relatam a resistência dos adolescentes em participarem ativamente do processo socioeducativo, e a dificuldade dos adolescentes em se sentirem “parte de algo” (sic), indicando dificuldades no estabelecimento de vínculos. Além disso, é importante ressaltar, seguindo Dayrell (2007, p. 1117), que boa parte das instituições voltadas para o atendimento infanto-juvenil trazem propostas e atividades similares às escolares, com o intuito de “(...) formar-lhes o corpo, os conhecimentos, a moral”. Considerando a trajetória escolar de dificuldades descrita pela equipe, podemos inferir que a equiparação das atividades institucionais com as atividades escolares poderia promover, na experiência juvenil, de fato, uma desconfiança acirrada para cada proposta apresentada pela instituição.

Uma observação importante é que uma das participantes relatou essa mesma predisposição de “resistência” e “desconfiança” nos adolescentes de uma escola particular na qual trabalhou. Até os adolescentes “normais”, que não cumprem medidas socioeducativas, têm uma enorme desconfiança e dificuldade de vincular-se à equipe da escola. Talvez a dificuldade de jovens em estabelecer uma relação de confiança com o mundo adulto tenha relação com as exigências e demandas direcionadas a eles no contexto da escola e das outras instituições que frequentam, mas também no âmbito familiar. Quando no exercício da psicologia nos deparamos com mães, pais e cuidadores de crianças e adolescentes, na clínica ou em instituições, observamos uma dificuldade da família em estabelecer diálogo e perceber as angústias de seus/suas filhos/as. Penso que os adolescentes sentem e vivem “na pele” o desamparo e a solidão de sua condição de quem precisa reconstruir um lugar no mundo.

B. Relato e Discussão do Grupo com as famílias

Após o grupo focal com a equipe socioeducativa, coordenamos um grupo que é realizado mensalmente para mães, pais e familiares responsáveis pelos/as adolescentes em conflito com a lei atendidos na instituição, que faz parte do trabalho e acompanhamento técnico socioassistencial.

O encontro teve como objetivo explicar às famílias sobre a pesquisa, esclarecer dúvidas para que assinatura do termo de consentimento fosse, de fato, livre e esclarecida.

Grupo de pais e responsáveis: apresentação da pesquisa

No encontro, realizamos uma apresentação dos/as 19 (dezenove) participantes seguida da leitura do conto “O patinho feio” (ANDERSEN, 1978). A ideia era resgatar a experiência que tinham com as histórias, tanto de contá-las quando de escutá-las, mas ao conversamos brevemente sobre o conto, a maioria das/os participantes relatou que conhecia alguma versão da história e que se identificava com a personagem do patinho feio. Assim, a conversa encaminhou-se para discutir aspectos da história, abandono da família e amigos, rivalidade e sensação de não ter lugar para voltar. O interessante é que após compartilharem algumas passagens pessoais que dialogavam com as situações do conto, uma participante resumiu as situações de abandono e injustiça com as palavras “e o que podemos fazer? Essa é vida...”. Todos/as concordaram.

De maneira geral, pareceu que os/as participantes gostaram da proposta e incentivaram o projeto, tiraram as dúvidas e assinaram o termo de consentimento. Houve, no entanto, o anúncio de uma resistência: “meu filho não vai querer participar”. A afirmativa foi endossada por pelo menos mais meia dúzia de participantes. O encontro foi encerrado com um lanche oferecido pela instituição e, durante o qual conversamos individualmente com algumas famílias sobre questões e orientações particulares.

Discussão:

O anúncio das famílias de que “os seus filhos não iriam participar” da proposta apresentada nos remeteu, imediatamente, à leitura do texto de Michele Petit (2009b) que conta como os educadores com quem teve contato na sua pesquisa afirmavam que na “era da televisão e do computador” (não puderam prever o advento dos *smartphones*...) anunciavam, de saída, a impossibilidade da literatura aos/às jovens. E que, no entanto, no contato com as juventudes com as quais trabalhou, o diagnóstico da impossibilidade mostrou-se inadequado.

Quando mães, pais e familiares anunciam que as/os adolescentes que acompanham não vão aderir a uma proposta que envolve ler, ouvir e contar, uma proposta que envolve engajamento e compromisso pessoal, anunciam também o olhar tendencioso àquilo que os/as jovens não podem, não querem, não suportam fazer, indicando ao mesmo tempo, a insuportabilidade de legitimar a potencialidade desses/as jovens. Há pouco espaço para deixarem-se surpreender por esses/as jovens que acompanham.

A aposta no fracasso do projeto evidencia um olhar já viciado ou formatado para a experiência desses/as jovens, na impossibilidade de conceber que possam topar e gostar de algo inédito e, talvez, desafiador. Uma das mulheres presentes relatou que hoje em dia a “molecada” (sic) é muito diferente de antigamente e por isso a dificuldade de lidar com “os meninos de agora” (sic). Nossos/as jovens seguem como “diferentes”, mas, ao mesmo tempo, quase insuportavelmente previsíveis.

C. Relato e Discussão das *Oficinas de Literatura* com adolescentes

1º. Encontro: Conhecer o grupo e pensar sobre um projeto de vida [Sondagem]

O encontro durou cerca de uma hora e meia (1h30) e foi dividido em três momentos:

1. Sensibilização do grupo e introdução do tema.
2. Dinâmica *Viagem de Barco*: reflexão sobre escolhas.
3. Discussão e fechamento.

Materiais: Os materiais utilizados foram: folha sulfite, material gráfico, lápis grafite, apontador e borracha.

Participantes: Participaram da oficina 12 (doze) jovens.

Relato da Oficina

Essa oficina foi o primeiro contato com o grupo de adolescentes atendidos/as pela instituição. Assim, ela foi idealizada como uma possibilidade de reflexão sobre a identidade do adolescente em conflito com a lei, entendendo-os como sujeitos de direitos e deveres, com potencialidades e competências, conforme perspectiva adotada tanto pelo ECA quanto pelo SINASE. A realização dessa oficina teve como objetivos gerais: Identificar valores e competências dos adolescentes para a construção de uma trajetória pessoal; Refletir sobre as escolhas e seu papel no desenvolvimento de um projeto de vida.

Antes do início da oficina, foram realizadas as devidas apresentações e, em seguida, explicamos que a atividade a ser realizada era sobre *Projeto de Vida*. O desenvolvimento da oficina aconteceu de forma dialogal, com provocações referentes ao tema: perspectiva do futuro, sonhos, gostos etc.

A atividade de sensibilização consistiu no sorteio de figuras (criança, adolescente, adulto, idoso) e datas que remetiam a algum período (1500, 2000, 1995 etc.), a partir das quais os participantes evocariam lembranças e sentimentos. Durante o sorteio, os adolescentes se apresentaram e solicitamos que cada um falasse sobre a figura que tirou, deixando aberto para que os outros também participassem. No início permaneceram quietos, porém, no decorrer da atividade, esta atitude se transformou. Os participantes trouxeram dados referentes à infância e à adolescência, as brincadeiras que realizavam, as coisas que gostam/gostavam, como “empinar pipa” (sic), jogar futebol e o fato de detestarem ir à escola desde a infância.

Essa atividade proporcionou maior aproximação entre os/as adolescentes e a mediadora, além da equipe técnica, que também participou da Oficina. Todos os relatos contribuíram para reflexões posteriores do grupo. Uma das questões levantadas foi que alguns gostos, atitudes e/ou hábitos tendem a mudar com o tempo, enquanto outros permanecem, principalmente o apreço pelo futebol.

A segunda atividade, denominada “Viagem de Barco” consistiu em elencar dez coisas (objetos, sentimentos, pessoas etc.) para levar em uma viagem da qual não haveria volta. Durante a viagem ocorreram imprevistos e os “tripulantes” tiveram que se desfazer de alguns pertences para que o barco chegasse ao seu destino. Ao final sobrou apenas um item da bagagem.

Inicialmente, os jovens relataram a dificuldade de elencar dez coisas importantes, diziam não possuir tantas coisas especiais para levar em uma viagem dessa. Deu-se um tempo para que pensassem sobre o que levariam. Perguntavam sobre como seria o local de destino da viagem, para saber o que precisariam levar e, assim, fomos trabalhando com as suas fantasias sobre a viagem rumo a um lugar desconhecido e aquilo que consideravam essencial para suas vidas (os 10 itens da bagagem).

Ao longo da “viagem” os imprevistos começaram e cada um deveria jogar algo fora. A princípio, não tiveram muitas dificuldades, no entanto, no decorrer da atividade, o número de coisas a serem descartadas aumentava até restar apenas uma. Interessante notar que todos escolheram a família ou algum membro dela, principalmente mães, avós e namorada para continuar a viagem com eles. Ao término da dinâmica, eles/as relataram uma grande dificuldade de escolher os itens dos quais iriam se desfazer, pois restavam aqueles que consideravam mais importantes, mas, no fim das contas, a família apareceu como “item” privilegiado e de maior importância para todos/as participantes, sendo que um expressou que família “é o maior valor na vida de uma pessoa”, por isso, de um jeito ou de outro, todos os participantes abriram mão de todos os demais itens de sua bagagem (coragem, fé, cachorro de estimação, celular etc.) para continuar seguindo com a família.

Nesse momento, conversamos sobre a atividade e como poderia nos ajudar a escolhas cotidianas que realizamos em nossas vidas. Interessante notar a diferença de postura de todos os adolescentes nesse momento em comparação com o início das atividades, estavam mais espontâneos. O encontro foi encerrado com um lanche.

Discussão da 1ª oficina de sondagem:

Começamos os encontros numa perspectiva um tanto autobiográfica, pensando em quanto o contato com a própria história e com a própria vida seriam eixos importantes para a apresentação de outras histórias no desenvolvimento das oficinas. O uso da autobiografia é bastante comum em situações de Orientação Profissional ou Vocacional com adolescentes, tanto na clínica padrão quanto na clínica ampliada. As primeiras oficinas foram, portanto, mais estruturadas e orientadas para, a partir de um processo de sondagem, identificarmos, com a dinâmica e os instrumentos descritos, a percepção de cada jovem sobre si mesmo/a.

No primeiro encontro observamos uma resistência inicial em realizar a proposta apresentada, mas no decorrer da oficina os/as adolescentes conseguiram estabelecer contato com as/os mediadoras/es e puderam se manifestar de forma bastante espontânea, com uso de gírias e jargões próprios. As técnicas da equipe que acompanharam a oficina comentaram que isso foi uma novidade, pois geralmente os/as meninos/as eram bastante calados/as e não se expressavam tanto, na percepção delas, eles pareceram estar “à vontade”.

Sobre a dinâmica *viagem de barco*, chamou-nos a atenção a dificuldade inicial em elencar coisas valiosas ou importantes para se levar numa viagem “sem volta”, o que faz alusão à fantasia da irreversibilidade de nossas escolhas, no campo da orientação profissional. A imensa dificuldade em elencar 10 (dez) itens importantes pode comunicar, além da dificuldade natural de estabelecer uma relação lúdica (e, portanto, mais verdadeira e vulnerável) com os/as mediadores/as, denotar um autoconceito depreciativo ou prejudicado no que tange a percepção de si mesmo, como se não tivessem coisas “importantes” ou “boas” internamente. No jogo, enumeraram tanto objetos de valor social, como “celular”, “videogame”, quanto itens de valor sentimental, “animais de estimação”, “familiares”, “amigos/as” etc. Houve uma prevalência dos itens afetivos ao final da dinâmica, todos/as participantes escolheram a família, principalmente figuras femininas como “mãe”, “avó” e “namorada” para continuar a viagem com eles.

Ao fazer um paralelo entre a percepção da equipe socioeducativa sobre as famílias dos/as adolescentes e o fato de todos/as terem escolhido uma pessoa da sua relação familiar para “seguir viagem”, podemos observar que há uma justificativa para a percepção da equipe socioeducativa de que a participação da família colaboraria

para um engajamento maior dos/as adolescentes nas medidas, pois a dinâmica indica uma valorização do grupo familiar pelos/as jovens. Por outro lado, as famílias dos/as adolescentes são descritas pela equipe, em sua maioria, como “desestruturadas” (sic) e negligentes, pois não aderem ao acompanhamento e atendimento institucional e, além disso, não motivam e incentivam a vida escolar dos/as adolescentes.

Não podemos deixar de considerar que há, no campo das políticas sociais, uma tendência a focalizar a falência da família em suas funções e deveres. Mito (2010) evidencia que as famílias consideradas “desestruturadas” são alvo de uma imensa intolerância social.

O fracasso das famílias é entendido como resultado da incapacidade de gerirem e otimizarem seus recursos, de desenvolverem estratégias adequadas de sobrevivência e de convivência, de mudarem de comportamentos e estilos de vida, de se articularem em redes de solidariedade e também de serem incapazes de se capacitarem para cumprir suas obrigações familiares. (MIOTO, 2010, p. 57)

Acreditamos que, salvo alguma tendência de focalizar o fracasso familiar, muitas vezes em detrimento de suas potencialidades, o olhar da equipe pode indicar que de fato a vivência e a experiência familiar dessas/es adolescentes tenham como marca a falta de cuidados e a negligência. No entanto, o que a vivência em grupo evidencia é que, ainda assim, as famílias conseguem transmitir valores de permanência e pertencimento importantes para esses/as jovens. Num estudo com o objetivo de investigar como o conceito família é representado por crianças que vivem em uma instituição sob a responsabilidade do Estado, Martins e Szymanski (2004) observaram vários episódios de brincadeira livre de “casinha” das crianças numa sala de brinquedos.

A família brincada dessas crianças talvez se aproxime muito pouco do que elas puderam viver em família. No entanto, são capazes de reproduzir tão fielmente o que seria o pai provedor, a mãe cuidadosa e vários irmãos juntos em volta de uma mesa de jantar. (...) A família apresentada por essas crianças foi formulada basicamente a partir da história humana de conhecimentos acumulados e de construções de idéias e modelos socialmente aceitos, fruto de um bem comum de nossa cultura ocidental, que, com o passar do tempo, é moldada pelas exigências de uma sociedade em transformação. (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 185)

Conforme explicitaram as autoras, a análise dos dados apontou que, mesmo não estando com suas famílias, as crianças apresentaram, no brincar, uma família nos moldes do modelo nuclear: pai, mãe e prole. Embora o modelo familiar apresentado

não corresponda às experiências imediatas e cotidianas das crianças, ele está presente em suas vidas através de novelas, seriados, desenhos animados, nas ilustrações dos livros infantis e didáticos, usados na escola. Assim, as crianças assumem a valorização social da família nuclear e suas referências. Para Winnicott (1966/2005a, p. 125-6), “a família é o primeiro agrupamento, e de todos os agrupamentos, é o que está mais próximo de ser um agrupamento dentro da unidade de personalidade. O primeiro agrupamento é simplesmente uma duplicação da estrutura unitária”. Para o autor, nenhum outro vínculo grupal se equipara, em termos de força, com o vínculo criado com o grupo familiar no início da vida. Dessa forma, a partir da constatação de a família ser considerada como uma duplicação de si, a família tende a ser preservada e valorizada em termos da própria constituição pessoal.

Ao refletir sobre os relacionamentos familiares, sobretudo o relacionamento entre mãe-bebê, Bowlby (1981/2006, p. 70) considera que “não há outro tipo de relacionamento no qual um ser humano se coloque de maneira tão irrestrita e contínua à disposição de outro”. Além da valorização social da família, há, de acordo com Bowlby (1981/2006) e Winnicott (1966/2005a), um papel fundamental da família no desenvolvimento subjetivo, visto que é a primeira experiência de pertencimento e cuidado que quase todo ser humano vivencia.

Não se deve esquecer que mesmo os maus pais, que negligenciam seus filhos, estarão, não obstante, proporcionando-lhes muitas coisas; isto porque excetuando-se os piores casos, eles estarão fornecendo alimentação e abrigo, confortando-os na angústia, ensinando-lhes pequenas coisas e, acima de tudo, estarão proporcionando a continuidade nos cuidados humanos, indispensáveis para que uma criança se sinta segura. (BOWLBY, 1986/2006, p. 70)

Diante disso, podemos compreender que o fato de todos/as jovens terem escolhido a família ou alguém que a represente como o elemento mais importante de suas vidas, indica, por um lado, que estes/as assumem a valorização social da família, mesmo que os modelos familiares não tenham equivalência com o modelo nuclear e “tradicional”; e, por outro lado, aponta que, mesmo com suas fragilidades, limites e dificuldades, as famílias promovem a experiência de continuidade e segurança, importante para o desenvolvimento emocional humano.

2º. Encontro: Inventar e contar histórias

O encontro durou cerca de uma hora e meia (1h30) e foi planejado em três momentos:

1. Jogo “quem sou eu?”
2. Criação de uma história conjunta.
3. Discussão e fechamento.

Materiais: Os materiais utilizados foram: etiquetas adesivas, canetas coloridas, folha sulfite, lápis grafite, apontador e borracha.

Participantes: Participaram da oficina 12 (doze) jovens.

Relato da Oficina

Antes de começarmos as atividades planejadas, todos/as nos sentamos em círculo e conversamos brevemente sobre a semana dos/as participantes. Apenas dois jovens contaram algumas situações, os demais permaneceram calados, de cabeça baixa e alguns, dando risada. A seguir, apresentamos a primeira atividade. Cada participante recebeu uma etiqueta e deveria escolher um personagem, de desenho animado, de filme, de conto de fadas etc., para escrever no adesivo e colar na testa do colega ao lado. Depois deveríamos fazer perguntas que poderiam ser respondidas apenas com “sim” ou “não” em diversas rodadas, para que cada um tentasse adivinhar quem era.

Assim que receberam as instruções, alguns jovens reclamaram da atividade dizendo que era “besteira” e “coisa de criança” (sic). As duas técnicas que acompanhavam a Oficina os incentivaram a participar, o que inibiu seus comentários. A mediadora indagou se queriam conversar sobre outra coisa ou realizar outra atividade, mas dois participantes disseram que iriam participar e incentivaram os colegas. Durante essa discussão, mais três jovens chegaram à Oficina. Por fim, ao escreverem os personagens começaram a fazer comentários de que personagens femininos (Branca de Neve, Cinderela) deveriam ser atribuídos a determinados participantes, claramente aludindo a insinuação de orientação homoafetiva, o que irritou parte dos jovens. Começaram, então, comentários como, “aí, dona, vão zuar [nós]”, “vai começar

a treta”, “[olha] os moleques de sacanagem” e algumas ameaças também, “[pode] fazer, [mas] depois [aguenta]” (sic).

Ao final, todos escreveram os personagens, no entanto, um dos jovens se recusou a colar a etiqueta no rosto, alegando que não era “palhaço” (sic). Após duas rodadas de perguntas, até mesmo os jovens que queriam participar do jogo ficaram desanimados com as ofensas e provocações dos colegas. Assim, a mediadora descreveu o que estava acontecendo e acrescentou que aquela atividade parecia não fazer sentido para o grupo e que poderíamos então conversar sobre outro assunto. Todos ficaram quietos e cabisbaixos, o que fez com que reforçássemos que a intervenção não era uma “bronca” e nem tinha a intenção de deixá-los constrangidos, que poderíamos, mesmo, fazer outra coisa ou conversar. Alguns riram e começaram a conversar com os colegas ao lado.

Depois de alguns minutos um participante apontou que teria colocado na etiqueta para o colega um dos personagens que ele tinha tatuado e, assim, passamos a falar de tatuagens. Três jovens estavam fazendo tatuagens de carpa, mas com estilos diferentes. X⁵⁶. comentou que cada cor tinha um significado diferente, mas que não lembrava quais eram. Y. disse que a carpa era símbolo de renascimento e força e por isso que tantos jovens a tatuavam. W. disse que não tinha nenhuma tatuagem, mas que a carpa era um símbolo do Japão. Indagamos se conheciam sua simbologia ao que responderam que não, mas Z. comentou que o Japão tem “umas coisas muito loucas” (sic), como os samurai e os camicases. Como muitos colegas não sabiam o que era, ele explicou aos demais.

Em função da demanda do grupo, não realizamos as atividades planejadas, no entanto, observamos que foi possível estabelecer um diálogo entre o grupo. Antes de encerrarmos o encontro com um lanche, apresentamos a proposta da pesquisa e seus objetivos, informando aos jovens que seus responsáveis já conheciam os objetivos da pesquisa e haviam autorizado a sua participação, no entanto, caso não desejassem participar, não teriam essa obrigação e não sofreriam nenhum constrangimento ou

⁵⁶ As letras não correspondem às iniciais dos nomes dos/as participantes, foram atribuídas aleatoriamente, apenas para os/as leitores/as identificarem as falas ou comportamentos dos/as diferentes participantes.

represália por isso e, por outro, quem tivesse interesse em participar deveria ler e assinar o termo de assentimento. Dos jovens que não estavam presentes nas Oficinas anteriores, três não quiseram participar.

Discussão do 2º encontro:

À primeira vista o desenrolar da oficina e o fracasso em alcançar os objetivos traçados poderiam facilmente ser interpretados como uma resistência dos/as participantes às atividades, ao jogo. No entanto, segundo Rodulfo (2009), Winnicott anuncia e defende o direito à não-comunicação. Ao defender o direito do paciente a não se comunicar, o direito ao silêncio, a proposta clínica winnicottiana parece estar na contramão da técnica psicanalítica que insiste aos pacientes que contem tudo aquilo que pensam, por mais estranho ou confuso que pareça, exigindo que sejam fieis ao uso e ao abuso da associação livre.

A reivindicação proposta por Winnicott, o direito de não se comunicar, aponta para além da dimensão ética mais óbvia, que se refere a um "direito humano", que ainda além do direito, alcance um núcleo essencial em sua concepção de subjetividade, uma experiência sem a qual permaneceríamos na superfície do humano. (RODULFO, 2009, p. 28, nossa tradução)⁵⁷

Podemos pensar aqui que, para além do respeito ao silêncio, como parte fundamental do processo analítico, Winnicott defende o direito à não-comunicação verbal – a necessidade de se colocar tudo em palavras – no sentido que compreende que existem outros gestos e movimentos que comunicam para além das palavras. O que nos comunicaram os/as jovens na sua recusa ao jogo? Medo de brincar? Receio de “fazer papel de bobo”? Compreendemos que, na verdade, puderam fazer-nos compreender a impossibilidade de entrar, num ambiente ainda não confiável e seguro, numa experiência lúdica, que exige entrega, tal como a criança que se deixa cair estendida, de braços abertos, nas mãos de uma pessoa de sua confiança.

Nesse encontro foi possível observar um movimento de “cabo de guerra” no grupo, pois uma parte do grupo queria aderir à proposta e outra parte não estava disposta a participar. O jogo de “forças” que se estabeleceu nos conduz a novas hipóteses sobre esse movimento de demonstrar a parceria com a mediadora e, em

⁵⁷ No original: La reivindicación que pratica Winnicott, el derecho a no comunicarse, apunta mas lejos que la dimension ética más obvia, la que refere a um “derecho humano”, por quanto más allá del derecho, alcanza um núcleo esencial em su concepcion de la subjetividade, uma experiencia sin la cual nos quedaríamos em la superficie de lo humano.

última instância, com a instituição. Consideramos que o fato de termos três (03) participantes recém-saídos da Fundação CASA, conforme nos informaram as técnicas, pode ter influenciado a situação. Nesse contexto: será que o que se colocou em jogo foi a necessidade ou desejo de cumprir a expectativa técnica/ institucional? Ou o desejo genuíno de entrar no jogo de adivinhação? Será que o desejo foi inibido pelos/as demais participantes que não queriam brincar?

Huizinga (2014) identifica a pessoa que ignora ou perturba as regras do jogo e da brincadeira como “desmancha-prazeres”, pois “priva o jogo da ilusão – palavra cheia de sentido que significa literalmente “em jogo” (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*)” (p. 14). Propor um jogo, um faz-de-conta de adivinhação denunciaria a fragilidade da composição da “armadura” social dos/as participantes e promoveria, além disso, um tipo especial de experiência e vínculo com o mundo adulto representado pela instituição. O fato de uma minoria dos/as participantes demonstrar a vontade ou predisposição ao jogo proposto, por qualquer motivação pessoal ou social, demonstraria a disponibilidade e capacidade de brincar do grupo, sua ligação ainda estreita com o mundo infantil, e confrontaria sua postura “indiferente” para com as socioeducadoras e a instituição que cumpre, na visão da equipe, a função “punitiva” determinada socialmente e judicialmente. O desfecho para o “desmancha-prazeres” é cruel: “(ele) destrói o mundo mágico, portanto é um covarde e precisa ser expulso” (ibidem, p. 15). Essas ideias fizeram planejar o uso de uma brincadeira “mais contida”, com máscaras, para a oficina seguinte.

O movimento do grupo foi uma resistência ao trabalho? Foi a confirmação da profecia daquela mãe no encontro com as famílias? Difícil ter uma resposta certa ou uma interpretação única. Mas a condução – improvisada – do restante da oficina propiciou-nos mais algumas considerações.

A experiência de transferência em Winnicott configura, sem dúvidas, um arriscado desafio, no qual é preciso poder odiar e se deixar odiar/destruir, sobrevivendo a esse movimento emancipatório do analisando, sem abandono nem retaliação. O desafio consiste em poder desapegar-se dos sentidos de si já constituídos para habitar com o analisando a “terceira área da experimentação”, que faz do encontro afetivo criação. (KUPERMANN, 2008, p. 102)

Ao refletir sobre a experiência de transferência em Winnicott, Kupermann descreve a necessidade do manejo de atitudes que poderíamos considerar como resistentes e agressivas, pois apenas ao sobreviver aos “ataques” do/a paciente ou

do grupo que a/o analista pode constituir-se legitimamente enquanto pessoa. Ao realizar o esforço de não tomar as atitudes hostis do grupo como uma afronta ou provocação pessoal, a/o analista ou oficinaira/o pode entender o que tais atitudes comunicam em termos de fantasias e expectativas do grupo em relação à instituição e a própria atividade proposta, propiciando uma compreensão mais rica do processo grupal. Muitas vezes fomos levadas a compreender que a relação de adolescentes em conflito com a lei com o mundo adulto, com a instituição, só pode ser desenhada a partir modelo da autoridade, o que foi reforçado pela insistência das técnicas para que participassem. Para Rodolfo (2009), o/a analista possui e usufrui do direito ao silêncio, mas ao/à paciente esse direito é muitas vezes negado. Consideramos que o silêncio ou o direito de resguardar de comunicar ou explicar quando não há esse é pertencente ao mundo adulto, em suas atribuições pessoais e profissionais – como o caso de professoras/es – mas às crianças e aos jovens, esse é um direito negado, pois há a insistência de que comuniquem tudo que vivem e sentem.

Podemos inferir, considerando o contexto da oficina, que assumir coordenação e mediação do encontro possibilite uma confusão com assumir uma posição de autoridade, no sentido de ordenar e desenvolver a proposta independente da comunicação grupal. Talvez o esclarecimento dessa posição e da relação entre oficinairas/os e adolescentes tenha sido posto a prova nas situações descritas. A questão entre autoridade e legitimidade está sempre posta no encontro com as juventudes, até mesmo no âmbito escolar. Segundo Dayrell (2007, p. 1121):

Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa de construir sua própria legitimidade entre os jovens.

É importante destacar que quando não havia mais a expectativa de realizar a atividade planejada houve um momento de encontro, de diálogo, ainda que pautado em falas ou olhares de desconfiança. Refletindo sobre a relação entre literatura e juventude, Pennac (1993, p.121), defende que existe apenas uma condição para reconciliar qualquer pessoa com a leitura, “Não pedir nada em troca. Absolutamente nada.” Talvez essa atitude possa ser um modelo para um contato com as juventudes desconfiadas: não pedir nada em troca ou, pelo menos, não exigir muito mais do que a própria presença. A partir daí uma nova qualidade de encontro pode ser inaugurada.

Respeitar e não interpretar a dificuldade ou a recusa em comunicar-se verbalmente pode ser um convite ao/à paciente e aos/às jovens participantes das oficinas estar na cena analítica dentro das suas possibilidades, aceitando sua alteridade e legitimando seu modo de estar presente – isso poderia favorecer uma nova forma de estar-com, uma presença sensível, como nos indica Kuppermann (2008).

Acreditamos, portanto, que poder estar em silêncio, não participar da atividade proposta, não falar ou não contar aquilo que pensa, pode ser um indício do desenvolvimento psíquico, no sentido de que a pessoa agora escolhe o que compartilhar e o que não compartilhar, como se posicionar. Ao mesmo tempo em que podemos ler o acontecimento grupal como uma recusa em participar e compartilhar, ainda assim tal recusa comunica uma disposição e uma posição subjetiva particular do grupo. Esse duplo movimento, o jogo de mostrar/esconder, é uma vivência importante da adolescência, deixar de ser absolutamente “transparente” como uma criança, para poder usar, escolher o que dizer, o que fazer, o que compartilhar. É um caminho importante para a subjetivação, e também necessário para encaminhar a pessoa no sentido da experiência da cidadania e, em termos do desenvolvimento emocional, rumo à independência relativa do ambiente.

No entanto, considerando que estamos relatando um trabalho realizado com adolescentes em vulnerabilidade fica-nos uma questão: a falta de comunicação verbal é uma escolha, em termos do desenvolvimento subjetivo ou trata-se de uma imensa dificuldade de ler e pronunciar a própria experiência? Seria um sinal de falta de repertório linguístico, simbólico e social? Seria uma escolha ou uma impossibilidade?

No caso de impossibilidade de falar em nome próprio, consideramos que a falta de repertório é um fator de risco e vulnerabilidade, pois não saber se expressar é também uma forma de exclusão social. Para Petit (2009b, p. 68), “ousar tomar a palavra, pegar na pena, são gestos próprios de uma cidadania ativa”. Assim, pensamos que o desenvolvimento das oficinas e o contato com a literatura colocaram-se como instrumentos importantes de acesso a outras e novas experiências. Assim, a própria organização e proposta da oficina pode ter representado uma ameaça à experiência subjetiva dos/as participantes, que diante da constatação de suas fragilidades, precisaram defender-se dessa intrusão simbólica.

Há de se considerar, a partir da materialidade das oficinas, que nos interessa absolutamente, a comunicação não verbal, composta por movimentos e posições espaciais: estar perto, olhar para baixo, desviar o olhar... Além disso, aquela comunicação feita com imagens, desenhos arte, poesia, é também considerada uma fonte importante de contato. Esse foi o caminho terapêutico assumido na estruturação mínima das oficinas posteriores – atividades menos invasivas e exigentes, no sentido de brincar e se lançar num jogo e “fazer papel de bobo”.

3º. Encontro: As caras da Juventude

O encontro durou cerca de uma hora e meia (1h30) e foi dividido em três momentos:

1. Dinâmica da máscara.
2. Juventude e família (leituras).
3. Discussão e fechamento.

Materiais: livros.

Participantes: Participaram da oficina 8 (oito) jovens.

Relato da Oficina

A primeira atividade da Oficina foi a “dinâmica da máscara”. Cada participante recebeu uma folha com um rosto impresso e a orientação para, após uma breve reflexão, escreverem dentro do rosto, tudo aquilo que sentem, mas não gostam de compartilhar com as outras pessoas ou, ainda, aquilo que ninguém imagina que eles/as sentem. Em seguida, ao redor do rosto, foram instruídos/as a colocar o que as pessoas com as quais convivem pensam a respeito de cada um/a deles/as. Após o exercício todos amassaram a folha de papel e a jogaram no meio da roda. Em seguida, cada um/a pegou uma folha amassada, leu o que estava escrito e, a partir da leitura, o grupo poderia tecer comentários e realizar a discussão.

Do lado de fora do rosto escreveram: “você é ignorante”, “você é um coitado”, “mentiroso”, “ruim”, “às vezes pensam que estamos felizes e não estamos”, “chata”, “fraca”, “egoísta”, “quieto”, “prepotência”, “orgulho”, “alegria”, “amor”, “carinhosa” e “que sou uma pessoa legal, gente boa” (sic).

O grupo discutiu que as pessoas enxergam mais coisas negativas do que positivas e que, muitas vezes, consideram que eles/as “não estão nem aí para nada” (sic), o que não corresponde à experiência deles/as, repleta de inquietações, dúvidas e medos. Assim, passamos a discutir aquilo que escreveram dentro do rosto, as coisas que sentem, mas que a maioria das pessoas nem imagina. Escreveram: “medo”, “tristeza”, “raiva”, “felicidade”, “vontade de desistir de tudo”, “timidez”, “indecisão”, “insegurança”, “ódio de pessoas falsas” e “ansiedade” (sic). É importante ressaltar que “medo”, “tristeza” e “raiva” foram as palavras mais recorrentes.

Em seguida, lemos dois trechos de histórias de jovens que, num dado momento, perceberam uma diferença entre como as pessoas os percebiam e como eles próprios se sentiam. É importante relatar que estabelecemos um contexto da história de cada um dos livros, um resumo do que estava em jogo antes da cena lida se desenrolar. Também explicamos alguns termos dos textos. A primeira leitura foi uma passagem do livro *Sidarta*, de Hermann Hesse (2009), na qual o jovem Sidarta comunica ao pai que pretende deixar a casa e seguir uma vida entre os *samanas*, um grupo nômade que busca autoconhecimento, e solicita que o pai o autorize a ir. O pai não quer deixar o filho partir, então Sidarta fica imóvel, esperando a autorização do pai. Depois de ver que o filho estava irredutível, há muitas horas na mesma posição, o pai estremece ao pensar que já não o reconhece mais e, por fim, toma a sua decisão:

Hás de embrenhar-te no mato – disse – para que possas ser um *samana*. Se encontrares a felicidade no mato, volta e ensina-ma. Se encontrares desilusões, procura-me novamente e juntos sacrificarmos-nos aos deuses. Abraça a tua mãe e dize-lhe aonde te encaminhas. Para mim, está na hora de ir ao rio a fim de fazer a primeira ablução. (HESSE, 2009, p. 25)

Em seguida, lemos um trecho do romance *O retrato de Dorian Gray*, em que Lorde Henry repreende o jovem Dorian Gray pelo descuido com a aparência dizendo que Dorian “possui a mocidade mais maravilhosa e porque a mocidade é o único bem que vale a pena ter.” (WILDE, 2002, p. 112). Em seguida discursa sobre como é bela a mocidade e abominável a velhice do corpo e da alma. Assim, o aconselha:

Não dissipe o ouro de seus dias. Não dê ouvidos a tolices, não sonhe aliviar infortúnios irremediáveis, não pense em dedicar-se ao serviço de seres vis, ignorantes e vulgares. É esse o sonho doentio, o falso ideal de nosso tempo. Viva! Viva a vida maravilhosa que possui. Não perca nada! Busque constantemente sensações novas. Não recue diante de coisa alguma!... Um novo hedonismo, eis do que nosso século está à espera. Por que não será o senhor seu símbolo visível? Como a riqueza de tais dons pessoais, nada lhe será impossível. Durante um lapso de tempo, o mundo será seu. (WILDE, 2002, p. 113)

Após a leitura, todos ficaram em silêncio por alguns minutos. As técnicas que acompanhavam a Oficina começaram a incentivá-los a falar o que entenderam ou sentiram com as histórias. A respeito da vivência de Sidarta, A. falou que na maior parte das vezes, a família ou a mãe, pode ter razão. Contou que viveu com a mãe durante grande parte de sua vida e que ela não concordava com as escolhas dele e nunca voltou atrás. No fim, ele foi internado na Fundação CASA e compreendeu que a mãe tinha razão, que foi muito bom ter sido internado, “a melhor coisa da minha vida”, pois assim “aprendeu a lição” (sic).

B. discordou veementemente e falou que ir para a Fundação foi a pior experiência de sua vida, que sentiu que foi “largado ali, sem nada pra fazer, nem comida tinha direito. E ainda de vez em quando os seus (agentes) davam uns tapas na gente a toa” (sic). A. rebateu que a juventude é uma “ideia bonita no papel”, mas que não é tão valorizada quanto “o moço falou” (sic), referindo-se aos conselhos de Lorde Henry. C. e D. concordaram que na realidade ninguém os leva a sério. A. acrescentou que é melhor ter inteligência do que beleza, pois a beleza acaba e “só os espertos sobrevivem” (sic). A pesquisadora indagou nesse momento, sobre como encaravam as consequências de suas escolhas, considerando toda a vida e não apenas a situação de ato infracional.

Discutiram, mais uma vez, como os erros aparecem mais que os acertos. Para B. seu erro o levou à pior experiência de sua vida, o tempo na Fundação; “a gente fica lá e o tempo passando, essa é a pior sensação. Todo mundo maltratado, saía briga por *ping-pong*, dona! Qualquer coisinha e já caía [todo mundo] na porrada. A gente passava até fome, [pra você ver]...” (sic). A. reforçou que foi assim que “aprendeu” (sic), que agora vai fazer de tudo para

nunca voltar para lá, quer, inclusive, ter uma boa relação com a família, quer que percebam que ele mudou.

Novamente, ao final da Oficina, apresentamos a proposta da pesquisa e seus objetivos. Todos concordaram em participar, inclusive B., que havia, em outra Oficina, se recusado a assinar o termo de assentimento o assinou para autorizar sua participação na pesquisa. Encerramos o encontro com um lanche.

Discussão do 3º encontro:

A primeira dinâmica favoreceu a participação do grupo, que espontaneamente conversou a partir da leitura dos sentimentos em cada um dos rostos, talvez por que a proposta tenha envolvido, num primeiro momento, uma reflexão e um exercício individual (pensar em como me sinto e em como as outras pessoas acreditam que eu me sinto), tenha sido mais fácil falar sobre ela no contexto grupal. Uma das primeiras tendências identificadas pelo grupo, a partir da leitura da terceira folha amassada, foi a de como o olhar das pessoas para eles/as estava voltado ao fracasso pessoal. Embora possamos identificar imagens e sentimentos positivos das pessoas em relação aos/às participantes, como “alegria”, “amor”, “carinhosa”, “que sou uma pessoa legal, gente boa” e, talvez “orgulho” (dependendo do significado atribuído ao termo), ao final da leitura de todas as folhas percebemos que houve a predominância de uma visão negativa e mais estereotipada, como nas respostas “você é ignorante”, “você é um coitado”, “mentiroso”, “ruim”, “chata”, “fraca”, “egoísta”, “quieto” e “prepotência”. Como a fala de uma paciente em psicoterapia num modelo clínico tradicional que compartilha comigo uma constatação importante a respeito de sua dinâmica familiar: “o problema é que minha mãe só vê o pior de mim”.

O olhar externo, das pessoas mais próximas aos/às adolescentes, está mais voltado para as fragilidades e dificuldades pessoais, num desencontro com aquilo que verdadeiramente pensam e sentem, resumido numa das respostas: “às vezes pensam que estamos felizes e não estamos”, ou seja, nem sempre há uma correspondência entre a percepção das pessoas com as quais convivemos e aquilo que sentimos e vivemos.

Com efeito, adolescer significa habitar, em grande medida, um lugar de certa distância e isolamento do mundo adulto, processo importante para a construção de uma identidade própria. Segundo Rodulfo (2009, p. 65, tradução nossa)⁵⁸:

É muito comum que o adolescente goste de dizer "você não me entende" ao interlocutor adulto. Entender é ratificar a onipotência que, quando criança, era atribuída aos adultos, ratificando ao mesmo tempo sua própria transparência aos olhos destes e ao saber deles.

Quando um/a jovem adolescente diz "vocês não me entendem", significa uma recusa em assumir unicamente aquilo que podemos ver e compreender da experiência juvenil. Muitas vezes, os/as jovens querem nos dizer que vivem e pensam em mais coisas do que somos capazes de supor e admitir. Há uma recusa em formatar-se a compreensão adulta e, assim, validar a fantasia infantil de onipotência das pessoas adultas.

Quando as pessoas do convívio daquelas/es jovens veem nelas/es apenas ignorância, fraqueza, chatice, egoísmo, prepotência e mentira, é como se anulassem aquilo que elas/es verdadeiramente sentem, em primeiro lugar sentem "medo", "tristeza", "raiva", além de "vontade de desistir de tudo", "timidez", "indecisão", "insegurança", "ódio de pessoas falsas", "ansiedade" e até mesmo a "felicidade": tudo fica ameaçado diante da não legitimação social do que vivem internamente. Um dos participantes do grupo afirma, na discussão, que "eles (pessoas com as quais convivem) acham que a gente não está nem aí para nada" (sic), e todos/as concordam, afirmando, assim, uma distância entre o que as pessoas percebem sobre eles/as e também sobre aquilo que deixam transparecer. Será que o olhar adulto, em determinada proporção, também não corresponde ao que os/as jovens permitem-se mostrar ao mundo? Será que não tentam "esconder" o medo, a raiva e a tristeza que sentem?

Para Winnicott (1961/2005b, p. 118), "o adolescente é essencialmente um isolado", o que nos faz inferir que o isolamento cumpre um papel também defensivo em relação ao processo subjetivo, ao trabalho interno que crescer exige: para que se responsabilizem pelo que fazem e sentem, precisam separar-se dos sentimentos que

⁵⁸ No original: Es muy común que al adolescente le guste decir "vos no me entendes" al interlocutor adulto. Ser comprendido equivale a ratificar la onnipotencia que de niño se le atribuía a los grandes, ratificando así al mismo tiempo su propia transparencia a la mirada y al saber de ellos.

lhes são atribuídos externamente. E esse processo parece-nos ser confuso, doloroso e solitário.

Todos [jovens] estão às voltas com emoções, desejos, pulsões que temem não poder conter. Têm medo deles próprios. Medo do medo que inspiram nos adultos, esses adultos pelos quais se sentem radicalmente incompreendidos. Temem ser os únicos no mundo a sentirem alguma coisa. Acredito que a solidão na adolescência deva ser assustadora, mesmo que se viva frequentemente em grupo. Este, muitas vezes impiedoso, obriga o adolescente a dissimular, a nunca deixar a máscara, pois todos garantem sua segurança às custas daquele que demonstra uma fraqueza. (PETIT, 2009b, p. 50)

Pedir transparência absoluta ao/à jovem não é possível sem ignorarmos que estes/as vivem uma luta pela adaptação pessoal e social que, diante de uma sociedade excludente, precisam se haver com a própria fragilidade e criar, a custos e prejuízos emocionais muitas vezes, estratégias de enfrentamento dessa condição. O isolamento promove, em certa medida, uma proteção em relação às próprias fragilidades, e, nesse sentido, os/as jovens precisam da experiência ampliada de *holding*, do cuidado e dos limites sociais, para quem a sua solidão tenha um contorno e um sentido que pode ser compartilhado.

Nessa oficina, após a leitura dos textos literários, nos deparamos novamente com a nossa dificuldade institucional de sustentar e compreender o silêncio do grupo como uma forma de comunicação significativa. Mais uma vez detemo-nos no desafio de pensar como compreender e realizar o manejo daquilo que percebemos como isolamento. Concordamos com Paul Auster (1999, p. 27), de que “É impossível, compreendo, penetrar na solidão de outra pessoa. Se é verdade que sempre podemos vir a conhecer outro ser humano, isso só acontece na medida em que o outro quiser se fazer conhecido”. Continua o autor:

Ele nunca falou de si mesmo, nunca pareceu saber que havia alguma coisa sobre a qual pudesse falar. Era como se sua vida interior se esquivasse dela mesmo. Não conseguia conversar sobre ela e portanto, em silêncio, deixava o assunto de lado. (AUSTER, 1999, p. 27)

Podemos tomar a capacidade de silenciar como um logro do desenvolvimento subjetivo, mas também como uma impossibilidade de pensar ou falar sobre si mesmo, o que nos indicaria algumas outras considerações clínicas. Considerando as experiências anteriores, solicitar a participação do grupo poderia ser entendido, a partir da perspectiva dos participantes como uma outra forma de intrusão. Novamente,

recorremos às contribuições de Rodolfo (2009) para uma análise do acontecimento clínico-grupal, a partir de sua colocação de que “(...) a ideia de que nem sempre colocar tudo em é o mais indicado, terapeuticamente, e pode acontecer que, em alguns casos, seja até prejudicial e que, ao contrário, seja o silêncio que possibilite que um processo valioso seja realizado” (ibidem, p. 32, tradução nossa)⁵⁹.

Às vezes, o que nós, pessoas adultas e instituições, ensinamos nessa exigência de palavras é que a criança/ adolescente saiba encenar que está viva, o que as/os impele a fazer outras (e perigosas) coisas para que se note que, de fato, não está viva/o como deveria. Suportar o silêncio como uma forma de comunicação pode significar, no manejo terapêutico – e institucional – suportar os aspectos odiosos e destrutivos em relação ao mundo (pessoas e objetos) que a própria capacidade de amar exige; ou seja, pode parecer uma contradição em si contemplar o silêncio como uma forma de comunicação, mas sustentar essa forma de expressão é fundamental para a construção ou a emergência de outras formas de comunicar e participar do grupo.

Em relação ao manejo clínico, Winnicott (1971) acredita que é importante não “atropelar” o processo de cada analisanda/o e por isso deve-se ter uma atenção cuidadosa ao uso da interpretação, que não pode ser um mero exercício de demonstração de poder ou do saber da/o analista. Nesse sentido, sentimos que foi importante legitimar e não interpretar o silêncio e a dificuldade de comunicação verbal do grupo e, nessa direção, legitimar também a necessidade de certa distância e de incompreensão que os/as jovens reivindicam.

A distância juvenil em relação ao mundo adulto é um processo importante e comum de sua condição juvenil, no entanto, mais uma vez somos levadas a nos indagar se a dificuldade de participação imediata e espontânea após a leitura dos trechos destacados é uma escolha ou uma dificuldade de se colocar e se expressar, indicando uma experiência maior de vulnerabilidade. Seria um medo de dar uma “resposta errada”? A reencenação da vivência do fracasso escolar?

Ao mesmo tempo em que acreditamos ser importante validar outras formas de presença e comunicação no acontecer grupal, nos preocupamos se o movimento evasivo ilustra uma apatia pessoal ou uma falha ambiental e social, que não lhe

⁵⁹ No original: la idea de que no toda puesta en palabras es lo más indicado terapéuticamente, y pode ocurrir que em algunos casos sea hasta perjudicial, que contrariamente sea el silencio lo que permita que um processo valioso se cumpla.

forneceu recursos suficientes para viver suas próprias batalhas e desafios pessoais. Por outro lado, compreendemos que o convite das socieducadoras para que se as/os adolescentes participassem e se colocassem indicam que há uma expectativa e uma cobrança em relação ao trabalho realizado em instituições que atendem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, e o trabalho parece estar ameaçado numa participação não verbal do grupo. Isso nos leva a crer que a postura da equipe é, também, uma forma de cuidado e preservação da intervenção proposta, num desejo genuíno de propiciar uma experiência rica e interessante aos/às jovens atendidos/as.

Da perspectiva dos/as jovens participantes, fica, mais uma vez, nítida a forte identificação das/os jovens com a fala e o olhar do mundo adulto, que a partir da leitura de “Sidarta”, que marca a perseverança de um jovem diante de sua escolha pessoal, mesmo que ela o afaste espacialmente e afetivamente de sua família, “condenaram” a atitude de Sidarta, que não deveria ter “enfrentado” o pai daquela maneira. Falas como “devia ter escutado minha mãe” (sic), “ela (mãe) sabe o que é melhor” (sic) até a concordância do grupo com as afirmações, ilustram a tendência do grupo em concordar com a perspectiva adulta. O contato mais pessoal com a história individual de cada participante poderia nos indicar se essa identificação tem a marca de submissão ou caminho no sentido da maturidade. Pareceu-nos no encontro grupal que a identificação com as falas e posições das famílias estava relacionada com o medo de cometer outros e mais terríveis erros, e o desejo de ter alguém “que sabe”: o que é certo, o que é melhor, o que devo fazer. Portanto, podemos perceber que, se por um lado há uma necessidade de isolamento e não-comunicação como forma de autopreservação em relação ao saber onipotente do mundo adulto, por outro, há uma esperança e um desejo infantil de confirmação da onipotência das pessoas adultas. Seria um pedido de responsabilização e tutoria do mundo adulto?

Seguindo Winnicott (1961/2005b), concordamos que, na experiência juvenil, há “a necessidade de ser rebelde, num contexto que, confiadamente, acolha também a dependência” (p. 124), ou seja, é importante que o ambiente compreenda e permita o isolamento e atitudes rebeldes de autoafirmação adolescente sem desconsiderar que aquele/a menino/a ainda está numa situação especial de desenvolvimento e precisa de amparo e responsabilização ambiental. Reconhecer a dependência mesmo diante da prepotência juvenil significa assumir a tarefa de cuidar, na família e na sociedade, de cada adolescente.

Na discussão surge também a ideia de que ser jovem é “bonito” ou valorizado “no papel” (sic), mas não na experiência pessoal deles/as, que é, conforme explicitaram na primeira dinâmica, permeada por medo, tristeza e raiva, isto é, uma experiência marcada por desespero e solidão. Há, portanto, o reconhecimento da juventude enquanto valor ou ideal social a ser conquistado, o que implica, do ponto de vista juvenil, saber que está no foco, mesmo quando suas vivências, demandas e sofrimentos parecem invisibilizados. Dessa forma, parece que o grupo conseguiu discutir e refletir melhor a segunda leitura, de *O retrato de Dorian Gray*, em que há uma aparente valorização da juventude, mas ao considerarem os seus contextos de vida, sentem que não são “levados/as a sério”, por isso, talvez, a importância de serem inteligentes ou espertos/as para sobreviver nesse ambiente cheio de promessas de futuro que, no entanto, não alicerça possibilidades presentes. Quando um jovem afirma que “só os espertos sobrevivem” (sic), demonstra que a beleza e os poucos aspectos enaltecidos da juventude são transitórios, não são permanentes, como se não fizessem parte da essência ou do caráter da pessoa, seriam acessórios juvenis.

O jogo mostrar-esconder, revelar-ocultar de tantos/as adolescentes parece ganhar mais sentido ao escutarmos sua percepção sobre ser jovem hoje, sobre como sua necessidade de isolamento não significa um afastamento da vida e da sociedade. O mundo adulto parece não conseguir apreender que “(...) os adolescentes 'não querem ser entendidos' – o que não equivale a dizer que desejam ser 'incompreendidos' –, com a hostilidade à diferença que isso supõe” (RODULFO, 2009, p. 65, tradução nossa)⁶⁰. Ao não desejar ser plenamente compreendido/a, o/a jovem comunica o desejo de não estar a mercê do saber e das profecias adultas sobre seu agir/sentir – “te conheço melhor do que você mesmo/a”, “sei o que é melhor para você” etc. –, e isso é muito diferente de ser incompreendido, pois, ao mesmo tempo, há uma necessidade do sustento de um saber que permita a ele/a viver suas inquietações juvenis, pessoais e coletivas. Cada jovem ficará mais seguro/a se experimentar a continuidade do *holding* em suas experiências juvenis, inclusive para poder lidar com a *fantasia de assassinato* da adolescência, isto é, o medo da própria força e potência. É necessário que haja alguém para dar suporte e contorno ao mal-estar adolescente,

⁶⁰ No original: “(...) los adolescentes ‘no desean ser comprendidos’ – lo que no equivale decir que deseen ser ‘incomprendidos’ –, com la hostilidad a la diferencia que esto supone”

um ambiente comprometido a sustentar a experiência juvenil de experimentar ser por conta própria.

A discussão possibilitou ainda verificar como os/as jovens participantes da oficina refletem criticamente suas escolhas e seus comportamentos familiares e sociais. Perceberam que, de fato, como as demais pessoas de seu convívio, tendem a focalizar mais os próprios erros do que os acertos, o que foi identificado, na perspectiva de uma das técnicas que acompanhava a oficina, como uma forma de poderem transformar aquilo que identificam como erro ou algo ruim. Pensamos como uma mesma situação – ficar em restrição de liberdade na Fundação CASA – pareceu impactar e fornecer sentidos diferentes para dois participantes. Para um dos adolescentes, que descrevemos como B., o tempo institucionalizado significou a pior experiência de sua vida, “a gente fica lá [na Fundação CASA] e o tempo passando [aqui fora], essa é a pior sensação. Todo mundo maltratado, saía briga por *ping-pong*, dona! Qualquer coisinha e já caía [todo mundo] na porrada. A gente passava até fome, [pra você ver]...” (sic). Para além da violência institucional, a fala do jovem aponta uma outra forma de violência, que poderia ser descrita como violência psíquica ou subjetiva, uma forma bastante sutil de violência que, no entanto, coloca em risco a saúde mental das pessoas aprisionadas. Para Petit (2009b, p. 48-9):

[A adolescência] é o período em que se tem a impressão de que o mundo está cheio, os lugares ocupados, as casas construídas, os livros escritos, os conhecimentos constituídos, as árvores plantadas, desde sempre. E que as pessoas se espalham por todos os lugares. Para encontrar um espaço, então, será preciso remover tudo isso que não tem a intenção de se deixar remover. Ter quinze anos é muitas vezes isso: o mundo está cheio, onde poderei me encaixar?

Portanto, na experiência desse adolescente, o período de privação de liberdade proporcionou uma sensação de que tudo continuava, seguia adiante, e que, no entanto, ele estava lá, impedido de participar do mundo. Seria a angústia de *sentir-se sem um lugar no mundo*, descrita por Michèle Petit, *sem os recursos e a possibilidade de fazer algo a respeito disso*: “preciso descobrir meu lugar no mundo, mas, ao mesmo tempo, estou apartado desse mundo que continua a acontecer sem a minha presença”. A privação de liberdade para esse menino, significou a aniquilação, mesmo que temporária, de sua presença de ser alguém que se constitui subjetivamente num universo coletivo.

Quando outro colega, chamado A., aponta que foi a “melhor coisa” que lhe aconteceu, B. exclama “tá louco!” (sic), denunciando que é incapaz de perceber um ponto positivo ou alguma vantagem na experiência de institucionalização. Mas quando A. pôde explicar mais sobre a situação de privação de liberdade, explicando que foi por aquela experiência que “aprendeu sua lição” (sic), ele também não aponta uma perspectiva positiva, pelo contrário, “aprendeu” que deve transformar sua conduta no mundo e a relação com a família e a sociedade, de forma a “nunca voltar para lá” (sic), o que evidencia que, da mesma maneira que o outro colega, experimentou muitas angústias e violências durante a estadia na Fundação CASA.

4º. Encontro: Relembrando as histórias da infância

O encontro durou cerca de uma hora e meia (1h30) e foi dividido em três momentos:

1. Dinâmica de Sensibilização.
2. Terminar uma história.
3. Discussão e fechamento.

Materiais: caixa de livros.

Participantes: Participaram da oficina 03 (três) jovens.

Relato da Oficina

Realizamos a oficina ao ar livre, estendendo algumas toalhas no chão e colocando sobre elas um cesto com livros de contos de fadas e histórias infanto-juvenis. A princípio haviam apenas dois jovens no grupo. Começamos conversando sobre a infância, o que faziam, do que gostavam, como eram tratados e quais foram as principais mudanças que sentiram na adolescência.

Na percepção deles, seus gostos são muito similares, ainda gostam de jogar bola, assistir televisão e de estar com os amigos. Não gostavam de ir à escola, mas sabem que é importante, “por causa do futuro” (sic), explicou X. na família viveram algumas mudanças, os pais de Y. se separaram e ele agora tem um padrasto e X. tem uma irmã “bem mais nova” (sic). Perguntamos se na infância tinham o hábito de ouvir histórias antes de dormir ou se alguém da família contava-lhes histórias; eles se lembram das histórias tradicionais, mas

não sabem como as conheceram, pois ninguém na família tinha o hábito de lhes contar histórias. Não sabiam qual tinha sido a última vez que alguém lhes contara ou lera uma história. Um terceiro participante, Z., chegou nesse momento.

Propusemos assim a leitura de um conto, que seria interrompido para imaginarmos, juntos, como a história se desenrolaria. Ao serem indagados sobre o tipo de conto, pediram um de “ação” (sic). Olhamos alguns dos livros da caixa e, por fim, a mediadora escolheu então o conto Barba Azul, na versão dos irmãos Grimm (2015). Dois meninos se deitaram para escutar a história, que se desenrolou até o ponto no qual a esposa do Barba Azul foi abrir a porta do cômodo que o marido lhe proibiu de abrir. E então eles começaram a continuar a história:

“Assim que ela abriu a porta, viu que era um quarto cheio de drogas. Tinha de tudo, cocaína, crack e heroína. Muitas armas e fuzis também. Aí ela percebeu que o marido era um narcotraficante. Ela deu um golpe no cara. Pegou tudo que tinha e virou a rainha do narco. Ficou esperando ele voltar e metralhou ele. Mas ele escapou e foi pedir asilo aos amigos do tráfico. Começaram a brigar por freguesia, por poder, por tudo. Ela casou com um rei, para ficar ainda mais poderosa e com a ajuda dele conseguiu matar Barba Azul. Matou ele enforcado no mesmo quarto que ele escondia tudo, para se vingar. Mas aí começou uma disputa entre ela e o rei. Ela arrumou um outro amante que era o cara que comandava o exército. Eles deram um golpe e expulsaram o rei. Só que ele também tinha uma conexão e começou a tentar recuperar o reinado no tráfico e aí começou uma guerra de facções, da rainha e do rei. Eles conseguiram capturar e matar o amante da rainha. Ela mesmo traiu ele por que já estava com um outro rei, de outro reino, mas ele não sabia nada do tráfico, da guerrilha. Só que no final ela foi pega e aí o rei não deixou barato: torturou, arrancou os braços dela e foi matando bem devagar. Ela ficou destruída e ele recuperou o poder. Fim.”

Apenas dois jovens participaram da invenção da continuação da história, pois Z. manteve-se em silêncio, prestando atenção e rindo em alguns momentos. Quando indagado sobre sua falta de participação por uma das técnicas que acompanhava a Oficina, ele respondeu que “não gostava de

mentir” (sic), como se inventar uma história fosse contar uma mentira. Começamos, então, a conversar sobre essa diferença entre uma história de verdade e uma história de mentira. X. acredita que inventar uma história não é o mesmo que mentir. A técnica que acompanhava a Oficina tentou explicar por que não era a mesma coisa que mentir citando as histórias populares, que podem ter começado de histórias reais. Indagados sobre essas histórias, os participantes passaram a narrar aquelas que conheciam. Contou um caso bem conhecido na região, sobre um acidente que teria acontecido na serra de Ubatuba, na qual uma mulher apareceu no corpo de bombeiros numa madrugada, desesperada, informando sobre um acidente grave num barranco, dizendo que eles deveriam se apressar em socorrer, pois haviam muitas vítimas. Assim, todos os bombeiros e profissionais no resgate estavam se organizando para sair às pressas que nem perceberam o sumiço da mulher. Se dirigiram ao local informado pela desconhecida e, quando chegaram lá conseguiram resgatar um bebê com vida, protegido pelo colo da mãe, no entanto, perceberam imediatamente que a mãe, morta e desfigurada pelos ferimentos do acidente, era a mesma mulher que foi buscar ajuda e informar sobre o acidente. A história está registrada numa das paradas da serra.

O grupo fez muitas perguntas sobre a história, um dos participantes demorou a entender como era possível a mulher que estava morta ter ido avisar os bombeiros! Z. então contou que ele próprio já tinha vivido uma história de terror: em duas situações tinha ficado cara-a-cara com o “coisa ruim” (sic) e que essas histórias eram mesmo verdadeiras. Contou que uma vez estava no telhado de sua casa à noite fumando e pensando na vida (tratou de assegurar: “mas não era droga nem nada não, viu dona!”), quando um vulto se aproximou dele e quando tentou olhar mais de perto, viu que havia um buraco no lugar do rosto. Foi tomado de tamanho pânico que caiu do telhado. Só depois de muito tempo voltou a subir no telhado. Quando indagado sobre por que estava no telhado, Z. disse que lá consegue ficar “quieto, sozinho” (sic) e por isso tem esse costume. A segunda “aparição” (sic), aconteceu quando estava com mais um amigo, andando no “morrinho” (sic) de madrugada e viram a mesma figura. Saíram correndo em disparada e o amigo quase

vomitou tentando recuperar o fôlego. Juraram não falar disso para ninguém, pois nenhuma pessoa acreditaria no que viram.

No final da Oficina lemos o final da história original e o grupo achou que a que criamos conjuntamente ficou “muito mais legal” (sic). Combinamos de continuar conversando sobre histórias de terror no próximo encontro.

Discussão do 4º encontro:

O relato da oficina evidencia que o encontro foi muito rico e possibilitou o surgimento de muitos conteúdos internos dos participantes. Mas talvez o que tenha nos chamado mais a atenção foi a educada recusa de um dos adolescentes para participar da continuação da história ao nos dizer que não participou da invenção da continuação do conto, pois não queria mentir. O fato, um tanto curioso, de equiparar a invenção de uma história de faz-de-conta com a elaboração de mentiras nos indica que a dificuldade de participação do grupo em algumas propostas e atividades, para além do pouco repertório verbal, de eventuais dificuldades cognitivas, do isolamento natural da condição adolescente; aponta o medo que os/as jovens podem ter de seus aspectos simbólicos.

Nosso mundo interior, lugar da realidade psíquica, é inevitavelmente menos coerente que nossa representação dele; uma miscelânea dinâmica de pensamentos inconclusos, visualizações incompletas, fragmentos de diálogos, coletâneas, presenças ativas esquecidas, estados sexuais, antecipações, premências, ansiedades, necessidades desconhecidas embora presentes, intenções vagas, estados mentais efêmeros de lucidez, ações parciais não vividas: podemos prosseguir na tentativa de caracterizar a complexidade da subjetividade e ainda os esboços das suas qualidades prestam pouco serviço à sua realidade. (...) Nós falamos, mas só parcialmente. E o que não se pronuncia é uma parte tão intrínseca de nossa enunciação, quanto o enunciado. (BOLLAS, 1998, p. 33-4)

A partir da colocação de Bollas identificamos que poder falar de si considerando também nossos aspectos subjetivos não é uma tarefa fácil, pois condensa a dificuldade em afirmar a própria vida psíquica. Mesmo quando há uma tentativa genuína de caracterizar e definir nossos aspectos subjetivos, enunciamos apenas uma parte efêmera de nossa vida psíquica. E quando não vemos essa tentativa e esse ímpeto, entrar em contato com a vida interna ou vê-la emergir numa experiência cotidiana pode ser bastante assustador. Não a toa utilizamos histórias de fadas e

metáforas para explicar ou tentar entender aquilo que vivemos internamente, especialmente no caso de crianças. Segundo Bettelheim (2007, p. 1):

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de maneira breve e incisiva. Isso permite à criança apreender o problema em sua forma mais essencial, enquanto que a trama mais complexa confundiria as coisas para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas personagens são esboçadas claramente; e detalhes, exceto quando muito importantes, são eliminados. Todas personagens são típicas em lugar de únicas.

O uso de histórias de fadas e contos fantásticos tem uma dupla função: apresentar os dilemas humanos, as mensagens e as experiências da nossa herança cultural sem enunciar-se como uma ameaça ou intrusão ao mundo interno. Promove, assim, ampliação da vida simbólica. A escolha do conto *Barba Azul* não poderia ter sido mais acertada, no contexto da oficina, uma vez possibilitou uma boa metáfora da experiência grupal, do medo que os/as adolescentes podem ter de seu próprio mundo interno. A nosso ver, uma interpretação possível do conto, diante dessa situação, pode colocar o quarto “proibido” como uma parte “escondida” que toda pessoa possui, um cômodo interno e subjacente que guardaria nossos segredos, nossos conteúdos mais assustadores e embaraçosos. A chave que sangra e denuncia a entrada no quarto proibido, a desobediência às ordens impostas, poderia, nesse sentido, representar a dor de crescer, que implica em afastamento identificatório que, tantas vezes, é marcado por desobediências familiares e sociais. Há uma dor e uma solidão na experiência de (re)conhecer e se responsabilizar por nossos aspectos mais bárbaros e terríveis!

De maneira geral, podemos considerar que o/a adolescente em conflito com a lei tem esses aspectos menos integrados de si “jogados na sua cara”, é como se os estigmas e papéis sociais à eles/as arrogados criassem um contexto no qual, ainda que imaturamente, os/as jovens tem de se haver com essa parte agressiva de si, que lesa, ameaça e machuca eles/as mesmos/as ou pessoas a sua volta. No cumprimento das medidas socioeducativas, considerando tanto a internação na Fundação CASA ou em meio aberto, ainda assim há uma experiência de subjugação e submissão institucional que, na maior parte das vezes é estendida à escola e outras instituições de atendimento à infância e à juventude. Segundo Dayrell (2007, p. 1121):

O jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de

interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias.

O desafio parece ser ainda maior no caso do/a jovem em conflito com a lei. Quando (re)ingressam na escola, os meninos e meninas que cumprem medidas passam a ser os/as alunos/as de “LA”. Isso é bastante comum nas reuniões de HTPC⁶¹, tanto a gestão quanto o colegiado docente referirem-se à eles/as como “LAs”, indagando principalmente sobre perguntarem sobre a frequência e o comportamento, ou mal comportamento, no caso. Na comunidade, na vizinhança, na rua, esses meninos e meninas ficam também marcados/as como perigosos/as, criminosos/as. Ora, é claro que essas marcas, longe de serem apenas estigmas, podem cumprir uma função importante no processo de identidade social, articulando-se ao desejo e à necessidade de serem, de fato, temidos/as e/ou respeitados/as. Mas o desejo que “me temam”, é por que também (re)conheço em mim algo a temer. Mais uma vez relembremos o verdadeiro assombro adolescente diante do reconhecimento da própria potência, da capacidade de agir e modificar o mundo a sua volta, mesmo que de maneira antissocial.

Considerando o conteúdo da história criada, identificamos temáticas como violência, poder, traição e uma espécie de “justiça punitiva”. A criação da história com esses temas seria uma forma de correspondência ao olhar social destinado a adolescentes em conflito com a lei ou uma maneira de brincar com esse mesmo imaginário?

Ao abrir a porta do quarto escondido, a esposa de Barba Azul encontra, na história criada em oficina, um mundo bastante real, pouco metafórico. Mesmo os meninos que inventam a história não conseguiram criar e constelar um mundo absurdamente imaginado, pois os elementos apresentados na história, a luta pelo poder no narcotráfico, as armas, as traições e a violência, são elementos estereotipados da nossa vida cotidiana. Compreendemos que o esforço deles ilustra uma disponibilidade à troca, ao diálogo, mas, ao mesmo tempo, o absurdo da história inventada é o mesmo que está estampado todos os dias nos jornais e sites de notícias, é o assombro das violências naturalizadas, não aquele da fabulação. No entanto, os

⁶¹ HTPC é a sigla para Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que se configura como um espaço institucional na grade da educação formal para discutir pautas e questões escolares.

meninos pareceram se divertir ao criar o final da história, que na opinião deles, foi muito superior ao final original do conto. Brincaram de criar o final do conto emprestando um repertório atual à história de fadas. “Quando surpreendemos a nós mesmos, estamos sendo criativos e descobrimos que podemos confiar em nossa inesperada originalidade” (WINNICOTT, 1970/2005a, p. 36). Brincar não corresponde exatamente a mentir, mas a poder suportar uma boa dose de irrealidade. O medo do contato com a própria interioridade e com a potência criativa podem ser fatores que influenciam o medo de ler e criar histórias, portanto deve ser considerado no manejo clínico-institucional.

Segundo Bettelheim (2007, p. 28-9), “É sempre invasivo interpretar os pensamentos inconscientes de uma pessoa, tornar consciente o que ela deseja manter pré-consciente, e isso é especialmente verdade no caso da criança”, e também, no caso de adolescentes vulneráveis. O/a jovem que apresenta o mundo interior como ameaçador nos evidencia sua vulnerabilidade psíquica e se interpretamos ou apontamos o medo ou a ameaça da vida emocional, roubamos-lhes a oportunidade de se tornar ciente dos seus próprios conteúdos internos e, mais tarde, a chance de compartilhá-los, se assim desejar. Para Petit (2009b, p. 136):

Talvez seja o temor de perder o domínio sobre algo. O medo de se ver confrontado com a carência, com a pluralidade de sentidos, com a contradição, com a alteridade, de se perceber múltiplo. O medo de ver a identidade desmoronar, quando esta é vista como algo monolítico, imutável, total. Ou talvez seja, ao menos, a dificuldade de passar de um modo em que a identidade é vivida como uma entidade fixa, preservada por um alto grau de oclusão diante do outro, para um modo no qual a identidade é concebida como um processo, um movimento, e o outro é visto como uma possibilidade de enriquecimento.

Ler promove, na visão da autora, uma abertura para o outro, para a experiência de alteridade e para um contato mais profundo com o modo de cada pessoa ser e se apresentar no mundo. Inventar só é mentir, na medida em que a experiência criativa é também uma experiência perigosa e assustadora, pois significa principalmente romper com as possibilidades ilusórias de controle. Talvez por isso tenhamos sido levados/as, no decorrer do encontro grupal, aos contos populares de fazer medo. O encaminhamento da prosa para os contos de assombração pode ter sido uma estratégia de diluir no grupo o medo daquilo que “não sei se sou”. Sentir medo junto é mais apazível. As histórias de assombração permitem um contato protegido com as

nossas próprias fragilidades, uma reaproximação com a *fantasia infantil de morte* (WINNICOTT, 1961/2005b).

Por curiosidade, relataram-me numa unidade da Fundação CASA na qual desenvolvi um projeto de intervenção, que um rito de iniciação entre os internos era o de, na primeira noite de cada garoto na instituição, contar as mais terríveis histórias de assombração, de forma que passassem a noite inteiramente acordados pelo medo suscitado pelas horríveis histórias. Achei muito interessante quando me contaram esse ritual, pois, de fato, o rito de iniciação é uma boa estratégia de passar a primeira noite na instituição aterrorizado pelo medo das histórias contadas e não pela própria condição de aprisionamento e submissão pessoal, uma forma de afastar o medo de estar longe da família, numa instituição estranha e quase sempre violenta. Lidar com as histórias de assombração e de horror é muito mais eficiente quando a própria realidade configura uma realidade distópica.

Para finalizar, gostaria de evocar a imagem relatada por um dos participantes: estar sozinho no telhado de casa, mergulhado em seus próprios pensamentos, criando um modo pessoal de estar em casa e contemplar o mundo desse lugar. Ao mesmo tempo, o menino tem medo de se tornar (ou se confirmar) mentiroso ao inventar uma história. A imagem nos convoca a revisitar nossas concepções e definições sobre os/as adolescentes, e aponta que as juventudes atuais têm outras necessidades nem sempre contempladas por um olhar estereotipado e formatado de suas experiências. Como podemos – enquanto sociedade e profissionais da saúde e educação – auxiliar esses/as jovens na contemplação de sua vida interior?

5º. Encontro: Contos e causos de terror

O encontro durou cerca de uma hora e meia (1h30) e foi dividido em três momentos:

- 1) Apresentação da proposta.
- 2) Leituras: O gato preto (Edgar Allan Poe) e As moedas Furtadas (Jacob e Wilhelm Grimm)
- 3) Discussão e fechamento.

Materiais: Os materiais utilizados foram: papel sulfite, lápis de cera, tinta guache, canudos e livros.

Participantes: Participaram da oficina 4 (quatro) jovens.

Relato da Oficina

Começamos a Oficina retomando a discussão do último encontro e colocando os/as participantes ausentes a par das histórias compartilhadas. Como sugestão a mediadora disponibilizou papeis, lápis de cera e tinta para que desenhassem, rabiscassem ou escrevessem algo durante a leitura do conto “O gato preto”⁶². Trata-se de um conto de terror que conta como a história da relação de um homem cruel com seu gato de estimação culminou numa série de torturas, maus-tratos e assassinatos. No fim da história, o gato preto denuncia, de forma inesperada, os crimes do protagonista.

Nenhum/a participante quis desenhar ou rabiscar durante a leitura. Ao final, fizeram perguntas para remontar a história e entender melhor o desfecho trágico e justo (na opinião do grupo) do conto. Uma participante contou uma história sobre porque o gato preto é relacionado ao azar ou magia: antes o gato era um animal venerado e que trazia sorte, mas como todo mundo os queria, começaram os boatos de que traziam azar e só algumas mulheres sábias cuidavam deles, pois sabiam que na verdade eram animais de sorte. Com o passar do tempo, essas mulheres foram perseguidas como bruxas junto com os gatos e por isso ainda hoje as pessoas pensam que os gatos pretos são “do mal” (sic).

Em seguida lemos o conto “As moedas furtadas”⁶³, dos irmãos Grimm. A história conta que um visitante estava hospedado na casa de uma família e, todos os dias, via uma menina atravessar a sala de jantar para se dirigir a outro cômodo e arranhar o assoalho. Quando contou para a família sobre a aparição, a mãe reconheceu que era sua falecida filha. Levantaram então o assoalho e descobriram ali duas moedas que a menina devia ter dado aos pobres, mas guardou para si e, por isso, não conseguia descansar em paz.

⁶² Em: POE, Edgar Allan. Histórias extraordinárias. Seleção, apresentação e tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

⁶³ Em: GRIMM, Jacob e Wilhelm. Contos maravilhosos, infantis e domésticos [tomos 1 e 2]. Tradução: Chrstine Röhrig. Ilustrações: J. Borges. Apresentação Marcus Mazzari. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

O grupo lembrou a história da mulher que voltou como fantasma para salvar o filho (contada no encontro anterior) e vários outros casos de fantasmas que voltavam, pois tinham “assuntos inacabados” (sic) a resolver entre os vivos.

Um participante contou que havia um rap⁶⁴ sobre um “cara” que o “diabo” (sic) foi buscar para assistir seu próprio velório e enterro, e apenas no último instante percebeu que estava morto e condenado ao inferno pelas escolhas que fez na vida. Passamos a conversar sobre como as escolhas de cada um afetam outras pessoas, principalmente a família. Para X., que lembrou a música, a família as vezes “paga” por erros que não são dela, como a mãe do rapaz da música, que estava sofrendo pela morte do filho, que “fez as paradas erradas” (sic). Y. fala que, por outro lado, as vezes a gente sente culpa pelas “coisas erradas” (sic), mas não tem como mostrar isso para ninguém, como se não tivessem elementos ou repertório para reparar seus “erros”. Por conta do tempo, encerramos o encontro com um lanche.

Discussão do 5º encontro:

A partir da partilha de duas histórias de assombração, os participantes puderam oferecer algo deles, de sua realidade; houve moeda de troca cultural. Conforme buscamos afirmar no desenvolvimento do presente trabalho, acreditamos que a literatura está além do livro ou texto literário, todas as produções que promovem diálogo e permanência, que têm nas experiências humanas sua matéria-prima e alicerce, como poesias, romances, músicas, raps etc., são consideradas arte literária.

Matos e Sorsy (2009) apontam que os contos de assombração, como os demais contos tradicionais e literários, apresentam características e funções importantes para a ampliação da visão de mundo e de si mesmo, como autoconhecimento. “A maior finalidade desses contos [de assombração] é, sem dúvida alguma, abrir-nos portas a mundos sombrios, sobrenaturais. E, em seguida, exorcizar-nos das criaturas estranhas que nos assombram e ameaçam” (ibidem, p. 102).

Compreendemos que a emergência dos contos de fazer medo na oficina anterior ilustraram uma saída diante do medo individual da própria interioridade e a intenção de trazer novamente esses contos seria uma forma de nomear e dar contorno

⁶⁴ “Paraíso paranoia” do grupo Expressão Ativa. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/expressao-ativa/paraíso-paranoia.html>

à experiência de não reconhecer a integração na unicidade pessoal. Para Loiseau (1992, p. 118 *apud* MATOS; SORSY, 2009, p. 102)⁶⁵:

Ele (conto de assombração) cumpre para a criança a mesma função catártica do filme fantástico para o adulto: nomeia, expõe o medo, coloca a distância, faz expurgar... [...] não são as feiticeiras, nem os ogros, nem os lobos que fazem nascer o medo, mas os conflitos, as tensões vividas na vida cotidiana; a feiticeira, o lobo, o ogro dão forma a esse medo, e assim o exorcizam.

No caso do universo infantil, figuras tão conhecidas como a feiticeira ou a bruxa má, o lobo mal, ou ainda a caipora e a mula sem cabeça, são formas populares de colocar de novo os medos e as tensões sob controle da onipotência ilusória. Quando as ansiedades infantis estão formatadas na figura do conto fantástico, fica mais fácil pensar e experienciar saídas e estratégias para esses dilemas, sem colocar a própria integridade pessoal em risco. Para Rodolfo (2009, p. 102)⁶⁶, “[...] a transicionalidade como fenômeno de mediação mitigaria ou suavizaria o rigor ou dureza da oposição entre o interno e o externo, funcionando como uma ponte que articula o subjetivo e o objetivo entre si.” Assim, entrar em contato com contos de assombração, contos de demônios e até com contos sobre a morte possibilita a criação ou o alargamento da margem de manobra psíquica para lidar com as situações incontroláveis (e, portanto, assustadoras) da vida, ou seja, enriquece a experiência transicional.

O grupo ficou absolutamente fascinado pelo conto *O gato preto*, tanto que tivemos que reler e recontar o final para que todos/as entendessem o desfecho. Edgar Allan Poe (2008) alertou, logo no início do conto, que se tratava de uma história estranha e confusa: “Para a narrativa muito estranha, embora familiar, que ora começo a escrever, não espero nem peço crédito. Louco, na verdade, seria eu se o esperasse num caso em que meus sentidos rejeitam seu próprio testemunho” (p. 69).

O conto disparou uma nova história, contada agora por uma participante, sobre o significado da figura do gato preto. Interessante notar que a única participante do sexo feminino conta uma história ancestral feminina, na qual as mulheres, conhecidas como bruxas, disfarçam o significado verdadeiro do gato preto e enlaçam outra narrativa sobre o animal, na versão da participante. Para a psicóloga analítica Clarissa Estés (1994 p. 30), “nas histórias estão incrustadas instruções que nos orientam a

⁶⁵ LOISEU, Sylvie. Les pouvoirs du conte. Paris, PUF, 1992.

⁶⁶ No original: “[...] lo transicional en tanto fenómeno de mediación vendría a mitigar o a suavizar el rigor o la dureza de la oposición entre lo interno y lo externo, funcionando a la manera de un puente que articula lo subjetivo y lo objetivo entre sí.”

respeito das complexidades da vida” e, além disso, muitas histórias resgatam elementos simbólicos importantes para a expansão da experiência feminina. Mas também na visão da autora, muitos contos tradicionais e de fadas tiveram seus elementos modificados e disfarçados, trocando, por exemplo, símbolos pagãos por cristãos, de forma que “(...) uma velha curandeira num conto, passava a ser uma bruxa perversa; um espírito transformava-se num anjo; um véu ou coifa iniciática tornava-se um lenço” (ibidem, p. 31) e assim por diante. Na contribuição da jovem participante, sobre a figura do gato preto, há uma ênfase no espírito astuto e criativo das mulheres de modificarem o significado corrente da imagem do gato preto, preservando-lhe o significado simbólico, e também uma indicação de como os símbolos e as histórias vão se transformando com o passar do tempo.

A seguir, quando contamos a história *As moedas furtadas*, o grupo ficou impressionado com a proximidade do conto com a história do caso da aparição da mulher acidentada na serra de Ubatuba. E um participante insistia em afirmar que a história de Ubatuba “aconteceu de verdade” (sic), conforme uma socioeducadora havia relatado. Os contos de morte, de acordo com Matos e Sorsy (2009) são fascinantes, pois “a morte pode até tardar, mas faltar, nunca. (...) Pelos segredos que guarda, sempre suscitou certo fascínio nos homens. E também certo horror, pelo vazio que deixa no seu rastro” (p. 112). Assim, o grupo passou a contar histórias parecidas com o conto, de almas penadas e fantasmas que “voltavam” para lidar com “assuntos inacabados” (sic), como havia acontecido com uma vizinha de um participante, que havia morrido, mas era constantemente vista cuidando dos netos na antiga casa.

Nesse contexto, um outro participante traz à discussão a história rimada na letra de um rap, de um grupo chamado Expressão Ativa, que contava uma narrativa similar àquelas, de fantasmas às voltas com seus assuntos inacabados. Como ele não lembrava toda a letra, cantou uma parte e relatou, com todos detalhes que conseguiu lembrar, a história de um rapaz, “nóia” (sic), que conseguiu acompanhar todo o desfecho de sua morte sem se dar conta que havia morrido:

Que pesadelo horrível, por que tá todo mundo correndo?/ Ué, tão falando meu nome, o que tá acontecendo?/ Da licença, da licença, dexe eu passar, dexe eu ver o que tá acontecendo/ Nossa, tem um maluco coberto com um plástico preto/ Só da pra ver o tênis dele, ish dahora heim/ É igual ao meu que eu roubei a semana passada/ Ô mãe o que a senhora está fazendo aqui?/ Num é ninguém da nossa família/ Por que a senhora está chorando? Ô mãe fala comigo, olha lá meu irmão, também tá chorando/ Aqui é normal as pessoas morrerem por causa de drogas, roubo, acertos de conta/ Que culpa

tenho eu se tem um cara morto?/ Aí, tão falando que o presunto era nóia da vila/ Era um maluco que trabalhava, começou a usar e num segurou a onda/ A droga é só pra quem é né mano. (...) Bom, depois dessa estou pensando em parar de usar droga/ vou empenhar a televisão da minha coroa, acerto com os mano do morro que eu ainda estou devendo/ Vou tirar um cochilo e aí tudo certo/ Amanhã será um outro dia.

Diante do alvoroço ao redor de sua morte e de ver a preocupação e o sofrimento de sua família, o jovem rapaz repensa suas escolhas e a sua relação com as drogas, decidindo afastar-se dessa vida. No entanto, em seguida, ele contempla o próprio corpo no caixão, durante seu enterro e, naquele momento, se dá conta do que estava acontecendo.

Que papo é esse que eu morri?/ [O mano que morreu ontem é exatamente você/ sua vida custou apenas uma pedra que você fumou e não pagou relaxa irmão, não fica nervoso/ Você não é o único que morre assim daqui a alguns minutos, você vai conhecer mais um nóia/ Epa desculpa irmãozinho, não quis te ofender]⁶⁷

As falas entre os colchetes são de uma outra alma penada que acompanha o rapaz recém-falecido e quer levá-lo para seu “mestre”, o Diabo. Assim, quando se depara com o próprio fim, o rapaz se desespera, pois teme que agora é tarde demais para redesenhar seu destino e se redimir com o sofrimento que causou à família. O desespero dele “alimenta” a força do mestre que se satisfaz com o seu terrível destino. E para torturá-lo ainda mais, a alma que o acompanha diz que ele perdeu uma chance de salvação: “[Você teve a sua chance, ontem de manhã]/ Chance, que chance?/ [O homem lá de cima, mandou um evangélico aqui na sua casa,/ para falar a verdade e o verdadeiro amor e da sua salvação/ e você se recusou a abrir o portão e o mestre gostou muito hahaha]”.

Segundo Silva e Milani (2015, p. 381), “Rap significa *“rhythm and poetry”* (ritmo e poesia). (...) Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, o rap incorporou a característica de denúncia social por meio de temas de cunho político, racial e das diferenças de classes econômicas”. No entanto, podemos notar que há, no rap apresentado pelo adolescente, um olhar moral rígido para o uso de drogas, visto como uma “fraqueza” e não como uma dependência. Ouvi a letra e história relatada pelo adolescente quase como uma “lição de moral”, isto é, como uma narrativa cuja função

⁶⁷ As falas entre os colchetes são de uma outra alma penada, que acompanha o rapaz recém-falecido e quer levá-lo para seu “mestre”, o Diabo em pessoa.

é exemplificar claramente o que é/está certo e o que é/está errado, sem margens para outras interpretações.

No entanto, interpretamos que o fato dos/as jovens terem trazido, nesse encontro, outras histórias e elementos culturais, evidencia que puderam colocar-se como narradores/as. As histórias contadas permitiram ressonância com o seu próprio saber e, mais do que isso, puderam compartilhar com o grupo essas ressonâncias, a despeito do medo de retaliação ou de fazer “papel de bobo”. O movimento grupal indica uma confiança ambiental, mas também uma confiança pessoal, que tinham algo bom, pois não se pode compartilhar aquilo que não se possui internamente.

Assim, é importante contemplarmos os temas surgidos na discussão em suas possíveis articulações com o grupo. O tema da culpa aparece de forma bastante destacada na letra de rap: o rapaz morreu por suas escolhas, por culpa de sua fraqueza e agora, por sua culpa, sua família sofre. Na discussão em oficina, conversamos sobre como as escolhas de cada um de nós afetam as pessoas a nossa volta, principalmente a família. Todos/as participantes pareceram concordar com o destino trágico do rapaz “nóia”, que mereceu aquele desfecho, ainda mais por seus “erros” terem causado tanto mal e sofrimento à sua família. Tal postura nos faz inferir como sentem-se culpados e excessivamente responsabilizados pelo que causam “de mal” às suas famílias e amigos.

Mais uma vez, a família aparece de forma valorizada, como fator de integração importante e que, portanto, “ferir” a família é uma maneira de colocar-se em risco e vulnerabilidade. Por outro lado, há a dificuldade de implicar a família como parte da condição em que cada um de seus membros se encontra. Se a letra de rap fala de um “nóia” cujas ações atacam a integridade da família, em que momento da história de se transformar num “nóia” a família falhou ou se omitiu? Mas tomar essa perspectiva exige reposicionar a família na história pessoal de cada participante do grupo: o que a família fez ou não fez para que se encontrassem na situação de cumprimento de medidas socioeducativas?

Além disso, o grupo comunica que mesmo quando o/a jovem identifica que errou e sente-se culpado pelas suas atitudes ou condutas, ainda assim, não tem como mostrar isso para ninguém, o que evidencia que não possuem muitos elos e vínculos de confiança, além da falta de repertório verbal e simbólico para lidar com a própria

culpa, o que nos leva a inferir que, como previu Freud (1916/1976), o sentimento inconsciente de culpa encaminha o/a adolescente a atuar.

Segundo Levisky (2000, p. 31), “estas injustiças (sociais e familiares) vão minando a tolerância, a confiança nos sistemas, rebaixando a auto-estima, incrementando o terreno para a violência que passa a ser o clamor desesperado, um sinal de vida, um grito de esperança”. Assim, poder olhar de forma menos rígida e moralizante para a história do “nóia” permite verificar as falhas e injustiças na sua trajetória individual, o que pode evidenciar a própria condição de vulnerabilidade e, mais uma vez, sua inabilidade ou incapacidade para lidar com essa situação. Para Silva e Milani (2015, p. 384):

(...) o rap adota uma conotação positiva para os adolescentes/jovens das periferias brasileiras que, por um lado, encontram na música um caminho de visibilidade social e reconhecimento entre os membros da comunidade onde vivem e, por outro, uma via de expressão artística das vivências difíceis, privações, superações e sonhos, ligados aos resquícios da infância e os vínculos com o meio no qual cresceram.

A letra de rap, mesmo que carregada de um forte julgamento moral, apresenta-se como uma possibilidade de diálogo à experiência adolescente. Petit (2009b, p. 70) descreve que, comumente, conhece “(...) rapazes que rejeitam a escola, mas são fascinados pelos jogos de palavras dos cantores de rap”, ilustrando como o fenômeno tem uma entrada para troca significativa com as juventudes.

Por fim, a morte aparece, na história do jovem “nóia”, como punição pelos seus erros e o coloca sem condições de assumir e modificar seu destino, um fim justo para um jovem injusto. Segundo Matos e Sorsy (2009, p. 113):

A morte é a única certeza em nossa existência, e conviver naturalmente com ela é aceitar a realidade da vida. Os antigos não brigavam com essa evidência, assim podiam aprender mais facilmente o que a morte tem a ensinar: a transitoriedade de tudo, a pouca importância das coisas que, as vezes, nos fazem sofrer demasiadamente.

Tomar a morte de maneira coercitiva, como uma finalidade de justiça e punição para os que erram e se desviam dos anseios familiares e sociais, impossibilita uma relação de naturalidade (assombrada) com a morte. Na condição humana de finitude pode se destacar os valores mais verdadeiros de nossas vidas, muitas vezes encobertos pelo ritmo cotidiano, valores esses que nos fazem continuar, mesmo quando toda esperança parece perdida, como ilustram os versos de Chico Buarque:

Quando nasci veio um anjo safado/ O chato do querubim/ E decretou que eu estava predestinado/ A ser errado assim/ Já de saída a minha estrada entortou/ Mas vou até o fim/ "inda" garoto deixei de ir à escola/ Cassaram meu boletim/ Não sou ladrão , eu não sou bom de bola/ Nem posso ouvir clarim/ Um bom futuro é o que jamais me esperou/ Mas vou até o fim

A experiência clínica e institucional nos indica que refletir sobre os próprios sentimentos, falar de si e de como se percebe, não é comum à muitas/os jovens, mas é uma condição fundamental para enriquecer nossa capacidade de esperança na vida e no mundo. Nesse sentido, poder pensar e vivenciar as angústias, sonhos e anseios via romances, novelas, seriados, letras de música e raps, seria uma oportunidade desses/as jovens excederem a própria vida e mudarem sua posição subjetiva diante dos fenômenos que vivem. Defendemos que toda expressão cultural favorece uma oportunidade de troca e diálogo profundo com a nossa herança cultural e, portanto, guarda uma oportunidade de protagonizarmos a nossa história.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o estudo com o desejo de continuá-lo, de aprimorá-lo. O presente trabalho pretendeu realizar uma aproximação ao fenômeno da adolescência em conflito com a lei pela via das ciências humanas, assumindo tanto a adolescência quanto a juventude como fenômenos psicossociais e, em seguida, investigar se a literatura possibilitaria uma estratégia de ressignificação pessoal e social desses/as jovens, a partir de uma experiência interventiva. Recorremos às contribuições da psicanálise para alcançarmos o objetivo principal da pesquisa, de articular uma reflexão sobre a subjetivação de jovens brasileiros/as, sobretudo daqueles/as em conflito com a lei. O horizonte psicanalítico pôde contribuir efetivamente na reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas/es adolescentes na atualidade, sobre a constituição da tendência anti-social e da delinquência, considerando sua relação com as violências e falhas ambientais e, além disso, auxiliou no desenvolvimento daquilo que designamos como literatura e no planejamento das oficinas relatadas.

Também é importante considerar as falhas sociais em desconsiderar, muitas vezes, as contribuições psicológicas desde a elaboração de políticas públicas para a juventude (saúde, educação, desenvolvimento social, cultura etc.) até a compreensão do desenvolvimento individual e das relações interpessoais. A título de exemplo, observamos que a Justiça brasileira, muitas vezes, insiste em tentar resolver uma questão relacionada à existência por critérios arbitrários, como a idade cronológica, desconsiderando os aspectos psicológicos em jogo no caso das manifestações da tendência anti-social. Referimo-nos aqui ao manejo das medidas de socioeducação que, ainda que as instituições visem à reinserção social de jovens em conflito com lei, podem promover uma experiência coercitiva e punitiva, da qual não sabem como se afastar. Vimos como as socioeducadoras do campo de pesquisa puderam refletir e problematizar essas questões, desde a falta de cuidados necessários que as famílias podem promover, até a rejeição que os/as adolescentes sofrem nas escolas, e como o olhar social pode aprisiona-los/as numa visão reducionista, de impossibilidades e violência, que não corresponde ao que a equipe percebe no cotidiano institucional, no encontro com esses meninos e meninas. Por isso acreditamos ser importante abordar a psicanálise enquanto teoria do desenvolvimento humano e como uma ferramenta

que nos auxilia a ler os fenômenos psicossociais de forma a fornecer mais subsídios para a reflexão e a atuação nos contextos clínico-institucionais da clínica ampliada.

São inúmeras as notícias e pesquisas que indicam a falha e o fracasso da justiça e do sistema socioeducativo em reinserir meninos e meninas em conflito com a lei. A tendência geral é culpabilizar a herança genética, suas famílias ou contextos sociais imediatos, entretanto, consideramos que existem outras implicações e construções históricas que temos que assumir ao abordar o fenômeno da adolescência que entra em conflito com a lei. E não colocar a psicologia e a psicanálise como interlocutoras fundamentais nesse processo pode significar manter-se na “pobreza” do olhar e da intervenção. Se as políticas socioeducativas versam sobre a reinserção social de adolescentes em conflito com a lei, nossas reflexões nos levam a considerar, em primeiro lugar, a prevalência de uma experiência de inserção social que falhou. Nos parece mais indicado pensar que muitos/as jovens não puderam vivenciar a experiência de inserção nos territórios de sua cidade, nos laços culturais e nos próprios códigos da linguagem, de forma que não estão, na maioria das vezes, habilitados a ler e problematizar suas experiências mais imediatas.

O trabalho socioeducativo poderia ampliar sua perspectiva de acolhimento e intervenção se pudesse orientar-se mais para uma inserção social do que para uma reinserção. Além disso, se os equipamentos estivessem sensibilizados a escutar as reações de esperança contidas nas atitudes anti-sociais poderiam, quem sabe, promover um resgate da experiência de confiabilidade, impedindo ou dificultando a instalação da psicopatologia delinquente. Nesses casos, os ganhos secundários das atitudes anti-sociais, mais rápidos (e talvez até mais eficazes) do que o trabalho ambiental que restitua a segurança e a confiança abaladas por uma falha anterior, pode favorecer a instalação de uma psicopatologia delinquente, isto é, a pessoa delinquente tende a tomar as condutas anti-sociais como parte de sua própria identidade, como seu caráter. Enquanto continuarmos – por meio de nossos dispositivos socio jurídicos e educacionais – não assumindo a atitude de contenção que as atitudes anti-sociais reivindicam, e focando no aspecto punitivo, estaremos atuando mais na direção de produção de delinquências do que no enfrentamento da questão. A construção do PIA, um plano individual, atento às necessidades, demandas e à história pessoal daquela/a adolescente me parece um momento privilegiado para a reconstrução da confiabilidade ambiental, da compreensão da

gênese da atitude anti-social naquilo que ela reivindica ao ambiente familiar, escolar, comunitário. Operar esse processo de forma burocrática e estereotipada constitui, muitas vezes, um novo fracasso na experiência pessoal das/os adolescentes.

Winnicott (1965/2005a), afirma que os custos sociais de desconsiderar as contribuições de pesquisas psicanalíticas seriam altíssimos, para toda comunidade: o preço seria o de permanecer no mesmo lugar, “joguetes da economia, da política e do destino” (p. 174). Assim, é importante que continuemos a empenhar pesquisas no campo familiar, comunitário e social, evidenciando a riqueza de nossas contribuições à leitura e ao desenvolvimento de estratégias e instrumentos de intervenção. Da mesma maneira, acreditamos que o preço que a própria psicanálise pagaria por não adentrar os terrenos do campo social, seria o de permanecer entorpecida. A pesquisa psicanalítica na área social, em situações de risco e vulnerabilidade, se direciona em função da defesa da dignidade humana, na valorização da alteridade, evidenciando, assim, seu valor social e ético.

É fundamental que nós, psicanalistas, possamos refletir as mazelas e dificuldade sociais e atuar nelas, assumindo a potência do trabalho em Clínica Ampliada. Como discutimos, a clínica ampliada é mais do que o alargamento ou o transbordamento do dispositivo padrão, do consultório clínico. É uma clínica outra, com outra disposição espaço-temporal, que encontra em seus/suas pacientes outras necessidades e demandas, exigindo a flexibilidade da presença analítica. No entanto, consideramos que as intervenções psicanalíticas em contextos psicossociais, contextos jurídicos ou educacionais não se apresentam numa perspectiva clínica distante do modelo padrão, pois a disposição para a escuta e o contato com o/a outro/a se mantem inalterados.

Empenhar uma pesquisa psicanalítica num contexto de vulnerabilidade pode contribuir para a elucidação de como muitas pessoas ficam à mercê das formas hegemônicas de dominação. *Ler e Escrever* são capacidades que esboçam saídas desses lugares sociais postos, sem mobilidade. Assim, a psicanálise nos orientou também a elaborar uma estratégia interventiva com o uso da literatura como forma de ressignificação do lugar social desses/as jovens, a partir de oficinas terapêuticas.

Em Oficina Terapêutica buscamos assegurar o contato com a literatura, com as histórias, de uma forma despretensiosa, sem ocuparmo-nos exclusivamente com a compreensão ou interpretação da história. Tentamos nos concentrar no sentido da

história para a experiência do grupo, naquele determinado momento, para restituir um espaço de liberdade e criação.

Observamos que a desconfiança foi um ponto central dos primeiros encontros com os/as adolescentes. Se por um lado a desconfiança pode indicar a indisponibilidade de contato dos/as adolescentes, por outro, pode evidenciar a nossa dificuldade enquanto profissionais – professoras, psicólogas, socioeducadoras – de entrar em contato com as juventudes, com os seus mundos e as suas histórias. Assumir o fenômeno por esse duplo viés promove considerar que nossa falta de abertura possa estar relacionada com a própria formação técnica ou universitária.

Abordando especificamente a graduação em psicologia, podemos pensar que muitas práticas e experiências curriculares não nos habilitam ou instrumentalizam, necessariamente, para o exercício da criatividade e da liberdade. Não nos referimos a liberdade no sentido de que a psicóloga possa “fazer qualquer coisa” ou “fazer o que quiser”, pois o rigor metodológico e o estudo teórico são fundamentais para uma prática profissional ética. Referimo-nos ao exercício da criatividade como uma abertura para a diversidade, presente nos encontros interpessoais e no desenvolvimento de estratégias de ação atreladas as demandas e possibilidades das pessoas envolvidas. Sinto que, muitas vezes, a formação profissional em psicologia tende a promover uma visão conteudista e técnica dos fenômenos sociais, de maneira que temos dificuldade de estranhá-los para que possamos desconstruir concepções naturalizadas ou cristalizadas das relações humanas. Muitas vezes essas estereotipias estão no cerne das situações que violam os direitos fundamentais e a dignidade humana.

As expressões artísticas e culturais – como fenômenos de mediação entre a vida psíquica interna e o mundo objetivamente percebido – podem auxiliar, no âmbito da formação profissional, como convites à humanização do olhar e, dessa forma, da própria experiência prática. Em relação à prática clínica, o uso da arte, e especificamente da literatura, podem promover uma reconstrução pessoal ao oferecer novas formas de comunicação e expressão de si. Tornam a experiência de auto perceber e de falar de si mais protegidas: fico menos exposta/o, menos angustiada/o para lidar com “quem estou me tornando”. A teoria winnicottiana e as inúmeras experiências relatadas de intervenções que assumem essa compreensão no campo jurídico e social demonstram a grande contribuição da psicanálise para as práticas

socio jurídicas. Permitem ampliar o olhar, a compreensão sobre os fenômenos abordados e – assim – a reinvenção das práticas de intervenção.

A experiência interventiva proposta pela pesquisa – as oficinas de literatura – serviram como uma ilustração das reflexões teóricas que realizamos. Compreendemos que a intervenção clínica não possibilitou transformações passíveis de mensuração na experiência pessoal de cada participante. No entanto, a descrição e a análise de cada encontro permitiram-nos refletir sobre possibilidades de atuação e manejo no campo socioeducativo, desde esperar e respeitar a participação do grupo, de legitimar o silêncio como um modo de estar no mundo, até a consideração do olhar social destinado aos/às adolescentes autores/as de ato infracional, incluindo questões de gênero, raça, cor, etnia e condições socioeconômicas. Da mesma forma, o encontro com os/as jovens em conflito com a lei permitiu identificar a necessidade que sentem de um mundo adulto que contenha e suporte os desafios advindos da reconstrução do lugar pessoal e social que cada jovem precisa travar.

Nas experiências que tivemos em oficina, não foi possível ler e criar conjuntamente. Tivemos momentos de leitura e de criação, mas não constituíram as vivências mais marcantes dos encontros. Tivemos uma dificuldade de transpor as relações institucionais, que criam um modo próprio de convidar desconvidando os/as adolescentes para diversas experiências, como acontece em inúmeras escolas e, não sejamos ingênuas, até nas universidades. Há nos nossos convites bem-intencionados e cheio de genuínas expectativas de encontro e crescimento pessoal e grupal um outro convite, quase velado, à sujeição que parece já estar posta numa parceria com o mundo adulto – no qual nos incluo enquanto profissionais. Além disso, a adolescência pobre – em demasiados sentidos – com muita dificuldade em estar junto e compor uma narrativa pessoal.

Observamos, no entanto, que contar e criar histórias com a juventude em conflito com a lei possibilitou um espaço de troca, de diálogo, muitas vezes negado à experiência de se tornar jovem, cidadã/o, pessoa. Diante da pergunta: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual?” (COMPAGNON, 2012), emendamos uma outra: Como a literatura pode sobreviver em um contexto no qual ela não parece ser mais possível? Consideramos que, para os/as jovens participantes do nosso grupo, o contato com a literatura pôde propiciar uma nova experiência de encontro e diálogo – mesmo que em alguns momentos foi posto em prática numa

comunicação silenciosa – de modo que, talvez, tenham conseguido pensar sobre seus próprios sentimentos ou sua própria identidade.

E a violência, assim como o crescimento dos fundamentalismos religiosos e da extrema-direita (...), são atribuíveis não somente à exclusão econômica, mas também a fragilidade do sentimento de identidade. O ódio pelo outro, que se encontra no centro desses desvios, tem a ver com o ódio contra si mesmo. E os mais desprovidos das referências culturais são os mais propensos a se deixar seduzir por aqueles que oferecem próteses para a identidade. (PETIT, 2009b, p. 72)

Acreditamos que a literatura, mesmo parecendo inútil e inoperante pode simbolizar uma forma resistência, no sentido de luta contra a barbárie consolidada num contexto que prioriza os “facilismos” psicológicos. Num mundo repleto de reducionismos, orientado pelo fascismo, pelo machismo, pelo racismo, pela LGBTfobia e pelas xenofobias cotidianas, ficamos sem muitos instrumentos férteis para ler os fenômenos e as relações a nossa volta. Com isso, podemos facilmente ficar tentados a recompor nossa experiência de identidade, identificando o “problema” da marginalização e da frágil inserção social em *outro* – enquanto outros grupos minoritários e vulneráveis. A literatura é, em si, possibilidade de resistência, na medida em que promove e resgata a experiência de alteridade, que estimula a diversidade e transmite a tradição cultural humana. Possibilita resistência no sentido de luta social, da defesa de lugares de pertencimento e de troca social, favorecendo o desenvolvimento e a integração do sentimento de ser.

É preciso defender que a vida é maior que a mera sobrevivência. Não basta apenas existir, numa condição subalterna ou indigna, sentindo-se constantemente ameaçada/o pelo próprio mundo. Não podemos aceitar e ser coniventes com a redução da vida à sobrevivência. A literatura não cura. Mas a experiência literária aumenta nosso repertório simbólico, enriquece nosso idioma pessoal e, no caso de juventudes vulneráveis e excluídas, permite saídas de estados de submissão para outros em que se pode falar em primeira pessoa. É necessário que sigamos defendendo a ampliação de espaços de voz para nossas juventudes, para que possam *ser e, assim, fazer* a diferença no mundo.

A literatura é um direito humano; todos/as têm direito em conhecer a tradição cultural de que dispomos, de ampliar e desenvolver sua experiência pessoal e de poder descobrir e recriar o mundo pelas palavras e pelas imagens que a literatura propicia. *Ler e escrever* – não enquanto habilidades psicomotoras, mas como

possibilidades subjetivas – modificam e ampliam o encontro com o mundo; no campo pessoal, desenvolvo instrumentos para me relacionar com o mundo de maneira mais criativa e espontânea, não preciso estar absolutamente submisso/a ao que me passa. Aliás, “as coisas não acontecem comigo...”, “EU vivo as coisas dessa maneira”. A forma da enunciação se transforma: eu consigo enunciar frases na primeira pessoa do singular. Isso demonstra uma possibilidade interna de ocupar um – outro – lugar no mundo.

Quando afirmamos que a literatura permite *Ler*, significa que favorece a experiência se apropriar da realidade pessoal – sensações, anseios, sonhos e expectativas – e, reconhecendo “quem sou”, posso criar estratégias para lidar e romper com os determinismos sociais que podem reduzir e cristalizar meus caminhos de desenvolvimento e crescimento. Quando *Lemos*, descobrimos que nem todos/as somos gigantes, mas que com a astúcia do Gato de Botas, somos capazes de enfrentar todos/as gigantes que tentarem nos ludibriar, pois saberemos também identificar essas tentativas de enganação, de sujeição e de redução de nossa potência pessoal: deixo de ser um joguete social. Quando posso *Ler*, não estou mais sozinha, refuto ou aceito as mensagens de meus semelhantes que, como eu, carregam o fardo de viver o mundo humano. Se posso *Ler*, posso também me arriscar a Escrever. E quando posso enunciar algo que sinto, que vivo internamente, em primeira pessoa, me aposso da minha singularidade e da minha integração pessoal. Se *escrevo*, não estou mais sozinha/o, pois mesmo que esteja sozinha/o, escrevo a um/a interlocutor/a imaginado/a e, assim, já estou duplicada/o. *Escrever* transforma a vida.

Ler e *Escrever* são mais do que habilidades concretas, são formas de experiência, possibilitadas pelo encontro clínico, mas antes de tudo, pelo encontro humano. São facetas indissociáveis da experiência de dignidade humana, da qual sempre escapamos e a qual temos que reconstruir, constantemente, o caminho de volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁶⁸

ATLAS. **Atlas da Violência 2018**. IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA e FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_2018_Relatorio.pdf Acesso em 08 Jul. 2019.

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. Em: FREITAS, Maria Virginia (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. Textos de Helena Wendel Abramo e Oscar Dávila León. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ADICHIE, Chimamanda N. **Hibisco roxo**. Tradução: Julia Romeu. 3. impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. Em: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 6ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas** – a arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto Alegre: Edições Asas, 2004.

AMBROSIO, Fabiana Follador e; VAISBERG, Tânia Maria José Aiello. O estilo clínico ser e fazer como proposta para o cuidado emocional de indivíduos e coletivos. **Revista. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 2, p. 39-44, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702009000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2019.

AMIN, A. R. Evolução Histórica do Direito da Criança e do Adolescente. In: MACIEL, K. (coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris. v. 4., p. 3-10, 2010.

ANDERSEN, Hans Christian. O patinho feio. Em: **Contos de Andersen**. Tradução do dinamarquês por Guttorm Hassen – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Traduzido da 3ª. edição publicada em 1975 pela Editions du seuil de Paris, França. Série Points Histoire, dirigida por Michel Winock. – 2ª. ed. – Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Machado. O conto da vara. Em: **Contos: Machado de Assis**. Seleção: Deomira Stefani. Série Bom Livro. São Paulo: Editora Ática, 1993.

ASSIS, Maria de Fátima Pessoa de. Figurações da adolescência e juventude na atualidade: metáforas da cultura. **Cadernos de Psicanálise (CPRJ)**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 38, p. 183-206, jan./jun. 2018.

⁶⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023)

AUSTER, Paul. **A invenção da solidão**. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **O caderno vermelho**: histórias reais. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

BARONE, Leda Maria C. Entre o prazer e a realidade: a literatura. Em: BARONE, Leda Maria C.; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues; PORCACCHIA, Sonia Saj. (Orgs). **O leitor e o texto**: a função terapêutica da literatura.– 1ª. ed. – Curitiba, Appris, 2016.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo, Planeta, 2003.

_____. **O guardador de águas**. – 6ª. Edição – Rio de Janeiro: Record, 2009.

BATISTA, V. M. O globo da morte. Em: RAUTER, C.; PASSOS, E; BENEVIDES, R. (orgs.). **Clínica e política**. Subjetividade e violação de direitos humanos. Rio de Janeiro: Te Cora-Instituto Franco Basaglia, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2007.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura/ Walter Benjamin; tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ª. Edição revista – São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica: primeira versão. Em: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura/ Walter Benjamin; tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ª. Edição revista – São Paulo: Brasiliense, 2012b.

_____. Experiência e pobreza. Em: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura/ Walter Benjamin; tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ª. Edição revista – São Paulo: Brasiliense, 2012c.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano – São Paulo: Paz e Terra, 21ª. edição revista, 2007.

BIRMAN, Joel. **As pulsões e seus destinos**: do corporal ao psíquico. Coleção Para ler Freud. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.

BLAY, Eva Alterman. Adolescência: Uma Questão de Classe Social e Gênero. In LEVISKY, D. L. (org.) **Adolescência e Violência**: Consequências da Realidade Brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.35-39.

BOLLAS, Christopher. **Sendo um personagem**. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho. Revisão Técnica José Outeiral. Rio de Janeiro: Livraria e Editora REVINTER, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p.20-28, 2002.

BORGES, Jorge Luis. Nota sobre (hacia) Bernard Shaw. Em: **Otras Inquisiciones**. Obras completas – 2ª. ed. – Buenos Aires: Emecé Editores, 2007. (Original publicado em 1952)

BOTTON, Alain de; ARMSTRONG, John. **Arte como terapia**. Tradução de Denise Bottman. – 1ª. ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

BOWLBY, John. **Cuidados maternos e saúde mental**. Tradução: Vera Lúcia Baptista de Souza e Irene Rizzini. – 5ª. ed – (1ª. Edição em 1981). São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Psicologia e pedagogia)

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima. Tradução Cid Knipel. Prefácio Manuel da Costa Pinto. – 2ª. ed. – São Paulo: Globo, 2012.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Manda executar o Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 8 out. 2015.

_____. **Decreto n. 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Decreto-lei n° 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Lei n° 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 9 out. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 8 out. 2015.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 28 jun. de 2016.

_____. **Estatuto da Juventude**. Lei 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm> Acesso em 8 jul. de 2017.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 466**, de 12 de dezembro de 2012: aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Brasília, jun/2006. Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/sinase.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: CONANDA, 2006.

_____. **Parâmetros para formação do socioeducador**: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), 2006. Disponível em: <<https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/midia/publicacoes/cartilhas/criancaeadolecente/Par%C3%A2metros%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Socioeducador.%20Uma%20Proposta%20Inicial%20para%20Reflex%C3%A3o%20e%20Debate.pdf>>. Acesso em 8 dez. 2015.

_____. Relatório da Infância e Juventude – **Resolução nº 67/2011**: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. 2 ed. 92. il. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), 2015. Disponível em: <http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

_____. **LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2016**. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRODSKY, Joseph. **Menos que uno**. Título de la edición original: Less than One Selected Ensayes. Traducción del ingles: Roser Berdagué Costa y Esteban Riambau Sauri. Barcelona: Circulo de Lectores, 1988.

_____. Iósif Bródski (Иóсиф Брóдский). Definição de poesia. Em: COELHO, Lauro Machado. **Poesia soviética**. [seleção, tradução e notas Lauro Machado Coelho]. São Paulo: Algor, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin, – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2007.

CARVALHO, Luciana B. Em busca de um lugar. Em: BASTOS, R.; ÂNGELO, D.; COLNAGO, V. **Adolescência, violência e a lei**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud; Vitória, ES: Escola lacaniana de psicanálise, 315p., 2007.

CASASNOVAS, Afonso. **Noções de Língua Geral ou Nheengatú**. Publicação da Diocese d São Gabriel da Cachoeira (Amazonas) com colaboração da Prefeitura Municipal. 1ª edição. 2000.

CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CEDEDICA). **Orientação para implementação das medidas socioeducativas em meio aberto de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.**

Santo Ângelo – RS. 2009. Disponível em: <http://cededica.org.br/z_novosite/downloads/manual_cededica.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. Em: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 6ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

CHESTERTON, Gilbert K. **Ortodoxia**. Traduzido por Almiro Pisetta. Editora: Mundo Cristão, São Paulo, 2008.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista Antropológica**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Nov. 2017.

COLLONA, Elena. O lugar das crianças nos estudos africanos: Reflexões a partir de uma investigação com crianças em Moçambique. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. UNISUL, Tubarão, v. 2, n. 2, p. 3-23, Jul./Dez. 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. CFP. **Redução da idade penal: socioeducação não se faz com prisão** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. (romance). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Cada homem é uma raça**. (contos). 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. **Poemas escolhidos** [seleção do autor]. Apresentação: José Castello – 1ª edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-51, set/dez. 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DEPARTAMENTO DE MONITORAMENTO E FISCALIZAÇÃO DO SISTEMA CARCERÁRIO E DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS. DMF. **Relatório de Gestão: supervisão do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas/ DMF**.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA/ CNJ. Presidente: Ministra Cármen Lúcia Antunes Rocha. Organização de BRUNO RONCHETTI DE CASTRO/ Conselheiro. Brasília: DMF/CNJ, 2018.

DIAS, Elsa Oliveira. A teoria winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica. **Natureza humana**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 29-46, jun, 2008.

DIATKINE, René. Leituras e desenvolvimento psíquico. Em: BARONE, Leda Maria C.; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues; PORCACCHIA, Sonia Saj. (Orgs). **O leitor e o texto: a função terapêutica da literatura.** – 1ª. ed. – Curitiba, Appris, 2016.

DURAS, Marguerite. **O amante.** (romance). Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura : uma introdução / Terry Eagleton.** Tradução Waltensir Outra; [revisão da tradução João Azenha Jr] – 6ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Biblioteca universal)

ESOPO. **Fábulas completas.** Tradução: Maria Celeste C. Dezotti. Ilustrações: Eduardo Berliner. Apresentação: Adriane Duarte. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

ESTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos:** mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldea Barcellos; consultoria da coleção, Alzira M. Cohen. – Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A educação nas legislações na área da infância e da juventude. Em:_____. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor:** reflexões na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, p. 39-74, 2008.

FREITAS, Maria Virginia (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. Textos de Helena Wendel Abramo e Oscar Dávila León. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREUD, Sigmund. **Predisposição inata-desenvolvimento da histeria.** In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 2, pp. 258-268). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. (Original publicado em 1893-1895)

_____. **A sexualidade na etiologia das neuroses.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.III, pp. 287-314). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1898)

_____. **Fragmento da Análise de um caso de histeria.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol. VII, pp. 1-121). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1095 [1901])

_____. **Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol. VII, pp. 123-252). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1905)

_____. **Delírios e sonhos na *Gradiva*, de Jensen.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.IX, pp. 13-98). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1907)

_____. **Escritores criativos e devaneio.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.IX, pp. 147-160). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1908)

_____. **Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico:** criminosos em consequência de um sentimento de culpa Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. XIV, pp. 375-377). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1916)

_____. **O estranho.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XII, pp. 149-163). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1919)

_____. **Além do princípio de prazer.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XVIII, pp. 12-87). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1920)

_____. **Dois verbetes de enciclopédia.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XVIII, pp. 285-312). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1923 [1922])

_____. **Prefácio a *Juventude desorientada*, de Aichhorn.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XIX, pp. 339-345). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1925)

_____. **O futuro de uma ilusão.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XXI, pp. 12-73). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1927)

_____. **O mal-estar na civilização.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XXI, pp. 75-174). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1930[1929])

_____. **Ansiedade e vida instintual.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XXII, pp. 103-138). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1933 [1932])

_____. **Análise terminável e interminável.** Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud, (Vol.XXXII, pp. 239-288). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Original publicado em 1937)

FULGENCIO, Leopoldo. Aspectos gerais da redescritção winnicottiana dos conceitos fundamentais da psicanálise freudiana. **Psicologia USP.** São Paulo, janeiro/março, 2010, 21(1), 99-125. [online]. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123735006>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

GOÉS, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. Em: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 6ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Contos maravilhosos, infantis e domésticos** [tomos 1 e 2]. Tradução: Chrstine Röhrig. Ilustrações: J. Borges. Apresentação Marcus Mazzari. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva, em História Geral da África I. **Metodologia e pré-história da África**. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980.

HESSE, Hermann. **Sidarta**. Tradução Hebert Caro. Prefácio de Luiz Carlos Maciel. – 51ª. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **Demian**. Tradução e prefácio de Ivo Barroso. – 31ª. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução Joao Paulo Monteiro.– 8ª. ed. (Estudos/ dirigida por J. Guinsburg) São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução Lino Vallandro e Vidal Serrano. (Coleção Globo de bolso) – São Paulo: Globo, 2009.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores de fluxo escolar na educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da educação. BRASIL, Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf Acesso em 2 mar. 2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1999.

JOST, Maria Clara. **Por trás da máscara de ferro**: as motivações do adolescente em conflito com a lei. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. **Outro olhar**. Revista de Debates [Mandato vereador Arnaldo Godoy (PT)]. Ano 5, nº. 6, pp. 42-53, Belo Horizonte: novembro de 2007.

KUBLIKOWSKI, Ida. **A meia idade feminina e seus significados**. Ida Kublikowski. São Paulo, SP, 2001. 235 f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

KUPERMANN, Daniel. **Presença Sensível**: cuidado e criação na clínica psicanalítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LANCETTI, Antonio. **Clínica peripatética**. São Paulo: Hucitec, 2006.

LAVALLE, Adrián Gurza; HOUTZAGER, Peter P.; CASTELLO, Graziela. Representação política e organizações civis: novas instâncias de mediação e os desafios da legitimidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n.60, p. 43-66, Feb. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Jul. 2019.

LEITE, Patrícia Bohrer Pereira. POEMAR – reflexões sobre a transmissão das narrativas literárias entre as gerações. **IDE**, São Paulo, [online], 34(53), pp. 43-55, janeiro/ 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 ago. 2017.

_____. Brincar para ler e Ler para brincar. Em: BARONE, Leda Maria C.; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues; PORCACCHIA, Sonia Saj. (Orgs). **O leitor e o texto: a função terapêutica da literatura.** – 1ª. ed. – Curitiba, Appris, 2016.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. EM: FREITAS, Maria Virginia (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** Textos de Helena Wendel Abramo e Oscar Dávila León. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVISKY, D. L. (org.) **Adolescência e Violência: Consequências da Realidade Brasileira.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LIBERATI, Wilson Donizete. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente:** 11ª edição, revista e ampliada, de acordo com a Lei 12.010, de 3.8.2009. ed. 11ª. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

LOPARIC, Zeljko. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. Winnicott e-prints, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679432X2006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 de novembro de 2018

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. e cols. "Crianças impossíveis" - quem as quer, quem se importa com elas?. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 335-342, maio-ago/2007.

MADUENHO, Alexandre Augusto Martins. **Nos limites da transferência:** dimensões do intransferível para a psicanálise contemporânea. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Psicologia – Psicologia Experimental). Instituto de Psicologia da USP. Orientador: Nelson Ernesto Coelho Junior, 2010.

MANNING, Molly G. **Quando os livros foram à guerra.** Tradução Carlos Szlak. – 1ª. ed. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade/** Gislayne Avelar Matos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATOS, Gislayne Avelar; SORCY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e repostas, exercícios práticos e um repertório para encantar/** Gislayne Avelar Matos, Inno Sorcy. – 3ª. Edição – São Paulo: Edidota WMF Martins Fontes, 2009.

MARIN, Isabel da Silva Khan. **Violências.** São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2002.

_____. A clínica institucional da adolescência (Entre o aborrescente e o herói: quem é o adolescente na escuta psicanalítica?). **Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade**, 1 (1), pp. xxxii-xlii, 2009.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de psicologia** (Natal), Natal, v. 9, n. 1, p. 177-187, Apr; 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 7 mar. 2019.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. Em: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 6ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDEZ, Emílio Garcia. A Dimensão Política da Responsabilidade Penal dos Adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. **Educação e Realidade**, v. 33(2), p. 15-36, jun/dez 2008.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, (Dicionários Michaelis). 2259p. 1998.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. A família como referência nas políticas públicas: dilemas e tendências. Em: TRAD, Leny A. Bomfim (org.). **Família contemporânea e saúde: significados, práticas e políticas públicas.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

MORENO, Martha Mireya Maldonado. **Fomento de la lectura: significado de uma experiência entre pares desde el libro album.** Maestría em Pedagogía, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educacion – Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga – Colombia, 2013. Disponível em: <<http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/150740.pdf>> Acesso em 03 mar. 2017.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: neurose.** Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade.** Série Estratégias de Ensino, n. 20, 167pp., São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NERIS, Mariana de Sousa machado; SILVA, Allan Camelo (orgs.). **Relatório da Pesquisa de Medida Socioeducativa em Meio Aberto**. Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS; do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS. Coordenação Geral da Publicação: Maria Yvelônia dos Santos Araújo Barbosa. Brasília/DF: 2018.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. **O mundo da criança**: da Infância à Adolescência. Tradução de Auriphebo Berrance Simões; revisão técnica de Maria Célia T. Azevedo de Abreu. – São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. **Singularidade e subjetivação**: ensaios sobre clínica e cultura. Rio de Janeiro: 7letras / Editora PUC-Rio, 206 p, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Apresentação: Cleonice Berardine. Organização: Cleonice Berardine e Mauricio Matos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 304 p, 2009a.

_____. **O jovem e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 192 p, 2009b.

_____. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, (1ª edição), 168 p, 2013.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Seleção, apresentação e tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

POMPEIA, João Augusto. **Na presença do sentido**: Uma aproximação fenomenológica à questões existenciais básicas. João Augusto Pompéia e Bilê Tatit Sapienza. São Paulo: EDUC; Paulus, 2004.

PORTER, Eleanor Hodgman. **Pollyanna**. Tradução de Monteiro Lobato – São Paulo: Editora Nacional, 1991.

PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria C. A literatura como processo de humanização. Em: Em: BARONE, Leda Maria C.; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues; PORCACCHIA, Sonia Saj. (Orgs). **O leitor e o texto**: a função terapêutica da literatura.– 1ª. ed. – Curitiba, Appris, 2016.

POVO A'QUE UPTABI. Em: PAPPIANI, Ângela; LACERDA, Maíra P. (orgs.). Aihö'ubuni wasu'u – **O Lobo Guará e outras histórias do povo Xavante**/ Povo A'uwẽ uptabi da aldeia Etenhiritipá. São Paulo: Ikorê, 2014.

PRIORE, Mary Del. Apresentação. Em: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 6ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI Em: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 6ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.**/ São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RILKE, Rainer Maria. **Histórias do bom Deus.** 2ª. Edição. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. **Cartas a um jovem poeta/** A canção de amor e de morte do portandarte Cristóvão Rilke. Tradução de Paulo Rónai e Cecília Meireles. São Paulo: Editora Globo, 2001.

ROBLEDO, Beatriz Helena. **Libro/Escuela:** un binomio fantástico. Em: Pensar el Libro/ Pensar no Libro. Numero 05/ CERLALC, UNESCO, henero, 2007. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/revista_enero/pdf/01.pdf> Acesso em 02 abr. 2017.

RODULFO, Ricardo. **Trabajos de la lectura,** lecturas de la violencia: lo creativo – lo destructivo en el pensamiento de Winnicott. – 1ª. ed. – Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** Veredas. 18ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985a.

_____. **Ave, palavra.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985b.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade;** vol. 22 (1): 180-188, 2010.

ROTONDANO, R. O. Breves considerações sobre o SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. **Revista Internacional de Direito e Cidadania,** n. 9., p. 159-167, 2011. Disponível em: <<http://reid.org.br/arquivos/00000235-13-09-rotondano.pdf>>. Acesso em 3 out. 2015.

SAFRA, Gilberto. **Curando com histórias.** São Paulo: Edições Sobornost, 2005.

SILVA, Cláudia Yaísa Gonçalves da; MILANI, Rute Grossi. Adolescência e Tendência Antissocial: o Rap como Expressão de uma Privação Emocional. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão,** vol. 35(2), pp. 374-388 2015.

SILVA, Denise Quaresma da. A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. **Estudos psicanalíticos,** Belo Horizonte, n. 39, p. 37-45, jul. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 set. 2018.

SILVA, Gustavo de Melo. **A construção da responsabilidade penal do adolescente no Brasil.** Em: MP MG Jurídico: 17 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Publicação do centro de estudos e aperfeiçoamento funcional, CEAF. Procuradoria Geral de Justiça/ Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Ano II – Edição Especial – outubro de 2007.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. Em: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 6ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Érika Piedade da Silva. (Des)construindo a “menoridade”: uma análise crítica sobre o papel da Psicologia na produção da categoria “menor”. Em: BRANDÃO, Eduardo Ponte; GONÇALVES, Hebe Signorini. **Psicologia Jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU Ed., 341p, 2004.

SARAIVA, João Batista Costa. **Desconstruindo o mito da impunidade**: Um ensaio de Direito (Penal) Juvenil. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em: _____. (Org.), **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOARES, Janine Borges. A construção da responsabilidade penal de adolescentes no Brasil: uma breve reflexão histórica. **Revista do Ministério Público**, n. 51, Rio Grande do Sul, pp. 257-286, 2003. Disponível em: <http://www.amprs.com.br/public/arquivos/revista_artigo/arquivo_1274205429.pdf>. Acesso em: 22 fev 2019.

SOUSA, Jéssica de. **O uso de histórias no encontro clínico**: uma experiência em Oficina Terapêutica com crianças psicóticas / Jéssica de Sousa; orientadora Audrey Setton Lopes de Souza. -- São Paulo, 2013. 135f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Audrey Setton Lopes de. Melanie Klein e o brincar levado a sério: rumo à possibilidade de análise com crianças . Em: SOUZA, Audrey Setton Lopes de; GUELLER, Adela Stoppel de (orgs). **Psicanálise com crianças**, perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casa do psicólogo; 283 pgs, 2008.

STEINER, George. **Sobre la dificultad y otros ensayos**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

VAISBERG, Tânia Maria Jose Aiello. **Ser e Fazer**: enquadres diferenciados na clínica winnicottiana – Aparecida/SP: Ideias e Letras, (Coleção Psi-Atualidades, 3), 2004.

VAN DEN BERG, Jan Hendrik. **Metabletica**. Tradutor: Francisco Van der Water; Co-tradutor: Miguel Maillet. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1965.

VICENTIN, Maria Cristina G. **A vida em rebelião**: jovens em conflito com a lei. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2005.

VIEIRA, Alessandra Aguiar, VORCARO, Ângela Maria Resende. Concepções freudianas sobre a irrupção da puberdade e a etiologia das neuroses. **Psicologia USP**. Volume 25; número 2; pp. 144-154, 2014.

VILLELA, Felipe Stiebler Leite. **Psicologia e Literatura**: A experiência literária na formação do psicólogo / Felipe de Sousa Villela; orientador Andrés Eduardo Aguirre Antúnez. 2015. 148 fl. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VILLELA, Jéssica de Sousa; SOUZA, Audrey Setton Lopes de. **O uso de histórias na clínica psicanalítica**: uma experiência em oficina terapêutica com crianças em grave sofrimento psíquico. Revista Brasileira de Psicanálise. Volume 48, número 2, 2015.

WASELISZ, Julio Jacobo. **Violência Letal contra as crianças e adolescentes do Brasil** / Julio Jacobo Waiselfisz. 148l.:il. 2015.

_____. **Mapa da Violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Assistente: Silvia Andrade Magnata da Fonte. Coordenação Web: Juliana Pisaneschi. Revisão: Margareth Doher (Flacso). Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e UNESCO. (Versão corrigida). Brasília: 2016.

WILDE, Oscar. **Os retratos de Oscar Wilde**/ tradução prefácio e cronologia de Aníbal Fernandes (O retrato do Sr. W. H.) e tradução de Eduardo Almeida Ornick (O retrato de Dorian Gray). – São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2002.

WINNICOTT, Donald Woods. O preço de desconsiderar a pesquisa psicanalítica. Em: _____. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. – 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia), 2005a. (Original publicado em 1965)

_____. A criança no grupo familiar. Em: _____. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. – 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia), 2005a. (Original publicado em 1966)

_____. O conceito de indivíduo saudável. Em: _____. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. – 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia), 2005a. (Original publicado em 1967)

_____. *Sum*: eu sou. Em: _____. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. – 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia), 2005a. (Original publicado em 1968)

_____. Vivendo de modo criativo. Em: _____. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. – 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia), 2005a. (Original publicado em 1970)

_____. A imaturidade do adolescente. Em: _____. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. – 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia), 2005a. (Original publicado em 1968)

_____. Tipos de Psicoterapia. Em: _____. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. – 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia), 2005a. (Original publicado em 1961)

_____. Pediatría e Psiquiatria. Em: _____. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000. (Original publicado em 1948)

_____. A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. Em: _____. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000. (Original publicado em 1950-55)

_____. A tendência anti-social. Em: _____. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000. (Original publicado em 1956)

_____. Fatores de integração e desintegração na vida familiar. Em: _____. **A família e desenvolvimento individual.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 3ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e pedagogia), 2005b. (Original publicado em 1957)

_____. O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. Em: _____. **A família e desenvolvimento individual.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 3ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e pedagogia), 2005b. (Original publicado em 1960)

_____. Adolescência: transpondo a Zona das calmarias. Em: _____. **A família e desenvolvimento individual.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 3ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e pedagogia), 2005b. (Original publicado em 1961)

_____. **O brincar e a realidade.** Tradução de Jayme Salomão, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971.

_____. Enfoque pessoal da contribuição kleiniana. Em: _____. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artmed, 1983. (Original publicado em 1965)

_____. Os objetivos do tratamento psicanalítico. Em: _____. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. (Original publicado em 1962)

_____. Agressão e suas raízes. Em: _____. **Privação e Delinquência.** Tradução de Alvaro Cabral; revisão de Monica Stahel. – 5ª edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. (Original publicado em 1939)

_____. A juventude não dormirá. Em: _____. **Privação e Delinquência.** Tradução de Alvaro Cabral; revisão de Monica Stahel. – 5ª edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. (Original publicado em 1964)

XAVANTE, Eurico Upariwê. 'Rãzö wasu'u – história de marimbondo. Em: PAPPIANI, Ângela; LACERDA, Maíra P (orgs.). Aihö'ubuni wasu'u – **O Lobo Guará e outras histórias do povo Xavante/** Povo A'uwẽ uptabi da aldeia Etenhiritipá. São Paulo: Ikorê, 2014.

ZANNONI, Claudio. Rituais de iniciação entre os Tenetehara. Em: CARVALHO, Silvia Maria Schmuziger de. (Org.). **Rituais Indígenas Brasileiros**. 1ª. Edição, São Paulo, SP: CPA Ed., SCI/Equifax, Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo, v.1, p. 20-31, 1999.

ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge. Juventude, educação e cidadania: os desafios da participação social e política. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 119-139, mai.-ago. 2014.

ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO/ TERMO DE PARCERIA

Universidade
Católica de Brasília

Lorena, 24 de Fevereiro de 2017

Sr. [REDACTED]

Assunto: Observatório de Violências nas Escolas/UNESCO

Tem a presente finalidade de apresentar a Vossa Senhoria, o Observatório de Violências nas Escolas Brasil/ UNISAL e **firmar um acordo para o ano de 2017/2018.**

Em virtude da importância deste núcleo de pesquisa, ensino e extensão sediado na cidade de Lorena, que tem por objetivo estabelecer uma rede dinâmica de interação entre os diferentes níveis da sociedade, e tendo em vista, a importante contribuição desta obra social para atuar na construção de uma cultura da paz, **apresentamos a proposta de parceria com a [REDACTED] para que possamos através de nossos projetos, pesquisar, sugerir e/ou desenvolver estratégias de intervenção, assim como capacitação aos profissionais do Projeto.**

Nesse sentido, o UNISAL e a [REDACTED] poderão conhecer e atualizar dados sobre a adolescência, bem como as diretrizes norteadoras destinadas ao trato desta, objetivando a elaboração de propostas de enfrentamento das violências e de formação para os profissionais que trabalham diretamente com esse grupo. Nossa ação conjunta é chancelada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pela Cátedra Unitwin UNESCO: Educação, Juventude e Sociedade, sediada na UCB em Brasília.

Para 2019 renovamos a parceria de cooperação:

Sonia Maria Ferreira Koehler/ CRP: 06/04732-5

Profª. Drª Pesquisadora Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas

Jessica de Sousa Villela/ CRP: 06/90037

Profª. Ms. Co-coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas

Diretor-Presidente [REDACTED]

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
www.ip.usp.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, [REDACTED], presidente em exercício da [REDACTED]

CNPJ: [REDACTED], abaixo assinado, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Adolescência e resiliência: uma experiência de oficina terapêutica de literatura com adolescentes em conflito com a lei", a ser conduzida pela pesquisadora Jéssica de Sousa Villela, sob orientação da Profa. Dra. Audrey Setton Lopes de Souza. Fui informado pelas pesquisadoras responsáveis sobre os objetivos e características da pesquisa, bem como das atividades que serão desenvolvidas na instituição que represento.

Lorena, 02 de MARÇO de 2017.

Assinatura e carimbo do representante institucional

Pesquisadoras:

Prof^a. Ms. Jéssica de Sousa Villela

Prof^a. Dr^a. Audrey Setton Lopes de Souza

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu **filho/ sua filha** ou **adolescente sob sua responsabilidade** está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “Adolescência e resiliência: uma experiência de oficina terapêutica de literatura com adolescentes em conflito com a lei” e que tem como objetivo investigar o uso da literatura como uma estratégia de ressignificação da identidade social de adolescentes em conflito com a lei. Acreditamos ser importante pesquisar possibilidades de trabalho com os adolescentes em conflito com a lei que investiguem como estes compreendem seu próprio lugar social e, além disso, pesquisar estratégias que promovam a ressignificação do lugar social do adolescente, bem como verificar se o uso de histórias pode ser um instrumento privilegiado para esse trabalho.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação no referido estudo se dará pela participação em encontros grupais, no formato de oficinas, com duração aproximada de duas horas, nas dependências da [REDACTED].

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: a discussão com os adolescentes sobre como percebem o lugar social destinado a eles; através da intervenção possibilitar a ressignificação da identidade social de adolescentes em vulnerabilidade, favorecendo a autonomia e responsabilização dos mesmos. Considera-se que toda a pesquisa envolvendo seres humanos contenha riscos, conforme explicitado no capítulo II.8 da Resolução 196/96 “Risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente”. (Ministério da Saúde, Resolução 196/96). Neste estudo, todos os métodos e procedimentos foram elaborados a fim de minimizar potenciais riscos. Entretanto, caso, durante a intervenção, o participante se sinta desconfortável terá a possibilidade de se desligar imediatamente do estudo.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de a privacidade de meu representado será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. As pesquisadoras se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado(a) de que posso recusar a participar do meu representado no estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, este(a) não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem sendo recebida.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: JÉSSICA DE SOUSA VILLELA e AUDREY SETTON LOPES DE SOUZA e com elas poderei manter contato pelos telefones: (■) ■■■■■ e (■) ■■■■■.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito(a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre

consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do(a) participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Dados do(a) represável pelo(a) participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:

, ____ de ____ de ____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de imagem e/ou áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a material acadêmico.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa “Adolescência e resiliência: uma experiência de oficina terapêutica de literatura com adolescentes em conflito com a lei”. Neste estudo pretendemos investigar o uso de histórias em geral como um elemento que auxilie o/a adolescente a pensar seu processo de identidade. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que, muitas vezes, o modo pelo qual o/a adolescente constrói a sua identidade se pauta no olhar social que incide sobre o/a mesmo/a. No entanto, percebemos que o olhar é, muitas vezes, negativo e permeado de preconceitos, por isso a oficina de literatura, utilizando histórias, poderá ser importante para favorecer a reflexão sobre esse olhar social e a “quebra” da expectativa que é lançada aos jovens.

Para participar deste estudo você precisará participar das oficinas propostas. Você foi escolhido/a em participar porque está sendo acompanhado/a pela equipe técnica da [REDACTED], onde o projeto será desenvolvido.

Você será esclarecido/a em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o/a seu/sua responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou a pessoa responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos ou para seu acompanhamento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido, a pesquisadora garante que irá tratar a sua identidade e seus dados com padrões de sigilo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu/ da minha responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

[REDACTED], ____ de _____ de ____.

Assinatura do/a adolescente

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: EQUIPE SOCIOEDUCADORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “Adolescência e resiliência: uma experiência de oficina terapêutica de literatura com adolescentes em conflito com a lei” e que tem como objetivo principal investigar o uso da literatura como uma estratégia de ressignificação da identidade social de adolescentes em conflito com a lei e como objetivos secundários levantar a percepção dos/as adolescentes acerca da sua identidade da perspectiva pessoal e social e investigar a percepção dos(as) socioeducadores(as), que atuam diretamente com os(as) adolescentes, sobre a identidade social e direitos dos(as) adolescentes. Acreditamos ser importante pesquisar possibilidades de trabalho com os adolescentes em conflito com a lei que identifiquem como estes(as) compreendem seu próprio lugar social e, além disso, pesquisar estratégias que promovam a ressignificação do lugar social do(a) adolescente, bem como verificar se o uso de histórias pode ser um instrumento privilegiado para esse trabalho.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de responder a um questionário e participar de um grupo focal sobre o tema da pesquisa, durante a jornada de trabalho na instituição.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: a discussão com os adolescentes sobre como percebem o lugar social destinado a eles; através da intervenção possibilitar a ressignificação da identidade social de adolescentes em vulnerabilidade, favorecendo a autonomia e responsabilização dos mesmos. No que concerne a participação dos(as) socioeducadores(as), espera-se que participação em si do estudo possibilite a sensibilização referente a temática, e que a coleta de dados possibilite a discussão destes dados favorecendo a (re)consideração das estratégias de intervenção exercidas pelos(as) funcionários(as) da instituição.

Considera-se que toda a pesquisa envolvendo seres humanos contenha riscos, conforme explicitado no capítulo II.8 da Resolução 466/12 “Risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente”. (Ministério da Saúde,

Resolução 196/96 e 466/12). Neste estudo, todos os métodos e procedimentos foram elaborados a fim de minimizar potenciais riscos. Entretanto, caso, durante a intervenção, você se sinta desconfortável terá a possibilidade de se desligar imediatamente do estudo, sem nenhum prejuízo.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. As pesquisadoras se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo na minha atuação profissional.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determina a lei.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: JÉSSICA DE SOUSA VILLELA e AUDREY SETTON LOPES DE SOUZA e com elas poderei manter contato pelos telefones: (■) ■■■■■ e (■) ■■■■■.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito(a) com as respostas. Entendo que

receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pela pesquisadora responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do(a) participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável