

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MARIA ISABEL GONÇALVES HENRIQUES

**Com a palavra: o adolescente em conflito com a lei - contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade.**

São Paulo  
2007

MARIA ISABEL GONÇALVES HENRIQUES

**Com a palavra: o adolescente em conflito com a lei - contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Miriam Debieux Rosa

São Paulo  
2007

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

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Henriques, Maria Isabel Gonçalves.

Com a palavra: o adolescente em conflito com a lei - contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade / Maria Isabel Gonçalves Henriques; orientadora Miriam Debieux Rosa. -- São Paulo, 2007.

149 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Adolescente em conflito com a lei 2. Medidas socioeducativas 3. Psicanálise e Direito 4. Escuta psicanalítica 5. Delinquência juvenil I. Título.

BF724

HENRIQUES, M. I. G. **Com a palavra: o adolescente em conflito com a lei –contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade.** 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

## ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
<b>Resumo</b>	<b>1</b>	<b>lei:</b>	<b>lei –</b>
<b>Resumo</b>	<b>3</b>	<b>150f</b>	<b>149f</b>
<b>Abstract</b>	<b>1</b>	<b>law:</b>	<b>law –</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>	<b>150f</b>	<b>149f</b>
<b>17</b>	<b>1</b>	<b>do discurso</b>	<b>dos discursos</b>
<b>25</b>	<b>5</b>	<b>província</b>	<b>Província</b>
<b>25</b>	<b>30</b>	<b>às</b>	<b>à</b>
<b>28</b>	<b>23</b>	<b>Dai</b>	<b>Daí</b>
<b>29</b>	<b>5</b>	<b>eufemísticos</b>	<b>eufemístico</b>
<b>29</b>	<b>7</b>	<b>estigma.</b>	<b>estigma”.</b>
<b>32</b>	<b>6</b>	<b>possuíam</b>	<b>(retirar esta palavra)</b>
<b>32</b>	<b>31</b>	<b>hospitais escolas</b>	<b>hospitais, escolas</b>
<b>33</b>	<b>2</b>	<b>sábados domingos</b>	<b>sábados, domingos</b>
<b>37</b>	<b>5</b>	<b>comentando ... como</b>	<b>e cita Hobsbawm, autor que aponta como</b>
<b>37</b>	<b>7</b>	<b>(p.431)</b>	<b>(Hobsbawm, 1995, citado por Teixeira, 2006, p. 431)</b>
<b>37</b>	<b>10</b>	<b>“não-reducionista”</b>	<b>não-reducionista (2006, p. 432)</b>
<b>45</b>	<b>20 a 26</b>	<b>(espaçamento entre linhas 1,5)</b>	<b>(espaçamento simples)</b>
<b>45</b>	<b>26</b>	<b>(p. 475)</b>	<b>(Brancher &amp; Aginsky, 2006, p. 475)</b>
<b>47</b>	<b>18</b>	<b>Mendez</b>	<b>Méndez</b>
<b>48</b>	<b>2</b>	<b>Mendez</b>	<b>Méndez</b>
<b>48</b>	<b>5</b>	<b>na</b>	<b>a</b>
<b>48</b>	<b>12</b>	<b>á</b>	<b>à</b>
<b>48</b>	<b>13</b>	<b>penal</b>	<b>Penal</b>
<b>50</b>	<b>17</b>	<b>pelo Sistemas ... e Sistema</b>	<b>pelo Sistema ... e pelo Sistema</b>
<b>50</b>	<b>22</b>	<b>direito que lhe</b>	<b>direitos que lhes</b>
<b>54</b>	<b>34</b>	<b>ultima</b>	<b>última</b>
<b>57</b>	<b>33</b>	<b>também abordada</b>	<b>também é abordada</b>

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
67	28	relação ele	relação a ele
69	26	p. 138).	p. 138, grifo do autor).
72	19 e 20	contemporâneas ... prevalentes: o	contemporâneas: o
76	5	2004	2002
76	12	via	vida
78	18	sue	seu
79	9	2001	2002b
81	25	seunificam	se unificam
81	27	social” (2005, p. 294)	social. (Endo, 2005, p. 294).
83	32	tal.	tal (p. 75).
88	12	e Psicanálise	e a psicanálise
94	26	sócioeducativa	socioeducativa
98	10	supervisão um	supervisão, um
103	18	eu”	eu’...”
103	20	oficinas No	oficinas. No
105	9	desaparecidos	desaparecidas
114	22	terapeuta	psicóloga
116	10	terapêuticas	lúdicas
120	9	2002)	2002, citado por ANCED e Fórum DCA, 2004)
124	16	com	como
124	27	terapeutas	psicólogos
124	33	o grupo	ao grupo
127	27	em que sentiram	em que se sentiram
127	30	alternativas	lúdicas
133	9	terapeutas	psicólogos
138	2	sócioeducativa	socioeducativa
138	14	restrito	restritos

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Isabel Gonçalves Henriques

Com a palavra: o adolescente em conflito com a lei - contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À *Capes*, pelo apoio financeiro e pelo incentivo à realização dessa pesquisa.

Ao meu amado *Mateus*, pelo amor e apoio constantes que me permitem construir tantos sonhos.

A toda a minha querida *família*, em especial à minha *mãe Maria Lúcia*, que sempre me ensinou a importância dos estudos, e ao meu *irmão Júnior*, que esteve presente nos bons e nos maus momentos, me ajudando sempre a ver a vida com alegria e esperança.

À orientadora *Miriam Debieux Rosa*, que me acompanhou em cada passo desta pesquisa com tanto respeito, competência e sensibilidade.

Ao *Paulo Endo* e à *Maria Cristina Vicentin* pelas importantes e generosas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Ao *Geraldino*, pela inestimável escuta.

A toda a unidade da *Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS)* de São Paulo em que a pesquisa de campo foi realizada, destacando a *equipe técnica da SAS* que acompanhou essa jornada, e com um carinho e uma admiração especial ao *coordenador* que fez o convite para a realização do Projeto de Intervenção em que a pesquisa de campo foi desenvolvida.

A cada um dos *adolescentes* participantes da pesquisa de campo, que generosamente compartilharam tantos sentimentos, experiências e ensinamentos.

Aos *colegas e amigos do grupo de supervisão* do projeto em que a pesquisa de campo foi realizada, supervisionado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Miriam Debieux Rosa*, que me deram suporte nos momentos necessários de reflexão e interlocução, em especial ao *psicólogo* que esteve ao meu lado nos atendimentos das oficinas lúdicas.

Aos *professores e colegas da USP*, em especial ao professor *José Moura Gonçalves Filho*, com quem aprendi mais do que consta nos livros e nos textos acadêmicos, e ao *grupo de orientandos da Miriam*, por compartilharem comigo ensinamentos e questionamentos necessários a esse trabalho.

Ao meu sogro *Iderval Miranda*, pela cuidadosa revisão desta dissertação, e ao *Alexandre Barros*, pela ajuda na escrita do Abstract.

Aos colegas do Laboratório "*Psicanálise e Sociedade*", coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Miriam Debieux Rosa*, que me acompanharam nesse percurso.

Aos amigos de todas as horas: *Iza, Carlinha e Tucho*.

E a *Deus*, pela coragem e pela serenidade que me permitiram, enfim, concluir essa dissertação.

## *Celebração da voz humana / 2*

*Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras. Os presos estavam encapuzados; mas inclinando-se conseguiam ver alguma coisa, alguma coisinha, por baixo. E embora fosse proibido falar, eles conversavam com as mãos.*

*Pinio Ungerfeld me ensinou o alfabeto dos dedos, que aprendeu na prisão sem professor: — Alguns tinham caligrafia ruim - me disse - Outros tinham letra de artista.*

*A ditadura uruguaia queria que cada um fosse apenas um, que cada um fosse ninguém: nas cadeias e quartéis, e no país inteiro, a comunicação era delito.*

*Alguns presos passaram mais de dez anos enterrados em calabouços solitários do tamanho de um ataúde, sem escutar outras vozes além do ruído das grades ou dos passos das botas pelos corredores. Fernández Huidobro e Mauricio Rosencof, condenados a essa solidão, salvaram-se porque conseguiram conversar, com batidinhas na parede. Assim contavam sonhos e lembranças, amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta.*

*Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.*

*(Eduardo Galeano)*

## RESUMO

HENRIQUES, M. I. G. **Com a palavra: o adolescente em conflito com a lei: contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade.** 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

O objetivo desta pesquisa foi realizar um mapeamento dos discursos que permeiam a aplicação de medidas socioeducativas, particularmente o discurso jurídico e o psicanalítico, e, paralelamente, apresentar os discursos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade acerca deles próprios, de seus momentos de vida e da medida propriamente dita. Os discursos dos adolescentes em questão foram obtidos a partir de suas falas colhidas em oficinas lúdicas, desenvolvidas em um projeto onde lhes foi oferecido um espaço de fala e de escuta. Esta pesquisa baseia-se em um referencial teórico psicanalítico, e está inserida na metodologia teórico-clínica, que visa apresentar um diálogo entre a pesquisa bibliográfica realizada e o material clínico que será analisado ao longo da dissertação. Como consequência deste trabalho, pretende-se apresentar contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade. As falas dos adolescentes apresentadas no material clínico foram colhidas ao longo de oficinas lúdicas desenvolvidas no "Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS)", em uma das unidades da SAS do município de São Paulo. Os adolescentes em questão participaram deste projeto como cumprimento de suas medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade. Suas falas enfatizam a presença de um sentimento de exclusão e de humilhação social; de um sentimento de medo frente à violência policial e ao processo de criminalização da pobreza que vivenciam cotidianamente; e, principalmente, o próprio processo da adolescência que estão vivenciando, demonstrando que eles são – acima de tudo – adolescentes, e utilizam as oficinas como um espaço em que compartilham vivências, emoções, sentimentos, medos e descobertas desse momento de suas vidas. Esta pesquisa concluiu que, no contexto de aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade, além da construção de um espaço de fala e de escuta para os adolescentes, é necessária a inclusão de uma série de outras ações concomitantes, como a efetivação de políticas públicas que verdadeiramente garantam os direitos dos adolescentes nos mais diversos setores – tais como: educação, saúde, lazer, cultura, esporte, entre outros – somado à necessidade de problematização de preconceitos socialmente arraigados que devem envolver a participação política e o exercício da cidadania dos adolescentes, de seus familiares, da comunidade em que eles estão inseridos e de toda a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei. Medidas socioeducativas. Psicanálise e Direito. Escuta psicanalítica. Delinquência juvenil.

## ABSTRACT

HENRIQUES, M. I. G. **With the word: the adolescent in conflict with the law: contributions of psychoanalysis for the application of socioeducative measures of services rendered to the community.** 2007. 150 f. Dissertation (Master's degree) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

The objective of this research was to accomplish a mapping of the discourses that permeate the application of socioeducative measures, particularly juridical and psychoanalytical ones and, at the same time, to present the discourses of adolescents in accomplishment of socioeducative measures of services rendered to the community about themselves, about their moments of life and about the measure itself. The adolescents' discourses were obtained from their speeches collected in ludic workshops, developed in a project that offered them a space of speech and listening. This research is based in a psychoanalytic theoretical reference and is inserted in the theoretical-clinic methodology, which aims to present a dialogue between the bibliographical research and the clinical material that will be analysed along the dissertation. As a consequence of this work, it is intended to present contributions of psychoanalysis for the application of socioeducative measures of services rendered to the community. The adolescents' speeches presented in the clinical material were collected along the ludic workshops developed in the "Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS)", inside one of the SAS units of the municipal district of São Paulo. These adolescents have participated in this project as accomplishment of their socioeducative measures of services rendered to the community. The adolescents' speeches emphasize the presence of a feeling of exclusion and social humiliation; a feeling of fear before police violence and before the process of criminalization of poverty that they live daily and, mainly, their speeches emphasize the process of adolescence itself that they are living, demonstrating that they are – above anything – adolescents, and they use the workshops as a space in which they share experiences, emotions, feelings, fears and discoveries of this moment of their lives. This research concludes that in the context of application of socioeducative measures of services rendered to the community, besides the construction of a space of speech and listening for the adolescents, it is also necessary to include a series of other concomitant actions, such as the effectuation of public policies that truly guarantee adolescent's rights in the widest variety of sectors - such as education, health, leisure, culture, sport, among others - added to the need of problematization of socially rooted prejudices which must involve political participation and exercise of citizenship of the adolescents, their families, the community in which they are inserted and of the whole Brazilian society.

Keywords: Teenager in conflict with the law. Socioeducative measures. Psychoanalysis and Law. Psychoanalytical listening. Juvenile delinquency.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 – O discurso social e jurídico sobre o adolescente em conflito com a lei</b>	<b>17</b>
1.1 – A situação atual das crianças e adolescentes no Brasil	17
1.2 – A infância pobre no Brasil – O caminho até a “criminalização da pobreza”	23
1.3 – A legislação sobre crianças e adolescentes em conflito com a lei no Brasil	27
1.4 – Educação, punição e responsabilização	34
<b>Capítulo 2 – O discurso psicanalítico sobre o adolescente em conflito com a lei</b>	<b>52</b>
2.1 – Adolescência e ato	53
2.2 – Como a Psicanálise entende o ato infracional	62
2.3 - Propostas da psicanálise para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei.	77
2.4 – A interface entre psicanálise e educação: pensando o aspecto socioeducativo da medida	82
<b>Capítulo 3 – O discurso do adolescente em conflito com a lei nas oficinas lúdicas</b>	<b>93</b>
3.1 – Apresentação do “Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS)”	93
3.2 – Cena 1: A quebra do espelho	101
3.3 – Cena 2: O velório	104
3.4 – Cena 3: As difíceis palavras	107
3.5 - A palavra dos adolescentes nas oficinas lúdicas	116
<b>Contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade: Considerações finais</b>	<b>134</b>
<b>Referências</b>	<b>139</b>
<b>Anexos</b>	<b>146</b>
<b>Anexo A</b>	<b>147</b>
<b>Anexo B</b>	<b>149</b>

## INTRODUÇÃO

Investigar as questões que permeiam o ato infracional é um interesse que surgiu a partir de experiências em estágios e em grupos de pesquisa em psicanálise que realizamos no percurso acadêmico.

Ao longo da graduação, participamos de estágios nos quais pudemos trabalhar com crianças e adolescentes nos mais diversos contextos, em especial nos contextos comunitário e jurídico.

Em 1999, participamos do Projeto Bem-me-quer, programa de atendimento a crianças e adolescentes, implementado numa parceria entre o Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e a Secretaria da Criança e Assistência Social do Distrito Federal. Ao longo do projeto, desenvolvemos atividades lúdico-pedagógicas, junto a grupos de crianças e grupos de adolescentes, em oficinas de brincadeiras e jogos, na função de apoio psicológico.

Neste mesmo ano, participamos do curso de extensão “Psicologia Jurídica” desenvolvido na UnB, que auxiliou para uma reflexão mais profunda de questões trabalhadas na prática clínica junto aos jovens do projeto Bem-me-quer.

De 2000 a 2003, fizemos parte de um projeto de extensão do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília junto à comunidade quilombola Kalunga de Engenho II, no município de Cavalcante, Goiás. Nesse projeto, que deixou marcas importantes no percurso acadêmico, tivemos a oportunidade de trabalhar com crianças e adolescentes desta comunidade, num trabalho que tinha como objetivo resgatar a história e trabalhar com as tradições, demanda que foi trazida pelos próprios membros da comunidade.

Trabalhar nesse contexto foi uma experiência muito enriquecedora. Ao longo de tal projeto de extensão, percebemos a necessidade de trabalhar questões sobre cidadania. Isso surgiu de forma espontânea no grupo, uma vez que a comunidade kalunga vivia uma realidade sofrida, por morar bastante afastada do centro urbano, por só haver, na época, escolas para as crianças até a 4ª série do ensino fundamental, além da inexistência de postos de saúde na comunidade, e, principalmente, por não serem respeitados os seus direitos mais básicos. Estes eram reivindicados pelos membros da comunidade, especialmente o direito à terra, garantido aos remanescentes de quilombos pela Constituição Federal. Todos esses temas eram sempre trazidos de alguma forma pelas crianças e adolescentes durante todo o projeto em questão.

Um outro estágio extracurricular realizado durante a graduação despertou interesse em trabalhar com a questão do ato infracional. Nessa experiência, surgiu a oportunidade de

entrevistar crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei, que cumpriam medidas socioeducativas. As entrevistas eram realizadas como atividades preliminares a um projeto-piloto que tinha como objetivo construir uma metodologia para a abordagem da drogadição de adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento de medidas socioeducativas. Através desse estágio, pudemos participar de encontros de supervisão com outros entrevistadores e com profissionais do serviço psicossocial da instituição, oportunidades em que discutíamos as questões abordadas pelos adolescentes nas entrevistas.

Uma questão apresentada ao longo desse estágio despertou atenção: a questão do pai. Mais especificamente a questão do aspecto protetor da função paterna. Essa questão remeteu a outros trabalhos que já vínhamos realizando junto ao grupo de pesquisa “psicanálise e arte” e a disciplinas em psicanálise. Trabalhos esses em que foi investigada a função paterna e sua dimensão protetora e consoladora, como Freud a apresenta no texto “O Humor” (1927b) e no texto “O Futuro de uma Ilusão” (1927a).

No texto “A dissecação da personalidade psíquica” (1933[1932]a), Freud aborda a questão do ato infracional, ressaltando a importância do superego para o entendimento dessa questão e apontando este como sendo o “legítimo herdeiro” da instância parental, que assumirá posteriormente seu poder, sua função e até mesmo seus métodos. (p. 68).

Esses textos ajudaram a refletir que poderia haver uma função protetora paterna, e que esta, enquanto vinculada ao superego, poderia estar relacionada à questão do ato infracional. Na busca de outros referenciais que me auxiliassem a elaborar melhor essa questão, encontrei o texto “Leis, transgressões, famílias” de Bucher (1992), em que essa autora destaca que, para que haja a interiorização da lei e a aceitação de sua autoridade, é necessário que ela seja percebida num momento anterior pelo indivíduo como servindo para a proteção de si mesmo, só assim levando ao respeito do outro, enquanto diferente de si, e à etapa do reconhecimento da lei na função de proteção dos membros da comunidade como um todo. (p. 478).

A partir dessas leituras, o interesse inicial de investigação desta pesquisa começou a ser formulado a partir das seguintes perguntas: se o indivíduo precisa se sentir protegido pelo pai (função simbólica) para realizar um processo de interiorização da lei, o que acontece neste processo quando essa função paterna não consegue desenvolver seu aspecto protetor? Ou ainda: o que acontece com o processo de interiorização da lei naquele indivíduo que, inserido num contexto de extremo desamparo social, contexto em que as crianças se deparam no seu dia-a-dia com o total desprezo das autoridades governamentais para com seu sofrimento, contextos em que a lei jurídica assegura os direitos dos ricos e os deveres dos pobres?

Essas foram as perguntas e questões iniciais que motivaram para o ingresso no programa de mestrado no Instituto de Psicologia da USP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miriam Debieux Rosa, que acompanhou e orientou todo o processo de construção desta pesquisa de mestrado.

Ao longo do processo de elaboração do projeto de pesquisa, percebemos a necessidade e o nosso interesse de trazer uma contribuição social para este contexto. Contribuição que nos permitisse estudar essas questões visando apresentar possibilidades, caminhos que auxiliassem a compreender o cometimento de ato infracional como estando inserido num contexto social.

Partimos então do pressuposto de que, como aponta Steinberg (2002), o ato infracional pode portar uma mensagem. “Não deixa de ser uma forma dos jovens esquecidos da nossa sociedade mostrarem sua força, porque precisam ser reconhecidos, vistos e incluídos na ordem social, assim como todos os adolescentes” (pp. 8-9). No entanto, consideramos que essa mensagem, que é expressa em ato no lugar da palavra, termina por excluir ainda mais esses jovens.

Buscamos, portanto, realizar um trabalho articulado com uma experiência prática, que nos auxiliasse a investigar não apenas a questão da lei e de seu aspecto protetor, como também apresentar contribuições para o desenvolvimento de medidas socioeducativas que contemplassem esses aspectos e que privilegiassem de fato a possibilidade de inclusão social do adolescente em conflito com a lei, oferecendo-lhe um espaço de fala e de escuta.

Observamos na possibilidade de participar do “Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS)” de uma unidade do município de São Paulo, uma oportunidade de conhecer melhor a realidade desses adolescentes e o contexto das aplicações das medidas socioeducativas, e encaramos o desafio de participar desse projeto-piloto que tinha como objetivo enfatizar o aspecto socioeducativo da medida. Encontramos, portanto, neste projeto de intervenção, a possibilidade de desenvolver junto à medida socioeducativa, um espaço privilegiado em que se poderia intervir junto a esses jovens, favorecendo sua fala e escuta, a partir de uma abordagem psicanalítica.

Percebemos a grande necessidade de estudos sobre o contexto das medidas socioeducativas, especialmente no que se refere a de que maneira elas podem contribuir para a inclusão social do jovem em conflito com a lei, e consideramos que a psicanálise teria muito a contribuir neste contexto.

No entanto, pontuamos o nosso reconhecimento de que este é um tema complexo que demanda explicações e intervenções não só da Psicologia e da Psicanálise, mas sim

multidisciplinares, embora este trabalho de pesquisa se limite a explorar a questão privilegiando um enfoque psicanalítico.

Um dos pressupostos que guiarão a investigação proposta nesta pesquisa é o de que a abordagem psicanalítica, como nos aponta Altoé (1999), "... permite que a criança ou jovem seja percebido na sua subjetividade, na sua história, não reduzido aos seus problemas, déficits ou carências..." (p. 58).

Consideramos, como Volpi (2001), que "... os adolescentes em conflito com a lei podem e devem ser ouvidos", tendo muito a nos contar e a nos ensinar sobre o contexto em que as medidas socioeducativas têm sido aplicadas no Brasil. (p. 16). "Ao dar voz aos jovens que viveram, na sua adolescência, a experiência da privação de liberdade, observamos que o contexto da aplicação de medidas sócio-educativas apresenta contradições e ambigüidades mais complexas do que um olhar superficial pode captar" (Volpi, 2001, p. 16).

Ao longo deste trabalho, optamos pelas denominações "ato infracional" e "adolescente em conflito com a lei", em vez de expressões comumente carregadas de estigma como delinqüência, delinqüente, menor, infrator, entre outras.

A opção pela expressão "adolescente em conflito com a lei" parte de um interesse na problematização entre os termos lei e Lei, em psicanálise. No entanto, não deixamos de considerar os riscos presentes na utilização de tal expressão, ao passo que esta também estaria incluída num processo histórico de estigmatização, como aponta Nicodemos (2006), questão que será melhor aprofundada ao longo do primeiro capítulo. No entanto, embora não desconsideremos a colocação desse autor, avaliamos que esta é a expressão no momento mais adequada à pesquisa aqui proposta.

Como Costa (2000) aponta, os psicanalistas vêm sendo bastante convocados a interpretar os atos dos indivíduos no social. "A mídia consente cada vez mais em espaços para nossa opinião. Com isso cresce nossa responsabilidade" (p. 81).

E, no momento em que a psicanálise está inserida num espaço acadêmico, que é o espaço próprio da construção do conhecimento científico, torna-se fundamental a realização de pesquisas que nos auxiliem na construção de conhecimentos atuais e reflexão crítica acerca do que tem sido difundido, em nome da psicanálise e da ciência, para explicar os mais diversos fenômenos.

Portanto, é na perspectiva de que a construção do conhecimento em psicanálise pode contribuir não apenas para a construção de arcabouços teóricos, como também para uma reflexão acerca dos trabalhos realizados com adolescentes em conflito com a lei; pode contribuir não só na compreensão dos conflitos, como também na possibilidade de apresentar

estratégias para amenizá-los, através de intervenções que restaurem no adolescente em conflito com a lei a sua condição de ser falante - que consideramos importante a investigação do tema aqui proposto (Altoé, 1999, p. 58).

O objetivo desta pesquisa é realizar um mapeamento dos discursos que permeiam a aplicação de medidas socioeducativas, particularmente o discurso jurídico e o psicanalítico e, paralelamente, apresentar os discursos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade acerca de si próprios, de seu momento de vida e do cumprimento da medida, a partir de suas falas recolhidas em oficinas lúdicas desenvolvidas em um projeto em que lhes foi oferecido um espaço de fala e de escuta.

Para a realização desta pesquisa, optamos pela metodologia teórico-clínica. A dissertação apresentará um diálogo entre a investigação bibliográfica realizada em torno da temática e o material clínico da pesquisa de campo.

A opção pela metodologia teórico-clínica se baseia na seguinte observação de Safra (1996), acerca da pesquisa em psicanálise:

“...a cada atendimento há de fato uma renovação da psicanálise. Frente às características de seu paciente, o analista recria seu conhecimento do objeto psicanalítico e de sua técnica. A cada análise há apreensão de novos elementos que podem levar ao enriquecimento dos modelos em psicanálise e uma expansão do conhecimento psicanalítico.” (p. 28).

Esta pesquisa buscará, portanto, trabalhar na investigação psicanalítica da temática escolhida a partir de um diálogo dos referenciais teóricos com o material clínico.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da leitura e análise de textos que percorrem aspectos teóricos apresentados nos discursos social, jurídico e psicanalítico acerca do adolescente em conflito com a lei e das medidas socioeducativas.

No primeiro capítulo, apresentamos os discursos social e jurídico sobre o adolescente em conflito com a lei.

Iniciamos esse capítulo apresentando dados e estatísticas acerca da situação atual em que se encontram as crianças e os adolescentes brasileiros, num panorama que revela que a infância e a adolescência brasileiras – principalmente os pobres – estão inseridas num contexto social marcado pela exclusão, pelo desrespeito aos direitos mais fundamentais, por intensas desigualdades sociais e pela criminalização da pobreza.

Apresentamos, em seguida, um breve histórico da legislação brasileira acerca do cometimento de ato infracional por crianças e adolescentes, que demonstra o quão inovadora é a proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e nos introduz numa discussão que aponta as raízes históricas da dificuldade da mudança de paradigma apresentada pelo

ECA, não só em relação ao ato infracional como também em relação ao entendimento da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento e como sujeitos de direitos.

Encerramos tal capítulo com uma discussão bastante atual sobre a socioeducação, sobre a natureza jurídica da medida socioeducativa e sobre a responsabilização do adolescente em conflito com a lei, em que destacamos a importância da garantia de direitos que é assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

No segundo capítulo, apresentamos o discurso da psicanálise em relação ao adolescente em conflito com a lei, enfocando as leituras freudiana e laciana da questão.

Iniciamos esse capítulo apresentando como a psicanálise compreende a adolescência e suas relações com o ato. Adolescência que é apontada como sendo marcada pelo “encontro com o real do sexo”, pelo desligamento da autoridade dos pais, pela castração, e por uma série de lutos com que o adolescente se depara, num momento em que busca se inscrever no campo do Outro.

Prosseguimos apresentando como a psicanálise entende o ato infracional, que é apontado em sua relação com a questão do pai e da função paterna, e inserido num contexto social em que os efeitos da economia mercantil estão presentes, evidenciando a exclusão e a humilhação social vivenciadas pelos pobres, fenômenos esses que são fortemente caracterizados pela invisibilidade social e pelo silenciamento dos que experimentam tal tipo de sofrimento social.

Mais adiante, apresentamos algumas propostas da psicanálise para os contextos de aplicação de medidas socioeducativas, em que a fala, a participação política e a re-construção da história dos adolescentes se mostram como alternativas necessárias à problematização de mitos, estigmas e preconceitos presentes tanto nas instituições como na sociedade em geral.

Encerramos esse capítulo, apresentando como a psicanálise compreende o processo educativo, apontando a necessidade da circulação da palavra nas instituições e a importância do entendimento de que o processo educativo é fortemente marcado pela relação estabelecida entre o educador e o educando (Kupfer, 2001, 2005).

No terceiro capítulo, apresentaremos e analisaremos o material clínico desenvolvido junto ao “Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS)” realizado em uma das unidades do município de São Paulo.

O capítulo em questão tem como objetivo apresentar o discurso dos próprios adolescentes em conflito com a lei acerca de si próprios, de seu momento de vida e do cumprimento da medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, a partir de

suas falas colhidas como material clínico desta pesquisa nas oficinas lúdicas realizadas junto a este mesmo projeto em que lhes oferecido um espaço de fala e de escuta.

Iniciamos o capítulo apresentando este projeto de intervenção e relatando seu desenvolvimento. Prosseguimos com a apresentação e análise de três cenas que ocorreram ao longo deste projeto e que foram escolhidas por seu impacto e por ilustrarem temas centrais trazidos pelos adolescentes nas oficinas.

Finalizamos o mesmo capítulo com a apresentação e a discussão das principais concepções expressas pelos adolescentes ao longo de todo o projeto, que refletem a presença de um sentimento de exclusão e de humilhação social; de um sentimento de medo frente à violência policial e ao processo de criminalização da pobreza que vivenciam cotidianamente; e, principalmente, o próprio processo da adolescência que estão vivenciando, demonstrando que eles são – acima de tudo - adolescentes, e utilizam as oficinas como um espaço em que compartilham vivências, emoções, sentimentos, medos e descobertas desse momento de suas vidas.

Como este projeto propõe a utilização de material clínico, é importante destacar os cuidados éticos que foram tomados na publicação do material clínico apresentado, ao passo que ele revela aspectos íntimos da vida psíquica dos sujeitos com quem trabalhamos.

Seguimos no desenvolvimento desta pesquisa as recomendações de Safra (1994), que destaca a necessidade de se preservar o sigilo, não apresentando elementos e até mesmo mudando dados pouco relevantes para a compreensão do caso, mas que pudessem facilitar a identificação dos pacientes e demais pessoas envolvidas na pesquisa de campo.

“Como psicanalistas, estamos interessados na realidade psíquica e na maneira como nossa técnica influi na evolução do processo que conduzimos. Estamos voltados apenas para aqueles aspectos da realidade externa que influenciaram de forma marcante o psicodinamismo do paciente”. (Safra, 1994, p. 54).

Convém ressaltar que os adolescentes foram informados que a pesquisadora era psicóloga e estudante de mestrado da USP e que estava desenvolvendo uma pesquisa junto àquele projeto, sendo que as informações ali apresentadas seriam utilizadas no desenvolvimento desta dissertação, com o objetivo de trazer contribuições para a elaboração de medidas socioeducativas mais interessantes naquele contexto.

Também foram informados de que sua participação na pesquisa era voluntária, que eles tinham a liberdade de optar pela não-participação nesta e que, caso houvesse alguma

coisa que eles não quisessem que fosse relatada na pesquisa, que seu desejo seria respeitado. Também lhes foi garantido que haveria sigilo de seus nomes neste trabalho.

Os adolescentes e a instituição assinaram termos de consentimento livre e esclarecido (anexos A e B), autorizando a utilização dos dados do projeto nesta pesquisa.

Além dos termos de consentimento, buscou-se nesta pesquisa um cuidado ético constante que acreditamos estar preservado tanto na modalidade de atendimento realizado, quanto na modalidade de pesquisa aqui apresentada.

Ressaltamos ainda que os dados obtidos ao longo da pesquisa de campo foram discutidos em grupo de supervisão semanal, cuja supervisora era também a orientadora desta dissertação. Consideramos que este também foi um importante cuidado ético tomado em relação ao trabalho aqui apresentado, assim como nos ensina Safra:

A qualidade do trabalho que o analista fornece ao seu analisando dependerá da atividade de investigação e conceitualização que realiza sobre sua prática. Isso permitirá que possa dialogar com seus pares, encontrando novas questões que o auxiliarão a aprimorar seu conhecimento e a sua técnica em psicanálise. É essa contínua busca da realidade psíquica que fundamenta o trabalho e a ética da psicanálise (Safra, 1994, citado por Steinberg, 2002, p. 27).

## **Capítulo 1 – O discurso social e jurídico sobre o adolescente em conflito com a lei**

Este capítulo tem como objetivo apresentar um mapeamento do discurso social e jurídico acerca da infância e da adolescência pobre brasileiras – mais especificamente acerca do adolescente em conflito a lei e das medidas socioeducativas no Brasil.

Iniciamos com a apresentação de dados e estatísticas oficiais sobre a situação em que se encontram as crianças e os adolescentes brasileiros na atualidade. Prosseguimos apresentando um breve histórico de como as crianças e os adolescentes pobres têm sido tratados no Brasil, desde as primeiras instituições públicas destinadas ao atendimento dessa população, que evidencia a existência de um fenômeno histórico de criminalização da pobreza que estigmatiza as crianças e os adolescentes pobres brasileiros.

Finalizamos este capítulo apresentando uma ampla discussão acerca da socioeducação e da natureza jurídica das medidas socioeducativas, tema que vem sendo bastante discutido pelos profissionais do campo jurídico.

### **1.1 – A situação atual das crianças e adolescentes no Brasil**

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada em 20 de novembro de 1959, determinou que todas as crianças têm direito à igualdade, à especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social, à alimentação, moradia e assistência médica, à educação escolar, entre outros. Segundo Miranda Jr (1999), essa Declaração foi proclamada pela Assembléia das Nações Unidas, de modo que os países membros se nortearam pelas idéias ali propostas para “...produzir ou modificar legislações específicas sobre a criança...” (p. 2).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresenta na introdução do seu artigo 227 que:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.”

No entanto, os mais diversos relatórios acerca da situação das crianças e adolescentes no Brasil demonstram que, na prática, a infância e a adolescência brasileiras, especialmente os pobres, não estão usufruindo de muitos dos direitos que lhes são garantidos em lei.

Segundo o “Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras” da UNICEF (2003), desenvolvido a partir de dados do Censo Demográfico 2000 realizado pelo IBGE, ainda hoje os direitos de crianças e adolescentes são violados antes mesmo de nascerem.

“Ainda hoje no Brasil, nascer indígena ou branco, viver na cidade ou no campo, nascer no sul ou no norte, ser menina ou menino, ser filho de mãe com baixa ou alta escolaridade, ter ou não alguma deficiência determina as oportunidades que crianças e adolescentes terão nos primeiros anos de sua vida no que diz respeito ao acesso à saúde, à educação, ao saneamento básico ou de ser ou não explorados como trabalhadores infantis.” (p. 6).

Vamos a alguns dados, apresentados neste relatório, que nos auxiliam a perceber a realidade desigual e excludente em que vive grande parte das crianças e adolescentes brasileiros.

O Brasil possui, segundo Amostra do Censo Demográfico 2000 (IBGE), 61 milhões de crianças e adolescentes, ou seja, 35,9% da população brasileira é composta por crianças e adolescentes, estando 23,1 milhões entre 0 e 6 anos de idade, 27,2 milhões entre 7 e 14 anos e 10,7 milhões entre 15 e 17 anos. De toda essa população, 77,9% vivem em áreas urbanas. (UNICEF, 2003, p. 56).

A mãe de 33,2% deles tem pouca escolaridade (nenhuma escolaridade ou sem completar os quatro anos do ciclo básico escolar). Apenas 22,7% das mães têm mais de nove anos de estudo. (UNICEF, 2003, p. 56).

Segundo esse relatório da UNICEF (2003), dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000 também revelam que 45% das crianças e adolescentes brasileiros são pobres, ou seja, vivem em famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, sendo que 71% da população das crianças e adolescentes indígenas são consideradas pobres, seguidas por 58% da população de crianças e adolescentes negras, enquanto a percentagem de crianças e adolescentes pobres brancas e amarelas são de 33% e 24% respectivamente. (p. 60).

Outro dado relevante apontado nesse relatório da UNICEF (2003) realizado a partir de dados do IBGE de 2000 é o de que 76% das crianças e adolescentes pobres são filhos de mães sem escolaridade ou com menos de um ano de estudo. (p. 60). Sobre as características de domicílios de crianças e adolescentes brasileiras, esse relatório aponta que 17,4% de seus domicílios não possuem abastecimento interno de água; 18,7% não têm acesso à rede geral de esgoto, fossa séptica ou rudimentar; 22,4% não possuem geladeira ou freezer e 69,4% não têm telefone e mais de 90% não têm computador. (p. 63).

O “Relatório sobre a Situação dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil” (2004), desenvolvido pela Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do

Adolescente (ANCED) e pelo Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente (Fórum DCA) também nos apresenta vários dados relevantes a essa questão, denunciando as graves violações dos direitos infanto-adolescentes em nosso país.

Esse relatório (2004) aponta que, embora o Brasil esteja entre as 13 maiores potências econômicas do mundo, continua sendo um país injusto, repleto de desigualdades, em que 20% dos mais ricos detêm 63,8% da renda nacional, enquanto os 20% mais pobres ficam com apenas 2,5% do total (p. 4).

O relatório da ANCED e do Fórum DCA (2004) apresenta – a partir da investigação “Políticas Sociais: acompanhamento e análise” realizada pelo IPEA no ano 2000 – dados que indicam que 35% da população brasileira é composta por pessoas que vivem em estado de pobreza e 15% são extremamente pobres, dispondo de menos de um dólar por dia para sua sobrevivência (p.4).

“Esses números valem igualmente para as crianças e adolescentes no Brasil. Na avaliação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, os direitos de mais de 23% das crianças e adolescentes no Brasil (14 milhões) estão sendo completamente negados. São crianças pertencentes a cerca de 9 milhões de famílias brasileiras com uma renda mensal per capita inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo” (ANCED e Fórum DCA, 2004, p. 4).

O mesmo relatório (2004) aponta ainda dados da UNICEF de 2003 que revelam que 1 milhão de crianças e adolescentes que possuem entre 7 e 14 anos de idade estão fora da escola; 2,9 milhões que possuem entre 5 e 14 anos estão trabalhando (220.000 com até 14 anos trabalham como empregadas domésticas e 45.000 dessa faixa etária trabalham em lixões). Além disso, 1,9 milhões de jovens são analfabetos (p. 4).

“No que diz respeito à saúde, em pleno ano de 2004, quase quinze anos após a assinatura da Convenção sobre os Direitos da Criança pelo Brasil, crianças e adolescentes brasileiros ainda passam fome, ainda usam entorpecentes para enganar a fome, ainda são privadas de educação por não terem forças para ir à escola. Continuam a morrer de fome, nos primeiros anos do século XXI. A morte de crianças por privação de alimento no Brasil apresenta-se ainda mais grave se considerarmos que o Brasil é um país rico” (ANCED e Fórum DCA, p.4).

Os dados sobre a questão educacional também são alarmantes. O relatório da ANCED e do Fórum DCA (2004) aponta que, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação do MEC (2001), 97,21% dos estudantes concluintes do ensino fundamental estão aquém do nível adequado para a conclusão do ensino fundamental em Matemática, e apenas 10,29% apresentam habilidades de leitura satisfatória (p. 6).

No ensino médio, a situação é ainda mais complicada, em especial no que se refere à questão do trabalho adolescente como fator determinante no desempenho escolar. Esse relatório apresenta os seguintes dados do MEC/INEP sobre tal situação:

“As dificuldades econômicas vivenciadas, pela maior partes dos adolescentes, que pressionam por seu ingresso prematuro no mundo do trabalho, aliadas à ausência de programas suplementares que assegurem a efetiva gratuidade (transporte escolar, fardamento, livro didático e alimentação escolar) e à baixa qualidade do ensino ofertado (responsável pela ausência de perspectivas quanto ao acesso à universidade pública) elevam os índices de abandono nesse nível a 16,7%” (ANCED e Fórum DCA, 2004, p.7).

Esse relatório também traz dados sobre a situação dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, e apresenta um mapeamento realizado entre setembro e novembro de 2002 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que concluiu a existência de 9.555 adolescentes privados de liberdade no Brasil naquele período, estando 76% deles entre 16 e 18 anos de idade, 6% entre os 19 e os 20 anos e 18% entre 12 e 15 anos de idade. (ANCED e Fórum DCA, 2004, p. 64).

Também observou-se nesse mapeamento do IPEA de 2002 que 51% dos adolescentes em questão não freqüentavam a escola na época do cometimento do ato infracional, 49% deles não trabalhavam e metade desses adolescentes internos não tinham concluído o ensino fundamental, embora a grande maioria deles já estivessem em uma faixa etária em que deveriam estar cursando ou mesmo concluído o ensino médio (entre 16 e 18 anos). (ANCED e Fórum DCA, 2001, p. 65).

Os dados do IPEA de 2002 apresentados nesse relatório da ANCED e do Fórum DCA revelam ainda que 81% dos adolescentes estavam morando com a família quando praticaram o ato infracional, o que desmancharia o mito de que a maioria dos autores de ato infracional seriam meninos de rua ou em situação de abandono (p. 65).

O relatório da ANCED e Fórum DCA (2004) também revela - a partir dos dados do IPEA de 2002 - que o uso de drogas também é preocupante nessa população: 85,6% dos adolescentes já eram usuários de drogas antes da internação, sendo as drogas mais citadas: maconha (67,1%), álcool (32,4%), cocaína/crack (31,3%), inalantes (22,6%). (p. 65).

O relatório da ANCED e do Fórum DCA (2004) alerta ainda para o fato de que as superlotações nas unidades de internação se devem à violação do princípio da excepcionalidade na aplicação de medida sócio-educativa de privação de liberdade e não, como se poderia imaginar, a uma suposta existência de um número imenso de adolescentes em conflito com a lei (p. 65).

“A realidade brasileira tem mostrado acentuada ênfase na privação da liberdade principalmente em relação aos adolescentes que cometem crime contra o patrimônio. Esta realidade também é um forte indicador de que os magistrados estão aplicando as medidas de privação de liberdade sob a lógica da retributividade penal, inaplicável ao Direito da Criança e do Adolescente, onde o castigo, a retribuição pelo mal praticado estigmatiza o infrator e desrespeita a sua situação de peculiar desenvolvimento” (ANCED e Fórum DCA, 2004, p. 66).

O mapeamento do IPEA de 2002, apresentado no relatório da ANCED e do Fórum DCA (2004), demonstra ainda que a maioria dos delitos cometidos por adolescentes no Estado de São Paulo são atos infracionais contra o patrimônio, sendo que o alvo preferencial das infrações atribuídas a eles são objetos considerados de “status” na sociedade de consumo atual, tais como roupas, bonés, tênis, relógios. (pp. 66-67).

O Relatório da ANCED e do Fórum DCA (2004) revela que o Governo Brasileiro já chegou até mesmo a reconhecer, embora eufemisticamente, a existência de maus-tratos e de tortura em unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei, como apresentado no seguinte trecho do Relatório Governamental sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança de 2003:

“De qualquer modo, é real a existência, ainda que não generalizada, de sessões de castigo que envolvem tortura e espancamento em alguns estabelecimentos destinados à aplicação de medidas sócio-educativas a adolescentes em conflito com a lei. Em alguns estados da Federação, quando há fortes indícios de que houve a prática de tais atos, o Governo afasta os funcionários suspeitos e, em certos casos, os demite. Como é muito difícil produzir prova individualizada de crime dessa natureza, raríssimos são os casos de apenamento na esfera judicial” (Relatório Governamental sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança 2003, citado por ANCED e Fórum DCA, 2004, p. 68).

Segundo o Relatório da ANCED e do Fórum DCA (2004), percebe-se neste contexto uma “verdadeira banalização da vida do adolescente”, ao passo que os “torturadores” não são responsabilizados por essas situações. (p. 68).

Esse relatório (2004) apresenta ainda que 99% das unidades de internação brasileiras oferecem ensino fundamental e 63% oferecem ensino médio. No entanto, 14% dessas unidades não oferecem certificados, além de serem freqüentes a inadequação da escola às especificidades dos adolescentes, a insuficiência de salas de aulas e falta de professores, além de a educação se encontrar desarticulada no que se refere às outras atividades da unidade. (ANCED e Fórum DCA, 2004, p. 68).

Quanto à profissionalização desses adolescentes, o mapeamento do IPEA de 2002 revela que, embora 85% das unidades que foram pesquisadas ofereçam esse tipo de atividade, elas acontecem de forma bastante precária, sem a existência de um plano sistemático voltado às necessidades reais do adolescente e do mercado de trabalho (ANCED e Fórum DCA, 2004, pp. 68-69).

No que se refere ao atendimento à saúde, o relatório da ANCED e do Fórum DCA (2004) indica dados desse mapeamento do IPEA de 2002 que demonstram que a realidade dos adolescentes internos não é muito diversa da do restante do país, visto que 94% das unidades fazem uso dos serviços de saúde local, com todos os problemas enfrentados pela população em geral. Outro dado relevante e preocupante é o de que a maioria das unidades não possuem programas específicos para o tratamento de dependentes químicos, embora o percentual de usuários de drogas, já exposto anteriormente, seja bastante elevado (p. 69).

Após apresentarmos todos esses dados que revelam o contexto de extrema exclusão social em que vive grande parte das crianças e adolescentes brasileiros, consideramos extremamente relevante apresentar aqui um dado revelador apontado pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (divulgados no portal Pró-menino/RISolidaria, 2006): apenas 0,2% do total de adolescentes do nosso país cumpriam medida socioeducativa em janeiro de 2004 pelo cometimento de ato infracional<sup>1</sup>. Isso num contexto social em que – como apontamos anteriormente – 45% das crianças e adolescentes brasileiros são considerados pobres.

Num contexto de desigualdades sociais em que vivemos no Brasil, onde tantos estigmas e preconceitos são atribuídos à população menos favorecida, consideramos que seja sempre necessário apresentar dados que reafirmam um não ao processo histórico de criminalização da pobreza, já que essa associação entre o crime e a pobreza não confere com a realidade, embora amplamente difundida, e as estatísticas oficiais comprovam o absurdo dessa associação.

Percebemos, portanto, que a situação da infância e da adolescência no Brasil é marcada por um quadro de profundo desrespeito aos seus direitos mais fundamentais, que lhes deveriam ser assegurados de acordo com o que determina a mais atual legislação brasileira sobre o tema – o ECA – que apresenta as crianças e os adolescentes como pessoas em desenvolvimento, como sujeitos de direitos.

---

<sup>1</sup> Informação divulgada no portal Pró-menino/RISolidaria, disponível em 15-02-2007 no site: [http://www.risolidaria.org.br/estatis/view\\_grafico.jsp?id=200405280007](http://www.risolidaria.org.br/estatis/view_grafico.jsp?id=200405280007).

## 1.2 – A infância pobre no Brasil – O caminho até a “criminalização da pobreza”

A questão da infância pobre no Brasil possui os mais diversos determinantes, e consideramos que, conhecendo nossa história, nos tornamos capazes de compreender melhor esse panorama de exclusão tão acentuado em nosso país.

Moraes (2000) apresenta um interessante estudo sobre a “normatização da pobreza”, traçando um panorama histórico dessa questão, especialmente a partir dos últimos anos do século XIX, em São Paulo.

Segundo a autora (2000), a urbanização de São Paulo a partir dos anos setenta do século passado coincide com a necessidade do desenvolvimento de estratégias e dispositivos que visavam a “moralização e o ajustamento” dos trabalhadores a uma nova ordem social, em busca da “reconstrução nacional” (p. 70).

Moraes (2000) pontua que várias transformações e políticas públicas foram desenvolvidas pelo Estado, em especial políticas sanitárias que resultaram em uma série de intervenções no espaço urbano. A instalação de rede de esgotos, a abertura de novas ruas, a eliminação de becos insalubres, entre várias outras medidas, visavam a organização de um amplo sistema público de higiene (p. 71). Mas não foi apenas no aspecto urbanístico que esse movimento teve importantes repercussões, demonstrará a autora (2000, p. 71).

Sobre esse movimento higienista, ou Higienismo, como ficou conhecido, nos fala Bastos (2002):

O higienismo, como já dissemos, penetra no Brasil do final do século XIX e início do século XX. Este movimento extrapola o campo da medicina e se dissemina em toda a sociedade brasileira, aliando-se a especialistas como pedagogos, arquitetos/urbanistas e juristas, dentre outros (Coimbra, 1998). Podemos dizer que, em território brasileiro, o movimento higienista alcançou seu apogeu na década de 20, quando ocorreu a criação, por Gustavo Riedel, da ‘Liga Brasileira de Higiene Mental’. Fundamentados nas teorias racistas, no darwinismo social e na eugenia, eles pregavam o aperfeiçoamento da raça e colocavam-se publicamente contra os negros, mulatos e mestiços. Ou seja, a maior parte da população pobre brasileira. (p. 62).

Segundo Bastos (2002), os higienistas da época consensualmente tinham uma “missão patriótica” em comum: a construção de uma “Nação sadia e limpa” e visavam ainda um “saneamento moral” da sociedade brasileira. A pobreza era associada à degradação moral, e não coincidia com a Nação que visavam construir (p. 62).

Buscava-se, na época, o incentivo à vinda dos imigrantes como força de trabalho, sendo que estes constituíam o principal segmento do proletariado, em detrimento do segmento nacional que sofria fortes preconceitos raciais, em especial os trabalhadores negros e

mestiços, considerados inaptos e incapacitados para o trabalho, sendo a eles destinados os serviços mais aviltados como o emprego doméstico e o trabalho pesado e ocasional. (Moraes, 2000, p. 72).

A criação de asilos dos mais diversos tipos, tanto por parte da iniciativa pública, quanto privada, visava coibir a convivência com os “inválidos” – mendigos, desocupados e “vadios” que percorriam as cidades implorando a caridade pública. No início do século XIX, relatórios da administração da província apresentam a infância abandonada como um grave problema social. (Moraes, 2000, p. 72).

É nesse contexto que surgem no Brasil as primeiras “instituições públicas”, destinadas a crianças e adolescentes – mais especificamente aos órfãos – fundadas pelo governo da Província. São elas: O Seminário de Sant’Anna – para meninos órfãos, fundado em 1824 e substituído em 1874 pelo Instituto de Educandos Artífices; e o Seminário da Glória, fundado em 1825, para as meninas (Moraes, 2000, p. 73).

Acompanharemos esse panorama histórico apresentado por Moraes (2000), visando a apontar as dinâmicas e o funcionamento dessas primeiras instituições públicas brasileiras destinadas a crianças e adolescentes.

Segundo Moraes (2000), o Instituto de Educandos Artífices era caracterizado por um rígido caráter disciplinar. Estava organizado como caserna, sendo que tanto dentro quanto fora da casa, os educandos eram submetidos a um regime militar adaptado, que possuía postos de graduação semelhantes aos da hierarquia militar. Os educandos eram internos, mas podiam visitar sua família em um domingo por mês, desde que acompanhados por um outro educando que era indicado pelo diretor da instituição. O comportamento dos educandos era premiado ou punido, sendo que a punição era aplicada pelo diretor em exercício (p. 74).

No cumprimento de seu dever, no exercício do poder disciplinar, cabia ao diretor aplicar penas aos alunos, e estas variavam conforme a gravidade atribuída ao ato: repreensão particular ou na presença do corpo de educandos, privado do recreio e dos passeios de fins de semana, exclusão da mesa às refeições, variadas formas (não-explicitadas) de ‘correção moral’ e, até mesmo, a prisão, durante no máximo 8 dias, no xadrez da casa. (Moraes, 2000, p. 74).

Segundo a autora (2000), os educandos sabiam que estavam constantemente sob vigilância, de modo a “organizar” seu tempo de trabalho e lazer nesse tipo de instituição voltada especialmente para a “socialização” dos setores populares. (p. 75).

A autora destaca ainda que essa instituição sofria frequentemente a escassez de recursos, sendo recorrentes as negativas de verbas para a criação de novos cursos e para a manutenção de oficinas de aprendizagem. Esse descaso com a instrução pública indicaria a

desatenção do Governo Provincial com a criação de um mercado de trabalhadores nacionais e livres (p. 75-76). Descaso que observamos até hoje, como apontam os tantos dados e estatísticas oficiais que apresentamos anteriormente.

O Seminário da Glória foi o único asilo destinado a meninas órfãs e abandonadas sustentado pelo Governo da província, nos diz Moraes (2000, p. 76), apontando que essa instituição tinha uma função moralizadora explícita, ao passo que a mulher das camadas populares eram vistas como “portadoras de perversão e degenerescência” (p. 76). Enquanto as instituições masculinas organizavam-se segundo o modelo militar, o das meninas seguia o modelo do convento. (p. 76) A autora aponta que ao longo de seus 50 anos de existência, essa instituição permaneceu condizente com os costumes de uma sociedade escravocrata, patriarcal, que negava à mulher condições de se desenvolver intelectualmente – adequada aos objetivos de “obra assistencial destinada a uma categoria ‘inferior’ de criança: as órfãs, ‘sem fortuna’” (p. 77).

Segundo Borges (1980, citado por Moraes, 2000) foi institucionalizado no funcionamento do educandário o trabalho doméstico das órfãs, que só era liberado às pensionistas que pagavam trimestralidade (p. 77). Segundo Moraes (2000), o destino de várias das educandas era o de tornarem-se professoras primárias, trabalhadoras domésticas ou donas-de-casa (p. 77).

As educandas deveriam deixar o seminário entre os 15 e os 20 anos de idade, quando eram consideradas ‘aptas para o trabalho’. Nessa ocasião, cediam lugar às de menor idade, necessitadas de ‘agasalho e ensino’. Sobre o futuro das órfãs, cuidava o governo que saíssem do seminário ‘pelo casamento ou para o professorado’, ‘destinos mais naturais da mulher. (Moraes, 2000, p. 77).

Segundo essa autora (2000), do século passado até hoje, pouco mudou em relação às instituições voltadas para as crianças órfãs, abandonadas ou infratoras, tendo todas como característica marcante o modelo autoritário da instituição fechada, com características fortemente militares (p. 81).

Moraes (2000) alerta para a existência de uma lógica que articula as diferentes falas acerca da criança pobre ao longo da história. Para a autora, essa lógica demonstra um consenso no que se refere à necessidade de moralizá-las e cerceá-las do convívio social, seja na tentativa de conter ou minimizar os riscos de conflito e ameaça às propriedades, seja visando seu aproveitamento enquanto força de trabalho “barata e farta”, sendo sua utilização no processo produtivo um objetivo visado. (p. 81).

Segundo Bastos (2002), o trabalho é uma das atividades humanas mais enaltecidas pelo capitalismo, de modo que os pobres tidos como “viciosos”, ou não-trabalhadores, são considerados como “portadores de delinquência” (p. 63), libertinos, vadios, representando um “perigo social” a ser erradicado ao passo que são considerados “criminosos em potencial” (pp. 62-63).

Deccache-Maia (1997), que realizou uma ampla pesquisa junto a entidades que desenvolvem projetos de profissionalização de adolescentes das camadas populares e junto aos adolescentes que participam desses projetos, também afirma a existência da naturalização do vínculo criado entre pobreza e crime, visão naturalizada esta que desconsidera a realidade da maioria da população em situação de pobreza que não adere à criminalidade. (parágrafo 11<sup>2</sup>)

Segundo essa autora (1997), o “antídoto” frequentemente proposto para a prevenção da criminalidade nas camadas populares é o trabalho (parágrafo 61). Deccache-Maia (1997) aponta que o maior objetivo de instituições e grupos de pessoas que promovem experiências voltadas para a formação para o trabalho é a ocupação das crianças e adolescentes em situação de exclusão. No discurso, o caráter educativo fica em segundo plano, ao passo que há uma valorização de um “tom emergencial” (parágrafo 36).

Deccache-Maia (1997) destaca que o adolescente pobre se depara com um contexto em que é considerado um possível futuro marginal, um criminoso em potencial, e busca evitar esse “destino”, através de espaços alternativos, dentro ou fora de sua comunidade, passando a acreditar que através do esforço pessoal poderá superar esse “destino” que lhe foi atribuído socialmente, terminando por refletir a lógica dominante na sociedade (parágrafo 53) A internalização desta imagem é um resultado deste processo doloroso e silencioso, nos ensina a autora (1997):

Embora seja uma realidade concreta na qual essa população se vê impelida a se proteger de várias formas, existem outras conseqüências mais sutis das quais a maior parte das pessoas não se dá conta e, em decorrência, não se protege do seu efeito: a imagem depreciativa que estas pessoas assumem para si, corroborada, aliás, pela sociedade de um modo geral. (Deccache-Maia, 1997, parágrafo 52).

A autora (1997) aponta que esse processo de “ocupar” ao máximo o jovem – visando a afastá-lo da criminalidade – também acontece nas classes mais favorecidas, porém as

---

<sup>2</sup> Este texto está disponível sem paginação no site: <http://www.senac.br/informativo/BTS/232/boltec232b.htm> (recuperado em 11-02-2007). Por este motivo, foi necessário identificar as citações por meio dos parágrafos de texto.

atividades oferecidas a esses segmentos não enfocam a profissionalização como prevenção em que os objetivos educativos são pouco relevantes (parágrafo 63).

Segundo Faleiros (1987), é nas dinâmicas institucionais que o “delinqüente juvenil” quase sempre é fabricado. A instituição, que deveria reintegrar, ressocializar e proteger, exclui e marginaliza o adolescente, imprimindo-lhe estigmas (p. 11).

Faleiros (1987) também destaca que a questão do “menor” resultou de complexas relações sociais da formação do capitalismo, em seu processo de desenvolvimento histórico. Para o autor, a sociedade capitalista é produzida de forma desigual, estruturando-se na divisão entre apropriados e expropriados. E para sustentar essa ordem, o controle social se faz necessário por via da ideologia da submissão, da assistência e da repressão (p. 7).

“A não aceitação da pobreza por parte do pobre, na perspectiva dominante, deve ser considerada um despropósito, uma posição contrária à ordem estabelecida. Cria-se, desta forma, um paradoxo: ou a transformam em crime ou a ordem existente passa a ser vista como injusta. A pobreza é útil, mas a revolta contra a pobreza é ilegal porque torna ilegítima a sociedade existente. A transformação do pobre revoltado em ator subversivo justifica a exploração e a punição de atos que possa cometer para obter seus meios de sobrevivência. São legais os meios que a classe dominante oferece e não os que os pobres muitas vezes usam para ter pão e abrigo. Antes que a ação se faça, preventivamente, o crime é associado à pobreza” (Faleiros, 1987, p. 7).

Demonstramos, portanto, como a criminalização da pobreza esteve presente historicamente nas dinâmicas institucionais de atendimento a crianças e adolescentes pobres no Brasil, desde as principais instituições públicas, e como ela continua presente na atualidade, como mecanismo de controle social de uma população vitimizada pelo desrespeito aos seus direitos e pela existência de um discurso social estigmatizante que lhes atribui um lugar pouco valorizado na sociedade.

### **1.3 – A legislação sobre crianças e adolescentes em conflito com a lei no Brasil**

Volpi (2001) nos apresenta um panorama histórico de como a prática de atos infracionais foi abordada na esfera jurídica no Brasil, alegando que até o século XIX não existia nenhuma abordagem específica a respeito.

Segundo esse autor (2001), em 1830 foi promulgado o Código Criminal do Império do Brasil, primeira legislação em que a temática foi abordada, mas apenas impedindo a responsabilização criminal dos menores de catorze anos (p. 25). A longa etapa do tratamento penal indiferenciado estaria presente, segundo o autor, no primeiro Código Penal da República, de 1890, que não considerava criminosos apenas os menores de nove anos e

aqueles que – maiores de nove e menores de catorze anos – tivessem agido sem discernimento (p.25).

Volpi (2001) ressalta que, nesse período, como não havia instituições especializadas no atendimento a menores de idade nesse contexto, esses jovens, “... quando condenados, eram inseridos no sistema carcerário dos adultos, sofrendo os abusos decorrentes dessa promiscuidade” (p.25).

Segundo o autor, o critério para que se determinasse a responsabilidade sobre um delito era o discernimento da criança ou adolescente, “... isto é, a sua consciência em relação à prática criminosa” (p.26).

Em 1926, o Projeto de Proteção ao Menor, proposto desde 1902 por Mello Mattos se transforma em lei. Dessa forma em 1927 é promulgado o “Código de Menores” que inaugura o longo período da etapa tutelar, destaca Volpi (2001, p.26). O mesmo autor (2001) destaca que o Código de Menores de 1927 transforma tanto a criança vítima, quanto a “infratora” ou a negligenciada em uma única categoria arbitrária – a de “menores abandonados” (p.26).

Em outubro de 1979, foi instituído o novo Código de Menores - Lei nº 6.697. Segundo Miranda Jr (1999), esse Código difere do anterior à medida que aponta agora dois grupos de “menores”. Um que engloba aqueles em “situação irregular” e outro que se refere a “todos os menores de 18 anos”, que, no caso, seriam objetos de medidas de prevenção (p. 14).

No entanto, ressalta o autor (1999),

“... uma pequena diferença salta aos olhos. A nomeação dos grupos é distinta. Para o grupo da *situação irregular*, utiliza-se a expressão “... menores: I - até 18 anos de idade...” e para ao grupo da prevenção a expressão “todo menor de 18 anos...”. Ora, os termos utilizados para nomear o primeiro grupo mantém muito mais viva a noção de *menor* como substantivo que os termos do segundo. Dai, poderíamos deduzir que, rigorosamente, *menores* são aqueles que se encontram em situação irregular”. (p. 45, grifos do autor).

O autor (1999) nos chama a atenção para o sentido diferente que adquire o termo “menor” quando é usado como substantivo. Observamos que, nesse contexto, a palavra “menor” era usada como substantivo quando a intenção era a de se referir às crianças e adolescentes que carregavam um estigma implícito na própria palavra: são “menores”, são “inferiores”.

Segundo Amaral e Silva (2006), a Doutrina da Situação Irregular então vigente não reconhecia as crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos fundamentais” (p. 51). Enquanto de um lado se apregoava que o “menor” não poderia ser estigmatizado pela sentença penal - exorcizando-se o juízo criminal por seus aspectos “retributivo” e “punitivo” - de outro crianças e adolescentes eram encaminhadas a situações em que eram privadas de

liberdade, sem que lhes fosse garantido o devido processo legal (p. 51).

Garantias como tipicidade, antijuridicidade, culpabilidade, presunção de inocência, proporcionalidade eram ignoradas, tudo em nome do “superior interesse do menor”.

Afastava-se o estigma da sentença e da justiça criminal, mas sem o devido processo, “menores” pobres eram esquecidos em depósitos e masmorras. Eram os chamados, de modo eufemísticos, Centros de Recepção, Triagem e Observação, Centros de Recuperação e outras denominações “capazes de afastar todo e qualquer estigma. (Amaral e Silva, 2006, p. 51).

Outro ponto levantado por esse autor (2006), a respeito desse sistema tutelar vigente durante o novo e o antigo Código, refere-se à indiferenciação das diversas situações em que se encontravam as crianças e adolescentes consideradas em “situação irregular”. Essa categoria abrangia tanto as situações de abandono e vitimização, quanto as de cometimento de atos considerados “anti-sociais”.

Segundo Miranda Jr (1999) o novo Código de Menores privilegia a ênfase na família, apresentando uma perspectiva inovadora em relação ao antigo Código, demonstrando, de certa forma, que o Estado estaria devolvendo a responsabilidade do menor à família e realçando sua importância no trabalho de “integração” social (p.48).

No entanto, segundo Amaral e Silva (2006), visto que todas as medidas tinham como objetivo a integração sócio-familiar, “... os filhos da classe média ou da classe média alta, envolvidos em atos delinqüenciais, tinham aberta a larga porta da impunidade.” (p. 52).

Não havendo acusação ou delinquência, estando integrados na família, não se levando em conta qualquer retributividade, o seu interesse sobrevalendo a qualquer outro, eram mantidos na família, enquanto os pobres, não envolvidos com delinquência, por estarem em “situação irregular”, eram “encaminhados” ao **diagnóstico** e à **terapia** do “internamento”, ou seja, à prisão por pobreza. (Amaral e Silva, 2006, p. 52, grifos do autor).

Miranda Jr (1999) situa a década de 80 como um período histórico que presenciou um movimento de crescente mobilização popular em torno dos problemas da infância e juventude, o que teria contribuído fortemente para a elaboração e aprovação do art. 227 da Constituição da República em 1988 (p. 66), cuja introdução citamos abaixo:

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.”

(Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Segundo Miranda Jr (1999), a grande mobilização popular em torno dos problemas da infância e juventude contribuiu ainda para a elaboração do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), que contou com a presença de várias instituições da sociedade civil (p.66). O autor destaca ainda que a redação do ECA foi fortemente influenciada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e sua transformação em Convenção pela Assembléia Geral da ONU em novembro de 1989 (p.67).

Nesse contexto, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi sancionado em 13 de julho de 1990, substituindo o Código de Menores de 1979. O ECA surge como uma legislação cuja proposta rompe com a ideologia tutelar predominante no Código de Menores e se estabelece como um instrumento que se propõe a garantir os direitos de crianças e adolescentes no Brasil.

A esse respeito, Méndez (2006) ressalta que a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, realizada em 1989, marca o surgimento de um novo paradigma, de uma nova etapa caracterizada pela “separação” (referente à distinção “entre os problemas de natureza social e conflitos específicos com as leis penais”), pela “participação” (referente ao direito da criança e adolescente de formarem e expressarem livremente suas opiniões progressivamente ao seu grau de maturidade) e à “responsabilidade penal dos adolescentes” (inaugurada a partir do ECA). (pp. 10-11).

Segundo Méndez (2006), o ECA reformula radicalmente as relações entre crianças e adolescentes não só com o Estado como também com os adultos, possibilitando uma sensível diminuição de elementos como o subjetivismo e a arbitrariedade, que marcaram historicamente tais relações (p. 17).

Esse autor (2006) destaca que o ECA apresenta uma mudança de paradigma – da bondade arbitrária (em que tudo era permitido visando o “bem” do “menor”) ao estabelecimento da justiça garantista (pp. 17-18). Segundo Méndez (2006):

Para quienes fueron conscientes de la verdadera profundidad y naturaleza de las transformaciones, era claro que no se trataba solamente de erradicar en forma definitiva las **malas** prácticas autoritarias, represivas y criminalizadoras de la pobreza. Se trataba (y se trata todavía), además y sobre todo, de eliminar las “**buenas**” prácticas “tutelares y compasivas”.

Se partía aquí de la constatación, lamentablemente confirmada por la historia en forma reiterada, acerca de que las peores atrocidades contra la infancia se cometieron (y se cometen todavía hoy), mucho más en nombre del amor y la compasión que en nombre de la propia represión. Se trataba (y todavía se trata) de sustituir la **mala**, pero también la “**buenas**” voluntad, nada más –pero tampoco nada menos- que por la justicia. En el amor no hay límites, en la justicia sí. (pp. 16-17, grifos do autor).

Para efeitos do ECA, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos. Considera-se adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, sendo que nos casos expressos em lei, o ECA também pode ser aplicado excepcionalmente às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Já no seu artigo 1º, o ECA pontua ser uma legislação que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Em seu artigo 3º, o ECA assegura os direitos das crianças e adolescentes, em que se identifica o entendimento da criança e do adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento:

“Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.”

E no artigo 4º, o ECA aponta os deveres da sociedade, da família e do Estado em assegurar a efetivação dos direitos apontados nessa lei:

“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, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

O ECA não apenas dispõe acerca dos direitos das crianças e adolescentes, como também apresenta mecanismos de exigibilidade que garantam o cumprimento dessa lei, tais como a criação de políticas públicas e de programas de atendimento, tendo como prioridade absoluta o atendimento a crianças e adolescentes. Miranda Jr (1999) comenta esta questão, apontando que:

No ECA há também uma tentativa de implicar a sociedade no trato com os problemas das crianças e adolescentes. O art. 18 afirma ser “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente”, o art. 70 afirma que é “dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos” e o art. 88 inclui, entre as diretrizes da política de atendimento, a “mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade”. (p. 90).

Consideramos relevante destacar neste trabalho os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõem acerca da prática de ato infracional.

No Artigo 103, o ECA apresenta sua definição de ato infracional: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Segundo Volpi (1997), essa maneira de definir o ato infracional indica que o ECA “... considera o adolescente infrator como uma categoria jurídica, passando a ser sujeito de direitos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral, inclusive do devido processo legal” (p. 15).

Dessa forma, os adolescentes passam a ser responsabilizados apenas pela prática de atos típicos, antijurídicos e culpáveis, e não por condutas tidas como anti-sociais, como aconteceu durante a época da etapa tutelar (Méndez, 2006, p. 12).

Conforme o ECA, os menores de 18 anos são considerados inimputáveis, mas sujeitos às medidas previstas pelo ECA, sendo que, para os efeitos do ECA, deverá ser considerada a idade da criança ou adolescente possuíam na data do fato (artigo 104).

O ECA estabelece que as crianças que cometeram ato infracional devem ser encaminhadas a medidas de proteção e não a medidas socioeducativas, sendo que os adolescentes que cometeram atos infracionais deverão cumprir medidas socioeducativas, ou também de proteção, de acordo com o caso.

O artigo 112 apresenta as seguintes medidas que podem ser aplicadas ao adolescente quando verificada a prática de ato infracional:

- I – advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviços à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional;
- VII – qualquer uma das previstas no Artigo 102, I a VI (medidas de proteção).

Ainda nesse artigo 112, o ECA determina que a medida deverá levar em conta a capacidade de o adolescente cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração, sendo que em hipótese alguma será admitida a prestação de trabalho forçado.

Com exceção da advertência, a imposição das demais medidas pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração. Sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria, a advertência poderá ser aplicada (artigo 114).

A medida socioeducativa que enfocaremos nesta pesquisa é a de prestação de serviços à comunidade, que está descrita no artigo 117 do ECA, seção IV do capítulo IV, referente às medidas socioeducativas:

“Seção IV – Da Prestação de Serviços à Comunidade

Artigo 117 – A prestação de serviços comunitários 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 a 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.”

O ECA não estabelece critérios bem definidos acerca de que tipo de infração leva a aplicação de qual medida socioeducativa. Cabe ao juiz avaliar e decidir qual a medida socioeducativa a ser aplicada em cada situação. No artigo 113, que nos remete ao artigo 100, fica determinado que “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”.

O ECA estabelece ainda que as medidas socioeducativas podem ser aplicadas isoladamente ou cumulativamente, bem como podem ser substituídas a qualquer tempo (artigo 113, que nos remete ao artigo 99). O artigo 207 determina que nenhum adolescente a quem se atribua ato infracional será processado sem defensor. Mesmo se não tiver defensor, um defensor lhe será nomeado pelo juiz, tendo o adolescente, a todo tempo, o direito de constituir outro de sua preferência.

No artigo 110, o ECA ressalta que “nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal”. O artigo 111 determina as garantias processuais que são asseguradas ao adolescente:

“Art 111º - São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias:

- I - pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;
- II - igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;
- III - defesa técnica por advogado;
- IV - assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei;
- V - direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;
- VI - direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento.”

Percebemos, portanto, que o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma legislação que apresenta um olhar totalmente novo em relação à criança e ao adolescente em relação aos Códigos de menores anteriores, especialmente em relação ao adolescente em conflito com a lei.

A partir do ECA, o adolescente passa a ser apresentado no discurso jurídico como um sujeito de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que só poderá ser responsabilizado por condutas tipificadas como crime ou contravenção penal. Isso significa que o adolescente não poderá mais ser “punido” ou privado de sua liberdade pelo cometimento de condutas tidas como “anti-sociais” ou por se encontrarem em “situação irregular”. A partir do ECA o adolescente passa a ter direito ao devido processo legal e é

responsabilizado por suas infrações através do cumprimento de medidas socioeducativas que deverão ser aplicadas levando em conta as necessidades pedagógicas do adolescente, privilegiando aquelas que tenham como objetivo o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Como podemos observar, o ECA apresenta uma mudança radical de paradigmas – passando da “situação irregular” e da etapa tutelar para a “proteção integral”. No entanto, essa mudança, como veremos adiante, e como já observamos ao longo desse capítulo, tem enfrentado grandes dificuldades de implementação, uma vez que implica a ruptura com toda uma cultura e com o processo histórico brasileiro em relação às crianças e aos adolescentes de nosso país.

#### **1.4 – Educação, punição e responsabilização**

Neste trabalho, em que estamos pesquisando o contexto das medidas socioeducativas, consideramos pertinente abordar a seguinte questão:

O que é socioeducar ou o que é “socioeducação”?

Segundo Gomes da Costa (2006), a ação socioeducativa tem como natureza essencial “... a preparação do jovem para o convívio social” (p.449). Para o autor, todas as atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas ao propósito de “... **desenvolver 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.” (p.449, grifo do autor).

O autor ressalta que esse propósito deve ser superior e comum, ou seja, deve ser compartilhado por toda a equipe, interlocutores e parceiros envolvidos. (p.449).

Segundo Gomes da Costa (2006), a socioeducação também se encaixa no conceito de educação proposto por Darcy Ribeiro que está presente no pórtico da **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional** (Lei 9.394/96) (p. 449, grifo do autor).

Gomes da Costa (2006) assinala uma série de fundamentos da ação socioeducativa que deverão nortear a atuação do socioeducador, como fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, pedagógicos, filosóficos, históricos, que revelam a importância de uma compreensão transdisciplinar da questão no contexto socioeducativo e ainda conhecimentos, competências e habilidades que o socioeducador deverá desenvolver para atuar nesse contexto.

Consideramos pertinente focar nessa discussão os fundamentos pedagógicos da ação socioeducativa, segundo Gomes da Costa (2006). Este autor aponta que, como fundamento pedagógico, o socioeducador deverá ter as seguintes capacidades:

- Entendimento da socioeducação como uma “parte co-constitutiva da educação nacional, ao lado da educação básica e da educação profissional” (p. 454);

- Reconhecimento da socioeducação como

“... um direito do jovem em conflito com a lei a receber da sociedade e do Estado um conjunto articulado e conseqüente de oportunidades educativas que realmente permitam desenvolver seu potencial e o capacitem a relacionar-se consigo próprio e com os outros sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção” (p. 454).

Segundo Gomes da Costa (2006) a ação socioeducativa deve estar baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, objetivando a formação plena do socioeducando, sua qualificação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania (p.454).

O autor destaca que, além de conhecimentos, o conteúdo da socioeducação deve desenvolver crenças, valores, atitudes e habilidades no socioeducando que lhe possibilitem avaliar situações e tomar decisões e atitudes diante delas, no convívio social, que estejam fundamentadas em valores humanos incorporados ao longo do processo formativo desenvolvido com seus educadores (p.455).

Segundo Gomes da Costa (2006), o socioeducador deve direcionar as oportunidades educativas tanto nos campos da educação básica e profissional, como também em atividades artísticas, esportivas e culturais, de modo a desenvolver competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas, com base na proposta do relatório da UNESCO/Jaques Delors “Educação, um Tesouro a Descobrir” (p.455).

Gomes da Costa (2006) apresenta-nos ainda um importante lembrete em relação à socioeducação: “... **tudo que serve para trabalhar com adolescentes serve para trabalhar com adolescente em conflito com a lei**” pois, na ação socioeducativa “...não estamos diante de infratores que por acaso são adolescentes...” e sim de “... **adolescentes que por circunstâncias se envolveram na prática de atos infracionais**” (p. 465, grifo nosso).

Esse importante entendimento – de que “o adolescente autor de ato infracional é antes de tudo **adolescente**...” (grifo da autora, p. 427) também é apresentado por Teixeira (2006). Segundo essa autora (2006), na proposta de abordagem do adolescente em conflito com a lei antes de tudo como adolescente, se traduz a concepção de que a biografia pessoal é organizada a partir de inúmeros acontecimentos e vivências, sendo o delito apenas um dos diversos acontecimentos em sua vida (p. 428).

Teixeira (2006) ressalta a importância de se conhecer a história pessoal na qual o adolescente se inscreve e na qual o ato infracional que comete ganha significado, o que se torna impossível olhando-o exclusivamente pela ótica do delito (p.428).

Nesse exercício de escuta, investigação, compreensão, o adolescente emerge mais “inteiro” e singular: seus interesses e habilidades, suas alegrias e dificuldades, seu sofrimento, sua rede de relações conflituosas, abandonadas, superprotetoras, suas estratégias de sobrevivência e, também, o delito. Ao fazer as construções biográficas - tecer o fio de uma história -, é possível, muitas vezes, compreender a passagem da condição de vítima (ou não!) para agente no cenário da violência. É possível capturar a dimensão e apreender o significado que aquela conduta tem para o adolescente para além dos códigos e controles sociais que transgride.

O desafio é não omitir ou mitificar (um gozo perverso de muitos adultos!) a prática do ato infracional e, ao mesmo tempo, não olhar o adolescente exclusivamente pela ótica do delito que o estigmatiza e torna impossível compreendê-lo (Teixeira, 2006, p.428).

A autora (2006) apresenta ainda o entendimento do delito do adolescente como um sintoma, que revela algo que acontece com o adolescente e o ambiente social, sendo que sua conduta “... sinaliza acontecimentos de seu meio social e de seu tempo que produzem efeitos, reverberam em seu cotidiano e em sua intimidade.” (p.428).

Teixeira (2006) comenta uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), em 1999, chamado “O Adolescente e a Criminalidade na Cidade de São Paulo”, que indica que a origem social do adolescente é um importante fator na constituição do adolescente, ao passo que determina um estilo de vida que sinaliza a desigualdade no usufruto das riquezas e do exercício dos direitos da cidadania em nossa sociedade e também desigualdades no poder de consumo com as quais o adolescente não se conforma (p.429).

O lugar social do adolescente (e de sua família) define seu presente enquanto vivências concretas no cotidiano – sua circulação na cidade, a qualidade da escola que frequenta, o padrão alimentar e de vestuário, o acesso e usufruto de bens culturais e de ícones de identidade, o horizonte que pode desejar. Ao mesmo tempo, esse adolescente (mesmo o pobre) está conectado com experiências transculturais que atravessam o mundo globalizado, graças às novas tecnologias de comunicação. Ele vê aquilo que é planejado em qualquer lugar do mundo para ele desejar, ser ‘feliz’. Quais os efeitos disso em sua subjetividade, em sua auto-estima, em sua conduta, quando há pouca ou nenhuma perspectiva de alterar seu presente e seu destino? (Teixeira, 2006, p.429).

Segundo Teixeira (2006), a pesquisa do NEV de 1999 revela ainda “a entrada de adolescentes de outros estratos sociais na prática do ato infracional”, o que evidenciaria questões culturais, como o apelo do consumo em nossa sociedade, em que o reconhecimento social acontece pelo “ter” e na qual a associação existente entre consumo e bem-estar coloca um paradoxo frente à impossibilidade de se consumir tudo numa sociedade de consumo, em que a insatisfação é permanente (p.431).

A autora (2006) questiona ainda a possibilidade do uso de drogas ser uma tentativa do adolescente encontrar uma satisfação “nirvânica” ilusória, que é proposta pela sociedade e almejada pelo adolescente (p.431).

Teixeira (2006) aponta as mudanças aceleradas em nossa sociedade, dentre elas a ruptura de valores, da tradição e da história, no final do século XX, comentando, com Eric Hobsbawn, como possíveis efeitos desse fenômeno a produção de seres desenraizados e de modos de ser e existir desconhecidos (p.431).

A autora ressalta a importância do entendimento de que a construção da biografia do adolescente se dá por múltiplos aspectos, é multideterminada, sendo, portanto complexa e exigindo uma compreensão “não-reducionista”.

Há uma complexidade que torna inútil a tendência à explicação reducionista, simplista que é atribuir a um único fator – pobreza, família, “consumismo” ou drogas – a motivação para a conduta do adolescente. Pode-se resvalar a compreensão, mas fica “a meio caminho”. A compreensão – a “teoria” que se constrói para compreender algo – tem efeitos na prática, orienta as ações; no caso dos operadores do direito, determina acontecimentos significativos na vida do adolescente autor de ato infracional; por exemplo, se a ele será atribuída uma medida de meio aberto ou de privação de liberdade.

Portanto, refletir sobre essas e outras determinações na produção do adolescente autor de ato infracional implica pensar os engendramentos do mundo que construímos e continuamos a construir para as novas gerações; implica uma crítica radical à sociedade e o fortalecimento da ética da solidariedade com o outro - próximo ou anônimo. (Teixeira, 2006, p.432).

Teixeira (2006) aponta, portanto, a complexidade do contexto que permeia o cometimento de ato infracional e aborda ainda o desafio da implementação das medidas socioeducativas que, segundo a autora, têm “um caráter educativo e punitivo” (p.433). Essa autora (2006) destaca que as medidas buscam ao mesmo tempo responsabilizar o adolescente perante sua conduta – o que já seria educativo – e assegurar condições que facilitem e promovam o desenvolvimento do adolescente como pessoa e como cidadão ao longo do cumprimento da medida socioeducativa – sendo que esta é uma intenção presente na construção do ECA (p. 433).

Teixeira (2006) ressalta a importância da abordagem da dimensão educacional na medida socioeducativa, mas pontua que a discriminação entre medidas em meio aberto e de privação de liberdade se faz necessária nesse contexto, ao passo que o adolescente é colocado em situações completamente diferentes em cada uma delas “... no que se refere ao exercício de um valor básico, universal da humanidade: a liberdade” (p.435).

Estamos ressaltando em nossa pesquisa, portanto, as características referentes à medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, que se situa no conjunto de medidas realizadas em meio aberto.

Teixeira (2006) aponta que as medidas socioeducativas de meio aberto têm como característica fundamental a não-retirada do adolescente do convívio social, tendo como objetivo a organização do adolescente em um padrão de conduta e a elaboração de um projeto de vida em que haja a ruptura com a prática do ato infracional, sendo que a finalidade última da medida em questão seria “a tentativa de garantir os padrões de convivência coletiva”. (p.436).

No entanto, segundo Teixeira (2006), para que esse objetivo seja alcançado junto ao adolescente autor de ato infracional, é necessário que haja um processo educacional que leve em consideração as características do adolescente educando como ponto de partida e os objetivos que os adultos educadores propuseram para esse percurso. Para a autora (2006):

A educação sempre implica objetivos e finalidades elaboradas, instituídas pelo mundo adulto. O modo de executar essa responsabilidade é revelador de uma concepção de **homem** (no caso, também de adolescência), de **sociedade** e do **delito** e fundamenta os objetivos estabelecidos (p. 436, grifos da autora).

Nesse ínterim, Teixeira (2006) enfatiza a importância da relação educador-educando no processo de socioeducação, apontando que a educação implica uma relação de acolhimento em que um tem importância para o outro e em que palavras e as “coisas” possuem e adquirem significados para o “aprendiz”. Nessa relação é necessário investimento e crença na capacidade de mudança (p.436).

Por que a ênfase na relação educador (orientador)-educando (adolescente)? Porque a dificuldade do adolescente com o qual trabalhamos, na convivência coletiva (por isso ele está cumprindo a medida sócioeducativa), é o **outro** – próximo ou distante. É necessário que ele possa olhar, se colocar do ponto de vista do outro. E restaurar ou fortalecer essa capacidade humana implica um conjunto de experiências gratificantes que podem ser iniciadas ou retomadas nessa relação em que ele é o **outro** para o educador. (Teixeira, 2006, p. 437, grifos da autora).

Teixeira (2006) aponta como um dos obstáculos no percurso socioeducativo a possibilidade de que esse processo se reduza a uma mera prestação de serviços, o que ocorreria quando o educador sente medo do educando, medo esse que é difundido em representações sociais que associam adolescência e violência e que exige retaguarda, orientação e qualificação para ser superado (p.437).

Uma outra importante característica que, segundo Teixeira (2006) deve estar presente nos programas de execução de medidas socioeducativas em meio aberto é a incompletude institucional. Com isso, a autora (2006) quer dizer que o programa executor da medida deve possuir uma “rede de retaguarda” – precisa “...estar situado em uma rede de serviços e equipamentos públicos e privados...” de modo que o programa seja apenas uma referência, um

“ponto de ancoragem”, que irá auxiliar e viabilizar a inserção e o trânsito do adolescente nos diferentes serviços e equipamentos de educação, saúde, cultura, esporte, entre outros. (p. 437).

A autora (2006) parte da compreensão de que estes programas não devem concentrar “...todas as ações necessárias para suprir a vasta gama de necessidades do adolescente”, já que “o aprendizado do exercício dos direitos e da cidadania ocorre na inserção do adolescente nos espaços de convivência, no trânsito e uso dos equipamentos e serviços necessários, no presente.” (p.437).

Teixeira (2006) aponta que três aspectos precisam ser especialmente considerados nas medidas de meio aberto: escola, família e trabalho.

Sobre o contexto escolar, Teixeira (2006), cita Eloísa Guimarães, autora que comenta que a escola tem como desafio funcionar como instância que contribua de fato para a instauração de condições de cidadania ao adolescente que sejam compatíveis com as exigências atuais da sociedade e que isso depende do esforço do Estado e da sociedade nessa empreitada (pp. 438-439). Diz-nos Eloísa Guimarães (1998, citado por Teixeira, 2006):

“A questão fundamental é se o Estado e a sociedade serão capazes do esforço necessário para alçar esses jovens às condições de cidadania compatíveis com as exigências atuais, considerando toda a complexidade de que se reveste esse processo em sociedades em que coexistem diferentes lógicas sociais, fazendo da escola uma das instâncias fundamentais para a instauração desse processo ou, ao contrário, multiplicar-se-ão as práticas sociais voltadas para a consolidação de uma juventude cada vez mais segregada, socializada de forma sistemática ou intermitente por acontecimentos e grupos sociais particulares...” (Guimarães, 1998, citado por Teixeira, 2006, p. 438).

Teixeira (2006) aponta ainda que dados da pesquisa do NEV da USP em 1999 (anteriormente citado) problematizam os mitos em relação à escolarização, especialmente quanto à antiga crença de que a escolarização seria a via para a erradicação da criminalidade, especialmente entre os adolescentes (p.440).

“... observa-se que ocorreu um aumento nos indicadores de escolaridade dos adolescentes autores de ato infracional, e um dado relevante é que as taxas de escolarização se correlacionam com a prática de delitos. A pesquisa do NEV assinala uma correlação entre nível de escolaridade e gravidade do delito: os adolescentes com menos escolaridade tendem a cometer crimes contra o patrimônio, e os mais escolarizados cometem crime contra a pessoa. Os dados problematizam os mitos” (Teixeira, 2006, p.440).

Em relação à família, Teixeira (2006) indica a importância de se diagnosticar suas fragilidades e dificuldades, potencializando sua convivência com o adolescente quando a aliança com a família no trabalho junto ao adolescente for pertinente. A autora ressalta a importância de se romper com o mito de que a família seria **sempre** um lugar de apoio, proteção e cuidado (grifo da autora, p. 440). Teixeira (2006) aponta que, nesse trabalho junto

à família do adolescente muitas vezes esta precisará de orientação e retaguarda para reassumir a educação de seus filhos, o que implica um trabalho delicado e competente na relação estabelecida entre o profissional e a família do adolescente (p. 440).

Teixeira (2006) aborda ainda a histórica utilização do trabalho e da profissionalização de crianças e adolescentes pobres institucionalizados como preparação de operários desde o início do processo de industrialização no início do século XX (pp. 440-441), como demonstramos anteriormente com a autora Moraes (2000).

No entanto, segundo Teixeira (2006), a profissionalização precoce dos adolescentes pobres continua sendo considerada uma alternativa relevante para eles em relação à prática do delito e à reincidência, ao passo que facilita sua entrada no mercado de trabalho. Porém, a autora (2006) ressalta a importância de atentarmos para o fato de que o mercado de trabalho apresenta um nível de exigência de qualificação cada vez maior, sendo que a pré-profissionalização ou profissionalização básica se tornam inócuas ou se revelam como um engodo, como mera ocupação do tempo do adolescente (p.441), conforme os apontamentos de Deccache-Maia (1997) anteriormente apresentados.

Teixeira (2006) destaca ainda que o mercado de trabalho atual vem apresentando aspectos inovadores que abrem novas possibilidades de propostas de atividades junto aos adolescentes, que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades e interesses, como, por exemplo, trabalhos nas áreas da arte e da cultura, que antes eram circunscritas aos jovens não-pobres, e que se mostram como mobilizadoras dos interesses dos adolescentes, iniciativas que demonstram sucesso por cuidarem do presente e darem perspectiva de futuro a esses adolescentes. (p.441).

Teixeira (2006) aponta que a necessidade de profissionalização do adolescente pobre infelizmente se faz necessária em uma sociedade em que tantas desigualdades sociais restringem as oportunidades dos jovens das classes sociais populares.

Profissionalizar pra quê? Para o mercado de trabalho. O trabalho é um imperativo da necessidade para o adolescente pobre. Ele é, em vez de consumidor, provedor da renda familiar e/ou responsável pela própria sobrevivência. Isso, muitas vezes, impõe uma dicotomia: trabalho ou escola. Essa equação de difícil solução não se coloca para os adolescentes situados além da condição de pobreza. Para esses, outro presente e outro destino: a continuidade dos estudos e o prolongamento da adolescência sob a tutela econômica dos pais estão garantidos pela origem social. (Teixeira, 2006, pp. 441-442).

Por fim, Teixeira (2006) pontua a necessidade de uma mudança de mentalidade da coletividade, tanto da opinião pública quanto dos membros dos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo – para a implementação das medidas socioeducativas, o que implica uma ruptura

com a associação adolescência – violência e com a ruptura com a criminalização dos adolescentes pobres, além de um entendimento de que os autores de ato infracional são sujeitos de direitos e que possuem direito à dignidade no cumprimento das medidas socioeducativas (p.445).

Dessa forma, percebemos que, para a implementação das medidas socioeducativas, para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo junto aos adolescentes em conflito com a lei, é necessária a problematização de crenças e representações sociais que estão presentes na coletividade e que permeiam o imaginário social acerca desses adolescentes, problematização urgente e necessária para o desenvolvimento de ações socioeducativas que sejam de fato facilitadoras da inserção social desses adolescentes e que não deve ser uma discussão restrita aos educadores e profissionais da área, mas que deve envolver sim toda a sociedade.

Segundo Liberati (2006), “não pode haver execução de medidas sem a participação da comunidade”, devendo haver condições disponíveis para a criação de programas de socioeducação e de capacitação de orientadores que atuam nesses programas (p. 395).

Além da capacitação, deve a execução primar pela interdisciplinariedade das atividades do programa de socioeducação. Juiz, promotor de justiça, advogado, pedagogo, assistente social, educador social, todos devem estar imbuídos do processo socioeducativo para redirecionar os valores dos jovens infratores.

Urge garantir uma execução de medidas eficiente que realiza seus objetivos. (Liberati, 2006, p. 395).

Aproveitando as proposições de Liberati (2006), iniciamos aqui a seguinte discussão: existem outros objetivos nas medidas socioeducativas, além dos que se referem à própria socioeducação como expusemos anteriormente? Por que historicamente, na prática, o chamado aspecto punitivo da medida recebe tanta ênfase? A punição é um objetivo da medida socioeducativa? Comentaremos a partir de agora o que os textos jurídicos atuais têm a nos dizer a esse respeito.

Garrido de Paula (2006) nos traz algumas considerações que podem ser úteis nessa discussão. Segundo esse autor, o crime representa um desvalor social e ofende a cidadania (p. 26). Tomando a noção de “valor” como a importância que um certo bem tem em determinado conjunto e considerando a paz como sendo “um dos principais valores da sociedade moderna”, o autor destaca que “o desvalor social da ação criminosa estaria no rompimento desse objetivo. A paz pretendida pela civilidade restaria ofendida pelo crime na medida em que um bem jurídico protegido pela norma penal (...) foi desconsiderado pela conduta ilícita” (p.26).

Garrido de Paula (2006) pontua que o ato infracional – definido legalmente como conduta descrita como crime ou contravenção penal atribuível a pessoa que tenha menos de 18 anos de idade (art. 103 do ECA) – também representa um desvalor social, implicando um sistema de repressão à criminalidade infanto-juvenil e um conjunto de normas com o objetivo de sustar ações que comprometem a “paz social” (p.26-27).

Segundo Garrido de Paula (2006), o ato infracional “... também importa desvalor social, de modo que na defesa da cidadania a coibição da criminalidade infanto-juvenil assume o caráter de providência indeclinável” (p.26).

No entanto, destaca o autor (2006), estatísticas evidenciam que a maioria dos atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes são delitos contra o patrimônio, demonstrando que o ato infracional também teria raiz em um “Estado de Desvalor Social” no qual “... a falta de condições para o desenvolvimento socioindividual propicia a violação da ordem jurídica”. (p.27).

Garrido de Paula (2006) aponta que a criminalidade infanto-juvenil brotaria em grande parte da ausência do Estado Social sendo que ao mesmo tempo, atenta contra a cidadania. Dessa forma, o “Estado de Desvalor Social” se apresenta paradoxalmente tanto como um dos resultados quanto como principal fonte da criminalidade infanto-juvenil (p.27).

No entanto, segundo Garrido de Paula (2006),

“... o Estado, enquanto organização destinada a perseguir a paz social, desenvolve uma série de ações tendentes à reversão deste quadro, reveladas por meio de um conjunto de obrigações que se manifestam por meio de políticas públicas nas mais diversas áreas. Algumas eficientes, outras nem tanto; umas derivadas do utilitarismo da necessidade de manutenção do poder e certamente poucas do firme desiderato ideológico da universalização da cidadania.” (p.27).

Mas esse autor (2006) ressalta que, para que ocorra a redução de atos infracionais e conseqüente “estabelecimento de uma situação de maior e melhor cidadania”, é necessário que haja um conjunto de políticas públicas que reduzam a potencialidade de suas causas e que ataquem seus efeitos com mais eficácia (p. 27).

Segundo Garrido de Paula (2006) as obrigações do Estado defluem, portanto, de uma dualidade manifesta que anuncia a necessidade de reprimir a criminalidade infanto-juvenil ao mesmo tempo em que evidencia que é imprescindível garantir condições socioindividuais para a satisfação das necessidades básicas de crianças e adolescentes (p.27).

Nesse íterim, o autor (2006) apresenta que a prática de um ato infracional aciona a máquina do Estado quanto ao controle social da criminalidade, fazendo surgir uma pretensão estatal, uma exigência de subordinação do sujeito à medida prevista em lei, o que impõe o

reconhecimento de que existe um sistema de responsabilização que tenta conciliar duas necessidades básicas: a defesa da sociedade e o desenvolvimento de fórmulas que propiciem uma intervenção educativa que seja eficaz na promoção da cidadania (p.30).

Segundo Garrido de Paula (2006), esse sistema de responsabilização, desenvolvido a partir dessas duas necessidades básicas, apresenta:

“... de um lado, considerando o mencionado desvalor social inerente ao crime, uma necessidade de proteção da sociedade, cujos integrantes, sem qualquer distinção, tem direitos fundamentais relacionados à vida, segurança, patrimônio, dignidade etc. De outro, mormente considerando o desvalor social de uma sociedade marginalizante, a necessidade de promoção educativa do transgressor da norma, abrangendo os variados aspectos da vida humana, de modo a dotá-lo dos mecanismos internos e externos que permitiam o enfrentar dos desafios do cotidiano sem os recursos da ilicitude.” (p.30).

Mas, retornemos à nossa discussão: as medidas socioeducativas têm ou não um caráter punitivo?

Segundo Liberati (2006), há diferentes opiniões quanto à natureza jurídica da medida socioeducativa, sendo que os autores da área se dividem entre os que sustentam que a medida socioeducativa não possui caráter sancionatório e punitivo e os que sustentam que além dos aspectos educativos a medida comportaria sim aspectos de natureza coercitiva e punitiva (p.368).

Liberati (2006), no entanto, afirma que, embora o ECA não pretendesse dar um “caráter sancionatório-punitivo-retributivo às medidas socioeducativas” (p. 369), estas terminaram por receber esse significado já que correspondem à resposta estatal ao cometimento de ato infracional, assumindo, portanto, um “caráter de inflição/sanção”, assim como as penas (p. 369). Segundo o autor (2006), as medidas socioeducativas, possuem, sem dúvida, um caráter impositivo (coercitivo), sancionatório e retributivo (p. 369):

É impositivo, porque a medida é aplicada independentemente da vontade do infrator; é sancionatório, porque, com a ação ou omissão, o infrator quebra a regra de convivência social; é retributivo, por ser uma resposta ao ato infracional praticado. (Liberati, 2006, p. 369).

O autor pontua que o ECA determina que o adolescente responda pela prática de ato infracional. Tal responsabilidade, no entanto, será atenuada devido à condição especial do sujeito, como adolescente e como pessoa em desenvolvimento, sendo que sanções diferentes das dos adultos ou específicas poderão ser estabelecidas (p.370).

“Ao lado do caráter repressivo, trazido pela responsabilidade do direito penal comum, a ‘responsabilidade penal’ no direito juvenil desenha uma finalidade específica, de natureza sócio-

pedagógica de criar, no jovem, uma consciência de valoração jurídica de seus atos” (Liberati, 2006, p. 370).

Segundo Liberati (2006), a medida socioeducativa possui sim um caráter aflagante. No entanto, sua execução tem finalidade pedagógico-educativa, visando a inibição da reincidência – enquanto prevenção especial – e a garantia da efetivação da justiça (p.370).

Liberati (2006) afirma, portanto, o duplo caráter da medida socioeducativa, que possui sim o caráter de sanção (seja como punição ou como reparação) mas que deve, em sua execução, ser um instrumento pedagógico que vise “... ajustar a conduta do infrator à convivência pacífica, sob o prisma da prevenção especial voltada para o futuro”. (p.371).

Couso S. e Farías A. (1999) nos apresentam um detalhamento mais aprofundado das finalidades das penas em geral, a partir de Jakobs, especialmente a partir dos conceitos de prevenção geral e prevenção especial, termos estes muitos utilizados nos textos jurídicos que abordam a questão.

Segundo os autores (1999), a perspectiva utilitarista é a que melhor responderia acerca dos fins da pena, perspectiva que aponta que a pena deve possuir a tendência de prevenir a prática de novos delitos (p.36).

Para Couso S. e Farías A. (1999), a partir de Jacobs (1995), tal justificativa preventiva que mira o futuro (em que não interessa o castigo em si, mas evitar o cometimento de delitos futuros) se sustenta em duas vertentes: a da prevenção especial e a da prevenção geral (p.36). A prevenção especial assinala a pena com a finalidade de evitar que aquele que infringiu volte a cometer delitos. Já a prevenção geral assinala na pena a finalidade de que os outros cidadãos não venham a infringir no futuro (p.36).

Tanto a prevenção especial quanto a prevenção geral se sustentam, segundo os autores, em duas variantes, uma negativa e uma positiva (p.36). A prevenção especial positiva pretende que a pena “ressocialize” o infrator, de modo que ele possa viver em sociedade sem cometer novos delitos no futuro. Já a prevenção especial negativa pretende ora “anular” ou “tornar inócuo” o infrator (por exemplo, prendendo-o) ora intimidá-lo, de modo que não infrinja mais no futuro por medo de que o mesmo sofrimento lhe seja imposto novamente (p.36).

A prevenção geral negativa visa que a pena intimide todos os “potenciais criminosos” que possam haver na sociedade, de modo que, com medo de que lhes ocorra o mesmo que ao infrator castigado, não caiam no crime tentador. Já a prevenção geral positiva visa que a pena confirme a toda a sociedade que o correto é respeitar às leis, fazendo-lhes internalizar as

normas de conduta e lhes devolvendo a confiança (que foi posta em dúvida pelo delito) de que as normas continuam em vigor (p.36).

No entanto, Couso S. e Farías A. (1999) apontam que cada vez se sustenta menos que se justifique a resposta punitiva, alegando sua utilidade para ressocializar o autor de ato infracional (p. 38).

Esto es especialmente importante en relación con el “Derecho penal juvenil”, que tradicionalmente ha pretendido justificarse en base a sus supuestos efectos preventivo-especiales. En cambio sí es fundamental en este caso la idea de la prevención especial de la no-desocialización, es decir una amplia limitación o renuncia al recurso penal -así como la sustitución de las sanciones más graves a favor de medidas ambulatorias más apropiadas para esta etapa vital de desarrollo- en los muchos casos en que su utilización puede producir efectos contraproducentes en el desarrollo y el comportamiento de un adolescente. (Couso S. & Farías A., 1999, p. 38).

Essa colocação de Couso S. e Farías A. (1999) nos introduz em um debate intenso e atual com que nos deparamos nas leituras referentes a autores jurídicos ao longo da pesquisa bibliográfica. Um debate jurídico entre profissionais da área quanto à pertinência da responsabilidade penal dos adolescentes, e quanto à natureza jurídica da medida socioeducativa.

Os autores Brancher & Aginsky (2006) definem e caracterizam bem esse debate jurídico atual acerca da natureza das medidas socioeducativa da seguinte maneira:

Resumidamente, a controvérsia instala-se em torno de questões como:

- É possível garantir a prevalência dos objetivos pedagógicos das medidas sócio-educativas e evitar a vala comum do sistema penal dos adultos, mesmo admitindo conttenham carga retributiva de natureza penal?
- Ao não admitir sua natureza penal, não se estaria desconsiderando todo o correspondente sistema de garantias constitucionais em prejuízo dos jovens acusados?
- Desde o ponto de vista dos direitos humanos dos jovens acusados, que ganhos e que perdas decorrem da opção ou não pela responsabilidade penal juvenil? (p. 475)

Percebemos que grande parte das questões que permeiam este debate já foram introduzidas de alguma forma ao longo deste capítulo. Mas consideramos necessário e relevante - para a discussão do tema das medidas socioeducativas - aprofundarmos um pouco mais neste debate atual que vem acontecendo no campo do direito infantil e juvenil acerca da responsabilização penal. Assim, apontamos o que diferentes autores têm defendido a esse respeito, apresentando os principais pontos de vista encontrados nessa discussão “acalourada” e certamente polêmica.

Méndez (2006) é um dos principais defensores da importância e da pertinência do modelo de responsabilidade penal proposto pelo ECA. Segundo esse autor (2006), a construção jurídica da responsabilidade penal dos adolescentes presente no ECA foi inspirada nos princípios do Direito Penal Mínimo, constituindo-se numa conquista e num avanço extraordinário que é consagrado ao ECA (p. 21).

Esse autor (2006) defende que o modelo de responsabilidade penal dos adolescentes “... é o modelo da justiça e das garantias”<sup>3</sup> (tradução livre, p. 11), rompendo radicalmente com o modelo penal indiferenciado (vigente no Brasil até 1919) que apresentava a característica de considerar pessoas menores de idade praticamente da mesma forma que os adultos (pp. 8-9).

Segundo Méndez (2006), uma das características essenciais do modelo de responsabilidade penal dos adolescentes adotado pelo ECA é a diferenciação do tratamento jurídico de acordo com a faixa etária. Enquanto as crianças são consideradas penalmente inimputáveis e penalmente irresponsáveis, os adolescentes, embora também penalmente inimputáveis, são penalmente responsáveis – ou seja – respondem penalmente por condutas caracterizadas como crime ou delito (p. 12).

O mesmo autor (2006) aponta que o Estatuto da Criança e do Adolescente vem enfrentando nos últimos anos uma dupla crise, devida à coexistência de duas crises que se retroalimentam: a “crise de implementação do ECA” – referente ao déficit reiterado de investimento em políticas sociais básicas e a “crise de interpretação do ECA”, que o autor julga ser de uma natureza político-cultural. (p. 15).

Méndez (2006) caracteriza essa “crise de interpretação” do ECA como uma “... releitura subjetiva, discricional e corporativista das garantias do ECA e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança”<sup>4</sup> (tradução livre, pp. 20-21) e na utilização de uma explicação tutelar em uma lei como o ECA que, no entanto, se baseia claramente no modelo de responsabilidade (pp. 20-21).

Segundo Méndez (2006), o caráter corporativista presente nesta “crise de interpretação” do ECA também se refletiria na recusa ao Direito Penal Juvenil, que teria unido interesses corporativos daqueles que resistiam à perda do poder discricional, a crítica de setores ditos “progressistas” que cultuavam diferentes formas do “abolicionismo vernáculo” e os cultuadores de um “neomenorismo” que visava resgatar supostos “aspectos positivos” remanescentes de discricionalidades que perdurariam no ECA (p. 14).

---

<sup>3</sup> “... es el modelo de la justicia y de las garantías” (p. 11).

<sup>4</sup> “... relectura subjetiva, discrecional y corporativa de las disposiciones garantistas del ECA y de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.” (pp. 20-21)

No entanto, o autor (2006) alega que não há subjetivismos ou discricionalidades “bons” (p. 18), de modo que estes não poderiam se amparar hoje, no Brasil, em argumentos rigorosos de caráter jurídico, mas em interpretações distorcidas de caráter moral, político ou religioso (p. 20).

Méndez (2006) destaca que tal “crise de interpretação”, enquanto movimento de leitura discricional e subjetivista do ECA, tem se expressado muito mais por meio de slogans que por meio de argumentos:

“... un –doblemente incomprendible, por cínico o por ingenuo – no al derecho penal juvenil (al que no se le suma, sin embargo, un no a la privación de libertad), una preferencia por medidas socio-educativas de carácter indeterminado, un favorecimiento del aumento del poder discrecional de la justicia y la administración en el proceso de aplicación de las medidas así como indicaciones claras en la dirección de mantener un alto nivel de ‘autonomía’ científica respecto del resto derecho en general y de la letra del ECA en particular (eufemismo para designar a la discreción) parecen ser los componentes centrales que conforman lo que aquí he dado en llamar la crisis de interpretación del ECA” (Méndez, 2006, p. 20).

Por outro lado, o autor (2006) defende a urgência de um debate público acerca deste tema, com o objetivo de clarificar posições, pois considera que o bloco dos que contestam a responsabilidade penal dos adolescentes não seria nada homogêneo (p. 22).

Nesse ínterim, Mendez (2006) aponta a necessidade de se distinguir a competência e a boa fé dos profissionais que acreditam que a utilização de um linguajar nada eufemístico como o termo “penal” “... poderia incrementar e legitimar posições irracionalmente repressivas, da má fé daqueles profissionais da injúria gratuita e da autopromoção”<sup>5</sup>. (tradução livre, p. 22).

Por fim, o autor (2006) pontua que o ECA se configura numa legislação que responde adequada e eficientemente, estando de acordo com os mais altos padrões internacionais de respeito aos direitos humanos, satisfazendo ao legítimo duplo requisito de assegurar ao mesmo tempo tanto a segurança coletiva da sociedade, quanto o respeito rigoroso das garantias dos indivíduos, independente de sua idade (p. 22).

La necesidad de leyes reguladoras de las medidas socio-educativas, el área más oscura de la administración de la justicia juvenil, no se justifica ni legitima por imperfecciones técnicas del ECA y sí en cambio y sobre todo, para contrarrestar la sobrevivencia de una cultura de la “protección” subjetivista e discrecional. El debate, ojalá con todo el mundo del derecho y no solo con los especialistas, continua abierto” (Méndez, 2006, p. 23).

---

<sup>5</sup> “... podría incrementar y legitimar posiciones irracionalmente repressivas, de la mala fe de aquellos profesionales de la injuria gratuita e la autopromoción” (p. 22)

Amaral e Silva (2006) é um outro autor que se posiciona neste debate ao lado de Mendez na defesa da responsabilidade penal do adolescente.

Esse autor (2006) aponta a necessidade da efetividade dos limites e garantias do Direito Penal no contexto das medidas socioeducativas, preconizando o Direito Penal Mínimo que implicaria na “humanização das respostas, as alternativas à privação de liberdade, a descriminalização e a despenalização” (p. 49).

Segundo Amaral e Silva (2006), o ECA introduziu no Brasil os princípios garantistas do Direito Penal Juvenil, reconhecendo tanto o caráter sancionatório das medidas socioeducativas quanto seu aspecto predominantemente pedagógico, sendo que o traço penal garantiria que as medidas socioeducativas só possam ser aplicadas em caráter excepcional, dentro da estrita legalidade e durante o menor tempo possível (p. 50).

Esta postura, além de ser útil aos jovens e à sociedade, traslada para o âmbito da Justiça e da juventude as garantias do Direito penal, aceitando como resposta à delinquência juvenil, em vez da severidade das penas criminais, medidas predominantemente pedagógicas, afastando o estigma e os males do sistema carcerário dos adultos (Amaral e Silva, 2006, p. 50)

Amaral e Silva (2006) ressalta que, embora os adolescentes autores de ato infracional sejam inimputáveis frente ao Direito Penal Comum, eles são imputáveis frente à Legislação Especial – o ECA – respondendo penalmente por seus atos, responsabilidade esta que poderia ser definida como “penal especial” (p. 57).

Assim, respondem **penalmente**, face ao nítido caráter retributivo e sócio-educativo das respectivas medidas, o que se apresenta altamente pedagógico sob o ângulo dos direitos humanos de vítimas e vitimizadores. Além disso, respostas justas e adequadas são de boa política criminal, exsurgindo como elementos indispensáveis à prevenção e à repressão da delinquência.

(...)

Os princípios da legalidade estrita, da retributividade (temperada pela possibilidade de remissão), do caráter **predominantemente pedagógico e excepcional** das medidas sócio-educativas constituem **garantias de natureza penal** (Direito Ciência e Norma), que não podem ser negadas aos infratores do Estatuto da Juventude (Amaral e Silva, 2006, p. 57, grifos do autor).

Um outro posicionamento neste debate é o do autor Garrido de Paula (2006).

Embora esse autor concorde com a importância das conquistas do ECA enquanto legislação garantista que se inspirou no Direito Penal Comum buscando estabelecer um sistema que limitasse as arbitrariedades do Estado, garantindo o respeito às liberdades individuais, o autor pontua que o Direito da Criança e do Adolescente não pode se confundir com o Direito Penal. (p.35).

Garrido de Paula (2006) contesta a utilização do termo “Direito Penal Juvenil”, alegando que não existe em nosso ordenamento jurídico uma justificativa para a existência daquele.

O autor (2006) destaca a importância de se diferenciar as ordens de medidas jurídicas do Direito Penal Comum (penas, sanções e interditos) das ordens das medidas jurídicas do Direito da Criança e do Adolescente que são as medidas de proteção e as medidas socioeducativas. Segundo Garrido de Paula (2006), estas últimas têm finalidades que ultrapassam as prevenções geral e especial, alcançando o ser humano em desenvolvimento. Estão inseridas em um sistema diferente dos sistemas civil e penal “... representando conseqüências próprias de um ramo autônomo do nosso ordenamento jurídico”. (p.34).

Aliás, é bom que se diga que inimputabilidade tem na Constituição da República o sentido de exclusão das conseqüências jurídicas de natureza penal, prescrevendo a não aplicação do Direito Penal quando se verificar a prática de crimes ou contravenções penais por menores de dezoito anos de idade (Garrido de Paula, 2006, p. 35).

Dessa forma, percebemos que Garrido de Paula (2006) se posiciona neste debate a favor da responsabilidade dos adolescentes conforme a legislação específica que é o ECA, mas destaca que considera a utilização do termo “penal” inadequado a esse contexto, ao passo que o Direito da Criança e do Adolescente implica um sistema próprio de responsabilização distinto do Direito Penal, embora tenha se inspirado neste e em suas conquistas, incorporando direitos e garantias de modo a “... impedir os desmandos do Estado na esfera de liberdade do indivíduo, sem perder de vista a qualidade de seus sujeitos como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento”. (p.44).

Em uma outra vertente deste debate, encontramos a posição de Nicodemos (2006). Este autor, embora destaque o reconhecimento dos avanços políticos e jurídicos conquistados pela ECA na afirmação da cidadania de crianças e adolescentes (p. 61), considera a existência de um abismo entre os planos teórico e os de efetivação do ECA que aponta raízes que evidenciam um histórico “processo de criminalização deste grupo, pautado por uma estratégia de controle e contenção da marginalização decorrente da exclusão socioeconômica no país” (p. 62).

Segundo Nicodemos (2006), uma revisão histórica do sistema de responsabilidade do Estado aponta, a princípio, uma imagem do “delinqüente” – homem ou adolescente – como uma pessoa livre que faz um uso equivocado do seu direito à liberdade optando pela

contrariedade à norma penal (p. 66) Adviria daí a expressão “adolescente em conflito com a lei”, destaca o autor. (2006, p. 67).

Logo, a primeira referência do sujeito ao sistema de responsabilização do Estado contra o delito pautava-se pela lógica da igualdade entre todos os cidadãos que, dotados do direito de liberdade, deveriam fazer um uso positivo deste direito, sob ameaça de uma forte sanção.

Trazidos esses pressupostos para o campo da política de controle social dos adolescentes autores de ato infracional nos tempos atuais, no Brasil, vamos perceber o quanto essa formulação do pensamento clássico contaminou os programas e políticas de atenção à delinquência juvenil. (Nicodemos, 2006, p. 67).

Uma segunda referência do sujeito em relação ao sistema de responsabilização teria sido formulada a partir da Escola Positivista, a partir da qual surge a compreensão da infração como inerente ao próprio sujeito, como uma “...resposta biológica da estrutura orgânica do homem...”, levando a uma formulação histórica e semântica do “delinqüente” (p.68).

Daí temos, então, a formulação histórica e semântica do homem delinqüente que, sob o enfoque da análise do problema social do ato infracional, uma grande massa de pessoas da sociedade prefere nominar *Adolescentes Infratores*. (Nicodemos, 2006, p. 77, grifo do autor).

Nicodemos (2006) defende que o Sistema de Responsabilização de adolescentes autores de ato infracional está circunscrito pelo Sistemas de Controle Social e Sistema de Controle Social do Delito.

Segundo Nicodemos (2006) o ECA, enquanto legislação, na diferenciação do tratamento jurídico entre crianças e adolescentes, opta pelo controle social informal do delito, quando cometido por crianças, enfatizando seu caráter protetivo e compensatório quanto aos direitos que lhe foram violados ou negados, enquanto opta pelo controle social formal do delito quando cometido por adolescentes. (pp. 75-76).

“Enquanto para a criança autora de ato infracional, o procedimento estatal desencadeado está conduzido pela máxima informalidade, gerando inclusive, em determinadas situações, vulnerabilidade a integridade física e moral da criança, no caso do adolescente autor de ato infracional, verificamos que o procedimento está baseado num aprofundamento das bases institucionais do Estado, o que levou a imperiosa necessidade de prever um conjunto de medidas assecuratórias de base constitucional” (Nicodemos, 2006, p. 77).

Nesse ínterim, o autor (2006) propõe questões estratégicas que visariam à “contra-criminalização” do adolescente autor de ato infracional por meio da possibilidade de uma cidadania infanto-juvenil socialmente universal, que rompa com a lógica da inclusão/exclusão no Brasil em que a criminalização da adolescência pobre está presente e que apresente meios de controle social do ato infracional pautados na lógica da proteção (p. 79). São elas:

Primeiro na criação de mecanismos políticos de neutralização ou minimização da política da política de criminalização do Estado contra os adolescentes empobrecidos por esse sistema político e econômico.

Num segundo momento, na valorização do adolescente como um ser político e histórico, neste caso, especialmente aqueles considerados autores de ato infracional.

Terceiro pela construção de um conjunto de agentes de controle social do ato infracional fundados, exclusivamente, na lógica da proteção, por meio de agentes informais (Nicodemos, 2006, p. 79).

Nicodemos (2006) apresenta a proposta de um sistema de controle do ato infracional que se situe fora da esfera da judicialização e que seja pautado pela participação da sociedade através de órgãos estabelecidos pelo próprio ECA (p. 83), mas ressalta que:

Esta opção de controle social, somente seria viável se efetivamente houvesse um processo radical de contra-criminalização por meio do que formulamos nos pontos anteriores, ou seja, promovendo o afastamento do enfoque na segurança pública do estado e colocando em seu lugar a municipalização com a participação da sociedade civil organizada (Nicodemos, 2006, p. 83).

Consideramos pertinente incluir aqui o nosso posicionamento frente a essa questão, a partir de nossa experiência de atendimento de adolescentes em conflito com a lei nas oficinas lúdicas, em que percebemos que este debate esteve presente na prática de um trabalho que objetivava privilegiar o enfoque socioeducativo da medida, no caso referente à medida de prestação de serviços à comunidade.

Enquanto a equipe técnica da SAS e os psicólogos compreendiam a necessidade e a importância de um trabalho deste tipo, outros funcionários da instituição - não envolvidos diretamente com o atendimento dos adolescentes e que, portanto, consideramos que demonstravam os valores difundidos em nossa sociedade - demonstravam-se “contrários” àquele tipo de atividade, transparecendo a crença na importância da retributividade - no “toma lá dá cá”. Reagiam com espanto frente aos “bons-tratos” destinados aos adolescentes nas oficinas, o que podia ser observado em diversas situações. (Consideramos importante destacar que essa instituição só há pouco começara a atender os adolescentes em medida socioeducativa, e ainda estavam se adaptando ao atendimento destes jovens naquele espaço).

Citamos aqui, como exemplo, uma situação em que um funcionário da instituição apelidou ironicamente como “*festa dos anjos*” as atividades de lanche e de confraternização que eram realizadas nas oficinas. Esse tipo de entendimento também pôde ser percebido por um acontecimento marcante no projeto - o “roubo” do lanche dos adolescentes, que era cometido pelos funcionários da instituição que “assaltavam a geladeira”, ou melhor, o armário da instituição onde eram guardados os lanches das oficinas, de tal maneira que a equipe técnica se viu obrigada a trancar os lanches no armário a chave.

Percebíamos que a “oficina de jogos” era freqüentemente associada à “brincadeira”, à “moleza” e não a trabalho, tanto pelos funcionários da instituição como também pelos próprios adolescentes que cumpriam nas oficinas sua medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, discussão que será melhor explorada no terceiro capítulo.

Posicionamo-nos, portanto, neste debate, reconhecendo a extrema importância do sistema de responsabilização presente no ECA, de caráter garantista, embora também concordemos com o autor Nicodemos (2006) no que se refere à compreensão de que o adolescente pobre no Brasil se inscreve num histórico processo de controle social dos excluídos e de criminalização da pobreza.

No entanto, nossa experiência demonstra que a responsabilização dos adolescentes é extremamente importante para que não se dê abertura a um equívoco de interpretação – o da associação entre adolescência e impunidade – que daria margem à possibilidade de retribuições punitivas inadequadas ao entendimento dos adolescentes como pessoas em desenvolvimento, como apontam Mendez (2006) e Amaral e Silva (2006).

O trabalho realizado nas oficinas lúdicas aqui apresentado se deu no início de um processo de municipalização das medidas de prestação de serviços à comunidade e envolvia a comunidade – sendo que esta também era representada pelos funcionários da instituição. Isso implica grandes desafios, como o rompimento de antigos preconceitos e paradigmas que estão imersos em nossa cultura e que precisam ser trabalhados e discutidos para que o ECA se estabeleça para mais além de uma lei que percebemos que tem apresentado grandes dificuldades de sair do papel.

## **Capítulo 2 – O discurso psicanalítico sobre o adolescente em conflito com a lei**

No capítulo anterior, demonstramos como a questão do adolescente em conflito com a lei está presente nos discursos social e jurídico.

Neste capítulo, apresentamos como essa questão aparece no discurso da psicanálise, percorrendo os seguintes pontos: a compreensão da psicanálise sobre a adolescência, sobre o ato, e mais especificamente, sobre o ato infracional, em que será considerada a cena social em que este é cometido e na qual o adolescente em conflito com a lei está inserido. Apresentamos propostas de intervenção da psicanálise para o contexto de aplicação das medidas socioeducativas e por fim, alguns ensinamentos da psicanálise a respeito do processo educativo.

## 2.1 – Adolescência e ato

O termo adolescência foi introduzido na psicanálise muito provavelmente por Ernest Jones em 1923, nos conta Alberti (1996, p. 24).

Freud, no entanto, não faz uso do termo “adolescência”, mas se refere à puberdade ao longo de sua obra. Freud, nos “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade” (1905) nos fala especificamente sobre “as transformações da puberdade”.

Freud (1905) aponta que a puberdade introduz as mudanças “que levam a vida sexual infantil a sua configuração normal definitiva”, em que a pulsão sexual encontra o objeto sexual (p. 196).

O “primado da zona genital” é apresentado e a normalidade da vida sexual se dá unicamente quando acontece convergência de duas correntes – a terna e a sensual – dirigidas ao objeto e à meta sexual, sendo que a corrente da ternura comportaria o que restou da “primitiva eflorescência infantil da sexualidade”. A pulsão sexual se coloca a partir daí a serviço da função reprodutora, nos diz Freud (1905, p. 196).

Segundo o autor (1905), a “essência” ou principal característica da puberdade está no crescimento manifesto da genitália externa, concomitantemente ao desenvolvimento dos genitais internos e a preparação de todo um “aparelho altamente complexo” pronto para ser utilizado, sinais anímicos e somáticos, como vários indícios corporais preparam o indivíduo para o ato sexual (p.197).

Freud (1905) ressalta que a vida sexual adulta será determinada pelas manifestações infantis da sexualidade (p.201). O autor (1905) assinala que é na puberdade que se consuma o encontro com o objeto que teve seu caminho trilhado desde a infância (p.210).

No entanto, na puberdade, houve tempo para que se erguesse a barreira do incesto, excluindo expressamente as pessoas amadas da infância (enquanto parentes consanguíneos) da escolha objetal. Segundo Freud (1905), a barreira do incesto é fundamentalmente uma exigência cultural da sociedade (p.213).

Sendo assim, os adolescentes utilizam todos os recursos pra afrouxar os laços com a família. Ao mesmo tempo em que repudia e subjuga as fantasias claramente incestuosas é que se consuma uma das realizações mais significativas e ao mesmo tempo dolorosas da puberdade: “o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações”. (Freud, 1905, p. 214).

Freud (1905) aponta, ainda assim, a extrema importância do relacionamento infantil com os pais para escolha posterior que o adolescente fará do objeto sexual:

“A afeição infantil pelos pais é sem dúvida o mais importante, embora não o único, dos vestígios que, reavivados na puberdade, apontam o caminho para a escolha do objeto. Outros rudimentos com essa mesma origem permitem ao homem, sempre apoiado em sua infância, desenvolver mais de uma orientação sexual e criar condições muito diversificadas para sua escolha objetal.” (p.216).

Ruffino (1993) apresenta a adolescência como uma instituição que é determinada historicamente, como um fenômeno da modernidade e que atinge o jovem ocidental a partir da puberdade, quando a passagem da infância à vida adulta se tornou problemática devido à ausência de dispositivos que antes geralmente estavam presentes nas sociedades pré-modernas ou nas sociedades não-ocidentais (p. 36).

A organização comunitária da sociedade tradicional dispunha de condições que dispensavam o surgimento do fenômeno da adolescência, na medida em que, nela, a passagem da infância à condição adulta de seus membros, bem como outras experiências que escançavam o ciclo da vida, ocorria sob os cuidados de dispositivos societários que, como dispositivos da ordem simbólica, no interior das condições em que lá se deviam, eram suficientemente eficazes para mediar a relação de cada sujeito às vicissitudes do real que, na falta de tais dispositivos, teria sido siderante. (Ruffino, 1993, p. 39).

Segundo Soares, Pacheco e Neto (2001), entre esses dispositivos das sociedades tradicionais atualmente suprimidos na civilização moderna estão os ritos iniciáticos ou rituais de passagem, que ofereciam significados à vida dos adolescentes, possibilitando que o real implicado nos apelos corporais e sociais na puberdade se convertessem em significantes constituintes para o sujeito (p. 159).

Tubert (1999) apresenta os ritos de iniciação como “uma barreira entre os tempos da infância e da vida adulta” (p. 37). Eles expressariam, de forma ritualizada e situada num momento determinado, a mesma passagem que os jovens de nossa sociedade atravessam. No entanto, para estes, essa passagem acontece de forma menos brusca, mais obscura, mais variada e num tempo maior (p. 37).

Para essa autora (1999), os ritos de iniciação têm como significado o acesso à ordem simbólica:

“O significado simbólico da iniciação, como vimos, ultrapassa evidentemente o fato que consiste, numa aproximação superficial, na inserção ou reinserção social do adolescente. As interpretações parciais desse tipo só podem ser explicadas pela coincidência temporal de duas situações que, na realidade, devemos diferenciar: a integração no mundo dos adultos, por um lado, a dramática transformação da adolescência, por outro. Nessa última, na verdade, superpõem-se os ‘três momentos solenes’, de forma que o rito de iniciação condensa a significação da morte, nascimento e constituição do sujeito com tal, reunindo numa só as diferentes ‘passagens’. Nesse sentido, ele significa, efetivamente, o acesso à ordem simbólica” (p. 48-49).

Segundo Alberti (1996), a função dos ritos de passagem nas “sociedades ditas primitivas” consistia em “imersão o jovem num banho de símbolos”, possibilitando a atribuição de sentido e sua manutenção no simbólico (p. 30).

“...hoje, com a falta desse mecanismo cultural maciço, muitas vezes o sujeito se vê impossibilitado de vencer os impasses que surgem a partir da confrontação com esse real impossível de simbolizar. Na realidade, a adolescência coloca uma questão ao registro do simbólico enquanto tal. Simbólico que até então dava conta desse real” (Alberti, 1996, pp. 30-31).

Alberti (1996) aponta que, na adolescência o sujeito vivencia um “encontro com o real do sexo” (p. 187), um encontro que é traumático, como a autora assinala abaixo:

A puberdade também implica um trauma: o corpo do sujeito sofre modificações de tal ordem que não há representações que permitam, subjetivamente, dar conta delas. Mas ele tenta, e essas tentativas inscrevem-se na retomada do mito individual de cada um. (p. 189).

O aspecto traumático do encontro do jovem com o real do sexo também é comentado pela autora, que apresenta o trauma como o momento em que “o sujeito que fala não dá conta de dizer”, não encontrando representantes nem significantes para designar determinada experiência, sendo traumática por fazer “um furo na trama de significantes” (p. 189).

O encontro com o sexo na puberdade, do qual Freud fala no seu terceiro Ensaio, vai se inscrever assim, para cada sujeito, na trilha deixada por esse primeiro trauma da infância, o que não quer dizer, no entanto, que não seja um novo trauma. A tentativa de dar conta dele reatualiza as próprias fantasias incestuosas da primeira infância, mas traz algo de novo: um quantum de libido não ligada. (Alberti, 1996, p. 190).

Segundo Alberti (1996), o trabalho da adolescência consiste na tentativa de elaboração desse encontro traumático do sujeito com o real do sexo (p. 182), e é dando voltas em torno desse real que é “impossível de dizer” que os sujeitos se consolidam e se tornam capazes de se exercer como agentes em direção ao laço social (p. 200).

Mas esse não é um trabalho simples, já que a falta ou a desestabilização das referências da tradição e da cultura, antes abundantes especialmente nos ritos iniciáticos que possuíam grande eficácia simbólica para o sujeito (pp. 197-198), levando a uma “nova identificação” (p. 198) exige nos tempos atuais que o adolescente também se responsabilize na busca de uma solução para suas próprias questões (p. 199).

O adolescente, hoje, não mais encontra um campo mapeado de significações para as transformações que sofre. Se, de um lado, isso dificulta enormemente a sua trajetória, que muitas vezes transforma-se num impasse, por outro lado isso o obriga a um contato com um campo cultural mais amplo

e diferenciado. Efetivamente, a responsabilidade de uma solução para suas próprias questões recai também sobre ele, o que, sem dúvida alguma, subjetiva as questões antes tratadas na coletividade. Só que, no imaginário coletivo, há pouco lugar para o desejo de cada um, pouco lugar para cada sujeito, em sua singularidade. (Alberti, 1996, p. 199).

Assim, cada sujeito terá de criar suas próprias defesas para se defender desse real, segundo sua própria história. Terá de fazer escolhas. (p. 185). Uma das escolhas que são exigidas do adolescente é a “escolha objetal”, como destacou Freud (1905).

Alberti (1996) explica essa questão apontando que, na adolescência, o sujeito se vê chamado a tomar partido na partilha dos sexos enquanto, por outro lado, também se depara com a “impossibilidade definitiva do outro sexo”, processo este que o coloca novamente diante da castração (p. 166).

Diz-nos a autora (1996):

Não foi à toa que Freud, em seus primeiros escritos, localizou o encontro traumático no momento da puberdade. A referência aqui é a da impossibilidade da relação sexual na medida em que aí se verifica, definitivamente, que, como diz Serge Cottet (1984), os rapazes não foram feitos para as moças e vice-versa. Definitivamente na adolescência; porque a criança, por mais que já tenha a experiência daquela impossibilidade – e ela sem dúvida a tem –, ainda pode acreditar que seja uma questão de espera, de crescimento, de um dia ser como os grandes. Diferente, o adolescente já é grande; para ele não há mais nada a esperar, a angústia de uma resposta não se vela mais no faz de conta, segundo o qual o encontro com o sexo se resume em papai-mamãe (p. 53).

Vemos, portanto, que a castração é uma das questões centrais que permeiam a adolescência. Segundo Alberti (2002), é impossível pensar a adolescência sem referência à castração, pois a adolescência seria representada pela tentativa do sujeito de elaborar a castração de alguma forma (p. 185). E um dos preços que o sujeito que “escolhe” a adolescência tem de pagar é o do desligamento dos pais, assumindo a castração no Outro (p. 185).

Para a autora (2002), a adolescência é entendida como o “... trabalho de elaboração da falta no Outro” (p. 186). Segundo Diogo (2005), na adolescência o sujeito se depara num encontro faltoso com o pai, restando-lhe elaborar o luto da perda do pai idealizado. O autor ressalta que nenhum pai consegue recobrir com a lei, com o simbólico, todas as manifestações pulsionais, de modo que se estabelece um “hiato” entre o pai simbólico e o pai imaginário, o pai idealizado pelo filho (parágrafo 1<sup>6</sup>).

---

<sup>6</sup> Este texto está disponível sem paginação no site: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000082005000200024&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200024&lng=en&nrm=iso) (recuperado em 10-02-2007). Por este motivo, foi necessário identificar as citações por meio dos parágrafos de texto.

A partir daí, quando necessário, o adolescente faz apelo ao pai, encontrando no melhor dos casos o pai real, agente da castração, que sinaliza com o próprio gozo em relação a uma mulher (Lacan, 1972). Com isso, o pai deixa algo a desejar, sem resposta, já que nada sabe sobre a trama do desejo e gozo no filho. Cada sujeito terá de fazer a própria travessia, a partir desse encontro faltoso com o pai, já que lhe restará fazer o luto dessa perda do pai imaginário, idealizado. (Diogo, 2005, parágrafo 3).

No entanto, é importante que nesse processo de desligamento dos pais, os pais não se desliguem dos filhos, nos alertam Alberti (2002) e Winnicott (1975).

Para Alberti (2002, p. 188), o adolescente precisa dos pais e para que possa se separar deles é fundamental que eles não se separem antes do adolescente, ao passo que este estaria exercitando um novo lugar de filho, de filho que poderá prescindir de seus pais por já tê-los internalizado:

Se os pais crêem que o filho já não os ouve e por isso largam mão dele, se eles cessam de ainda tentar afirmar seu filho com o desejo que sempre os fez sustentá-lo, então o filho já não poderá exercitar-se aí e o primeiro movimento é o de buscar, a qualquer preço, a presença desses pais, normalmente num movimento que se convencionou identificar como “chamar a atenção”. (Alberti, 2002, p. 188).

Winnicott também aborda essa questão. Para esse autor (1975), a adolescência vai além da puberdade física e implica crescimento, que leva tempo. Enquanto o adolescente cresce – da imaturidade à maturidade – as figuras parentais precisam assumir a responsabilidade. Caso contrário, os adolescentes se vêm forçados a atingir uma falsa maturidade, perdendo o que segundo o autor seriam as maiores vantagens da adolescência: a liberdade de ter idéias e a liberdade de agir por impulso. (p.202).

“Com a cláusula de que o adulto não abdique, podemos certamente pensar nos esforços dos adolescentes para descobrir e determinar seu próprio destino, como a coisa mais emocionante que podemos perceber na vida que nos rodeia. A idéia de que o adolescente tem de uma sociedade ideal é excitante e estimulante, mas o importante a respeito da adolescência é sua imaturidade e o fato de ela não ser responsável. Isso, o seu elemento mais sagrado, dura apenas alguns anos e constitui uma propriedade que tem de ser perdida por cada indivíduo, quando a maturidade é alcançada” (Winnicott, 1975, p. 198).

Destacamos aqui o contraponto entre o que Winnicott (1975) fala acerca da “irresponsabilidade do adolescente” e o que Mendez (2006) – autor da área jurídica – ressalta em seu texto sobre a importância da responsabilização penal dos adolescentes, no qual o autor pontua que a pretensão de se construir cidadania sem responsabilidade é um contra-sentido derivado de ingenuidade ou de torpeza (p. 19).

O luto é uma outra questão que também abordada pela psicanálise em relação à adolescência.

Tubert (1999) propõe a adolescência como sendo “... uma estrutura mítica, na qual é crucial a confrontação com a morte, a partir da sexualidade e na própria sexualidade...” (p. 22). A autora pontua que, na adolescência, o sujeito irá se deparar com uma série de perdas, que vão desde a perda da própria imagem, passando pela perda de uma imagem de “criança ideal” – vivenciada tanto pelo adolescente quanto por seus pais – até a perda dos pais enquanto aqueles que sustentavam o “ideal do eu infantil” (p. 22)

Segundo Rosa (1998), o adolescente tenta “... dar conta do impacto do gozo que o invade” fazendo “um apelo ao pai como função simbólica” (p. 2). No entanto, esse pai está sempre aquém dessa função (p. 2). A autora destaca ainda o declínio da função paterna na atualidade – especialmente nos segmentos da população menos favorecidos economicamente – decorrente dos processos de exclusão característicos do capitalismo (pp. 2-3). Diz-nos Rosa (1998):

O apelo ao Pai na adolescência e sua frustração faz necessária a discussão sobre como atualmente a função do pai tem desaparecido, preocupação esta já presente em Freud que declara sua preocupação frente ao avanço da modernidade e à constituição de uma subjetividade onde a liderança do pai desaparece. Isto porque os mecanismos de normas, idéias e identificação são apoiados nas insígnias paternas, derivadas da função paterna, fundamentais para a constituição do sintoma que é a neurose.

(...)

Percebe-se que além de um fenômeno mais amplo, haveria uma parte da população mais atingida por este, particularmente aquela que não tem respaldo social para a gratificação narcísica necessária para favorecer as identificações ao grupo e que tem o seu lugar fálico na cultura ameaçado, como é o caso das famílias excluídas do processo produtivo. Estas famílias, na busca da inclusão, rompem com o lugar de origem, com as raízes culturais e com figuras expressivas, sem conseguir suprir suas carências materiais e mantendo um lugar marginal na sociedade. Tal situação favorece o afrouxamento da transmissão de aspectos básicos de identificação para seus filhos. (pp. 2-3).

Segundo Viganó (1999, citado por Soares et al., 2001) as transformações familiares da atualidade dificultam a passagem dos adolescentes à vida adulta, num contexto em que a autoridade paterna e os ideais deixam de ser pontos de referência para o adolescente, podendo as toxicomanias e os atos infracionais ser pensados como “ritos de separação” (p. 167).

Percebemos aqui um apontamento para a questão do ato na adolescência como um apelo do sujeito à função paterna, como refere Alberti (1988, citado por Soares et al., 2001):

“... o sujeito adolescente somente irá deparar-se com a falha da função paterna se até então a metáfora paterna exerceu toda sua função. Que ele somente poderá caminhar na direção de prescindir do pai, se deste pode se servir. Quando isso não ocorre, várias serão as conseqüências. Mas a mais comum é o apelo.” (Alberti, 1988, citado por Soares et al., 2001, p. 168).

Segundo Soares et al. (2001), o uso de drogas e o ato infracional podem ser utilizados como um recurso do adolescente diante da dificuldade de se desligar da autoridade dos pais,

diante da dificuldade de se separar do Outro (p. 168). Segundo essas autoras (2001), o toxicômano “encarna” a droga como um “dispositivo de separação” (p. 168).

Mas Alberti (1996) nos alerta que o ato ou a “tendência a agir” na adolescência pode ser efeito tanto da alienação quando da separação, e que é necessário estudar cada caso em particular.

Uma mesma tentativa de suicídio – elejo aqui a tentativa de suicídio como paradigma do ato –, pode ter determinações distintas. De um lado, enquanto efeito de um pensamento-ação, implica uma total alienação ao Outro, durante a qual o ser do sujeito se apaga, pois o sujeito está identificado ao discurso do Outro. De outro lado, ao contrário, como efeito de uma separação, implica que o sujeito tenha caído da cadeia significante, tenha deixado de lado todo o pensamento inconsciente, de maneira a despedir-se de tudo o que o determina como sujeito no Outro, no inconsciente. (Alberti, 1996, p.59).

A questão do ato ou da tendência a agir tem sido bastante explorada pelos pesquisadores da psicanálise e nos interessa particularmente à medida que estamos pesquisando a questão dos adolescentes que cometeram atos infracionais.

É na adolescência, e mais particularmente com a puberdade, que o adolescente acorda do “sono de Édipo”, se deparando com a efetiva possibilidade e maturação biológica necessária “pra colocar em ato seu desejo edípico”, nos conta Alberti (1996, p.166).

No entanto, o recalque opera, alertando-o de que não deve agir e destacando a proibição do incesto e do interdito. A castração é colocada novamente em jogo, ao passo que, na partilha dos sexos, o adolescente também se dá conta da “impossibilidade definitiva do outro sexo”, como já explicitamos anteriormente (Alberti, 1996, p.166).

Alberti (1996) nos explica melhor estes dois conceitos – separação e alienação – a partir de Lacan. Segundo a autora, a separação é “um dos vetores que descrevem as relações do sujeito com o Outro”, sendo que o Outro é entendido como o próprio inconsciente, como o “tesouro de significantes”, como aquilo que vai determinar o sujeito e que é preexistente ao sujeito (p.33).

O Outro é aquilo que determina a interpretação dos seus sonhos, sintomas e atos falhos, aquilo que pensa no sujeito apesar dele, aquilo que pré-existe ao sujeito e que existe na cultura, no desejo da mãe, na estrutura da linguagem, em suma, aquilo tudo que Freud descobriu e que faz parte de simbólico. Esse grande Outro, que é o Outro da fala e da linguagem – aquilo que distingue o homem dos outros animais – implica que, mesmo se o sujeito não fala, mas sem dúvida é falado; quando o homem dorme, ele não fala, mas sem dúvida o pensamento inconsciente continua acordado. (Alberti, 1996, p.33).

Para a autora (1996), a alienação ao Outro estaria no movimento oposto à separação (o único limite da alienação seria o suicídio). A alienação implica que o sujeito é sempre determinado pelo Outro, ainda que no seu desejo mais íntimo. O suicídio é considerado então:

“...como diz Lacan (1974), o único ato realmente bem-sucedido, no qual nada mais dita ao sujeito os seus caminhos. Fora isso, o sujeito sempre, de uma forma ou de outra, é determinado pelo Outro, até mesmo no que diz respeito ao seu desejo mais íntimo, pois, como define Lacan, todo desejo é desejo do Outro. Isso não quer dizer que o sujeito sempre vá fazer ou pensar o que a mãe manda ou quer, mas que o sujeito sempre estará agindo, pensando, falando porque há o inconsciente onde a mãe também se inscreve, entre outros.” (p.33).

Segundo Rosa (1998), que observa que muitas vezes os jovens não se reconhecem em seus atos, as questões aparecem na dimensão do “fazer” – na dimensão do ato – à medida em que o fluxo do dizer é interrompido e que o pensamento e as associações são bloqueadas. O sujeito não reconhece seu ato, ou o estranha, estranheza essa que pode demonstrar um “efeito de repetição” que pode estar implicado a questões que atravessam gerações (pp. 3-4).

A ação produz-se nele, respondendo a um mandato que diz respeito à ascendência. O comportamento como repetição presentifica o que não pode ser rememorado. Presentifica a repetição, definida aqui como o agir algo não elaborado da história dos pais. A repetição tem efeito sobre a identificação. O fazer do sujeito fica dissociado do ser. Fica ao sujeito a tarefa de dar conta de tal agir. Há um impacto no sujeito quanto a possibilidade de um reconhecimento de si. Há questões de identificação que se entrelaçam – é o Outro que se comporta travestido de Eu. O Outro agindo no um dá a sensação do estranho e da falta de reconhecimento no ato. (Rosa, 1998, p. 4).

Segundo a autora (2002a), percebe-se ainda no adolescente uma tentativa de provar sua existência através do ato – um “faço, logo sou” (p. 235) – que se apresenta como uma declaração inútil já que o ato, em vez de provar a existência do sujeito, demonstra na verdade a divisão do ser humano que é “...instado a agir ali onde ele não está como sujeito...”. (p.235). Mas embora haja ato ali onde não estaria o sujeito, o adolescente será chamado, a posteriori, a tomar esse ato como seu, e atribuir sentido a esse mesmo ato, então tomado como um significante que o representa (pp. 235-236).

Segundo Rosa (1998), o ato tem um efeito imponderável não apenas no sujeito, como também no objeto e no discurso do outro a seu respeito, independentemente de suas intenções e planejamentos (p. 5):

O efeito imponderável do ato no próprio sujeito deve-se a que o ato, qualquer ato, tem proximidade à pulsão e está sempre ligado à sexualidade tal como a Psicanálise a concebe, ou seja, em sua qualidade infantil e perversa. Uma vez iniciado pode desencadear, em si e no outro, efeitos imprevistos quanto ao grau e intensidade de emoções e agressividade que desperta. Desta forma, o sujeito está ausente de seu ato que, por sua vez, é importante, por criar uma cena no real que encena o desejo e abre possibilidade de ser falado pelo Outro. (p.5).

No entanto, o sujeito terá de se haver com seu ato, nos diz Rosa (1998), e segundo a autora será no surgimento do significante – da palavra – que esse ato poderá ser reencadeado,

historicizado e humanizado (p.5). Para a autora (1998), o ato promove um efeito no discurso do outro que vai além do ato em si ou de seu efeito, referindo-se mais acerca do “... lugar que aquele que age ocupa no desejo daquele que profere o discurso”. (p.5).

Ou seja, o discurso é carregado de expectativas culturais, de modo que um ato pode ser qualificado como delituoso ou não, como “delinquência” ou não, dependendo de quem o cometeu (Rosa, 1998, p. 5). E como vimos ao longo do capítulo anterior, aqueles que ocupam posições menos privilegiadas em nossa sociedade acabam sofrendo mais preconceito e menos oportunidades, ao passo que estão marcados pelo estigma imprimido pela criminalização da pobreza.

Rosa (2002a) aponta que a adolescência marca a entrada do jovem na cena social, acontecimento que tem efeitos na subjetividade (p.227). Essa entrada “modifica o sujeito e seu sintoma” (p.229). Segundo a autora (2002a), um outro discurso passará a valer além do discurso do pai por meio de operações que possibilitarão “...o pertencimento e o reconhecimento do jovem como membro do grupo social e que dependem das formas, condições e estratégias oferecidas pelo grupo social” (p. 230). Assim, em contextos em que falta um pré-investimento do grupo na construção de um lugar para o sujeito, o adolescente se vê diante de um impasse que o move para o ato - para “agir” (p.232).

A autora destaca que a adolescência implica a tentativa do adolescente em inscrever-se no campo do Outro, estando sua constituição subjetiva e seus sintomas vinculados à inserção social (Rosa, 2002a, p. 239).

Rosa (2002a) propõe que é por meio da cidadania – enquanto participação na “cidade” – que o sujeito poderá se implicar e responder por seus atos, reconhecendo-se como “castrado”, por meio da experiência da ausência de um significante que lhe garanta poder, sucesso ou mesmo felicidade (p. 239).

Constata a insuficiência do Outro e da sociedade na proteção e apoio esperados, mas, ainda assim, a direção tomada pelo sujeito vai supor sempre uma aposta, sem vacilação e sem conformismo com a exclusão, produzindo atos que fundam e legitimam a subjetividade em nome do desejo, articulada à herança cultural que produz o enigma que sustenta o sujeito cidadão inserido em uma história, na história dos homens – falo aqui de uma posição ética e política. (Rosa, 2002a, p. 239).

Percebemos, portanto, que a psicanálise apresenta a adolescência como um processo em que o sujeito se depara com o real do sexo, encontro traumático, ao passo que implica um “impossível de dizer” (Alberti, 1996, p. 200).

A adolescência é, portanto, apresentada pelos diferentes autores como estando situada em um contexto histórico, ressaltando-se que as sociedades modernas não dispõem de “ritos

de passagem” que poderiam auxiliar o adolescente na simbolização do processo que vivencia, marcado pela castração, por diversos lutos e pela tentativa de inscrição no campo do Outro. Entende-se ainda que ali onde a palavra falta, o ato se faz presente, como tentativa do adolescente de provar sua existência (Rosa 1998; 2002a).

## **2. 2 – Como a Psicanálise entende o ato infracional**

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar de que maneira a Psicanálise entende o ato infracional, com enfoque na leitura freudiana e lacaniana da questão.

Um dos textos mais marcantes da obra de Freud que aborda a questão do ato infracional, mais especificamente do crime, é “Totem e Tabu” (1913). Nesse texto, Freud (1913) apresenta a hipótese de que a organização social humana teria sido iniciada a partir de um crime: o assassinato do pai da horda (p. 145). Após o assassinato desse pai primevo, a “horda patriarcal” teria sido substituída pela “horda fraterna” (p. 149). Dessa forma,

A sociedade estava agora baseada na cumplicidade do crime comum; a religião baseava-se no sentimento de culpa e no remorso a ele ligado; enquanto que a moralidade fundamentava-se parte nas exigências dessa sociedade e parte na penitência exigida pelo sentimento de culpa. (Freud, 1913, p. 149).

Freud nos apresenta, portanto, um ato criminoso como fundante da organização social humana, da religião e da moralidade. E não qualquer crime, mas o assassinato do pai. Diz-nos Freud (1913): “Um acontecimento como a eliminação do pai primevo pelo grupo de filhos deve inevitavelmente ter deixado traços inerradicáveis na história da humanidade” (p. 157).

Esse mito do assassinato do pai da horda vai também “deixar traços inerradicáveis” em toda a obra freudiana, e traz não apenas uma hipótese quanto às origens da organização social humana, como também traz à baila uma tentativa de Freud de comprovar “historicamente” as origens do Complexo de Édipo. E aborda a questão desse crime que funda a organização social como sendo resultante de um conflito ancestral entre pai e filhos.

Dor (1991) destaca que na obra “Totem e Tabu”, Freud apresenta o “mito simbólico do pai da horda primitiva” dando, através deste, consistência à teoria psicanalítica do pai (p.21). Segundo esse autor, o mito do pai da horda tenta dar conta da proibição originária do incesto, e também da questão do pai em psicanálise (p. 29).

Mais adiante, em 1933, Freud faz uma breve menção à questão do ato infracional, assinalando a importância de se estudar o superego de modo a melhor compreender a questão. Diz-nos Freud (1933[1932]a):

“... o superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais; os conteúdos que ele encerra são os mesmos, e torna-se veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração. Facilmente podem adivinhar que, quando levamos em conta o superego, estamos dando um passo importante para a nossa compreensão do comportamento social da humanidade – do problema da delinquência, por exemplo – e, talvez, até mesmo estejamos dando indicações práticas referentes à educação” (p. 72).

O superego é apresentado por Freud (1933[1932]a) neste mesmo texto como sendo “o representante de todas as restrições morais” (p. 72), e é ele que assumirá posteriormente - como “legítimo herdeiro” - a função, o poder e os métodos da instância parental (p. 68).

Como podemos observar, ao longo da obra freudiana, e posteriormente na obra lacaniana, a questão da delinquência está sempre permeada pela seguinte questão que abordaremos a seguir: a questão do pai, ou a função paterna.

O que é um pai? Ou melhor, o que é um pai para a psicanálise? Joel Dor, no livro “O pai e sua função em psicanálise” (1991), assinala que, no campo psicanalítico, a noção de pai intervém como “um operador simbólico a-histórico” (p. 13).

Com isso, Dor (1991) quer dizer que a noção de pai em psicanálise não implica a existência de um “pai encarnado” (p.13), mas a existência de uma “entidade essencialmente simbólica que ordena uma função” (p.14). Segundo Dor (1991), essa noção de pai em psicanálise implica um pai que esteja “investido de seu legítimo poder de intervenção estruturante do ponto de vista do inconsciente” (p. 14).

Dor (1991) destaca, portanto, que a dimensão do Pai simbólico vai além da existência de um pai real, de um homem real. Segundo esse autor (1991), para que haja um pai, “... basta que um terceiro, mediador do desejo da mãe e do filho, dê argumentos a esta função para que seja significada sua incidência legalizadora e estruturante” (p.19).

É a partir de então que se torna possível a operação simbólica chamada “metáfora do Nome-do-Pai” (p.20). Segundo Dor (1991), é durante essa operação simbólica que a criança “... substitui o significante do desejo da mãe pelo significante Nome-do-Pai...” (p.20).

Lemerle (1999) também destaca a importância da função paterna. Para esse autor, “o pai é antes de tudo o representante de uma função” (p.3) e seu ofício é o de representar as leis da sociedade, o interdito do incesto e transmitir o seu nome (p.3).

Segundo Steinberg (2002), a função paterna está relacionada ao registro do simbólico, em que “o pai passa a existir simbolicamente para o sujeito, tendo-lhe transmitido a filiação e a ordem sexuada” (p.48). Segundo a autora (2002), o filho passa a ter a identidade de um ser sexuado, ao passo que o pai o liberta do desejo da mãe, colocando-o frente ao seu próprio desejo. “Com isso, o sujeito – que não existe mais apenas na condição familiar – inscreve-se na norma da cultura” (p.47).

No entanto, ressalta Steinberg (2002), o Nome-do-Pai transmitido por meio da “... substituição do desejo da mãe pela lei paterna...” – que é a metáfora paterna – só pode se efetivar através da função paterna se a mãe é capaz de reconhecer e autorizar esse pai – processo que se dá via o desejo da mãe (p.48).

Segundo Steinberg (2002), o Nome-do-Pai é ainda “... o significante que carrega o desejo à paternidade tanto em relação as gerações às quais o sujeito está ligado quanto em relação ao laço entre seu desejo, seu sintoma e seu nome próprio” (p.52).

Hurstel (1999) destaca que a noção de “função paterna” foi teorizada por Lacan no campo do psiquismo entre 1956 e 1958, mas que também depende do campo social, sendo que suas transformações são mais patentes no próprio campo da sociedade (p.104). Essa autora (1999) afirma: “Efetivamente, as transformações atuais da paternidade são localizáveis antes de tudo no campo social (o do estatuto jurídico, econômico... e o do papel do pai” (p.105).

Veremos adiante como o autor lacaniano Melman (2000) entende o ato infracional como estando relacionado à questão paterna.

Para esse autor (2000), a “delinquência” tem como causa a “falta de reconhecimento simbólico do Nome-do-Pai” (p.49), falta essa que poderia vir do sujeito ou do pai, ou de ambos, e ainda do campo social (pp. 45- 46). Melman (2000) pontua que os atos infracionais são simbólicos de uma falta (p. 44):

Trata-se de uma falta de acesso a este objeto que comanda o gozo, isto é, o falo. É, portanto, precisamente a falta de tomada pela ordem simbólica, na medida em que esta dá acesso a este objeto essencial, que não deixa ao delinquente outro recuso que não seja o do rapto, da apreensão violenta, da violação. (p.44).

Para o autor (2000), essa seria a maneira que o infrator teria de “entrar em relação com o falo”, mantendo-se na virilidade. A histeria seria uma outra maneira, mas que implicaria numa certa “feminização”. (p.44).

Segundo Melman (2000), para o autor de ato infracional o Nome-do-Pai não está forcluído ou negado, mas o sujeito se encontra forcluído em relação ao Nome-do-Pai (p. 45):

“... encontra-se em uma posição onde não pode valer-se de sua filiação, de sua autoridade” (p.45).

O autor (2000) destaca que são várias as razões e circunstâncias que levariam à existência de tal falta, que podem ser tanto de origem neurótica – de uma recusa por parte do próprio sujeito – quanto de origem nos pais, seja a partir de uma recusa paterna, seja de uma dificuldade por parte da mãe que impediria o processo (p. 45).

No entanto, Melman (2000) ressalta que as razões e circunstâncias para tal recusa podem ser ainda de ordem social. Por exemplo, em contextos em que o pai real seja considerado “em falta” em relação à referência fálica de determinado contexto social (p. 45-46) – não podendo, portanto, funcionar como “... capaz de introduzir seu produto na cadeia simbólica” (p.46).

O autor (2000) destaca que tais razões e circunstâncias também podem ser de cunho cultural, como em contextos em que a família viva, por motivos históricos ou geográficos, em um meio social em que a cultura predominantemente é diferente da sua (p.46).

Mas pode ser também que aconteça de todas essas razões estarem presentes, diz-nos Melman (2000): “De repente, pode sobrevir uma dificuldade e até mesmo uma recusa que pode eventualmente ser recíproca, podendo vir tanto do meio social quanto do sujeito e determinar uma recusa da integração simbólica” (p.46).

Melman (2000) destaca, lembrando Lacan, que o sujeito necessita da relação com seu semelhante para se constituir (p.41). Segundo Melman (2000), no caso da delinquência, a coletividade se estabelece como grande Outro, de onde retorna ao sujeito sua própria mensagem (p.42).

Melman (2000) ressalta que “não há subjetividade que se organize fora do laço social” (p.42), sendo que os discursos se referem ao fato de que a subjetividade se articula no laço social ao mesmo tempo em que a própria subjetividade também articula o laço social (p.42).

Segundo Melman (2000), o fenômeno que Lacan nomeou como “o declínio do Nome-do-Pai” (p.49) que vem sendo observado nas estruturas sociais, tem transformando progressivamente tais estruturas sociais em mais reais do que simbólicas (p.49). O autor ressalta que, segundo o pensamento lacaniano, quando as estruturas da sociedade se tornam reais, as condutas tornam-se simbólicas, (p.43), de forma que é o fato das estruturas sociais serem simbólicas que possibilita que nossas condutas sejam reais (p.43).

A consequência das estruturas sociais estarem perdendo cada vez mais seu caráter simbólico e se tornando cada vez mais “reais”, nos diz Melman (2000), é que em contextos

em que as estruturas da sociedade deixam de ser simbólicas e se tornam reais, o poder passa a ser representado também em figuras reais, como a do policial, o juiz, etc (p. 47).

O objeto mesmo, o objeto que conta, cessa de ser simbólico para ser nada mais que um objeto real. O pai vai assim estar privado de todas as suas incidências simbólicas para valer somente em sua realidade. Portanto, vai se encontrar desfigurado por representações que serão asseguradas pelas instâncias educativas, correccionais, policiais ou judiciárias. (Melman, 2000, p. 47-48).

O autor (2000) pontua ainda que o ato infracional não é cometido por um sujeito, ao passo que este estaria “ausente de seu ato” (p.45) em busca de um momento de “ex-sistência”, de posse e contemplação do objeto por meio de seu ato infracional (p.45). Para Melman (2000), na “delinqüência” trata-se de um esforço vão de se fazer a si mesmo, de existir como sujeito, existindo naquele que infringe uma preocupação de ser reconhecido, “de se fazer um nome” (p. 54), embora ele não tenha uma certa preocupação importante que também seria de seu interesse:

O que arrisca, o que põe em questão, ultrapassa de longe o ganho eventual de sua ação, e é absolutamente esporádico que as satisfações materiais que possa obter lhe permitam ser alguém que se aposenta, que vive de renda, pois como acabei de observar, não é isto o que conta. (Melman, 2000, p.54).

Nesse contexto, a infração coloca esse indivíduo numa situação muito delicada, pois ele será punido com uma pena real e não uma pena simbólica, nos alerta Melman (2000, p. 49). O autor aponta que o sujeito enquanto “delinqüente” sente uma falta em relação ao grande Outro, não encontrando neste grande Outro lugar nem asilo (p.48).

Melman (2000)ressalta que as estruturas sociais como as educacionais, penais, jurídicas, são conhecidas por exigirem possuir um saber absoluto sobre as pessoas vinculadas a elas (p. 48) O “delinqüente”, portanto, segundo este autor (2000), lança mão do processo de denegação, mantendo-se à sombra dele como única alternativa para manter-se como sujeito, ao passo que a confissão se equivaleria a seu desaparecimento (p.48).

O que vemos, nestes delinqüentes, é certamente a preocupação em preservar sua subjetividade através do único recurso oferecido ao sujeito, a denegação, o ‘não fui eu’, mas também este jogo que consiste em se fazer desaparecer na sua subjetividade pelo reconhecimento, por assim dizer, contar mais do que o que foi feito e assim restituir ao Outro, ao grande Outro a integralidade de seu saber. (Melman, 2000, p. 48).

Melman (2000) destaca que os “delinqüentes” estabelecem com essas instituições uma relação de caráter transferencial e ambivalente (p.48).

Para ilustrar o caráter transferencial das relações do delinqüente com estas instâncias, é necessário ressaltar a importância que este jogo terá com o saber do Outro, sendo ao mesmo tempo capaz de amputar este saber do Outro pela denegação normal própria ao sujeito, que ele assim vem introduzir. (p.48).

Steinberg (2002) destaca que o ato delinqüente evidencia a impotência paterna, e ilustra como nos episódios de rebeliões esta impotência (no caso, do comando vigente) se apresenta de forma intensa (p.95). A autora destaca que, nesses episódios, a autoridade é “posta na berlinda”, afirmando a potência da adolescência, revelando um contexto em que “... a denegação paterna, a negação da autoridade...” e a “castração no Outro” estão presentes (p. 96)

Para Melman (2000), o “delinqüente” não comete um ato e sim uma ação, já que o ato poderia lhe dar um estatuto subjetivo que o delinqüente busca – que o fundaria e tornaria legítima sua condição de sujeito. (p. 51) No entanto, para o autor (2000), o “delinqüente” comete “um ato que fracassa” (p. 51). Está fadado à sua repetição, arriscando lances e riscos crescentes, arriscando inclusive sua própria vida. Esta, no entanto, é uma característica do próprio processo da delinqüência, “diante do qual o delinqüente não é o seu mestre” (Melman, 2000, p.51).

Segundo o autor (2000), o “delinqüente” comete uma ação – que não chega a ser um “ato” - assim por ele definida: “o que podemos chamar de ação é o fato de que o simbólico, mesmo que seja a ordem que nos coloca em posição de poder desejar e ter acesso ao objeto, não pode ser suficiente para tudo” (p. 51). Assim, a relação do delinqüente com o objeto “se funda na anulação do terceiro paterno, deste pai real, na medida em que por seu ato, ou sua ação, o delinqüente o reduz à impotência, o deixa cego, o amarra, testemunha-lhe que ali ele nada pode” (Melman, 2000, p.52).

Melman (2000) questiona ainda o porquê da fragilidade ou ausência da culpabilidade com que o “delinqüente” lida com seus delitos. E na busca de apresentar alguns elementos para essa discussão, apresenta o seguinte:

Sabemos que delinquo quer dizer: faltar com seus deveres; linquo é deixar cair, abandonar. O delinqüente estima que se tenha faltado com o dever para com ele. Alguma coisa no dever com relação ele não foi cumprida e sua ação não faz senão responder esta falta, esta omissão do Outro. Em outras palavras, estamos engajados aí em uma competição, se ousar dizer, recíproca e, de repente, não é sua culpabilidade que está em jogo. Ele terá a tendência – que temos o hábito de acusar rápido demais de ser paranóica – de por em questão o conjunto dos mecanismos sociais aos quais atribuirá a responsabilidade desta falta, não sabendo, evidentemente, a quem e o que culpar. (Melman, 2000, pp. 53-54).

Já Freud, em vários de seus textos, traz um contraponto a essa idéia de “ausência” ou “fragilidade” da culpabilidade na subjetividade de quem comete um crime.

Nos textos “O ego e o id” (1923), “Dostoiévski e o parricídio” (1928 [1927]), “Conferência XXXII – Ansiedade e vida instintual” (1933 [1932]b) e “Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico” (1916), Freud aborda a relação do sentimento inconsciente de culpa com o cometimento de crimes. O autor nestes textos defende que em vários casos o sentimento de culpa é anterior ao cometimento do crime, ou até mesmo seria esse sentimento de culpa que levaria o indivíduo a cometer um crime.

Segundo Freud (1916), nestes casos em que os indivíduos se tornam “criminosos em consequência de um sentimento de culpa”, o trabalho analítico demonstra que esse sentimento de culpa seria decorrente do complexo de Édipo. Seria uma tentativa do indivíduo de fixar esse sentimento de culpa a alguma coisa diferente dos inaceitáveis crimes de assassinar o pai ou ter relações incestuosas com a mãe. Dessa forma, esse sentimento inconsciente de culpa induziria o sujeito ao cometimento de um crime em busca de uma punição, em busca de ligar esse sentimento a algo que lhe traga um certo alívio mental, embora isso possa parecer paradoxal (p. 347-348).

Diz-nos Freud (1916) quanto à origem desse sentimento “obscuro” de culpa antes do cometimento do crime:

Um exame da primeira questão mantinha a promessa de nos trazer informações sobre a fonte do sentimento de culpa na humanidade em geral. O resultado invariável do trabalho analítico era demonstrar que esse obscuro sentimento de culpa vinha do complexo de Édipo e constituía uma reação às duas grandes intenções criminosas de matar o pai e de ter relações sexuais com a mãe. Em comparação com esses dois, os crimes perpetrados com o propósito de fixar o sentimento de culpa em alguma coisa vinham como um alívio para os sofredores. Nesse sentido, devemos lembrar que o parricídio e o incesto são os dois grandes crimes humanos, os únicos que, como tais são perseguidos e execrados nas comunidades primitivas. (pp. 347-348).

Freud (1916) chega até mesmo a afirmar que essa motivação para o crime precisa ser levada em consideração no tocante à grande parte dos criminosos para quem as medidas punitivas são criadas, podendo contribuir inclusive para o oferecimento de medidas punitivas que levem em conta essa possibilidade (p. 348).

Quais as implicações desse entendimento da Psicanálise acerca do ato infracional para a nossa pesquisa que visa trazer contribuições da Psicanálise para a elaboração de medidas socioeducativas?

As implicações são várias e algumas delas são apontadas tanto por Freud (1916) por Melman (2000). Melman (2000) acredita que o atual sistema penal e repressivo também precisa ser repensado, ao passo que a aplicação da pena participaria da manutenção e

validação do próprio processo da delinquência. Processo este em que aquele que delinque estaria em busca de se fazer a si mesmo (p.54).

Consideramos que isso implica que a medida socioeducativa atribuída ao adolescente neste contexto precisa levar em conta todas essas vicissitudes do processo do cometimento de ato infracional de modo a contribuir de fato para a inclusão social desse jovem, permitindo-lhe conhecer outros caminhos e possibilidades nos quais possa buscar sua emergência enquanto sujeito.

Embora essa pesquisa privilegie um enfoque nas leituras freudianas e lacanianas acerca do ato infracional, consideramos relevante mencionar – ainda que brevemente – alguns apontamentos de Winnicott sobre essa questão.

Em 1946, em uma palestra para magistrados, Winnicott os alertava para o fato de que o crime desperta sentimentos inconscientes de vingança pública que poderiam se tornar perigosos caso não houvesse a lei e aqueles que têm a missão de representá-la (p. 128). Esse autor faz essa observação para destacar que, embora ele compreendesse o crime como uma “doença psicológica” que implica a necessidade de tratamento, ele não deixava de considerar que a adoção de um objetivo puramente terapêutico nas decisões judiciais seria algo perigoso (p. 129). Segundo Winnicott (1946), a lei também teria, portanto, a função de proteger o criminoso dessa “vingança inconsciente e, portanto, cega” da sociedade (p. 128).

Consideramos muito inadequada a caracterização que Winnicott (1946) faz do crime como “doença psicológica”, ao passo que reforça estigmas em relação à questão. No entanto, em 1956, o autor irá explicitar melhor esse ponto de vista, destacando que:

A tendência anti-social *não é um diagnóstico*. Não se compara diretamente com outros termos diagnósticos, como neurose e psicose. A tendência anti-social pode ser encontrada num indivíduo normal ou num indivíduo neurótico ou psicótico.

Por uma questão de simplicidade, irei referir-me apenas a crianças, mas a tendência anti-social pode ser encontrada em todas as idades. (Winnicott, 1956, p. 138).

Para Winnicott (1956), a tendência anti-social se expressa num momento em que a criança tem esperança (p. 139). O autor pontua que “... o tratamento da tendência anti-social não é psicanálise” (p. 147), e sim, estabelecer um novo suprimento ambiental à criança, ao passo que autor defende que esta tendência social teria sido originada por uma falha no ambiente em apoiar o ego da criança, devendo ser este próprio “ambiente que deve dar nova oportunidade à ligação egóica” para a criança (p. 147).

Este autor (1946), apresenta que a tendência anti-social decorre da constatação da criança de que o “quadro de referência de sua vida se desfez”, comprometendo seu sentimento

de liberdade (p. 130). A esperança da criança se manifestaria, portanto, na busca de outro quadro de referência - na busca de uma estabilidade externa – fora do lar. (p. 130). Segundo Winnicott (1946), a criança anti-social recorre à sociedade – ao invés de recorrer ao ambiente familiar ou escolar – na busca de uma estabilidade que lhe possibilite “transpor os primeiros e essenciais estágios de seu crescimento emocional” (p. 130).

A delinquência indica que alguma esperança subsiste. Vocês verão que, quando a criança se comporta de modo anti-social, não se trata *necessariamente* de uma doença, e o comportamento anti-social nada mais é, por vezes, do que um SOS, pedindo o controle de pessoas fortes, amorosas e confiantes. Entretanto, a maioria dos delinquentes são, em certa medida, doentes, e a palavra doença torna-se apropriada pelo fato de que, em muitos casos, o sentimento de segurança não chegou à vida da criança a tempo de ser incorporado às suas crenças. (Winnicott, 1946, p. 131, grifo do autor).

A partir desse entendimento, Winnicott (1944) ressalta a importância de que, em instituições – como alojamentos - destinadas a atender jovens nesse contexto, seja criado um ambiente favorável a eles, e aponta algumas sugestões práticas quanto a como deve ser a estrutura e a organização desses alojamentos, que se referem especificamente às pessoas envolvidas no ambiente em que jovem será inserido (pp. 188-189):

O supervisor e todo o pessoal devem ser pessoalmente visitados e são essenciais as conversas informais a respeito das crianças. Só assim o jovem poderá ser considerado pelo pessoal como um ser humano total, com uma história de desenvolvimento e um ambiente familiar, e um problema atual. (Winnicott, 1944, p. 189).

Observamos, portanto, que Winnicott (1944) também traz à baila uma questão que vem sendo insistentemente abordada nos textos pesquisados: a importância de envolver todo o pessoal de uma instituição que se propõe ao atendimento de crianças e adolescentes, infratoras ou não. Essa questão será melhor aprofundada mais adiante ainda neste capítulo.

Percebemos que, embora Winnicott apresente nesses textos uma caracterização um tanto questionável do crime como sendo uma doença psicológica, por outro lado o autor aponta um olhar sobre o jovem que implica a crença na sua capacidade de mudança - que implica o entendimento da conduta anti-social como estando inserida num contexto desfavorável ao sujeito, que implica num movimento do sujeito em busca de outras oportunidades. No entanto, pontuamos, não deixa de ser uma visão polêmica e discutível.

Percebemos nessa pesquisa a necessidade de explorar outras leituras psicanalíticas que nos auxiliassem a compreender o ato infracional como estando inserido num contexto social específico.

Melman (2000) afirma ainda que a delinquência parece ser um fenômeno intimamente ligado à economia mercantil, em que o caráter simbólico das trocas sucumbe à sua própria materialidade (p.50).

Rosa, Carignato e Berta (2006) nos trazem importantes contribuições no que se refere aos efeitos da economia mercantil nos laços sociais. As autoras (2006) apontam, comentando Rosa, que o discurso capitalista não privilegia o sujeito e sim “... o indivíduo consumidor que, em sua dimensão de consumido, não encontra lugar para o seu pathos (sofrimento), para formular demandas, remetido que fica à colagem do objeto da demanda ao objeto do consumo.” (p. 39).

Steinberg (2002) também nos ajuda a pensar sobre essa questão e suas implicações com a relação entre delinquência e a destituição do lugar de autoridade paterna nesse contexto. A autora (2002) destaca que as leis do mercado funcionam de modo que o grupo consumidor passa a prevalecer sobre o sujeito singular (p. 62). Segundo Steinberg (2002):

No imaginário social, as leis do mercado tendem a determinar as formas de gozo e com isso o grupo consumidor prevalece sobre o sujeito singular. Um homem, que não se encaixa nas normas e valores dessa sociedade, poderá ser identificado com alguém desprovido de atributos fálicos. Nesse sentido, a sociedade pode contribuir para a restrição das formas de valorização subjetiva e com isso, dificultar ainda mais a identificação do homem (pai) com aqueles aspectos sociais (fálicos) que fazem parte do pacto social, descrito por Pellegrino. Tudo o que singulariza os modos de gozo vai contra a regra do mercado; é nesse sentido que o social, regido desta forma, dificulta a singularidade, o Nome-do-Pai, contribuindo para que o sujeito se torne consumidor, cujo desejo seja aquele determinado pelo mercado (pp. 62-63).

Steinberg (2002) aponta, portanto, que a “ordem social perversa” contribui para a destituição do lugar de autoridade do pai ou até mesmo para “um possível efeito de desvalorização social do sujeito” (p. 63).

Rosa (2002a, p. 232) aborda os efeitos da economia mercantil nos laços sociais, mais especificamente em relação à adolescência, destacando que quando não há um pré-investimento do grupo social na construção de um lugar para o adolescente enquanto sujeito, o adolescente se vê diante de um impasse para uma subjetivação articulada ao Nome-do-Pai, e também se vê diante de uma alternativa: a de se adaptar-se

“... à modalidade de modelo anônimo deste modelo social, forjando uma identidade imaginária na qual o jovem pode colar-se como um modo de existência no desejo do Outro. Este impasse move para agir – questão central da adolescência – que, por sua vez, promove acontecimentos que tem efeitos para o sujeito.” (Rosa, 2002a, p. 232).

Um desses acontecimentos poderia ser o ato infracional. Segundo Rosa (2002a, p. 238), a adolescência envolve processos que não se restringem a determinada estruturação

subjetiva pré-determinada. Esta é revisitada na cena social, em que os laços sociais são constituídos pelos discursos (p. 238):

O adolescente reinscreve-se, superando, conservando e revelando o histórico do sujeito e conferindo-lhe novas significações. As ações ou acidentes, realizações frustrações, encontros, desencontros, promovem reorganizações estruturais importantes. Nessa medida, a constituição subjetiva e os sintomas que produz estão vinculados à inserção social, campo do Outro em que o adolescente busca inscrever-se. (Rosa, 2002, pp. 238-239).

A partir dessas leituras, pudemos perceber o cometimento de ato infracional como fenômeno que acontece numa cena social que tem efeitos na subjetividade do adolescente. Isso deu início à procura de outros textos que aprofundassem essa discussão. Apresentaremos alguns deles aqui, pois, embora não enfoquem a conceitualização psicanalítica da questão, esses textos nos trazem relevantes contribuições para o entendimento da adolescência – especialmente das classes populares – como estando inserida em um contexto marcado pela exclusão social.

Segundo Carreteiro (2003), as classes sociais menos favorecidas vivenciam dimensões do sofrimento social – a humilhação, a vergonha e a falta de reconhecimento – que produzem efeitos nos contextos comunitário, social e grupal (p. 59).

Carreteiro (2003) menciona trabalhos de orientação psicossociológica que indicam a existência de dois imaginários prevalentes nas sociedades contemporâneas de dois imaginários prevalentes: o da excelência e o da inutilidade (p. 57)

No imaginário da excelência é destacada “... a idéia de triunfo, de excelência, de qualidade total, engendrando o imaginário da perfeição e da superação de si próprio (Erenberg, 1998). Neste cenário, destacam-se os valores de inserção, de carreira, de poder e de qualificação social”. (Carreteiro, 2003, p. 58).

Já o imaginário da inutilidade surge a partir de novas formas de exclusão, “... que acenam aos valores de fracasso, de falta de inserção e desqualificação. Os indivíduos que vivem sob a égide deste imaginário participam ou de uma zona franjal de inclusão social ou se situam totalmente à margem da mesma”. (Carreteiro, 2003, p. 58).

Segundo essa autora (2003), os indivíduos que compõem o imaginário da inutilidade encontram nas instituições como a educação, a escola, a saúde e o trabalho inscrições que lhes marcam de forma negativa, reservando-lhes lugares sociais considerados inúteis. (p.60).

Carreteiro (2003) apresenta as idéias de R. Castel (2001), autor que propõe a análise de duas formas contemporâneas de indivíduo: o “indivíduo por excesso” e o “indivíduo por falta”. Carreteiro (2003) pontua que os “indivíduos por falta”, vivenciarão o peso social

dessa posição, tendo “... mais possibilidades de experimentar o sofrimento social, que deixa marcas psíquicas com pouca ou nenhuma visibilidade social” (p. 59). Esse sofrimento social, segundo a autora, não tem visibilidade, inscrevendo-se nas subjetividades sem ser compartilhado coletivamente. (pp. 59-60).

Revela-nos a autora (2003):

As lógicas de invalidação e de depreciação ocorrem, em grande parte das vezes, em cenas públicas. As pessoas se sentem desvalorizadas e diminuídas e, raramente, compartilham tais sentimentos. Se, por um lado, a expressão destes sentimentos sofre uma censura do próprio sujeito, por outro, a sociedade dispõe de poucos suportes para auxiliar a expressão dos mesmos. Os afetos, frutos do processo de exclusão, são relegados a passar por um processo que pretende apagá-los, anulá-los, enfim, torná-los inaudíveis. A esse processo de silenciamento dos afetos, dos quais participam as instituições e os sujeitos individuais e grupais, denominamos lógica da invisibilidade do sofrimento. (p.60).

Carretero (2003) aponta que o “contrato narcísico”, proposto por Aulagnier (1978, citado por Carretero, 2003), não sendo sustentado pelas instituições, leva a uma outra consequência: a “lógica da virilidade”, na qual a violência seria um de seus principais instrumentos (p. 61).

Carretero (2003) aponta que, segundo Déjourné (1997, citado por Carretero, 2003, p. 61), “a virilidade se expressa pela violência simbólica ou real que se é capaz de impor ao outro”.

Segundo Carretero (2003), “... quando os sujeitos sofrem constantes ataques às suas posições de cidadãos, a virilidade pode se fazer mais pregnante”. (p.62). A autora (2003) pontua que o exercício dessa lógica da virilidade levaria os sujeitos a uma constante atenção a situações em que possam exercer atitudes de coragem e força física (p. 62).

O olhar do outro tem aqui um papel preponderante; ele pode desencadear algumas reações consideradas viris. Em situações de extrema dramaticidade pode-se espancar ou desafiar alguém quando seu olhar é sentido como invalidante. Os sujeitos não suportam ser alvo de um olhar que qualifica como contendo desprezo e se sentem compelidos a reagir. (Carretero, 2003, p. 62).

A autora (2003) propõe uma análise das defesas desenvolvidas face à lógica da virilidade que considera que o reforço desta invalida a expressão de sentimentos vinculados à humilhação e à vergonha, sentimentos estes que são utilizados para manter os valores grupais. (p.63).

A vergonha acena para uma situação de superioridade social, de dominação e de poder, por parte daquele que submete e de interiorização, por parte do que se vê submetido. A vergonha objetiva barrar a reação de quem a vivencia. Há sempre um custo psíquico importante quando a resposta é impossibilitada de ocorrer. (Carretero, 2003, p. 67).

A autora (2003) destaca que há dois modos mais freqüentes de se lidar com a vergonha. O modo “reativo”, em que a lógica da virilidade se constitui como uma maneira de restaurar uma imagem narcísica ferida (p.67), e o modo “silenciado”, em que a reação não é explícita (p. 68). Nesta,

O sentimento de invalidação é interiorizado e o sujeito se resigna à vergonha sentida reproduzindo e transmitindo sua própria invalidação social. Neste caso a vergonha gera um sentimento de depreciação. É assim que muitas instituições ensinam a aprendizagem da submissão, seja por palavras ou por suas próprias ações. (Carreteiro, 2003, p. 68).

Um outro autor que aborda a questão da humilhação social como um fenômeno que deixa marcas na subjetividade é Gonçalves Filho. Esse autor (1998) aponta que a humilhação social é um fenômeno histórico (p. 14). O autor (1998) ressalta que toda uma classe de homens - os pobres e seus ancestrais – vem sendo recorrentemente excluída do “âmbito intersubjetivo da iniciativa e da palavra” ao longo da história, vem sofrendo a humilhação crônica decorrente da desigualdade política (pp. 14-15).

A humilhação social é também apresentada pelo autor (1998) como uma modalidade de angústia que assume internamente “... o corpo, o gesto, a imaginação e a voz do humilhado.” (p. 15). Dessa forma, a humilhação atacaria o indivíduo por dentro e por fora (pp. 14-15). A humilhação social é segundo o autor uma modalidade de angústia disparada pelo “enigma da desigualdade de classes” (p. 53):

Angústia que os pobres conhecem bem e que, entre eles, inscreve-se no núcleo de sua submissão. Os pobres sofrem freqüentemente o impacto dos maus tratos. Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: “vocês são inferiores”. (p. 53).

Segundo Gonçalves Filho (1998):

O humilhado atravessa uma situação de impedimento para sua humanidade, uma situação reconhecível nele mesmo – em seu corpo e gestos, em sua imaginação e em sua voz – e também reconhecível em seu mundo – em seu trabalho e em seu bairro. (p. 15).

O autor (1998) aponta que o humilhado necessita de um esforço de atenção para conservar seu sentimento de dignidade, já que este perde sua espontaneidade (p. 41). “Um esforço nem sempre eficaz para o humilhado – o proletário não é humilhado porque sente ou imagina sê-lo: o sentimento e a imaginação estão fincados numa situação real de rebaixamento que atravessa sua classe e atravessa sua família”. (p. 41).

Segundo Gonçalves Filho (1998), além de retirar do humilhado o reconhecimento de sua dignidade, a humilhação agiria ainda de uma outra forma destrutiva: comparecendo por meio de enigmas que ferem e invadem a subjetividade. Por meio da angústia, por meio de afetos inomináveis, o sujeito se depara com uma mensagem enigmática que revela a desigualdade política que gera a humilhação social (Gonçalves Filho, 1998, pp. 44-45).

O autor apresenta, a partir da noção de angústia proposta por Laplanche (1987, citado por Gonçalves Filho, 1998), a idéia da angústia entendida como um enigma intersubjetivo (p. 44), como:

“... um enigma que veio dos outros e no meio dos outros. Veio como um gesto, um olhar, uma palavra, são comportamentos verbais e pré-verbais que alcançam o sujeito e vêm invadi-lo, governando-o de dentro como uma força física, uma energia que perdeu significado, sem que o próprio sujeito possa agora decifrá-la. A angústia tem seu ponto de partida em mensageiros humanos e ultrapassa a aptidão tradutiva dos seus destinatários – o destinatário sofre a mensagem sem poder traduzi-la” (Gonçalves Filho, 1998, pp. 44-45).

Gonçalves Filho (1998) aponta as possibilidades decorrentes da humilhação social:

Estes fatos externo-internos caracterizam assiduamente a psicologia do oprimido: desencadeiam afetos vertiginosos, ‘despencadores’, afetos sem nome – como qualificá-los? um susto? o medo? o pavor? tristeza? ódio? culpa? solidão? As formas deste desencadeamento podem variar: são lágrimas, o emudecimento, o endurecimento, o protesto confuso, a ação violenta e até o crime.” (p. 44).

Pudemos observar que as situações de exclusão social são apontadas por Gonçalves Filho (1998) e Carreteiro (2003) como sendo geradores de sentimentos de humilhação e de sofrimento social, havendo poucas oportunidades para sua expressão pública, poucos espaços que permitem que estes sentimentos sejam expressos por meio da palavra.

Um outro autor - a quem recorremos em busca de tentar compreender mais a fundo o fenômeno de exclusão social tão presente na sociedade brasileira - é Agamben (2002).

Esse autor (2002) nos apresenta uma figura do direito arcaico romano – o homo sacer (homem sacro) – na qual pela primeira vez a sacralidade teria sido ligada a uma vida humana (p. 79).

O homem sacro é caracterizado por uma intensa contradição manifesta. Ao mesmo tempo em que é considerado sacro, torna-se impunível o seu assassinato. Além disso, o homem sacro não poderia ser levado à morte nas formas que eram sancionadas pelo rito (Agamben, 2002, p. 79). Dessa forma, segundo aponta este autor (2002), a estrutura do “sacratio” – da sacralidade – implica “a impunidade da matança e a exclusão do sacrificio” (p. 89).

Aquilo que define a condição do *homo sacer*, então, não é tanto a pretensa ambivalência originária da sacralidade que lhe é inerente, quanto, sobretudo, o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência à qual se encontra exposto. Esta violência – a morte insancionável que qualquer um pode cometer em relação a ele – não é classificável nem como sacrifício e nem como homicídio, nem como execução de uma condenação e nem como sacrilégio. (Agamben, 2004, p.90, grifo do autor).

Agamben (2002) pontua que o homem sacro está situado na esfera da vida soberana, “na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício” (p. 91), de modo que o “... que é capturado no *bando* soberano é uma vida humana matável e insacrificável: o *homo sacer*.” (p. 91, grifo do autor).

Segundo Agambem (2002), a esfera da decisão soberana suspende a lei no estado de exceção, implicando nele o que o autor chama de “vida nua” (p. 90).

Sacra, isto é, matável e insacrificável, é originariamente a vida no *bando* soberano, e a produção da via nua é, neste sentido, o préstimo original da soberania. A sacralidade da vida, que se desejaria hoje fazer valer contra o poder soberano como um direito humano em todos os sentidos fundamental, exprime, ao contrário, em sua origem, justamente a sujeição da vida a um poder de morte, a sua irreparável exposição na relação de abandono. (Agamben, 2004, p. 91, grifo do autor).

Vicentim (2007) também nos fala dessa “vida nua” apresentada por Agamben (2002). Segundo a autora (2007), o sujeito quando se encontra na posição de “vida nua” – na posição de expulso – “perde sua visibilidade na vida pública”, não possuindo voz e entrando no mundo da indiferença. (p. 206). “É um sujeito absolutamente determinado: sem possibilidades, sem nome, sem potência.” (p. 206).

Vicentin (2002) pontua que os adolescentes em conflito com a lei são atravessados por uma situação-limite, e que ela optou por abordar essa questão por meio de leituras que a tematizavam “... na forma do dilema, do trágico, do paradoxo, do exacerbamento ou ainda do risco, permitindo vislumbrar suas conexões com as emergências sociopolíticas do contemporâneo” (p.238).

Nos diz Vicentin (2002), acerca de um estilo de vida “hiper-realista” que ela identifica como estando presente na questão do adolescente em conflito com a lei:

“... é em torno deste traço de intensidade que se assentam boa parte das formas de pensar, sentir e agir dos jovens que estamos focalizando; e antes que defendamos rapidamente o “valor da vida”, escutemos o que eles dizem: “não nascemos para semente”, numa paradoxal combinação de vida e morte, de utopia e limite, de projeto e finitude. Lançados na impossibilidade, acentuam a provisoriedade e acentuam a vida: evidenciam uma vitalidade que se nega a ser destruída, constróem uma vida hiper-realista.” (p. 259).

Observamos ao longo de toda a explanação teórica aqui apresentada que o cometimento do ato infracional por adolescente é de fato um tema bastante complexo.

A psicanálise apresenta a relação do ato infracional com a questão paterna, mas não deixa de pontuar a importância da cena social num processo em que o adolescente tenta se inserir nesse campo do Outro. Os textos apresentados evidenciam que o adolescente em conflito com a lei precisa ser compreendido também a partir do contexto social em que está inserido, e do contexto de exclusão e de sofrimento social que deixa marcas em sua subjetividade.

### **2.3 - Propostas da psicanálise para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei.**

Essa pesquisa foi iniciada a partir de uma proposta que tinha como objetivo apresentar contribuições da psicanálise para o contexto de atendimento de adolescentes em conflito com a lei, que auxiliassem na elaboração de estratégias de intervenção. Apresentaremos aqui algumas propostas da psicanálise para esse contexto detectadas ao longo da pesquisa bibliográfica.

Steinberg (2002) defende que o trabalho com adolescentes em conflito com a lei é possível à medida que no ato infracional existe um apelo, onde se apresentaria a possibilidade da efetivação de uma transferência (p.95).

Altoé (1999) também nos traz algumas contribuições neste contexto. Para a autora, a abordagem psicanalítica permite que a criança ou adolescente seja percebido em sua história e em sua subjetividade e não apenas em suas faltas, dificuldades e carências – que costumam ser priorizados nas mais diversas instituições (p.58).

Para a autora (1999), a psicanálise contribui ainda para a possibilidade de compreensão dos conflitos e intervenção nestes, e, mais ainda, a psicanálise possibilita a compreensão fundamental do sujeito, criança ou adolescente, como um “ser falante”, como um “ser falado”, como “...um fala-ser, um ser que não é isolado, mas que tem relações...” e também considera não só a criança, mas também seus pais e toda a comunidade à sua volta (p.58).

Nesse sentido, Altoé (1999) aponta a necessidade de que um trabalho psicanalítico em instituições com crianças e adolescentes, tenha um alcance ainda mais amplo que considere também os funcionários da instituição, os professores, os familiares, entre outros.

Diz-nos a autora (1999), comentando Mannoni (1994):

“O lugar que as pessoas autorizam ou não a criança ocupar, a função que a gente lhe dá, sem que ela saiba, como doente, por exemplo, para abrandar a angústia, são elementos de um jogo que existe na família, como também em toda instituição da qual ela participa. O sentimento que a criança ou o jovem tem de seu lugar no mundo é igualmente ligado à maneira na qual ele tem contado, sido importante ou não, para alguém, sem ter que apagar como sujeito. Esse contar para o outro também se joga na cena institucional de maneira repetitiva. A criança é levada a ocupar vários lugares: dos pais, dos amigos, dos irmãos; e neste jogo aparece de maneira clara a função ocupada pela doença no campo do Outro – o sujeito conta para o Outro valendo como doente, delinqüente, incapaz, etc.” (p.59).

Para Altoé (1999) a psicanálise na instituição pode promover uma mudança de olhar em relação à criança (p.59). A autora destaca ainda que a instituição costuma enfatizar os aspectos negativos da história dessas crianças, e que é importante, no entanto, que a instituição privilegie uma dinâmica que permita a flexibilidade de sentidos que a criança possa vir a dar em relação a seu passado e sua história pessoal, familiar e social (p.60-61). Daí a necessidade de se entender a criança ou adolescente como um sujeito de desejo.

Altoé (1999) pontua que:

A tendência ainda existente nos estabelecimentos, reforçada pela visão da sociedade mais ampla, é pelo viés do estigma, da intolerância, ao invés de se buscar as brechas na sua história como sujeito, no que ela tem de singular, para construir algo diferente daí para frente. Ou seja, é a questão do sujeito, seu desejo mais profundo, que se encontra escondido no sintoma e que é preciso abrir brechas para permitir seu surgimento. Para que isto possa acontecer, a criança tem que ter o seu desejo reconhecido, possibilidade esta que provavelmente lhe foi barrada até então, tendo sido possível sua expressão somente através de sintomas. (p.61).

Segundo Laurent (1992, citado por Altoé, 1999, p. 63) uma das contribuições que a psicanálise pode trazer para o trabalho institucional, é orientar a instituição a funcionar privilegiando a singularidade de cada sujeito.

Rosa (2002b) destaca que em contextos de atendimento a pessoas em situações de exclusão social, é importante que estejamos atentos a algumas particularidades dessa escuta clínica, que precisam ser levadas em consideração (p. 42). Segundo a autora (2002b), os analistas que atendem nesses contextos tendem a apresentar diversas resistências em sua escuta, face às dificuldades enfrentadas nestes contextos, que podem se manifestar sob vários efeitos: o de ficar sob o peso da situação de exclusão social, numa postura mais de ação do que de descoberta; o risco dos diagnósticos apressados; uma comunicação deficiente que pode levar à construção de estereótipos e preconceitos; a adesão a teorias e formas de trabalho usuais que não levam em consideração a realidade dos sujeitos que estão sendo atendidos (p. 43-44). Como consequência, essas pessoas acabam sendo “... mais uma vez excluídas, agora por parte daqueles que deveriam escutar não pessoas de uma classe social determinada, mas o sujeito” (p. 44).

Rosa (2002b) aponta ainda outras especificidades importantes na escuta de pessoas que se encontram em contextos de “desamparo social e discursivo” (p. 46) que devem ser levados em consideração no trabalho analítico:

A especificidade na escuta clínica desse sujeito é levar em consideração o lugar que ocupa na lógica discursiva do mercado, ou seja, atentar para o lugar de resto que esse sujeito ocupa na estrutura social e a suspensão do sentido deste lugar, que sustenta sob condição traumática. É importante não confundir esse lugar de resto na estrutura social com uma subjetivação da falta, que promove o desejo. A identificação do sujeito a este lugar de desejo é um dos fatores que dificulta o seu posicionamento na trama de saber e que vai caracterizar o seu discurso, marcado, por vezes, pelo silenciamento. (Rosa, 2001, p. 46).

No entanto, como nos aponta a própria autora (2002b), embora a lógica discursiva do mercado tenda a inscrever o sujeito em determinada posição, a escuta psicanalítica pode fazer com que essa posição circule através da articulação da cadeia significativa possibilitada pelo trabalho analítico (p. 45).

No livro “Histórias que não se contam – o não-dito e a psicanálise com crianças e adolescentes”, Rosa (2000) também nos fala da importância do trabalho psicanalítico, mais especificamente do “dizer” em análise, da “palavra” nos atendimentos com crianças e adolescentes. A autora aponta que este “dizer” implica renomear o que já foi dito e uma abertura para novos sentidos (p. 35).

Segundo Rosa (2000),

“o dito retorna àquele que o profere como sua própria descoberta, permitindo-lhe reconhecer-se e saber-se reconhecido. No entanto, para ter esta função é necessário uma escuta de um Outro. Este, que pode ser o analista, será sempre um desconhecido que particulariza a sua palavra. A escuta torna o outro falante” (p. 35).

Podemos aqui estabelecer uma relação entre a colocação acima de Rosa (2000) e o que nos fala Melman (2000) acerca da “ação delinqüente”. Para esse autor (2000), a ação delinqüente é uma tentativa de se fazer a si mesmo, de advir como sujeito e abarca a preocupação daquele que delinqüe em ser reconhecido, “de se fazer um nome” (p. 54). Mas percebemos com Rosa (2000) que a escuta analítica pode permitir ao sujeito que ele se reconheça e que ele se saiba reconhecido (p. 35).

Acreditamos, portanto, que a escuta analítica pode ser de interesse no trabalho com adolescentes em conflito com a lei, ao passo que lhes oferece uma outra possibilidade de emergirem como sujeito, uma possibilidade diferente da já estabelecida pela lógica do mercado e pelo discurso social que muitas vezes lhes atribui um lugar à margem, um lugar

estereotipado e cristalizado, sem esperanças de outras possibilidades de futuro, outros caminhos e outras escolhas.

Carreiro (2003) é outra autora que nos traz importantes contribuições da psicanálise no contexto de atendimento de adolescentes em conflito com a lei, ao passo que estes, como já apresentamos, estão incluídos num contexto de exclusão social.

Para essa autora (2003), ao se pensar num trabalho que objetive a desconstrução de atitudes congeladas deve-se privilegiar a construção de espaços intermediários que restaurem nos sujeitos o sentimento de confiança (p. 68), onde “... não se sintam fazendo parte de uma massa de desqualificados, mas acolhidos em suas singularidades. É necessário poder criar ou transformar estruturas sociais, sensibilizando-as a respeitarem a autonomia dos grupos sociais”. (pp. 68-69).

Carreiro (2003) destaca aqui que os grupos voltados para as atividades artísticas merecem nesse contexto, um lugar de destaque pois, como objetos mediadores, permitem a construção de pensamento crítico, e não de um sentimento banido. A autora aponta que algumas formas musicais como o rap possibilitam a saída dos sujeitos de uma posição de humilhados e envergonhados em direção à criação de uma produção social valorizada. (p.69).

Gonçalves Filho (1998) também aponta contribuições para o trabalho com pessoas que vivenciam a humilhação social. Esse autor enfatiza, a partir do pensamento de Hannah Arendt (1993, citado por Gonçalves Filho, 1998), que as condições para a vida humana são aquelas que

“... garantem a *comunicação* do homem com os outros homens e com o mundo: são condições que garantem a ‘palavra’ e o seu mais livre exercício. Palavra pela qual os homens retomam e ressignificam pessoalmente o sentido de suas ações e de seu mundo comum. A palavra é ingrediente decisivo na *realização* da vida humana”. (p. 57, grifos do autor).

É nesse mesmo caminho que Calligaris (1993) aponta que, se por um lado a nossa civilização constituiu como fundamento a separação entre sociedade e indivíduo (supervalorizando este em relação àquele), fazendo com que tenhamos como herança o ódio à nossa própria herança cultural (p.186), por outro lado torna-se necessária a constituição de uma sociedade civil que favoreça condições de convivência social “que não sejam paranóicas nem narcísicas” (p.192).

Calligaris (1993) aponta como possibilidade de prevenir que a História e o Discurso se repitam sob uma forma caricatural o levantamento do recalque: a lembrança da parte dessa

História e desse Discurso que nós recalcamos, dizendo-a, reconstruindo-a, seja num contexto de atendimento psicanalítico individual, seja na vida cultural, exercida em grupo. (p.192).

Essa possibilidade de enfrentamento da violência – por meio da participação do sujeito na vida cultural, resgatando e reconstruindo a história da comunidade, também está presente no livro de Endo: “A Violência no Coração da Cidade – Um Estudo Psicanalítico sobre as Violências na Cidade de São Paulo” (2005).

Endo (2005) ressalta que a cidade de São Paulo possui áreas que permitem o arbítrio, os abusos de toda ordem e a intrusão; áreas onde seus habitantes são potencialmente “elimináveis”. Essas áreas são o corpo dos habitantes da cidade, sendo que alguns corpos são mais “violentáveis” do que outros (p. 283).

O autor (2005) pontua que os habitantes de São Paulo têm em comum a “própria vida posta em risco”, a “convivência com a angústia e o medo” e a morte frequentemente “exposta e nua” (p. 287). “Viver sob essa experiência cotidiana, repetidamente, impõe, mais a uns que a outros, o que chamamos de convivência com o traumático, experiência que se procura evitar a todo custo, ao mesmo tempo em que se a faz perdurar” (Endo, 2005, p. 287). A possibilidade dos cidadãos serem violentados a qualquer tempo, está sempre presente, nos diz o autor (p. 287).

No entanto, Endo (2005), a partir de Agambem, pontua que a “vida nua” evidencia um fenômeno em que algumas vidas são protegidas e resguardadas, enquanto outras estão expostas, embora ambas estejam submetidas a um mesmo poder ordenador (p.293). Segundo Endo (2005):

A vida nua condenada à exposição e ao ordenamento reflete a consequência de ser colocado, pela norma, para fora dela. Para ressaltar o aspecto político desta organização e ordenamento político das vidas e dos corpos, citamos Forster num artigo sobre Homo Sacer de Agambem: ‘ trata-se do domínio do corpo através de uma grande quantidade de mecanismos e olhares que, em última instância, seunificam na função regulativa do Estado’. A forma Estado portanto, como produzida e produtora dessa rede reguladora que define e alicerça a dinâmica social” (2005, p. 294).

O autor pontua (2005) - ainda a partir do pensamento de Agamben - que o “bandido” se situa na condição de proscrito. O significado da própria palavra implica a sua matabilidade (p. 295):

A relação de bando, que teria como resultado o abandonado, aquele que foi colocado num determinado espaço nem fora, nem dentro do ordenamento e que, por isso mesmo, permanece referido e à mercê desse mesmo ordenamento, ao qual deve se submeter inteiramente. (...) O abandonado seria, como tal, mantido nos espaços determinados da exceção, igualmente regidos pela soberania e expostos ao excesso. (Endo, 2005, p. 294).

No entanto, é tentando mostrar a possibilidade de oposição à violência que Endo (2005) invoca a necessidade da participação política. O autor pretende, portanto,

“... mostrar que é possível se opor às violências, restaurar o sentido profundo que só a participação intrínseca e profundamente verdadeira da população atingida e envolvida por este abusos pode alcançar; (...) que os testemunhos são parte do conhecimento imprescindível nesse processo de reconhecimento e compreensão das violências uma vez que sem eles corre-se verdadeiramente o risco de produzir reflexões e ações genéricas, preconcebidas e mais violentas” (Endo, 2005, p. 290).

Endo (2005) situa a “Caminhada pela Paz e pela Vida” como uma possibilidade e uma tentativa dos sujeitos – em grupo – elaborarem o luto no coletivo. Tentativa que se revela na “... luta insistente e permanente em busca de um lugar para prantear seus mortos, cuidá-los e cobri-los de importância e dignidade, ao mesmo tempo em que fazem isso para si e para seus filhos, chamando atenção para as muitas violências intrinsecamente ligadas à formação da cidade de São Paulo” (p. 291).

Observamos a partir dos textos aqui apresentados que a psicanálise apresenta como principal contribuição para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei, o entendimento de que a palavra precisa ser dita e precisa estar em movimento, seja através do atendimento dos adolescentes, seja por meio de um trabalho junto aos funcionários da instituição, ou ainda pela participação política e na vida cultural.

#### **2.4 – A interface entre psicanálise e educação: pensando o aspecto socioeducativo da medida**

Embora a medida socioeducativa não esteja inserida num contexto tradicionalmente “escolar”, ela também se refere a um processo educativo, como apontou Gomes da Costa (2006). Consideramos importante abordar aqui o que a psicanálise tem a dizer sobre esse processo que a medida socioeducativa também pressupõe como objetivo.

Pensar sobre o aspecto “socioeducativo” das medidas nos remete a uma antiga discussão que agora será abordada nesta pesquisa: quais são as possibilidades de aproximação entre Psicanálise e Educação? Quais os limites existentes entre essas duas áreas?

No livro “Freud e a Educação - o mestre do impossível”, Kupfer (2005) aborda essas questões e nos apresenta um panorama histórico das tentativas de aproximação entre Psicanálise e Educação.

Kupfer (2005) nos demonstra que Freud, no início de sua obra entusiasmado com as possibilidades de utilização da teoria psicanalítica no contexto da Educação, ao final de sua

obra muda de idéia, reconhecendo os limites da possibilidade da aplicação da Psicanálise no contexto educativo.

Segundo a autora, Freud “desdiz” ou questiona todas as suas idéias sobre a Educação inspiradas pela Psicanálise ao longo de sua obra:

O educador deve promover a sublimação, mas sublimação não se promove, por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança! E a conclusão, ao final de tudo: a Educação é uma profissão impossível.” (Kupfer, 2005, p. 50).

Vemos então que Freud, que a princípio acreditava que a psicanálise junto à Educação poderia contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade “menos neurótica” e “mais saudável”, depara-se ao fim de sua obra com a impossibilidade desse feito.

No entanto, outros psicanalistas após Freud continuaram tentando estabelecer essa conexão entre Psicanálise e Educação. Entre eles, Kupfer (2005) destaca Oskar Pfister, Hans Zulliger, Anna Freud e Melanie Klein.

Kupfer (2005) nos apresenta todo um panorama histórico das tentativas de união entre Psicanálise e Educação, chegando aos tempos “atuais”, referentes à época em que escreveu esse livro. Segundo a autora, os psicanalistas “atualmente” estão abertos ao diálogo da psicanálise com a cultura e com outros saberes.

Reconhecendo-se como um “corpo de conhecimentos sobre a constituição do psiquismo”, a Psicanálise se assume como responsável e comprometida com o lugar de saber que ocupa, de um saber “produzido no e pelo século XX”, de um saber que inclusive influenciou as “produções culturais de seu tempo” (p.72). No entanto, segundo Kupfer (2005) neste livro, a Psicanálise só poderia ser “aplicada” na clínica psicanalítica – o que implica o reconhecimento de limites e da impotência da Psicanálise em outros contextos. (p.73).

É com Catherine Millot que Kupfer (2005) dialoga nesse primeiro momento, de modo a apresentar a impossibilidade de casamento entre a Psicanálise e a Educação. (p. 72) E é com base na argumentação de Millot que Kupfer ressalta a impossibilidade de construção de um método pedagógico com base no saber psicanalítico acerca do inconsciente, ao passo que esse saber estabelece a própria impossibilidade de controle do inconsciente. (p.75). Para que houvesse uma “educação analítica” seria necessário que a própria Educação abrisse mão daquilo que a fundamenta e a estrutura como tal.

No entanto, aponta essa autora (2005), o reconhecimento dessa impossibilidade nos coloca diante de nossos limites e impotências, mas principalmente nos coloca diante de uma

importante posição ética. Lança-se, portanto, um desafio ao educador – o de não se paralisar frente tal impotência e beneficiar-se do saber psicanalítico, cuidando para que nem abandone seu papel específico de educador, nem se proponha em sistematizar esse saber na construção de uma “pedagogia analítica”. (p.75-76).

“Não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições bastante antagônicas entre si (o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levá-lo ali onde ele está provocando uma neurose). Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que, nos dias de hoje, estudam o tema. Mas, o objetivo dessa transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, aplicar esse conhecimento diretamente no trato com os alunos.” (Kupfer, 2005, p. 76).

Percebemos, portanto, que embora Kupfer (2005) defenda a princípio, juntamente com Millot, que a psicanálise não pode ser aplicada à Educação, aquela autora considera desde então, entretanto, que o conhecimento psicanalítico acerca da aprendizagem poderia trazer algumas contribuições para o educador em seu difícil ofício de ensinar.

É retomando Freud que Kupfer (2005) nos apresenta importantes considerações psicanalíticas acerca do “aprender”. Essa autora (2005) retoma Freud ao situar a angústia de castração – ou “angústia das perdas” – como decorrente da descoberta das crianças acerca da diferença anatômica entre os sexos (p. 80).

Segundo a autora (2005), é a angústia da descoberta das diferenças que mobiliza a criança a “querer saber” (p.80), de modo que, para Freud, as primeiras investigações da criança seriam sempre sexuais, pois tratam da necessidade da criança de definir seu lugar no mundo – um lugar a princípio sexual (p. 81).

Segundo Kupfer (2005), Freud nos apresenta o sexual como uma “mola propulsora do desenvolvimento intelectual” (p.84). Mas há ainda uma pré-condição indispensável para a aprendizagem, segundo Kupfer (2005): “O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina”. (p.84). Segundo a autora, o aprender, para a Psicanálise, pressupõe a presença de um professor que é “... **colocado numa determinada posição**, que pode ou não propiciar aprendizagem”. (p. 84, grifos da autora).

Essa posição em que é colocado o educador nos remete a um conceito fundamental da Psicanálise – a transferência. Como Kupfer (2005) destaca, para a psicanálise, é no campo transferencial entre educador e aluno que são estabelecidas as condições para o aprender, independentemente dos conteúdos em questão (p.87).

Sendo objeto de uma transferência, o professor se torna o destinatário dos interesses do aluno, pontua a autora (p.88). São transferidas a ele as experiências primitivas do aluno com seus pais (p.88). A autora comenta Miller para explicitar melhor essa questão:

Miller afirma que a transferência, no sentido psicanalítico, se produz quando o desejo se aferra a um elemento muito particular, que é a pessoa do analista. Parafrazeando-o, podemos dizer que na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor.

Essa concepção de transferência, tomada do texto do próprio Freud, amplia a noção de que um clichê (estereótipo calcado na figura dos pais) é transferido para a figura do analista e do mestre. (...) Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. (Kupfer, 2005, pp. 90-91).

A partir de então, podemos observar que esse “sentido especial”, essa “importância especial” de que é revestida tanto a figura do psicanalista quando a do professor, implica numa “transferência de poder”, poder esse que essas figuras passam a ter sobre o indivíduo (p. 92). E um poder que implica a tomada de uma posição ética do educador: ele precisa “suportar” esse lugar em que seu aluno o coloca, um lugar incômodo ao passo que implica o esvaziamento do professor enquanto pessoa, dando lugar a um outro desconhecido (Kupfer, pp. 92-93).

Percebemos aqui que o poder transferido à figura do professor pode lhe ser bastante tentador, podendo levar ao abuso desse poder, inclusive à imposição de idéias e valores aos seus alunos, nos alerta a autora. “Em outras palavras, impor seu próprio desejo, fazendo-o sobrepor se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque. Cedendo a essa tentação, cessa o poder desejante do aluno”. (Kupfer, 2005, p.93).

Segundo Kupfer, nos deparamos aí em um jogo bastante complicado, pois o próprio professor é também marcado por seu desejo inconsciente, desejo este que o impulsiona inclusive para sua função de mestre. “Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo. Eis aí mais uma razão para apoiar a idéia de que a educação é impossível!” (p.94).

Mas apesar de compreender a Educação como uma “tarefa impossível”, Kupfer (2005) ressalta que a Psicanálise pode trazer algumas contribuições para o campo da Educação. Segundo a autora, a Psicanálise pode transmitir ao educador um modo diferente de ver e entender sua prática – uma ética.

“... o educador inspirado por idéias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as

muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta de um iceberg muito mais profundo, invisível aos seus olhos.” (p. 97).

Segundo Kupfer (2005), nesse livro intitulado “Freud e a Educação - o mestre do impossível”, cessaria aí a atuação da Psicanálise no contexto educativo. Contribuição que favorece o entendimento de que é entre o conteúdo ensinado e a subjetividade do aluno que se torna possível a renovação do pensamento e a construção do conhecimento (p. 98).

Essas colocações de Kupfer acima mencionadas referem-se, como já citamos, a seu livro “Freud e a Educação – o mestre do impossível” (2005), lançado em 1989. Porém, dez anos depois, Kupfer aceita o desafio de escrever sobre as mudanças em seu modo de ver e pensar a relação entre Psicanálise e Educação após uma década decorrida da publicação daquele livro.

Kupfer então escreve “Educação para o futuro – psicanálise e educação” (2001). Aqui, a autora assinala sua mudança de posição – de opositora à aplicação da Psicanálise na Educação à casamenteira declarada dessas duas áreas de conhecimento (p. 8).

Kupfer (2001) aponta que suas colocações anteriores acerca da impossibilidade de união entre a Psicanálise e a Educação estavam enquadradas num contexto histórico específico. Em especial o pensamento de Millot, na qual se baseia grande parte da argumentação de Kupfer em “Freud e a Educação”, estava comprometido na época de 1979 (quando seu livro foi lançado) com as palavras de ordem do Campo Freudiano na França, que buscava preservar a ortodoxia freudiana e lacaniana, e com a demarcação do campo lacaniano em oposição clara aos campos kleiniano e da psicologia do ego (p. 30).

No entanto, segundo a autora (2001), os tempos mudaram e hoje se percebe uma abertura crescente do diálogo entre Psicanálise e Educação (pp. 31-32). Kupfer (2001) aponta que vários psicanalistas de origem lacaniana continuaram com seus estudos na intersecção psicanálise e educação, antes mesmo da “abertura” do campo, como por exemplo, Mannoni, que, embora lecionasse a separação das duas áreas, na prática trabalhava com a sua junção (p. 32).

A autora aponta o surgimento de uma nova tendência de casamento entre Psicanálise e Educação que se dá por meio do casamento entre a Psicanálise e a cultura. Temos aí a compreensão da Educação como um discurso social, o que leva à ampliação do trabalho do psicanalista e do educador, ao passo que desconsiderar tal compreensão poderia induzi-los ao erro (p. 33).

Ao conceber a educação como uma forma de discurso, amplia-se sobremaneira o modo de definir o que é educar, a ponto de permitir a autores como de Lajonquière a afirmação de que o conceito de educação recobre o de laço social. Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social. (Kupfer, 2001, pp. 34-35).

Kupfer (2001) conclui que, embora as considerações de Millot ainda sejam pertinentes, ao passo que destacam a impossibilidade das práticas educativas promoverem a extinção do mal estar na civilização, vários estudos posteriores demonstram ainda assim possibilidades de articulação desses dois campos. A partir desse novo ponto de vista, a educação psicanaliticamente orientada poderia trazer outras contribuições além da “iluminação” da teoria psicanalítica acerca do ato educativo, e “... experiências clínico-educacionais, em cujo interior a psicanálise e a educação são efetivamente praticadas de mãos dadas” comprovariam tal possibilidade (p. 38).

A teoria psicanalítica então passa a ser vista como sendo útil tanto para o professor quanto para o aluno, pois permite que o educador leve em conta o sujeito, podendo assim se nortear pela idéia de que não há nada da aprendizagem do aluno que esteja predeterminado. (Kupfer, 2001, pp. 125-126).

Segundo Kupfer (2001), a Psicanálise tem ainda muito a contribuir ao campo da Educação, no que se refere à compreensão da escola como instituição, que traz consigo o entendimento psicanalítico da linguagem como sendo “... condição do inconsciente, assim como é condição e fundamento da ciência e de toda construção cultural. Condição, portanto, da construção das instituições humanas, e, entre elas, a escola” (p. 136).

A escola passa a ser percebida como estando “... sujeita às leis de funcionamento da linguagem...” (p. 136) e os discursos nela presentes passam também a poderem ser lidos sob a regra do funcionamento da linguagem – embora não se esteja psicanalizando as pessoas da instituição nem seja este o intuito de tal leitura (Kupfer, 2001, p. 136).

A autora (2001) alerta que os discursos institucionais tendem à repetição, à reprodução do mesmo e ao esforço de manter o igual de modo a assegurar sua permanência. Por outro lado, há a emergência da fala de sujeitos que buscam romper com a repetição, com o que está cristalizado. Quando não há espaço para o novo e só existem repetições e discursos cristalizados, não há possibilidade de manifestação dos sujeitos. O resultado pode ser a estereotipização das crianças em modelos preestabelecidos, em decorrência da impossibilidade de novos discursos que acompanham as mudanças (p.136).

A falta de circulação discursiva é o início do fim de uma instituição, já que, não podendo jamais ficar parada, não lhe sobrará outra alternativa a não ser recuar e iniciar a sua atrofia. Independentemente dos alvos a que se propõe essa instituição, eles não serão atingidos.

De modo contrário, quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente. (Kupfer, 2001, p. 137).

O papel do profissional psicanaliticamente orientado na escola seria, segundo a autora (2001), o de promover a circulação da palavra, promover a abertura de um espaço em que os discursos possam circular, quando a cristalização destes estiver causando o comprometimento dos objetivos da instituição (p. 137). No entanto, para tal, é necessário que a atuação desse profissional se dê num campo em que esteja presente a transferência (p. 138).

Rosa (2000), no livro “Histórias que não se contam – o não-dito e Psicanálise com crianças e adolescentes”, também aborda as possibilidades e dificuldades nesse relacionamento da Psicanálise com a Pedagogia. Segundo a autora, os processos analítico e educacional são incompatíveis. E aponta as diferenças entre “informar”, “interpretar” e “construir” para melhor esclarecer essa questão (p. 150).

Segundo Rosa (2000) a informação – característica do processo educacional – tem um aspecto uniformizante e generalista que pode vir a ocultar o próprio sentido da história do sujeito. Por não se articular à demanda do sujeito, a informação pode se limitar à dimensão do intelectual (p. 150). Nos diz a autora (2000):

A informação conta com a força do servilismo apontado por Freud, na ‘Psicologia das Massas’. Há um lugar que, se ocupado, faz com que o sujeito obedeça. O conteúdo somente pode ser efetivamente apreendido se fizer relação com a verdade inconsciente. Histórias, da família ou da comunidade, repetidas, de forma sempre igual, imobilizam o sujeito. Com a aparência do já-dito cristalizam uma ideologia obturando a articulação com o que produziu os acontecimentos e o que estas cenas dizem do desejo do sujeito. (p. 150).

Portanto, Rosa (2000) aponta a necessidade de que este saber – que é a informação – seja articulado com a verdade do sujeito – e isso se torna possível por meio da interpretação do analista, em que a transferência precisa estar presente (p. 151).

A transferência constitui-se em função do amor, ou seja, não faz falta a situação analítica para que se desencadeiem os efeitos da transferência. Eles sobrevêm quando alguém encarna o sujeito suposto saber. Saber, não conhecimento, cognoscitivamente conhecido; saber acerca do desejo, saber que antecede ao sujeito, saber faltante. (Rosa, 2000, p. 151).

Segundo a autora (2000), a interpretação visa a permitir ao sujeito que simbolize com palavras aquilo que o prende a uma representação de si mesmo, devolvendo-lhe o que lhe é

próprio – sua própria palavra (p.153). “A palavra desvenda o que não pode ser dito, toca o significante que determina a posição do sujeito” (p.153).

No entanto, Rosa (2000) ressalta que é importante também que o analista se preocupe em resgatar informações, dados da história do sujeito, para ajudá-lo a reconstruí-la.

Em certos casos, defendemos para o analista não o direito, mas o dever de tentar conhecer as provas que balizaram a história infantil do sujeito, e sublinhamos a vantagem que há em apoiar nossas interpretações sobre os eventos de sua realidade histórica cada vez que é possível reencontrá-los. Pergunta-se pelo acontecido não como um fim em si mesmo, mas como os sinais do que deve ser compreendido e representado.

Perde-se aí o enquadre tradicional da psicanálise, trabalha-se nas brechas, nas fendas. Ao analista que visa o saber do sujeito cabe também abrir tais fendas, operando sobre o discurso na busca de significantes insistentes que, se articulados pelo sujeito, produzem novo sentidos”. (p.154).

Dessa forma, a autora aponta a “construção” da história do sujeito como uma forma de trabalho, com a finalidade de “materializar a reorganização simbólica das distorções imaginárias” (p.155).

Destaca-se, portanto, a importância da historicização do sujeito e o princípio fundamental da análise como sendo o de permitir um espaço de fala e de escuta, que deve direcionar o atendimento analítico. (Rosa, 2000, p.155).

Outra autora que aponta a importância de se estabelecer um espaço que privilegie a reconstrução da história do sujeito – mais especificamente em contextos de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa - é Rosário (2004).

Segundo essa autora, as intervenções junto a adolescentes em conflito com a lei devem contemplar atividades em que eles possam descobrir suas habilidades e interesses (p.108). A autora destaca ainda a importância de que todos os funcionários da instituição estejam incluídos nessa nova proposta, o que a aproxima da importância da “circulação da palavra”, apresentada por Kupfer (2001):

“... defendemos o princípio de que as férteis interações sociais que as atividades dirigidas aos adolescentes possibilitam sejam alvo de uma leitura minuciosa por parte dos trabalhadores das instituições, considerando a história de vida do adolescente, seu contexto subjetivo, para tornar efetiva qualquer intervenção com esses sujeitos. ( Rosário, 2004, p.109).

Rosário (2004) aponta que só a partir do conhecimento das particularidades e diferenças de cada sujeito se torna possível “colocá-lo em questão”, momento a partir do qual ele se torna sujeito de sua história, adquire responsabilidades sobre seus atos, tendo que responder por eles e produzir sentido para suas escolhas (p.109).

“Colocá-lo em questão é possibilitar, por meio de seus próprios recursos como sujeito, a construção de um sentido. Quando uma atitude adquire sentido, é possível ser resignificada. É por meio da resignificação de um ato que poderá se dar a ampliação das possibilidades e a apropriação das escolhas” (Rosário, 2004, p. 109).

Percebemos aqui, a importância de que, nas medidas socioeducativas, sejam levadas em consideração não apenas a história do sujeito, mas também a sua condição de falante, de autor de sua própria história, de sujeito de desejo.

No entanto, destaca Rosário (2004), há contextos em que o caráter socioeducativo pode vir a se confundir com o de “adestramento”, no sentido foucaultiano do termo. A autora faz referência a medidas socioeducativas de internação em que o adolescente é acompanhado por diferentes profissionais – acompanhamento que inclui “... atendimentos individuais, avaliações diárias de comportamento e desenvolvimento escolar e extra-curricular...” (p.103). Esses acompanhamentos resultam em relatórios que, enviados ao juiz de competência, decidem o destino dos adolescentes.

Dessa forma, funcionários ou juizes paralelos decidem o merecimento de uma progressão de medida por meio da constante avaliação do adolescente no cotidiano de sua internação, com o envio de relatório para o informe do juiz. (p.104).

Percebemos que nesse contexto o que se busca é o “ajustamento” ou mesmo o “adestramento” do adolescente, pontua Rosário (2004):

Uma vez disciplinado, no sentido foucaultiano de adestramento, esse adolescente estaria correspondendo às expectativas institucionais e conquistando, por intermédio dos juizes paralelos, a tão esperada liberdade. Mas a identidade ‘bandido’ permanece e se solidifica. À medida que são ‘adestrados’, com o objetivo de manter a ordem institucional, cristalizam-se em um ponto comum: o ato infracional, que os levou à internação (p.104).

As leituras apresentadas até este momento revelam a grande relevância dos educadores, técnicos e funcionários que acompanham esses jovens, não apenas na dimensão psíquica como até mesmo na participação efetiva em questões jurídicas que podem vir a ser determinantes no futuro destes adolescentes. A responsabilidade daqueles, como observamos ao longo de toda essa explanação teórica acerca da interface psicanálise-educação é muito grande, pois muitos deles virão a ocupar um lugar de suposto saber em relação aos adolescentes, muito embora saibamos que esse saber é apenas suposto, já que a verdade do desejo do sujeito só pode vir dele próprio.

Mas qual o saber que esses profissionais que lidam com adolescentes em conflito com a lei supõem em relação a esses jovens? Quais são as crenças que permeiam suas práticas?

Quais os perigos de se acharem ou serem considerados “donos da verdade” do adolescente? Quais estereótipos e preconceitos propagados socialmente norteiam suas intervenções?

Tentando lançar luz a algumas dessas questões, apresentamos o texto de Espíndula e Santos (2004) intitulado “Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei”. Esse estudo, embora não tenha sido realizado segundo uma abordagem psicanalítica, e sim a partir da teoria das representações sociais, nos traz dados e questionamentos relevantes para esta pesquisa.

Espíndula e Santos (2004) realizaram tal estudo em Recife, com assistentes de desenvolvimento social (ADSs) de três unidades socioeducativas da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) destinadas a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, principalmente de internação.

Os assistentes de desenvolvimento social (ADSs) são, segundo os autores, “os profissionais mais próximos dos adolescentes, pela convivência diária, podendo servir como um veículo mediador dos valores e normas sociais” (p. 358).

Espíndula e Santos (2004) buscaram com esse estudo compreender quais as concepções que esses educadores (ADSs) tinham da adolescência, partindo do pressuposto de que essas “... concepções podem ser orientadoras de suas práticas cotidianas na relação com o adolescente” (p. 358).

Os autores (2004) ressaltam a importância do papel dos ADSs, ao passo que, no contato direto com o adolescente, eles favorecem trocas e são intermediários do processo de socialização. Trabalham no regime de 12 horas de plantão seguidos de 12 horas de folga e são responsáveis pela alimentação e higiene dos adolescentes, além de também serem responsáveis por qualquer tipo de assistência que os adolescentes necessitem durante a noite. Estão inseridos numa equipe multidisciplinar formada por profissionais e técnicos como pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, cozinheiros, enfermeiros, entre outros. (p. 360).

Apresentamos aqui as conclusões a que esses autores chegaram nesse estudo, sem nos determos nas questões metodológicas específicas à teoria adotada. Segundo Espíndula e Santos (2004), a análise dos dados revela uma distinção clara feita pelos ADSs entre os adolescentes em geral e os adolescentes sob sua guarda (p. 366). Estes são considerados diferentes por serem infratores. Existe descrença em sua “recuperação” que se justifica pela idéia de “família desestruturada” – que por não seguir o modelo nuclear, também contribuiria como causa do ato infracional do adolescente (p. 366).

Ao mesmo tempo em que consideram a família como um vínculo positivo na ‘recuperação’ do adolescente infrator, os ADSs se questionam sobre a competência dessa família em oferecer as condições necessárias à reintegração do jovem. Daí decorre sua descrença em um trabalho educativo, uma vez que estes jovens irão retornar para um lar desestruturado, que não tem muito a oferecer. (Espíndula & Santos, 2004, p. 366).

Cabe aqui uma indagação; como será possível possibilitar a inclusão social de jovens num processo “socioeducativo” se os próprios educadores não acreditam no processo educativo que deveriam incentivar e no qual têm um papel fundamental?

Concluimos este capítulo, ressaltando a importância de que, em intervenções com adolescentes em conflito com a lei, os educadores e demais funcionários que acompanham o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa sejam incluídos em um processo que favoreça a circulação da palavra nas instituições, de modo a dissolver estereótipos e a abrir a possibilidade de um espaço em que o adolescente possa de fato ser considerado como “pessoa em desenvolvimento”, e em que encontre a oportunidade de escrever a sua própria história. Consideramos, assim como Espíndula e Santos (2004), que:

Para que haja de fato uma mudança no sentido proposto pelo ECA, é preciso que haja uma mudança da cultura da própria instituição com relação à forma de conceber o adolescente e o seu novo papel institucional. Avanços e resistências vão se tecendo ao longo da história. O Estatuto da Criança e do Adolescente propicia a mudança, e as pequenas práticas cotidianas, por vezes, expressam as resistências. (p. 366).

Percebemos, portanto, que a psicanálise aponta que o processo educativo se dá num campo transferencial - na relação do educador com o educando - e que esse processo está inserido num contexto institucional em que a palavra precisa ser dita, precisa estar em movimento, entre todos os envolvidos, de modo a favorecer a problematização de preconceitos e estereótipos que comprometem o processo educativo.

### **Capítulo 3 – O discurso do adolescente em conflito com a lei nas oficinas lúdicas**

Este capítulo apresenta os depoimentos dos adolescentes em conflito com a lei, colhidos durante o “Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS)” de uma unidade do município de São Paulo em que eles cumpriram suas medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade.

Iniciamos com a apresentação do projeto e o relato de seu desenvolvimento. Em seguida, apresentamos três cenas ocorridas ao longo deste projeto, escolhidas pelo impacto que trouxeram, seja para o projeto, seja para a pesquisadora, seja para os próprios adolescentes e por ilustrarem temas centrais trazidos pelos adolescentes nas oficinas lúdicas. A descrição de cada uma das cenas será seguida por uma breve análise dos temas ali implicados e elucidativos dos dilemas e questões dos adolescentes que vivenciam as medidas socioeducativas. Por fim, apresentamos as principais concepções expressas pelos adolescentes ao longo de todo o projeto a respeito de como vêem a si próprios, seu momento de vida e do cumprimento da medida socioeducativa.

Pretendemos apontar, a partir de nossa experiência de atendimento, o que os adolescentes em conflito com a lei falam quando lhes é dada a oportunidade de um espaço de fala e de escuta.

#### **3.1 – Apresentação do “Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS)”**

Aqui, apresentamos a parte clínica desta pesquisa, realizada no “Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS)” de uma unidade do município de São Paulo.

O projeto de intervenção em que esta pesquisa de campo foi realizada aconteceu num período de mudanças na política de atendimento a esses jovens, decorrente de um processo de municipalização, em que a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) do município de São Paulo descentralizou o processo de acompanhamento da medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade da Assistência Jurídica para as SAS regionais.

Nesta unidade específica em que trabalhamos, este projeto de intervenção estava situado, portanto, num período em que a instituição iniciava uma nova atividade - receber os adolescentes em conflito com a lei.

A equipe responsável pelas medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade (que aqui chamaremos de “equipe técnica” da SAS) era composta por um Coordenador – que foi o principal articulador que permitiu o desenvolvimento deste trabalho - e estagiárias de Psicologia e de Serviço Social. Essa equipe era responsável por encaminhar os adolescentes às instituições em que cumpririam as medidas de prestação de serviços à comunidade e acompanhar o processo dos adolescentes no cumprimento da medida.

Quando encaminhados para a SAS, a equipe técnica acolhia o adolescente e um de seus responsáveis em uma entrevista em que lhes explicavam o contexto de aplicação da medida e aplicavam um questionário que visava conhecer a realidade do adolescente, sua situação escolar, profissionalização, interesses e habilidades, renda familiar, entre outros. Após esse atendimento, os adolescentes eram encaminhados para as instituições onde cumpririam a medida de prestação de serviços à comunidade.

A equipe técnica também direcionava os adolescentes e suas famílias para outros serviços públicos, quando detectavam a necessidade, como matrícula em escolas públicas, inserção em projetos de profissionalização, serviços de saúde, entre outros serviços disponíveis na rede pública e até mesmo em parceria com entidades não governamentais.

Ao longo do processo de cumprimento da medida, a equipe técnica continuava a acompanhar os adolescentes, por meio do controle de sua frequência nas instituições em que cumpriam as medidas, pelo número de horas que ainda tinham a cumprir e por atividades regulares que desenvolviam junto aos adolescentes na própria instituição. Quando necessário, faziam visitas domiciliares para acompanhamento de caso. Ao término do cumprimento da medida pelo adolescente, a equipe técnica elaborava um relatório final que era enviado ao juiz para o encerramento do processo.

A equipe técnica da SAS também realizava reuniões e workshops com as unidades acolhedoras para as quais os adolescentes eram encaminhados para o cumprimento das medidas, trabalhando com eles o tema da medida sócioeducativa. Também constava em seu planejamento semestral - referente ao semestre em que iniciávamos a elaboração deste projeto - o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização junto aos técnicos daquela unidade da SAS em relação à questão das medidas socioeducativas.

Cabe ressaltar que o coordenador da equipe técnica responsável por nossa entrada na instituição e pela iniciativa da realização deste projeto na SAS se esforçava por implementar mudanças para a melhoria no atendimento desses adolescentes, buscando sempre parcerias com diversas universidades e entidades, e desenvolvendo junto aos adolescentes um trabalho contínuo de passeios a museus, exposições de arte, cinema, entre diversas outras atividades de

socialização, de enriquecimento cultural e que incentivassem a apropriação dos espaços públicos e o exercício da cidadania.

Percebemos, portanto, que o projeto de intervenção aqui apresentado aconteceu em um contexto de muitas mudanças nessa instituição, que estava se preparando para o atendimento dos adolescentes em medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, o que era uma novidade na instituição.

Foi nesse contexto que se estabeleceu uma parceria entre essa unidade da Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo, o Laboratório de pesquisa “Psicanálise e Sociedade” da Universidade de São Paulo (USP) e o Aprimoramento Clínico “Psicanálise e Sociedade”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Vinculado ao coordenador da implantação do serviço nessa unidade da SAS, foi desenvolvido o Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei, em prestação de serviços à comunidade, escrito conjuntamente com a equipe de técnicos que atuavam na SAS junto aos adolescentes, com os participantes do Laboratório Psicanálise e Sociedade da USP e da PUC-SP sob a coordenação e supervisão da também orientadora desta pesquisa de mestrado – Miriam Debieux Rosa.

Este projeto foi elaborado por meio de reuniões entre esses diferentes colaboradores. Os membros da equipe técnica da SAS ao longo do projeto mostraram-se interessados em participar ativamente no processo e se mostravam sempre abertos ao diálogo e a compartilhar experiências com os psicólogos, além de buscar também construir um vínculo com o grupo de adolescentes que freqüentavam as oficinas.

O Projeto de Intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei na Secretaria de Assistência Social (SAS) dessa unidade do município de São Paulo visava, integrado a esse serviço que já era realizado pela equipe técnica da SAS, oferecer aos adolescentes a oportunidade de cumprir as horas da medida socioeducativa através de *oficinas lúdicas* semanais que ofereciam um espaço de escuta a eles.

O projeto compreendia que, integrado às outras atividades e atendimentos previstos pelo serviço, poderia contribuir com o caráter socioeducativo da medida, favorecendo uma ressignificação de suas histórias e do contexto no qual eles estavam inseridos, possibilitando, dessa forma, condições para transformações que pudessem auxiliá-los na construção de laços solidários e numa inserção criativa no mundo. Este projeto também considerava importante possibilitar a esses sujeitos a construção de um discurso próprio e a apropriação dele, partindo do pressuposto de que isso poderia contribuir para o exercício da cidadania. Compreender os impasses de sua situação, as implicações pessoais, familiares, sociais e políticas que o cercam

seria favorecer a ocupação e a construção de um novo lugar e de uma nova posição dentro da sociedade.

Foram oferecidas oficinas semanais aos adolescentes em medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade e outra aos familiares desses adolescentes. Cada grupo era atendido por uma dupla de psicólogos. O grupo de adolescentes em que foram desenvolvidas as atividades aqui apresentadas foram conduzidas por mim, enquanto psicóloga e pesquisadora de mestrado da USP e por outro psicólogo que fazia parte do grupo de Aprimoramento Clínico da PUC-SP. O grupo de familiares dos adolescentes foi conduzido por duas psicólogas que também participaram deste projeto.

Além das atividades em grupo, também foi oferecido aos adolescentes um espaço para conversas individuais com os psicólogos e ainda a possibilidade de encaminhamento para atendimento psicoterápico aos adolescentes - quando solicitado por eles. Todos os psicólogos que atendiam neste projeto participavam de supervisões semanais, sob coordenação da também orientadora desta pesquisa, tanto os que atendiam os adolescentes quanto os que atendiam os familiares.

Os adolescentes, quando acolhidos pela SAS, não são solicitados a informar qual a infração que cometeram. Da mesma forma, no trabalho por nós desenvolvido no projeto, essa questão não era abordada prioritariamente e os adolescentes só falavam de suas infrações se quisessem.

As “oficinas de jogos”, como foram chamadas, tiveram a duração de sete meses. Os adolescentes podiam escolher se queriam ou não participar deste projeto onde cumpriram as horas de suas medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade - não sendo, portanto, uma participação obrigatória. Caso não quisessem participar, seriam encaminhados para as atividades previstas em outras instituições.

Os encontros semanais ocorriam no período da tarde, com a duração de três horas. Ao fim de cada oficina, era realizado um lanche coletivo que era também um momento de confraternização, do qual também participava a equipe técnica. Ao final de cada oficina, os adolescentes escreviam uma mensagem sintetizando como havia sido a oficina daquela semana pra cada um deles num caderno que relatava as atividades desenvolvidas pelo grupo.

Os principais instrumentos de intervenção junto ao grupo de adolescentes a princípio foram jogos dos mais variados tipos; jogos de tabuleiro, jogos psicodramáticos, dinâmicas de grupo, entre outros. Esse primeiro momento foi muito importante para o grupo, pois permitiu que os adolescentes fossem se conhecendo aos poucos, de uma maneira mais descontraída, o que permitiu a construção de um vínculo, tanto entre eles, como entre o grupo e os psicólogos.

Ao longo do processo, percebeu-se a necessidade e a possibilidade de incluir outros tipos de atividades nas oficinas, atendendo inclusive a demanda dos próprios adolescentes. As oficinas passaram a incluir atividades de passeios a museus e exposições de arte, apresentação e discussão de filmes, músicas, produção de textos e desenhos, conversas livres sobre os mais diversos temas, entre outros.

Embora os psicólogos planejassem uma atividade para cada oficina, estavam sempre abertos a modificações de acordo com o momento e a demanda do grupo, de acordo com os conteúdos que os adolescentes traziam a cada encontro. Muitas vezes, toda a elaboração de uma oficina tinha de ser mudada com a chegada de um novo participante no grupo. O grupo se reorganizava para o acolhimento de cada novo membro. Então a programação precisava ser repensada e reelaborada contando com a espontaneidade do grupo e dos psicólogos.

Havia grande rotatividade de adolescentes no projeto, já que os tempos de medida dos adolescentes eram diferentes. A entrada e a saída de adolescentes do grupo era bastante freqüente, de modo que o grupo que participava de um encontro poderia ser completamente diferente daquele do encontro seguinte. Mas, os psicólogos foram lidando com essas nuances do trabalho, buscando conduzi-lo com um objetivo definido, porém não preso a esquemas e atividades predeterminadas.

Ao todo, foram realizados 26 encontros durante os sete meses de duração das oficinas lúdicas, sendo que 14 adolescentes participaram das oficinas como cumprimento de sua medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade; 93% deles eram meninos e 7% meninas. Em cada oficina, participaram em média cinco adolescentes. No entanto, houve tanto oficinas com a participação de nove adolescentes quanto oficinas em que esteve presente apenas um adolescente. Algumas oficinas contaram com a participação de adolescentes que não estavam cumprindo medida socioeducativa, mas que, convidados por outros adolescentes do grupo, interessaram-se em participar das atividades. Essa participação de convidados não estava prevista inicialmente no projeto, mas foi aceita porque se considerou que ela contribuiria para o andamento do trabalho. O projeto também previa a possibilidade de trabalhar com adolescentes que pretendessem continuar participando após o cumprimento da medida.

Ao longo do processo, os adolescentes foram, aos poucos, construindo vínculos importantes entre eles, com os psicólogos e com a equipe técnica da SAS. Propuseram-se a discutir temas que demonstravam que eram difíceis de serem falados. Aos poucos foram se permitindo problematizar questões antes cristalizadas. Notamos que cada um, a seu modo e a seu tempo, foi se apropriando de um espaço em que eles tinham voz para falar de experiências

difíceis, espaço no qual podiam dar sua contribuição, compartilhar experiências e até mesmo “aconselhar” os outros colegas do grupo em situações de dificuldade, ressignificando diversas questões ao longo de todo o projeto, por exemplo, na discussão de temas como as drogas.

Os temas mais trabalhados nas oficinas, trazidos espontaneamente pelos próprios adolescentes foram: namoro, sexualidade, drogas, violência, amizade, lazer, música. Os adolescentes pouco falavam sobre suas famílias de forma espontânea. Já a questão das drogas foi amplamente abordada pelos adolescentes e bastante trabalhada com eles ao longo de todo o projeto. Revelou-se uma questão muito presente na realidade desses jovens.

É também fundamental destacar a importância do trabalho ter sido conduzido por uma dupla e da garantia de um espaço que os psicólogos tinham na supervisão um espaço para conversarem sobre os atendimentos, planejarem atividades em conjunto e refletirem sobre os acontecimentos num grupo maior de colegas que participou ativamente na construção deste trabalho como um todo. As questões transferenciais eram trabalhadas em supervisão onde foi gerado um espaço de construção do processo de intervenção e mesmo desta pesquisa, já que o trabalho exigiu a interlocução com autores que já exploravam as questões que surgiram no atendimento.

Foi nas supervisões que percebemos diferentes facetas do trabalho, especialmente as questões institucionais que interferiam decisivamente no trabalho. Entre outras questões, pudemos perceber a existência de uma hostilidade dos funcionários da instituição em relação à presença dos adolescentes naquele espaço. A instituição tinha sido designada recentemente para o atendimento e encaminhamento de adolescentes em medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade. Com exceção da equipe técnica da SAS que trabalhava diretamente com os adolescentes e claramente se mostrava interessada na continuidade do trabalho, perpassava constantemente uma mensagem institucional ora subliminar - nas estrelinhas - ora bem clara, de hostilidade.

Essa hostilidade apareceu nas mais diversas situações em falas e atitudes dos funcionários em relação aos adolescentes. Concretizou-se exemplarmente no apelido irônico dado por um funcionário da instituição às atividades de lanche e confraternização realizadas nas oficinas: “festa dos anjos”. Ou ainda, na ordem de uma funcionária da instituição para que um adolescente não mexesse nos enfeites da árvore de Natal, demonstrando desconfiança. Mas uma das ocorrências mais curiosas e contraditórias eram os “furtos” cometidos pelos próprios funcionários da instituição do lanche destinado aos adolescentes, de tal maneira que a equipe técnica da SAS se viu forçada a trancar os lanches a chave, para que não fossem levados pelos funcionários.

Consideramos que as falas e atitudes dos funcionários traziam, sem que percebessem, o preconceito do conjunto da sociedade em relação a esses adolescentes. Manifestavam um discurso social estigmatizante e excludente que, sabemos, é amplamente difundido e propagado socialmente; um discurso que está em toda parte, em cada um de nós, e que exige um exercício diário em busca de novos sentidos. Os funcionários manifestavam também a surpresa e o medo frente a uma “novidade”: um olhar focado no adolescente e não na infração e um trabalho que privilegiava o aspecto efetivamente socioeducativo e não apenas punitivo da medida, permitindo aos sujeitos a possibilidade de reconstrução de sua própria história, para além dos ditames dos discursos sociais.

Percebemos que essa questão institucional era prioritária e precisava ser abordada, pois poderia inviabilizar a continuidade do trabalho, o que ocorreu. Aproximadamente nos últimos dois meses do projeto, houve substituição do coordenador da equipe técnica. A nova coordenadora da equipe técnica propôs o encerramento deste trabalho após o encerramento do prazo inicial do projeto, o que coincidiu com o período de desligamento do coordenador anterior da equipe técnica da SAS que era a figura central que apoiava o nosso trabalho dentro da instituição.

Avaliamos que as oficinas lúdicas constituíram uma possibilidade de trabalho com esses jovens que, das mais diversas maneiras, demonstraram que a palavra é necessária. E nos mais diversos contextos, esses adolescentes puderam, ao longo das oficinas, fazer o uso da palavra. Ora elogiando, ora criticando, ora reclamando, ora faltando, ora estando presente, ora trazendo os amigos, ora dormindo, ora sonhando. Aos poucos foram se apropriando de um lugar em que a palavra era permitida, ainda que sofrida, ainda que em silêncio. Gritadas ou sussurradas, escritas, desenhadas ou rabiscadas, cantadas ou encenadas, suas palavras eram ouvidas. Ouvidas e compartilhadas.

Eis aqui o registro de algumas delas, palavras escritas pelos próprios adolescentes sobre diferentes oficinas ao longo do projeto. Mensagens que eles próprios escreveram no “caderno do projeto”, e que apresentamos algumas delas aqui, por considerarmos que elas representam o quanto os adolescentes puderam experimentar e valorizar o espaço das oficinas como um lugar de fala e de escuta; onde as palavras puderam ser ditas e compartilhadas.

Ouçamos o que eles nos dizem a esse respeito:

(Frases relativas à reconstrução de um passado...)

*“Um dia de lembrar coisas que eu já tinha riscado do meu caderninho”.*

(... ou de um futuro)

*“No dia (...) eu tive um pensamento melhor para o futuro: que não existe só uma maneira de se ver na vida”.*

(Frases relativas a violências sofridas por aqueles que deveriam protegê-los)

*“Foi bom a gente conversar sobre a violência dos policiais e do jeito que eles enquadram as pessoas”.*

(Frases que indicam um certo alívio da angústia...)

*“Deu uma brisa”.*

(...ou queixando-se que esta não havia)

*“Não gostei do relaxamento porque eu não relaxei. Mas a outra atividade foi legal”.*

(Frases que demonstram satisfação com a atividade coletiva de exercício simbólico)

*“Foi um dia de conhecimento sobre arte, foi construtivo”.*

*“O lanche na praça do relógio foi ótimo, hoje foi meu último dia e foi muito bom”.*

*“Foi bom o dia. Discutimos sobre muitos assuntos fizemos até filme foi um ótimo dia”.*

(Frases que indicam a valorização das oficinas como espaço de fala)

*“Hoje o dia foi bom mas foi ruim ao mesmo tempo por que ninguém quis falar nada mas na semana que vem pode ser bem melhor”.*

(Frases em que criticam o que não lhes agradou na oficina)

*“Hoje o clima ficou muito chato”.*

*“Hoje foi um dia muito cansativo porque eu dormi”.*

(Frases que demonstram ambigüidade e interesse em relação à continuidade do trabalho)

*“Não gostei tô com sono e vou embora até a semana que vêm firmeza!”*

(Frases que indicam a construção de novas perspectivas de futuro e novos pontos de vista)

*“Foi legal porque conversamos sobre filhos e já me dá umas idéias pro meu filho, caso ele venha a usar drogas”.*

(Frases que expressam a afetividade e o vínculo construído no grupo)

*“Foi legal pude mostrar minha arte proibida e só posso dizer feliz **amo** novo”. (grifo nosso)*

*“De todos os meus dias até hoje foi dias bons vou sentir saldades. Feliz Natal.”*

O material que será apresentado em seguida está saturado pelo impacto dessa experiência que abrange todos os envolvidos. Foi selecionado e organizado conforme a escuta e sua elaboração e não prioriza nem a descrição de casos individuais, nem pretende dar ao material clínico o caráter factual, ou de verdade última sobre os fatos, mas será destacada a sua condição de “versão”, versão recolhida desses encontros com os adolescentes. Uma “versão” que se aproxima ao termo “verso”, no sentido literário mesmo que a palavra propõe. O material clínico aqui apresentado é reconhecido, portanto, em sua condição de quase “literatura”, de “ficção”, pois, enquanto parte de um referencial psicanalítico, irá “versar” sobre acontecimentos atravessados pela subjetividade e pelo desejo da pesquisadora e dos vários protagonistas e personagens que compõem esta estória.

### **3.2 – Cena 1: A quebra do espelho**

Em uma das oficinas, a atividade proposta era a de que os adolescentes produzissem duas esculturas de argila, sendo uma de livre escolha e uma outra representando o momento mais importante de suas vidas.

Nesse dia, participavam da oficina oito adolescentes, sendo que um deles chegava ao grupo pela primeira vez. Cinco adolescentes, após terminarem a atividade, foram juntos ao banheiro pra lavar as mãos. No banheiro, quebraram o espelho e espalharam papel higiênico no local. Com o barulho, a equipe técnica da SAS e outros funcionários da instituição se mobilizam para ver o que estava acontecendo.

Nenhum dos cinco adolescentes, a princípio, assumiu a responsabilidade pelo ato. Voltaram para a oficina e tentamos conversar com eles para que dissessem quem era o responsável.

Funcionários da instituição e a equipe técnica da SAS entraram na oficina para discutir a questão com todos os participantes, inclusive falando da possibilidade de que o projeto fosse encerrado devido àquele incidente, e pediram que os adolescentes que tinham quebrado o espelho e feito a bagunça no banheiro se apresentassem. No entanto, nenhum deles assumiu em frente ao grupo. A oficina foi finalizada antes do horário habitual, sem que a atividade de discussão sobre as esculturas acontecesse.

Após a oficina, a equipe técnica da SAS se reuniu com os adolescentes que estavam no banheiro e com os psicólogos. Insistiram para que os responsáveis assumissem. O coordenador disse que sabia que nem todos estavam envolvidos e que os que estavam acobertando os responsáveis poderiam ser punidos por um erro que não cometeram. Que agiriam portanto como

“laranjas”. Pontua a necessidade de que não permaneçam nesse papel. Os adolescentes continuam sem dizer quem eram os responsáveis.

Os adolescentes passam então a questionar: se dissessem quem eram os responsáveis, o que aconteceria com eles? A equipe técnica da SAS não responde, mas diz que se nenhum deles assumisse a responsabilidade, todos seriam expulsos do projeto e seriam transferidos pra outras atividades.

— *“A gente é laranja podre!”*, diz um deles. E repete outras vezes.

A reunião é encerrada sem que os adolescentes dissessem quem era o responsável. Minutos depois se reúnem e retornam para conversar novamente. Disseram que apenas três deles estavam envolvidos. E que havia sido um acidente.

Na oficina anterior, na qual a psicóloga não estava presente, antes do início das atividades da oficina, uma bomba caseira foi estourada na instituição. Na saída da oficina, já fora da instituição, outra bomba foi estourada, mas dessa vez três adolescentes foram vistos por funcionários estourando esta bomba, os mesmos que assumiram a quebra do espelho.

A equipe técnica da SAS definiu então que os adolescentes responsáveis pelo ato não retornariam para o grupo da oficina e foram encaminhados para cumprimento de medida em outras instituições. Foi oferecida aos adolescentes retirados das oficinas a possibilidade de continuarem no projeto por meio de atendimento psicoterápico nas clínicas-escola. Os outros dois adolescentes continuaram nas oficinas.

A “quebra do espelho” foi um momento marcante no trabalho com os adolescentes. Convida-nos às mais variadas especulações, apresentando uma metáfora instigante para qualquer psicanalista. Destacaremos aqui a indagação mais simples e imediata que veio à mente da psicóloga no momento do acontecido: “Que imagem deles próprios eles estão querendo destruir?”. Indagação que já implica a interpretação do acontecimento aqui apresentada: “Eles queriam destruir uma imagem”. Que imagem era essa?

Não há como estabelecer respostas, verdades, a respeito do ocorrido, pois a retirada dos adolescentes responsáveis pelo ato das oficinas impossibilitou a tentativa de elaboração no grupo dos sentidos revelados naquele gesto. Mas levantamos algumas pistas defronte a um enigma que deixava poucos vestígios. Essas manifestações e as da oficina anterior em que houve o estouro das bombas caseiras gritavam algo. Mas o quê?

O desejo da continuidade do trabalho com aqueles adolescentes teve de ceder lugar ao procedimento executado pela equipe técnica. O trabalho estava em risco, pois a instituição não conseguiria suportar estes ataques. Bombas, espelho quebrado, papel higiênico espalhado no banheiro... Destroços.

A oficina em que a atividade era a de representar em argila o dia mais importante da vida dos adolescentes tornou-se também um dos momentos mais importantes e difíceis do

trabalho. Revelou o limite do trabalho nas duas vertentes que se entrelaçam: a indisposição da instituição em suportar, incluir e escutar o sentido desses atos e as questões dos adolescentes que não conseguiam substituir os atos por outras formas de expressão simbólica socialmente aceitável naquele contexto institucional. Criaram uma crise, haveria ali algum pedido? Ou foi uma resposta a um impossível de dizer sua história ressaltando seus marcos.

Estava instaurada a prototípica cena de rebelião de que Steinberg (2002) nos fala, evidenciando a impotência da instituição:

“A autoridade está posta na berlinda, isso afirma o semblante da força, da potência da adolescência. A imagem é de que os adolescentes têm poder e com isso revela-se a denegação paterna, a negação da autoridade, a castração no Outro...” (p. 96).

Mostra-se ali a reação dos adolescentes a uma instituição que, assim como tantas estruturas sociais, esboça a tentativa de possuir um saber absoluto sobre o sujeito, como aponta Melman (2000, p. 48). E os adolescentes, aponta esse autor, lançam mão do processo de denegação como alternativa para manterem-se enquanto sujeitos, já que uma confissão equivaleria a seu desaparecimento (p. 48).

Retomemos Melman (2000) mais um instante:

“O que vemos, nestes delinquentes, é certamente a preocupação em preservar sua subjetividade através do único recurso oferecido ao sujeito, a denegação, o ‘não fui eu’ (p.48).

Inicialmente os próprios adolescentes não se pronunciaram quanto à motivação ao ato, muito menos pôde-se ouvir a versão dos responsáveis, retirados das oficinas. No entanto, mais além do que negar que tivesse sido eles, eles se omitiam inclusive de negar. Não diziam nem se tinham ou se não tinham participado. Mais uma vez, não deixavam vestígios. Nada saberíamos sobre eles, sobre seu ato, sobre suas motivações – ao menos que eles quisessem. Era seu único poder ou estratégia, pois o que estava em jogo não era o ato em si, mas uma imagem anterior ao ato – a imagem de “delinquentes” – que parecia impossível de quebrar. Ali nem para eles, nem para a instituição o espelho era só o espelho. Para o Outro institucional, era a prova esperada da impossibilidade de sua socioeducação. Sentido muito diferente do atribuído aos adolescentes em geral que quebram espelhos em outros contextos.

Falaram mais tarde, depois que a equipe já estava exausta e já havia desistido da investigação. Foi um acidente, disseram. O que quiseram dizer com isso? A resposta foi tomada como uma desculpa que não colaria. Não colaria “os cacos do espelho” despedaçado – despedaçando sua própria imagem e a possibilidade de sua continuidade no grupo.

Despediram-se do projeto, lançaram-se ao risco da “morte”, **no grupo e do grupo**. Mas, ao mesmo tempo, imprimiram na história do grupo uma marca.

Evidenciam dessa forma aquilo que Vicentim (2002) denomina um estilo de vida hiper-realista:

“... é em torno deste traço de intensidade que se assentam boa parte das formas de pensar, sentir e agir dos jovens que estamos focalizando; e antes que defendamos rapidamente o ‘valor da vida’, escutemos o que eles dizem: ‘não nascemos para semente’, numa paradoxal combinação de vida e morte, de utopia e limite, de projeto e finitude. Lançados na impossibilidade, acentuam a provisoriedade e acentuam a vida: evidenciam uma vitalidade que se nega a ser destruída, constroem uma vida *hiper-realista*...” (p. 259, grifo da autora).

Ao mesmo tempo, deixam registrada uma fala doída, uma autodefinição que demonstra – talvez – a imagem que estavam tentando destruir:

*“A gente é laranja podre!”*

E como frutas podres, teriam de ser afastadas das restantes. Para não contaminá-las. Identificados pelo outro e internalizando essa identificação, apresentam-se como frutas podres que são mero resto, descartável.

Retomemos o que Rosa (2002b) nos ensina sobre as especificidades da escuta de pessoas que se encontram em contextos de exclusão social (p. 46):

A especificidade na escuta clínica desse sujeito é levar em consideração o lugar que ocupa na lógica discursiva do mercado, ou seja, atentar para o lugar de resto que esse sujeito ocupa na estrutura social e a suspensão do sentido deste lugar, que sustenta sob condição traumática. É importante não confundir esse lugar de resto na estrutura social com uma subjetivação da falta, que promove o desejo. A identificação do sujeito a este lugar de desejo é um dos fatores que dificulta o seu posicionamento na trama de saber e que vai caracterizar o seu discurso, marcado, por vezes, pelo silenciamento. (Rosa, 2002b, p. 46).

Esse acontecimento representou pra esses adolescentes e para o grupo como um todo, uma interrupção, uma quebra, uma ruptura num processo que estava sendo trilhado por eles nas oficinas. Ausentando-se compulsoriamente do processo, os adolescentes marcam seu discurso pelo silenciamento de suas vozes, hiper-realisticamente.

### **3.3 – Cena 2: O velório**

No início de uma oficina, os adolescentes propõem para os psicólogos que a atividade daquele dia seja uma dinâmica de relaxamento.

Após a realização de uma dinâmica inicial de integração, os adolescentes se organizam pela sala, cada um escolhendo um local que preferisse para a atividade de relaxamento.

Um deles se deita em cima da mesa de trabalho. Isso chama a atenção da psicóloga, pois este adolescente ficou parecendo um “cadáver” sendo velado.

Depois da atividade de relaxamento, foi proposto o jogo “killer” (assassino), no qual os adolescentes participaram com bastante animação.

Após a oficina, foi solicitada por um adolescente uma conversa particular com a psicóloga, em que este lhe relata, entre outros temas, preocupação com um familiar que eventualmente dormia na rua. Após essa conversa, o adolescente decide iniciar um atendimento psicoterápico. Outros adolescentes que faziam parte das oficinas também tinham pessoas próximas que eventualmente poderiam também estar em situação de risco, visto que estavam desaparecidos “nas biqueiras” de São Paulo. Convém destacar que, no período em que aconteceu essa oficina, havia acontecido na cidade uma chacina de moradores de rua.

Em supervisão, discutimos o entrelaçamento de questões sociais e clínicas, no caso o extermínio de pessoas na cidade de São Paulo. Consideramos que essa questão, que não chegou a ser verbalizada dentro da oficina, esteve presente no pedido da atividade de relaxamento, no cadáver velado durante a oficina e no jogo “killer”, que tenta identificar quem morreu e quem matou.

A oficina acima apresentada se inicia com um pedido dos adolescentes aos psicólogos. Queriam “relaxar”.

Na atividade de relaxamento encenam uma imagem que causa um mal-estar inexplicável na psicóloga. Uma imagem que lhe pareceu mórbida.

Um corpo deitado em cima da mesa no centro da sala lhe incomodava, parecendo indicar que: “Era um cadáver? Era um velório?”. No entanto, o clima parecia “sereno”. Todos aparentemente tranquilos e relaxados. No cenário, os corpos dos adolescentes estavam deitados, espalhados pelo chão da sala. A cena é muda. Todos calados e de olhos fechados.

O jogo “killer” proposto pelos psicólogos remete a um contexto de investigação de um crime - de um assassinato, em que havia vítimas, detetives e assassinos. O jogo aconteceu de forma descontraída. Um ambiente aparentemente tranquilo.

Mas não para um dos adolescentes. Este revela ao fim da oficina que não conseguiu relaxar e pede uma conversa individual com a psicóloga, ocasião em que fala de sentimentos que envolviam a morte de pessoas amadas e sua preocupação com um familiar que estaria em situação de risco porque às vezes dormia nas ruas da cidade.

Na supervisão, a psicóloga narra o acontecido na oficina, o jogo “killer”, a conversa individual com o adolescente e seu mal-estar inexplicável frente à sensação de que o corpo sobre a mesa parecia o de um cadáver sendo velado.

O grupo chama então a atenção da psicóloga para o fato de que estava ocorrendo uma chacina de moradores de rua em São Paulo, chacina que estava sendo amplamente divulgada

nos meios de comunicação. Discute-se a presença dessa realidade no cotidiano dos adolescentes e constrói-se uma possível relação entre a chacina, a sensação da psicóloga de que o corpo de um dos adolescentes parecia um cadáver, o relato feito pelo adolescente sobre sua preocupação com um familiar que dormia na rua e a presença do significante do assassinato durante o jogo killer.

A pesquisadora levanta aqui, portanto, a seguinte questão: estariam os adolescentes utilizando o espaço da oficina para recordar, para repetir e tentar elaborar aquela cena que se acompanhava pelos meios de comunicação?

Não. Essa era a perspectiva da pesquisadora.

Os adolescentes a presenciavam mais de perto. Sentiam-lhe os cheiros que não se transmitem pela televisão.

Conviviam intimamente com a idéia de que suas próprias vidas também estavam em risco, “com a angústia e o medo” e com a morte freqüentemente “exposta e nua”. Os adolescentes sabiam que “viver sob essa experiência cotidiana, repetidamente, impõe, mais a uns que a outros, o que chamamos de convivência com o traumático, experiência que se procura evitar a todo custo, ao mesmo tempo em que se a faz perdurar” (Endo, 2005, p. 287).

Consideramos aqui a possibilidade de os adolescentes terem se apropriado do espaço das oficinas numa tentativa de elaborar um luto na coletividade, utilizando o playground transferencial de que nos fala Freud (1914, p. 169), para brincar de velório. Para chorar seus mortos. Para tentar delimitar um medo e uma possibilidade que não estavam apenas no campo das fantasias. Era a vida deles, nua e crua, ao vivo e a cores.

A vida nua condenada à exposição e ao ordenamento reflete a consequência de ser colocado, pela norma, para fora dela. Para ressaltar o aspecto político desta organização e ordenamento político das vidas e dos corpos, citamos Forster num artigo sobre Homo Sacer de Agambem: ‘ trata-se do domínio do corpo através de uma grande quantidade de mecanismos e olhares que, em última instância, se unificam na função regulativa do Estado’. A forma Estado portanto, como produzida e produtora dessa rede reguladora que define e alicerça a dinâmica social. (Endo, 2005, p. 294).

Em sua condição de adolescentes em conflito com a lei, os adolescentes estavam associados a uma referência de “bandido”, palavra que, segundo Endo (2005), situa uma condição de “proscrito” e implica sua matabilidade (p. 294).

A relação de bando, que teria como resultado o abandonado, aquele que foi colocado num determinado espaço nem fora, nem dentro do ordenamento e que, por isso mesmo, permanece referido e à mercê desse mesmo ordenamento, ao qual deve se submeter inteiramente. (...) O abandonado seria, como tal, mantido nos espaços determinados da exceção, igualmente regidos pela soberania e expostos ao excesso. (Endo, 2005, p. 294).

A psicóloga sentiu um incômodo, na cena em ato, mas não conseguiu identificar no momento da oficina o pedido que os adolescentes talvez estivessem endereçando aos psicólogos - não um pedido de “relaxamento”, mas talvez um pedido de socorro, um grito mudo por elaboração.

Mas ainda assim, no playground transferencial o significativo se fez presente. De tal modo que os psicólogos propuseram como atividade o jogo “killer”.

O “assassino” rondou a sala, envolvendo os adolescentes num jogo em que, animados, buscavam nomear quem era o detetive, quem era o matador e quem eram as vítimas. Trocavam de lugar: uma hora matavam. Na outra morriam. E ressuscitavam pra tentar descobrir o assassino novamente. No jogo, assumiam a posição de ativos em uma história com começo, meio e fim, em que os personagens recebiam nomes e identidades. O assassino recebia um nome, ainda que provisório, ainda que de brincadeira. As vítimas também deixavam de ser anônimas. Por meio do jogo, “a sanha exterminadora...” fraqueja, perdendo aos poucos o que a alimentava “... no encobrimento, nas sombras do anonimato...” (Rosa, Carignato & Berta, 2006, p. 40).

Não houve palavras, durante as oficinas, que trouxessem à baila a questão da chacina, que durante aquela semana esteve constantemente estampada nos meios de comunicação. Houve o relato de um adolescente que fazia menção ao medo de que algum mal acontecesse com seu familiar quando ele dormia na rua. Houve a proposta de um jogo em que o significativo “killer” mostrou-se presente. E houve um incômodo da psicóloga, que só pôde ser compreendido e elaborado durante a supervisão.

Embora sejam poucos os elementos que balizariam nossa interpretação, consideramos que ela é uma construção possível e que merece ser aqui apresentada, porque revela muito do que a sociedade em geral se esforça em esquecer, se esforça em apagar, despindo de dignidade - tornando “nua” (Agamben, 2002) – a vida de tantas pessoas. Pessoas como as que foram “matadas” nessa chacina, cujas vidas estavam nuas, de casa, de teto, de proteção.

Consideramos, portanto, que o jogo, nesta oficina, se apresentou para os adolescentes como uma maneira utilizada “... para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser rememorado e elaborado na mente” (Freud, 1920, p. 28).

### **3.4 – Cena 3: As difíceis palavras**

No início de uma oficina, dois adolescentes que há meses freqüentavam semanalmente a instituição são abordados por um segurança da SAS por não terem se identificado na portaria.

Os adolescentes estranham a situação, pois até então nunca lhes havia sido pedido que se identificassem na entrada, até mesmo por serem conhecidos pelos funcionários da instituição, que sabiam que eles participavam semanalmente das oficinas ali desenvolvidas.

Mais tarde, a nova coordenadora da equipe técnica da SAS conversa com a psicóloga e pede para que os adolescentes a partir de então se identifiquem na portaria da instituição antes de entrarem na SAS. Justifica a necessidade dessa medida devido à ocorrência de um assalto, acontecido na instituição dias atrás, também por adolescentes. A instituição estava passando por um momento de transição, em que estava ocorrendo a troca de vários funcionários, como seguranças, estagiários e até mesmo da coordenação e, nesse contexto, a identificação dos adolescentes passaria a ser necessária.

A psicóloga percebeu então a oportunidade e a necessidade de discutir com os adolescentes um tema há tempos proposto e discutido no grupo de supervisão, tema que atravessava as oficinas com frequência, em especial na relação de alguns funcionários da instituição com os adolescentes: o tema do preconceito.

No início da oficina, a pesquisadora aborda o acontecido e informa aos adolescentes que a partir de então eles teriam de se identificar na entrada da instituição.

Os adolescentes não entendem o motivo da nova recomendação.

— *“Por quê? Roubaram alguma coisa?”*, questionam.

A partir de então se inicia uma conversa sobre o tema do preconceito. É lançada para eles a questão. *“Como se sentem em relação a como são tratados pelos funcionários da SAS?”* Quando falamos de funcionários da SAS, estamos nos referindo aos funcionários da instituição que não trabalhavam diretamente com os adolescentes.

Os adolescentes citam o caso da bicicleta. Ocasão em que um funcionário da SAS agiu de forma agressiva com um adolescente, em frente a todo o grupo e aos psicólogos, onde ficou claro que o adolescente não tinha culpa e que o funcionário estava agindo de forma exaltada e injusta com o adolescente. (Nessa ocasião, o adolescente, que apenas encostara sua bicicleta no carro do funcionário para escrever sua mensagem final sobre a oficina apoiando o caderno sobre o carro, é surpreendido pelo funcionário que sai do carro exaltado, gritando com o adolescente. Ninguém tinha percebido que havia alguém dentro do carro, e a reação do funcionário assustou a todos. Os psicólogos pedem calma ao adolescente e ao funcionário, que se dirigia ao adolescente de forma agressiva. Tentam explicar o mal entendido, que o adolescente não estava fazendo nada de errado, já que fora a própria psicóloga que apoiara inicialmente o caderno sobre o carro para que o adolescente escrevesse a mensagem, não tendo visto nenhum problema naquele gesto corriqueiro que, no entanto, ao envolver os adolescentes, acabou tomando um outra dimensão).

Citam o caso do espelho, considerando que naquela ocasião todos foram responsabilizados e levaram a fama pelo erro de poucos, ameaçando inclusive a continuidade do projeto.

Passam então a falar dessas e de outras situações em suas vidas em que se sentem *menos*.

E esse sentimento leva então à agressividade.

Falam que dá vontade de bater, de matar, de seqüestrar.

A psicóloga questiona se eles acham que a vingança ou o ato de bater seria uma solução, se faz com que eles se sintam melhor ou se depois eles continuam se sentindo *menos*.

Alguns dizem que sim, que se sentem melhor, mas só na hora. Outros dizem que não, que não adiantava.

O clima estava pesado. Os adolescentes falavam pouco. Cabisbaixos. Em alguns momentos se mostravam agitados, saindo da sala.

A psicóloga tenta incentivar o diálogo. Ressalta que aquele é um tema importante pra ser discutido, que ali eles tinham esse espaço. Mas as falas são poucas, raras, pronunciadas em voz baixa. A pesquisadora tenta estimular a fala dos adolescentes, perguntando: “E você, o que acha?”. Discutem, aos poucos, que os maiores prejudicados com uma possível reação agressiva deles em relação ao preconceito que sofrem são eles próprios. E que uma reação agressiva só confirma o preconceito, inserindo-os num ciclo sem fim.

Um deles canta a seguinte canção do Zeca Pagodinho, inteira, até o final, como se contasse para o grupo uma história:

### **Vacilão**

*”Olha só o pé-quebrado que o sujeito arrumou!  
É meu irmão,  
Mas quem não escuta cuidado  
Escuta coitado...”*

*Aquilo que era mulher  
Pra não te acordar cedo  
Saía da cama  
Na ponta do pé  
Só te chamava tarde  
Sabia teu gosto  
Na bandeja café  
Chocolate, biscoito, salada de frutas  
Suco de mamão  
No almoço era filé mignon  
Com arroz à la grega  
Batata corada  
Um vinho do bom  
No jantar era a mesma fartura do almoço  
e ainda tinha opção  
É mais deu mole ela dispensou você*

*Chegou em casa outra vez doidão  
Brigou com a preta sem razão  
Quis comer arroz-doce com quiabo  
Botou sal na batida de limão!*

*Deu lavagem ao macaco  
Banana pro porco  
Osso pro gato  
Sardinha ao cachorro  
Cachaça pro pato  
Entrou no chuveiro de terno e sapato  
Não queria papo  
Foi lá no porão  
Pegou tresoião  
Deu um tiro na mão*

*Do próprio irmão  
Que quis te segurar  
Eu consegui te desarmar*

*Foi pra rua de novo  
Entrou no velório pulando a janela  
Xingou o defunto  
Apagou a vela  
Cantou a viúva  
Mulher de favela  
Deu um beijo nela  
O bicho pegou  
Polícia chegou  
Um couro levou  
Em cana entrou  
E ela não te quer mais  
Bem feito*

*Aquilo que era mulher  
É cumpadre, agora chora  
Chora na cama que é lugar quente  
Fala Zeca da cuíca”*

(Compositor: Zé Roberto  
Intérprete: Zeca Pagodinho)

Em determinado momento da conversa, dizem que sentem que são vistos como “*maus elementos*”.

\_ “O que é um mau elemento?” - pergunta a psicóloga.

\_ “Quem rouba”

\_ “Quem usa drogas”

O tema das drogas passa então a ser discutido entre eles. Quem usa, quem não usa, quem já usou e parou. Discutem-se os efeitos e os malefícios que a droga traz para quem usa e para os outros.

Num momento posterior, a pesquisadora retoma então a questão. Percebemos que há preconceito, mas o que podemos fazer pra mudar a situação?

Os adolescentes voltam a ficar em silêncio. Parecem não conseguir naquele momento pensar na questão. Falar sobre o tema parece ser muito difícil. É visível a angústia que o tema mobiliza nos adolescentes e até mesmo na pesquisadora, que acaba se sentindo também impotente frente ao silêncio e ao sofrimento dos adolescentes.

A pesquisadora então tenta apontar que existe uma diferença entre cometer um “deslize”, um delito, e **ser** um “*mau elemento*”. Mas os adolescentes não dão continuidade à discussão. Permanecem quietos, calados...

Um deles folheia um de meus livros, o “Manual do multiplicador: adolescente” (1997), publicação do Ministério da Saúde destinada à formação de educadores e multiplicadores que trabalham com o público adolescente. Nesse manual há uma série de dinâmicas de grupo, algumas delas utilizadas nas oficinas. Percebo que ele se interessa por um poema escrito por uma adolescente, apresentado no livro. Ele me mostra o poema. Pergunto se ele gostou, ele disse que sim. Ao ler o poema, percebo o quanto ele “gritava” as palavras que embora não fossem

pronunciadas por eles, sintetizavam grande parte do tema que conversamos ao longo de toda a oficina, e até mesmo de todo o projeto. Pergunto ao adolescente se eu podia ler o poema para o grupo. Ele concorda:

### Adolescer

“Boneca, carrinhos...  
 Bonecos, aviões.  
 Cabeça confusa,  
 Responsabilidade, rebeldia,  
 Som, música, sexo, transa,  
 Diversão, namoro...  
 Indecisão, atração, enrolação...  
 Confusão, amor, paixão, medo.  
 Muito criança,  
 Muito adulto,  
 Muita responsabilidade,  
 Muito futuro em jogo...  
 Decisão certa, decisão errada...  
 Futuro perdido... Vida perdida,  
 Vida ganha,  
 Pensar demais, decidir demais  
 Vida jogada fora..., ou...  
 Vida vivida”.

(Tatiana Britto da Silveira, 14 anos, Belém – Pará, 1994 – Manual do Multiplicador: adolescente, 1997, p. 19).

Depois da leitura, a pesquisadora imaginou que o poema motivaria os adolescentes à discussão. “*E aí, vocês acham que esse poema tem a ver com vocês?*”. Sim, concordam. Novo silêncio. “*Em quê que é parecido?*”. Não desenvolvem.

O poema parecia já dizer tudo.

A pesquisadora então ressalta algumas palavras do poema: “Vida perdida? Vida ganha. Vida **vivida**”. E aponta que o poema parecia também falar do que estávamos discutindo naquele dia. Que eles são adolescentes, são jovens, e que o cometimento de um “deslize”, de um delito, não significava que eles **eram** “*maus elementos*”; eles ainda têm possibilidades de outras **escolhas** na vida.

Os adolescentes continuam em silêncio. Parecem refletir, mas ainda com angústia. Estariam indicando que talvez não tivessem esperança nas tais outras escolhas?

Ao final da oficina, como era de costume, cada adolescente escreveu no caderno do grupo uma mensagem que sintetizasse aquela oficina. São poucas as palavras, mas acredito que dizem muito do que se passou ali:

“*Achei da hora*”

“*Não entendi nada*”

“*O clima ficou pesado*”

“*Hoje o clima ficou muito chato*”

*“Foi bom tocamos num assunto delicado e foi ótimo”.*

Sentir-se *menos*. Sentir-se inferior. Sentir-se humilhado. Esses eram os sentimentos que os adolescentes pareciam associar a uma série de eventos que vivenciavam em seu dia-a-dia.

A condição de “infrator” acentuava ainda mais essa marca negativa. Esse símbolo matemático (-) atribuía-lhes um sinal.

Uma marca indistinta, sem palavras. Um pro-nome indefinido.

— *“Roubaram alguma coisa?”*, perguntam eles.

Estavam marcados. Não pelo nome; esse agora seria requisitado a cada entrada na instituição. Como um lembrete constante: “você não são de casa”.

Sentem-se *menos*.

Não estão em casa, e não têm nome.

Recorremos a Rosa (2002a). Esta autora ensina que quando não há um pré-investimento do grupo social na construção de um lugar para o adolescente enquanto sujeito, ele se vê diante de um impasse para uma subjetivação articulada ao Nome-do-Pai, e também se vê diante de uma alternativa: a de se adaptar

“... à modalidade de modelo anônimo deste modelo social, forjando uma identidade imaginária na qual o jovem pode colar-se como um modo de existência no desejo do Outro. Este impasse move para agir – questão central da adolescência – que, por sua vez, promove acontecimentos que tem efeitos para o sujeito” (p. 232).

Ser ou não ser. Eis a questão? Mas ser o quê?

— *“Roubaram alguma coisa?”*, perguntam eles, tentando decifrar o porquê de precisarem se identificar na portaria daquela casa, da qual aos poucos começavam a se apropriar.

A associação que fazem parece revelar que eles eram reconhecidos como ladrões. Como *“maus elementos”*, como *“quem rouba”*, *“quem usa drogas”*. Como elementos “do mal”. Como elementos “mal-vindos”.

Repetia-se a mensagem. Ela não era explícita, e exigia um esforço dos adolescentes na tentativa de decifrá-la.

“Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: ‘você são inferiores’ - nos fala Gonçalves Filho (1998, p. 53), sobre a angústia que sente o humilhado social, principalmente os pobres.

Lembremos o que Gonçalves Filho (1998) tem a nos dizer a respeito dessa angústia, a partir da noção de angústia proposta por Laplanche (1987, citado por Gonçalves Filho, 1998), a idéia da angústia entendida como um enigma intersubjetivo (p. 44), como:

“... um enigma que veio dos outros e no meio dos outros. Veio como um gesto, um olhar, uma palavra, são comportamentos verbais e pré-verbais que alcançam o sujeito e vêm invadi-lo, governando-o de dentro como uma força física, uma energia que perdeu significado, sem que o próprio sujeito possa agora decifrá-la. A angústia tem seu ponto de partida em mensageiros humanos e ultrapassa a aptidão tradutiva dos seus destinatários – o destinatário sofre a mensagem sem poder traduzi-la.” (pp. 44-45).

“*Não entendi nada*”, escreve um dos adolescentes sobre aquela oficina.

Ainda com o autor Gonçalves Filho (1998):

Estes fatos externo-internos caracterizam assiduamente a psicologia do oprimido: desencadeiam afetos vertiginosos, ‘despencadores’, afetos sem nome – como qualificá-los? um susto? o medo? o pavor? tristeza? ódio? culpa? solidão? As formas deste desencadeamento podem variar: são lágrimas, o emudecimento, o endurecimento, o protesto confuso, a ação violenta e até o crime. (p. 44).

Encontram na oficina, um espaço para expressar a raiva que sentem quando essas situações de humilhação social acontecem com eles: falam que sentem vontade de revidar o golpe e a dor provocados pela humilhação social. Mas também nos trazem uma canção:

*“Não queria papo  
Foi lá no porão  
Pegou tresoião  
Deu um tiro na mão  
Do próprio irmão  
Que quis te segurar  
(...)  
Policia chegou  
Um couro levou  
Em cana entrou  
Bem feito  
(...)  
É cumpadre, agora chora  
Chora na cama que é lugar quente”*

(Compositor: Zé Roberto. Intérprete: Zeca Pagodinho. Grifo nosso)

Cantam... mas não choram, embora a angústia estivesse presente em suas vozes baixas, nos olhares distantes, nas palavras espaçadas.

A reação violenta não é uma solução, concluem. Continuariam se sentindo menos. Pior: menos ainda.

A canção que vem à tona na oficina ilustra as conseqüências da impossibilidade de expressar o que aflige o personagem da canção. Este, que “não queria papo”, termina por se

envolver numa série de reações violentas que culminam em sua prisão, estando fadado a “chorar na cama, que é lugar quente”, que é lugar íntimo e não de demonstração pública.

A reação inicial deles ao conversarem sobre aquele tema que pra eles era tão doloroso e difícil, a princípio privilegia a “lógica da virilidade” (Carreteiro, 2003), mas assume por fim a forma de silenciamento. Os adolescentes se calam.

Carreteiro (2003) nos revela que uma forte característica do sofrimento social é a invisibilidade deste. Dele não se fala. Não se encontra lugar pra sua expressão. Relembremos com a autora:

As lógicas de invalidação e de depreciação ocorrem, em grande parte das vezes, em cenas públicas. As pessoas se sentem desvalorizadas e diminuídas e, raramente, compartilham tais sentimentos. Se, por um lado, a expressão destes sentimentos sofre uma censura do próprio sujeito, por outro, a sociedade dispõe de poucos suportes para auxiliar a expressão dos mesmos. Os afetos, frutos do processo de exclusão, são relegados a passar por um processo que pretende apagá-los, anulá-los, enfim, torná-los inaudíveis. A esse processo de silenciamento dos afetos, dos quais participam as instituições e os sujeitos individuais e grupais, denominamos **lógica da invisibilidade do sofrimento**. (Carreteiro, 2003, p. 60, grifo nosso).

No entanto, a psicóloga insiste. Procura criar condições para a expressão e elaboração daquela angústia. Tenta guiá-los de volta àquele espaço que tão bem conheciam, espaço construído por eles e que também já lhes pertencia. Os adolescentes revelam naquela oficina o quanto são difíceis as palavras que nomeiam o sofrimento social. Não encontram palavras próprias para nomeá-lo. Cantam canções longas, que mais parecem histórias. Procuram no livro da terapeuta algumas palavras que possam nomeá-los, que possam falar de seu desejo, de suas angústias, de seus sentimentos. Encontram no poema de outra adolescente significantes fortes e diversos, uma tempestade deles: palavras emprestadas e compartilhadas. Palavras vividas.

Podemos dizer que encontraram um “espaço intermediário” (Carreteiro, 2003), para expressar e tentar elaborar seu sofrimento frente à angústia causada pela humilhação social a que estão submetidos, diariamente?

Consideramos que sim. Trazem-nos um poema que fala da adolescência como processo, no verbo “adolescer”. Estão em movimento. Procuram no “Manual do multiplicador”, um outro sinal para suas vidas. Não mais o sinal de menos (-). Utilizam-se agora de outro símbolo matemático: trazem à baila o significante da “multiplicação”, das múltiplas escolhas, das múltiplas possibilidades e caminhos.

Parecem nos demonstrar o que Rosa (2002a) nos fala sobre a adolescência, como envolvendo processos que não se restringem a uma determinada estruturação subjetiva

predeterminada. Adolescência que é revisitada na cena social, em que os laços sociais são constituídos pelos discursos (p. 238).

O adolescente reinscreve-se, superando, conservando e revelando o histórico do sujeito e conferindo-lhe novas significações. As ações ou acidentes, realizações, frustrações, encontros, desencontros, promovem reorganizações estruturais importantes. Nessa medida, a constituição subjetiva e os sintomas que produz estão vinculados à inserção social, campo do Outro em que o adolescente busca inscrever-se. (Rosa, 2002a, p. 238).

Por fim, utilizam-se da oficina - ainda que timidamente, ainda que por meio de instrumentos lúdicos - para expressar um sentimento difícil e doloroso que os acompanha em seu cotidiano. E constroem a possibilidade de um caminho diferente do trilhado pelo personagem da canção, que “não queria papo”, e parece anunciar que é pela própria impossibilidade de falar sobre o que lhe afligia que se iniciam uma série de reações e atos violentos por ele cometidos ao longo da canção.

Na oficina, fazem uso de palavras – de um poema, de uma canção – palavras “emprestadas” que também são produções culturais. Experimentam formas alternativas de compartilhar entre eles e com a sociedade que os cerca o sentimento de que também são adolescentes, também vivenciam este “adolescer”. Reinscrevem-se, buscando novas significações, e nas oficinas compartilham palavras e vivências que falam de sua tentativa de inscrição no campo do Outro.

A maioria dos funcionários da instituição infelizmente não puderam participar conosco desse processo. O projeto foi encerrado sem que pudéssemos levar adiante a proposta de trabalhar com eles essas questões. Achamos importante ressaltar que, diferentemente dos terapeutas e da equipe técnica da SAS que trabalhava diretamente com os adolescentes, os outros funcionários da instituição tinham poucas oportunidades de repensar o que é a adolescência, como havia sido esse processo pra eles. Não tiveram neste projeto a oportunidade de repensar o que é o ato infracional, e refletir sobre suas próprias ações naquele contexto. Tiveram poucas oportunidades de conversar com os adolescentes e até mesmo com os psicólogos, já que houve poucos momentos de integração com eles. Por trabalharem em outros setores da instituição, muitas vezes a convivência se deu de forma distante, reforçando preconceitos e estereótipos impregnados em nossa cultura. A eles não foi oferecido este espaço – necessário - de reflexão, de modo a contribuir para a “circulação de discursos” (Kupfer 2001) e a problematização de preconceitos.

O ECA, como apontam Espíndula e Santos (2004), apresenta uma novidade, uma mudança paradigmática que infelizmente ainda não se reflete nas práticas cotidianas de

atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, o que nos alerta para a necessidade de uma mudança de toda uma cultura das instituições que atendem estes adolescentes, que deve envolver todos os seus funcionários (p. 366).

Por essa razão, ressaltaremos aqui a necessidade de que se criem nas instituições que trabalham com adolescentes, contextos que favoreçam sua percepção enquanto “pessoa em desenvolvimento”, proporcionando-lhes um espaço em que encontrem a oportunidade de escrever a sua própria história.

### **3.5 - A palavra dos adolescentes nas oficinas lúdicas**

Aqui apontaremos as principais concepções expressas pelos adolescentes atendidos nas oficinas terapêuticas acerca de como vêm a si próprios, o seu momento de vida e o cumprimento da medida socioeducativa. Pretendemos apontar aqui, a partir de nossa experiência nas oficinas lúdicas, o que os adolescentes em conflito com a lei falam quando lhes é dada a oportunidade de terem um espaço de fala e de escuta.

Utilizaremos como norteadores da apresentação de tais concepções, três questões principais, que consideramos que tiveram um destaque especial na fala desses adolescentes ao longo do projeto:

- O sentimento de exclusão e de humilhação social.
- O medo: sentido frente à violência policial e ao próprio processo de exclusão e de criminalização da pobreza que os marca e muitas vezes os coloca como sujeitos “matáveis”.
- O próprio processo da adolescência: demonstrando que esses sujeitos são, antes de tudo, adolescentes, e utilizam as oficinas como um espaço em que compartilham vivências, emoções, sentimentos, medos e descobertas deste momento de suas vidas, na abordagem espontânea e freqüente de temas como sexualidade, amizade, conflitos com os pais, festas, drogas, música, danças, esporte, cinema, teatro, arte, enfim: vida.

#### **O sentimento de exclusão e de humilhação social**

Nossa experiência de trabalho com os adolescentes em conflito com a lei atendidos neste projeto demonstrou-nos o quanto essa população se encontra numa situação de exclusão social e, especialmente, de humilhação social.

Os adolescentes atendidos neste projeto nos revelam freqüentemente essa situação de exclusão social. A exclusão social é anunciada por eles desde a primeira oficina.

Na primeira oficina do projeto, realizamos a seguinte dinâmica com os adolescentes - cada um deveria desenhar: o que ele era atualmente, o que ele gostaria de ser e o que ele não gostaria de ser. Um dos participantes desenha a seguinte cena: uma pessoa deitada na rua, chorando, enquanto outra passa ao lado desta, tampando o nariz. Em seu relato, o adolescente diz que o desenho não se refere àquilo que ele não gostaria de ser, e sim àquilo que não gostava de presenciar: revela que não gostava de ver os outros serem maltratados e humilhados.

Em uma outra oficina, em que a proposta era a de discutir o tema "profissão" e "planos para o futuro", percebemos a dificuldade dos adolescentes em pensar sobre o assunto. Um deles disse nunca ter pensado a respeito; outro adolescente disse que só pretendia pensar no assunto após o cumprimento de uma outra medida socioeducativa que estava cumprindo. O clima chegou mesmo a ficar tenso, demonstrando a resistência dos adolescentes em refletirem sobre o tema.

Alguns adolescentes cumpriam outras medidas concomitantes à medida de prestação de serviços à comunidade que cumpriam junto ao Projeto, como prevê inclusive o artigo 113 do ECA, que nos remete ao seu artigo 99, o qual estabelece que as medidas socioeducativas podem ser aplicadas isoladamente ou cumulativamente, bem como podem ser substituídas a qualquer tempo. Pela fala deste adolescente, observamos que a medida era apontada, ao invés de uma experiência que poderia favorecer a construção de planos para o futuro, como um empecilho para a possibilidade de tal reflexão, visto que imprimia neles o estigma de "infratores", que, no discurso social, muitas vezes os associa à idéia de "irrecuperáveis", de "*maus elementos*", de sujeitos que teriam o destino marcado, como vemos no ditado popular "pau que nasce torto nunca se endireita".

A dificuldade dos adolescentes em pensar no futuro também aponta o quanto as circunstâncias sociais em que se encontram esses jovens lhes são adversas. Num mundo capitalista, em que eles estão muitas vezes colocados à margem, eles suspeitam que serão provavelmente inseridos no mercado de trabalho como mão-de-obra barata. Os empregos formais em nosso país são cada vez mais difíceis e concorridos, e o mercado de trabalho vem exigindo profissionais com instrução escolar e capacitações cada vez maiores. Sabemos também que as atividades de labor historicamente são menos valorizadas socialmente, como nos demonstra Arendt (2005) e que dificilmente estariam refletidas nos "sonhos" da maioria

dos adolescentes de nossa sociedade – simplesmente por não serem ocupações valorizadas socialmente.

Em uma dinâmica de integração entre os adolescentes, foi realizada a seguinte atividade. Os adolescentes deveriam caracterizar cada membro do grupo e a si próprios com um animal, uma comida e uma profissão, e depois explicariam ao grupo o porquê da escolha. Percebemos que a grande maioria das profissões apresentadas eram relativas a empregos associados à classe média ou popular e, em sua maioria, não exigiam nível superior de ensino.

Eles sugeriram a si mesmos e aos colegas as seguintes profissões: cozinheiro, secretária, ajudante de mercado, palhaço, vendedor, jogador de futebol, gerente, gerente de loja, roqueiro, profissional de culinária, enfermeira, porteiro, gerente de banco e presidente da Microsoft.

Essa última foi escolhida para si por um adolescente que possuía uma situação socioeconômica diferenciada em relação à realidade do grupo, pois pertencia à classe média alta e estudava em colégio particular. Esse adolescente, por outro lado, mostrou-se bastante surpreso com a profissão que outro adolescente do grupo lhe caracterizou - “ajudante de mercado” - relatando que jamais havia imaginado para si uma profissão como aquela. Percebemos que, nesta oficina, os adolescentes puderam experimentar a oportunidade de compartilhar diferentes perspectivas de futuro, construídas a partir da realidade social em que vivem. Trocam experiências e vivenciam a possibilidade de enxergar suas vidas e seu futuro a partir de diferentes pontos de vista.

Destacamos aqui a importância dessa dinâmica para a problematização dessa questão entre os adolescentes que puderam refletir que deveriam ter outras oportunidades de pensar acerca da questão profissional e ampliar sua visão de mundo acerca de diferentes possibilidades profissionais e identificar potencialidades e interesses pessoais em relação a diferentes atividades.

No entanto, por meio dessa dinâmica, os adolescentes também nos revelam uma triste realidade: o quanto as perspectivas de futuro construídas por eles estão limitadas à condição social a que pertencem e o quanto as profissões que exigem maior nível de escolaridade geralmente estão fora de seu repertório.

A qualidade das escolas públicas em que esses adolescentes estudam é ruim, eles se queixam. A maioria dos adolescentes atendidos neste projeto estudava em escolas públicas. No entanto, percebemos que a maior parte deles estava com a idade escolar defasada em relação à série que deveriam estar cursando conforme sua idade.

As perspectivas da maioria dos adolescentes que atendemos neste projeto referentes aos estudos não eram muitas. Poucos falavam de planos de cursar faculdade. Em passeio que realizamos ao Museu de Arte Contemporânea, na Universidade de São Paulo, vários deles nos relataram que nunca estiveram na USP; outros, que tinham ouvido falar muito pouco a respeito, e alguns se admiraram em saber que aquela era uma instituição pública, “do governo” e que portanto era um espaço aberto ao qual eles – como cidadãos - tinham direito a ter acesso e a usufruir de seus espaços e serviços.

Percebemos o quanto a perspectiva da universidade estava longe de suas vidas cotidianas e de seus planos futuros. Deparamo-nos com a realidade também desanimadora de perceber que aquela universidade, a USP, reconhecida no país inteiro por sua excelência e produção acadêmica, estava tão distante da comunidade ao seu redor, de adolescentes da própria cidade de São Paulo, onde ela está situada.

Nos passeios que realizamos ao longo do projeto, pudemos perceber um grande interesse desses adolescentes pela arte em geral, mostravam-se bastante interessados pelas obras de arte e interagiam entre eles e com os psicólogos na discussão das exposições que visitamos. No entanto, ao mesmo tempo, também pudemos observar um certo receio deles na exploração desses espaços públicos, como se nem sempre se sentissem muito à vontade. Também percebemos em diferentes situações que os adolescentes também eram observados com receio em vários locais que visitávamos.

O que para os psicólogos se mostrava como uma atitude estranha, aos poucos pôde ser entendida à medida que trabalhávamos com os adolescentes e compreendíamos o contexto social em que eles estavam inseridos. A marca da exclusão está presente em seu dia-a-dia. Estão marcados por sua condição social, pela cor da pele, pela roupa que usam, pelo local em que residem. Parecem estar sempre sob suspeita, independente de terem cometido ou não ato infracional. Sua condição social por si só já lhes imprime o estigma de “criminosos em potencial”.

Sofrem cotidianamente uma mensagem subliminar excludente (Gonçalves Filho, 1998) que lhes reserva, no discurso social, um lugar marginalizado, ou ainda, subvalorizado. Sentem-se *menos*, menores, “laranjas podres”.

Sentem o peso de uma sociedade excludente e percebem que terão de se esforçar sempre mais e mais para serem incluídos num contexto social que não lhes garante um lugar de valor no presente, e talvez nem no futuro. Pensar no futuro? Em que futuro?

Na fala dos adolescentes e em colagens por eles realizadas percebíamos a presença constante de ícones do mundo capitalista, apelos de consumo cotidianamente divulgados nos veículos de comunicação e publicidade, mas que não são acessíveis a todos.

Em certo momento do projeto, os adolescentes revelam: “*as meninas só querem saber dos caras que têm carro*”. Percebemos que a sexualidade está em jogo. Na partilha dos sexos, se deparam com a impossibilidade de encontro com o outro sexo, e buscam identificar o desejo desse Outro. Desejo que, na economia mercantil, vem sempre permeado pelo apelo ao consumo.

Mais uma vez, remetemos às estatísticas oficiais, que revelam (IPEA, 2002) que a grande maioria dos atos infracionais cometidos por adolescentes são contra o patrimônio. E mais: geralmente envolvem objetos de consumo de “status”, como tênis, bonés, roupas e relógios.

Os adolescentes atendidos, quando falavam sobre as infrações por eles cometidas, salvo raras exceções, geralmente não as justificavam pela busca de recursos financeiros para alimentação, sustento ou sobrevivência. No entanto, alguns deles afirmaram que praticaram atos infracionais para conseguirem dinheiro pra irem a “baladas” que sua condição social normalmente não possibilitaria.

O desejo da inclusão social, desejo de inclusão numa sociedade de consumo que reproduz ininterruptamente os mais variados apelos, está presente na fala desses jovens. Apelos de consumo freqüentemente associados a mensagens que revelam o que é estar “dentro” e o que é estar “fora”. E, como aponta Teixeira (2006), os adolescentes não se conformam com a situação de desigualdade social que vivenciam. Eles não aceitam essa posição de “excluídos”. Em vários momentos do projeto falam da vontade de possuir carro, moto, tênis caros de marca, ir a festas caras.

Acreditamos que os adolescentes, indiferentemente da classe social, buscam de diferentes formas, cada um a seu modo, um pertencimento na sociedade em que vivem. Ainda que seja nessa sociedade de consumo marginalizante, que infelizmente reserva aos pobres poucos lugares de valor e exige que se conformem com uma situação de desigualdade social, com um contexto que os exclui, com uma posição e um lugar desvalorizado socialmente, ao mesmo tempo em que são atingidos incessantemente pelos mais diversos apelos de consumo.

Não pretendemos aqui fazer uma apologia ao ato infracional nem “justificá-lo” pela situação de exclusão social vivenciada por esses adolescentes, mas sim contextualizar e ressaltar os efeitos dessa economia mercantil excludente, que se mantém especialmente na manutenção dessa desigualdade social, exigindo dos pobres um conformismo com a exclusão

que muitas vezes lhes impõe condições desumanas de vida, não apenas no sentido de subsistência, mas no âmbito dos direitos, da cidadania e da dignidade.

A fala desses adolescentes nos indica o desejo de ser reconhecido, de fazer parte, de ser incluído e possuir um lugar de valor nessa sociedade de consumo que lhes cerca. Consideramos, a partir de nossa experiência, que essa tentativa contraditória de inclusão, que se daria por meio do ato infracional, pode estar presente no cometimento de atos infracionais, embora os adolescentes indiquem saber que o máximo que os mecanismos sociais lhes permitirão será a marginalidade.

Na fala dos adolescentes, percebíamos que eles reconheciam serem identificados pela imagem de “infrator”, especialmente pela imagem de “ladrão”, de usuário de droga (principalmente de maconha), enfim, de “*mau elemento*”.

No entanto, em raps elaborados nas oficinas, os adolescentes apresentam, entre outros temas, o discurso de que o crime não compensa: em um rap, o alerta de que o “*ladrão*” arrisca o “*pescoço por um dinheiro que vem rápido e vai rápido do bolso*”; em outro, trazem à baila a indignação contra os crimes dos “colarinhos brancos” e que denunciam um contexto social brasileiro permeado por inúmeras injustiças sociais:

*“... Quando eu puche a Febem eu parei  
mais quando vi no jornal  
toda a historia do Lalau  
cade todo os milhões  
tá no cofre do patram  
eu como rango azedo  
e não to nada satisfeito  
pra engravata  
eu igijo o respeito  
a sua bicicleta e uma moto  
BMW o seu carro o mais forte  
e um Mercedes em portado...”*

Revelam neste rap uma sociedade repleta de contradições, onde os “engravatados”, os “patrões” possuem muito dinheiro, em certos casos adquirido por meio da corrupção e do desvio de dinheiro público, possuem carros importados, enfim, detém o dinheiro e o poder tão valorizados na sociedade mercantil, enquanto eles “comem rango azedo e não estão nada satisfeitos”. A desigualdade social está exposta e eles estão do lado dos excluídos.

Segundo a fala dos adolescentes atendidos neste projeto, o estudo e o trabalho parecem ser uma dupla que se apresenta para eles como uma alternativa ao cometimento de ato infracional.

Em uma oficina em que realizamos uma encenação, em que um dos adolescentes fazia o papel do entrevistador da equipe técnica da SAS, e um membro da equipe técnica da SAS fazia o papel de uma adolescente que se apresentava para o cumprimento da prestação de serviços à comunidade, o “entrevistador” pergunta à “adolescente” como era o seu dia-a-dia, as atividades que desempenhava e os horários que teria para cumprir a medida. A “adolescente” diz que não tinha tempo livre, porque trabalhava e estudava o dia inteiro. O grupo então se diverte com a resposta e questiona junto com o “entrevistador”: *“Se trabalha e estuda o dia inteiro, o que é que você fez?”*.

A reação do grupo nos demonstra o entendimento dos próprios adolescentes de que trabalho e estudo juntos são formas de “prevenção” ao ato infracional.

Quanto ao trabalho, como já vimos com Teixeira (2006), a profissionalização “precoce” de fato ainda se estabelece como um caminho interessante para os adolescentes das classes populares. No entanto, ressaltamos que a profissionalização ou o trabalho do adolescente precisam (como eles próprios dão a dica) acontecer concomitantemente com os estudos, de modo a não dificultar a continuidade destes, o que de certa forma poderia vir a limitar suas oportunidades para a inserção num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, restando-lhes, muitas vezes, as atividades de trabalho mais laboriosas, com menores salários, inserindo-os num ciclo de exclusão sócio-econômica.

Já no que se refere à educação, consideramos prudente refletir sobre o que os dados oficiais alertam sobre as escolas públicas – elas realmente não oferecem um ensino de qualidade. Percebemos que os adolescentes atendidos no projeto não demonstravam “motivação” para o estudo. E isso nos pareceu ir além da idéia de “interesse” pelos estudos, que poderia passar uma noção equivocada de que eles seriam “desinteressados”, ou de que não se esforçavam o suficiente. Sentíamos em suas falas algo que chamaremos aqui, poeticamente, de “desencanto”.

Consideramos que só a realização de um projeto educativo de qualidade é capaz de cativar o “interesse” dos adolescentes pelos estudos. E mais que isso: uma escola que lhes permita construir “sonhos”, planejar seu futuro de maneira otimista, visualizar novas oportunidades e possibilidades efetivas de inserção social, por meio do exercício da cidadania. Esse, como aponta Guimarães (1998, citado por Teixeira, 2006), é um desafio, porém, acreditamos; um desafio urgente e promissor.

No capítulo anterior, apresentamos como a psicanálise compreende a importância do educador – ou das pessoas que acompanham os adolescentes nesse processo - no processo

socioeducativo, principalmente no que se refere à questão transferencial que é posta em jogo no processo educativo.

Ao longo do trabalho de atendimento dos adolescentes, percebemos que em diversas situações a instituição interferia no atendimento realizado nas oficinas, de modo que o trabalho realizado com os adolescentes precisou levar em conta todo o contexto em que o cumprimento das medidas socioeducativas estava inserido, e detectamos a necessidade de envolver toda a instituição no desenvolvimento do projeto.

Percebemos, como demonstramos na cena 3, que mesmo os funcionários da instituição que não trabalhavam diretamente com os adolescentes, também deveriam participar do processo, uma vez que eles estavam também inseridos no contexto socioeducativo das medidas.

Vivenciamos na prática, o que Kupfer (2001) também destaca como a importância da circulação da palavra neste contexto, permitindo a circulação de discursos estereotipantes e cristalizados sobre os adolescentes, que terminam por comprometer os objetivos da própria instituição (pp. 136-137).

No que se refere à questão da humilhação social, demonstramos por meio da cena 3 - em que os adolescentes relatam diversas situações vivenciadas em seu dia-a-dia - que se sentem *menos*. Na análise desta cena discutimos o quanto este fenômeno está vinculado à situação de exclusão devido à condição socioeconômica desses adolescentes, e que é agravada pelo fato de eles serem autores de atos infracionais.

Percebemos, na cena da quebra do espelho (cena 1) um outro fragmento que demonstra esse sentimento de humilhação social por parte dos adolescentes, presente na autodenominação utilizada por eles - “laranjas podres” - se identificando com um lugar de “resto” (Rosa, 2002b), com o que é excluído para não contaminar os demais, com o que pode ser jogado fora.

Destacamos aqui a necessidade de trabalhar com esse sentimento, de dar oportunidades para sua expressão, tornando-o visível e falável. Os adolescentes demonstram intensamente a dificuldade de se falar sobre esses sentimentos, que aparecem frequentemente acompanhados de um sentimento de angústia, ressaltando o que Carreteiro (2003) e Gonçalves Filho (1998) nos ensinam sobre o sofrimento vivenciado frente à humilhação social.

Percebemos a partir de suas falas que, como aponta Carreteiro (2003), quando há impossibilidade da expressão de sentimentos como a humilhação e a vergonha, os efeitos podem ser observados seja por via da “lógica da virilidade” - em que a reação por meio da

coragem e da força física prevalescem, na tentativa de restaurar uma imagem narcísica ferida (p. 67) – seja pela via do silenciamento, que implica a interiorização do sentimento de invalidação social (p. 68).

No entanto, percebemos que os adolescentes puderam optar nas oficinas pela via da expressão. Apropriaram-se das oficinas como um espaço em que lhes era permitido expressar esses sentimentos, fazendo uso desse espaço e tornando visíveis e audíveis sentimentos difíceis e dolorosos para eles. Pois, ainda que timidamente, cercam-se de instrumentos lúdicos na oficina para expressá-los, como observamos na cena 3.

O preconceito que observamos existir por parte dos funcionários da instituição, em relação aos adolescentes atendidos neste projeto, reflete o preconceito de toda a nossa sociedade em relação aos adolescentes em conflito com a lei, que difunde um discurso social estigmatizante e excludente. Esse preconceito dos funcionários manifestava também o medo frente à novidade de privilegiar o aspecto efetivamente socioeducativo da medida e não apenas o aspecto punitivo.

A idéia socialmente difundida da importância de se punir o “infrator”, o “delinqüente”, contrasta-se com um novo paradigma que considera o adolescente em conflito com a lei com um sujeito de direitos e como uma pessoa em desenvolvimento, privilegiando o enfoque “socioeducativo” das medidas, e não o aspecto punitivo.

Observamos a percepção apresentada por alguns funcionários da instituição de que as oficinas eram consideradas um privilégio, um “prêmio” para os adolescentes – o que se refletiu no apelido irônico dado por um deles às atividades de lanche e de confraternização realizadas nas oficinas (*“festa dos anjos”*) - e não uma medida que implicava a responsabilização dos adolescentes.

Essa idéia parecia também ser compartilhada pelos próprios adolescentes que participavam das oficinas, que relatavam a seus colegas que a medida ali cumprida era uma “moleza”. Em determinado momento do projeto, chegaram até mesmo a comentar com os terapeutas de que nós é que estaríamos “prestando um serviço à comunidade”, não eles.

A fala de um adolescente em uma das oficinas também reflete essa visão. A proposta de atividade era a de que cada adolescente, por meio da escrita ou de desenhos, relatasse como estava sendo o projeto para eles. Um adolescente escreveu em várias folhas a expressão “*Dá hora*”, gíria que significa “legal”, “bacana” “interessante”. No entanto, a psicóloga se surpreende com o ato falho do adolescente, que acentua a preposição “dá”, transformando-a num verbo. Na apresentação do trabalho o grupo, o adolescente não aprofunda a questão. A psicóloga então questiona, utilizando o trocadilho: “*Te dá hora e você vai embora?*”,

pergunta. “*Sim*”, afirma o adolescente. A oficina era apontada por eles como sendo um mero cumprimento de medida, em que eles “ganhavam” horas de graça, sem esforço.

Percebemos muitas vezes que os adolescentes indicavam que a oficina era vista por eles como uma atividade que “dava” as horas pra eles, que era uma “moleza”, não exigindo deles nenhum esforço. Por outro lado, consideramos que o processo por que esses adolescentes passaram nas oficinas também exigiu muito trabalho deles. Não um trabalho braçal, que geralmente é o exigido nas medidas de prestação de serviços tradicionais. Mas por meio das oficinas, os adolescentes se propuseram a realizar um trabalho que lhes exigiu muito esforço, o que se demonstrou tanto na abordagem de temas e questões lhes eram muito “duras” e sofridas quanto na sua tentativa de elaboração e de ressignificação desses temas ao longo das oficinas.

Observamos que para os adolescentes também era difícil entender o caráter socioeducativo da medida que as oficinas visavam privilegiar, até porque, para eles, a prestação de serviços à comunidade estava geralmente relacionada à idéia de punição, realizada por meio de atividades que eles próprios consideravam “humilhantes”, como “*varrer pátios, limpar parques*”, enfim, atividades de labor que não privilegiavam o espaço de fala e de escuta. Ressaltamos, portanto, a relevância de que, nas atividades desenvolvidas com os adolescentes em medida sócioeducativa de prestação de serviços à comunidade, sejam também incentivadas atividades que favoreçam sua participação no “âmbito intersubjetivo da iniciativa e da palavra” (Gonçalves Filho, 1998, p. 57).

Apontamos ainda, a partir de nossa experiência e da bibliografia pesquisada, a necessidade de um trabalho junto não só aos adolescentes, mas também junto a todos os funcionários em instituições responsáveis por aplicação de medida sócioeducativa (por meio de workshops, palestras, conversas e dinâmicas e atividades de integração) que favorecesse a discussão do tema da responsabilização dos adolescentes e que ressaltasse o fato de que os adolescentes são verdadeiramente responsabilizados por seus atos infracionais – conforme propõe o ECA - desmanchando a perigosa idéia de “impunidade” do adolescente, que despertaria o desejo da sociedade de se vingar ou de fazer justiça com as próprias mãos (Winnicott, 1946 e Méndez, 2006), ressaltando a importância de atividades que privilegiem a fala e a expressão desses jovens a partir do entendimento do adolescente como uma pessoa em desenvolvimento.

### **O medo:**

Ao longo de todo o trabalho, percebemos na fala dos adolescentes uma referência constante a um sentimento de medo vivenciado por eles em seu dia-a-dia. Esse medo está presente em suas falas principalmente em relação à violência policial e à situação de risco social a que eles, seus familiares e amigos estão expostos em seu cotidiano, revelando o processo de exclusão e de criminalização da pobreza que os estigmatiza e muitas vezes os coloca como sujeitos “matáveis” (Endo, 2005 e Agambem, 2002).

A violência policial foi um tema abordado por eles nas mais diversas situações, conversas, discussões de filmes, representações teatrais, entre outros.

Embora tenham apontado o reconhecimento de que também existiriam policiais “*gente fina*”, a maioria de seus relatos e dramatizações aponta uma imagem dos policiais como sendo temidos, agressivos e não-confiáveis. A colocação de que a interação da polícia com a comunidade que os cerca “*depende do dia*”, indica a imagem de uma postura imprevisível da polícia, que os faz permanecer num medo constante da reação dos policiais. Em grande parte de seus relatos, apresentam situações em que consideraram o comportamento dos policiais inadequado em relação a eles e às pessoas de seu convívio, e em que uma postura violenta está frequentemente presente.

*“Os caras são folgados. Primeiro batem, depois pedem o RG, depois vêem que é menor”.*

No entanto, ressaltam a diferença na abordagem policial dependendo da “aparência” ou da condição social do adolescente. As batidas policiais fazem parte de seu cotidiano, porém acreditam que essa é mais uma característica da sua situação de exclusão social: “*Boyzinho, nunca vi*” (ser abordado pela polícia).

Em uma discussão em que os adolescentes trouxeram o tema da violência policial, dois adolescentes encerram a oficina deixando as seguintes mensagens: “*Não julgar o livro pela capa*” e “*Foi bom a gente conversar sobre a violência dos policiais e do jeito que eles enquadram as pessoas*”.

As batidas policiais, nas quais a polícia os aborda nas ruas “preventivamente”, é representada por eles em uma oficina. O adolescente abordado permanece o tempo todo de cabeça baixa, utilizando a expressão “*senhor*” inúmeras vezes. O “policial” representado é agressivo e revista o adolescente, fazendo-lhe perguntas: “*Tem tatuagem? Deve? Tem passagem?*”. Pede para que o adolescente tire o sapato e bata-o no chão para verificar se há drogas.

É justamente quanto à abordagem feita pelos policiais aos adolescentes que estejam utilizando drogas que seus relatos são mais freqüentes e indignados. Um adolescente relata que um policial já o teria feito comer maconha. Outro, relata que o policial agrediu fisicamente uma amiga que estava fazendo uso de drogas. Em uma oficina, nomeiam os policiais de “sapos”: *“Pega o beck da nossa mão e sai fumando”*.

São vários os relatos que apontam condutas policiais marcadas pela violência e pelo despreparo na abordagem dos adolescentes, especialmente em relação ao tema das drogas e no que se refere ao respeito ao adolescente como pessoa em desenvolvimento. Em suas falas, o policial é freqüentemente representado não como alguém que estaria a serviço de sua proteção ou da segurança pública, mas sim como profissionais arbitrários e despreparados, que apresentam comportamentos violentos, preconceituosos e segregadores e que ressaltam por meio de suas condutas as desigualdades sociais a que esses jovens estão submetidos.

A oportunidade de falar nas oficinas sobre suas experiências com a polícia e referentes ao ato infracional é bastante valorizada pelos adolescentes. Queixam-se não apenas da violência policial, mas também por não serem ouvidos, tanto pelos policiais quanto pelos juizes que atendem seus casos.

Reclamam um lugar de voz e a oportunidade de serem ouvidos e respeitados nas mais diversas situações. Denunciam situações em que se sentem “expostos ao excesso” (Endo, p. 294), não apenas por sua condição de autores de ato infracional, mas também por sua condição social e de seus familiares.

Os adolescentes nos falam de medos que não se restringem a si próprios. Receiam o que possa acontecer com familiares e amigos que se encontram na mesma situação de exclusão que eles. Revelam o risco social a que estão expostos, um risco real e cotidiano, revelam o medo e um sentimento de impotência frente às diversas violências de que também são vítimas.

Por meio das oficinas, trocam experiências em que buscam elaborar o traumático destas situações cotidianas. Falam, denunciam e testemunham para o grupo situações em que sentiram humilhados, violentados, maltratados. E quando a palavra parece ser insuportável, expressam-na por meios de jogos, desenhos, canções e poemas.

Acreditamos que encontram nas oficinas alternativas um lugar para a elaboração de um luto no coletivo (cena 2). Ao partilharem experiências comuns, reconstróem suas próprias histórias nas oficinas (Calligaris, 1993), e seus testemunhos parecem apontar a construção de um “... processo de reconhecimento e compreensão das violências...” (Endo, 2005, p. 290), embora em um âmbito restrito ao espaço das oficinas.

A hostilidade que sentem por meio do tratamento dos funcionários da instituição, parece lembrá-los constantemente que eles são “*maus elementos*”, “mal-vindos”, que mereceriam castigos mais severos. Remetem-nos ao que nos ensina Agambem (2002), apontando o quanto esse preconceito social tão amplamente difundido parece incluí-los num discurso social em que são vistos como “bandidos”, como estando “à mercê”, como sendo “matáveis” (pp. 116-117).

O tratamento policial indiferenciado frente ao adolescente – que deveria ser respeitado especialmente quanto à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento – aponta a necessidade e a urgência de um maior preparo desses profissionais, no desenvolvimento de outras possibilidades de “abordagem” desses jovens. Também mostra-se evidente a necessidade de uma formação mais específica desses profissionais quanto à compreensão e métodos de abordagem dos adolescentes em uso de drogas.

Relembraremos aqui os ensinamentos de Melman (2000), que nos alerta que as estruturas sociais na modernidade estão perdendo cada vez mais seu caráter simbólico e se tornando cada vez mais “reais”, o que tem como consequência o fato de o poder passar a ser representado também em figuras reais, como a do policial, o juiz, etc (p. 47). Por outro lado, Bucher (1992) também nos ensina que, para que haja a interiorização da lei e a aceitação de sua autoridade, é necessário que ela seja percebida num momento anterior pelo indivíduo como servindo para a proteção de si mesmo, só assim levando ao respeito do outro, enquanto diferente de si, e à etapa do reconhecimento da lei na função de proteção dos membros da comunidade como um todo. (p. 478).

Portanto, questionamos: como é possível a chamada “interiorização da lei” e aceitação de sua autoridade, em contextos em que o policial, enquanto “representante dessa lei”, é visto como uma figura que não protege, que é “assustadora”, que desrespeita os direitos dos adolescentes e que os agride? E mais, numa sociedade excludente, caracterizada como um “Estado de Desvalor Social” (Garrido de Paula, 2006, p.27), em que os direitos mais básicos de crianças e adolescentes não são respeitados?

O medo expresso pelos adolescentes atendidos nas oficinas parece estar ligado também a um sentimento de impotência frente a essa sociedade desigual e excludente. Medo que encontra poucas vias de expressão, que não é reconhecido como legítimo pelas autoridades e pelo discurso social, que continuamente por meio de suas práticas os expõe ao excesso e reforçam a mensagem de que eles são “inferiores”, que são “menos”, que são “matáveis” (como discutimos na cena do velório).

Acreditamos que é apenas por meio do exercício da cidadania e da participação política, como aponta Endo (2005), que esses adolescentes e suas famílias e amigos poderão encontrar meios efetivos de mudança desta triste realidade.

As oficinas são espaços de fala e de escuta onde eles podem se expressar e identificar o problema, mas certamente não é um espaço suficiente para superar um problema político que exige a participação e o envolvimento de toda a sociedade brasileira no enfrentamento de tantas violências, da exclusão e das desigualdades sociais.

### **Ser adolescente:**

A grande maioria dos temas trazidos pelos adolescentes atendidos se referia a questões comuns ao próprio processo da adolescência que estão vivenciando. Os adolescentes atendidos nas oficinas demonstram, por meio de grande parte de suas falas e temas abordados, que são – acima de tudo – adolescentes e utilizam as oficinas como um espaço em que compartilham vivências, emoções, sentimentos, medos e descobertas deste momento de suas vidas. Trouxeram-nos freqüentemente, e das mais variadas formas, temas comumente associados ao próprio processo da adolescência como conflitos com os pais, drogas, sexualidade, amizades, festas, música, danças, esporte, cinema, teatro, arte. Falaram-nos de vida!

Como já apontava Freud (1905), a adolescência é marcada pelo desligamento do sujeito com a autoridade dos pais, e percebemos o quanto essa questão estava presente na fala desses jovens. Os adolescentes falavam pouco sobre suas famílias, mas em suas falas se referiam freqüentemente a conflitos com os pais, muitas vezes por meio do questionamento dos limites por eles impostos.

Como exemplo, citamos uma oficina em que os adolescentes discutiam as qualidades e defeitos de cada um. Uma adolescente indica que um de seus defeitos era o de “*sair muito*”. Discutiu-se então no grupo: sair muito é uma qualidade ou é um defeito? Os adolescentes pontuam: pra quem gosta de sair é qualidade, mas pros pais, é um defeito. Trazem a fala: “*Quase tudo pros pais é defeito*”.

No entanto, mais adiante, ao longo da discussão, trabalhamos com eles a tentativa de entender o lado dos pais, na tentativa de compreender o porquê dos limites colocados por eles. A partir daí, outros pontos de vista foram sendo apresentados: “*Meu pai não dormia quando eu chegava tarde*”.

Ao longo de todo o projeto foram reconstruindo a idéia estereotipada de que, “pros pais tudo era defeito”, e, embora fossem poucas as falas em que se referiam à família, ao fim do projeto, manifestaram abertamente a afetividade sentida em relação a seus pais, como, por exemplo, na oficina de encerramento do projeto. Nesta, foi proposto aos adolescentes que realizassem uma troca de cartões de Natal entre eles, que seriam produzidos na própria oficina. Alguns dos adolescentes optaram espontaneamente por produzir cartões de Natal para seus pais, que continham expressões e mensagens declaradas de carinho e afeto.

Uma outra questão que foi muito abordada por eles e bastante trabalhada ao longo do projeto foi o tema das drogas. Percebemos que a utilização de drogas é muito freqüente entre esses adolescentes, principalmente a maconha. Esta, a princípio vinha acompanhada de um discurso extremamente idealizado pelos adolescentes. Os adolescentes falam muito da maconha. Realizavam diversos desenhos da folha da maconha, mesmo em atividades que não apresentavam como proposta a discussão desse tema. A maconha no início do projeto era geralmente apresentada pelos seus efeitos: a pessoa que fuma sente uma “brisa”, “dá risada”, “é um negócio da hora”.

Aos poucos também relatavam o quanto o uso das drogas, inclusive a maconha, traz malefícios às suas vidas ou à vida de quem faz uso – “queima os neurônios”, provoca esquecimento, levaria ao uso de outras drogas, podendo causar até mesmo a morte. Relatam vários casos de familiares, amigos e conhecidos que tiveram problemas graves oriundos do envolvimento com drogas. E relatam uma série de problemas com os policiais decorrentes do uso de drogas, como já mencionamos anteriormente.

Ao longo de todo o projeto, a questão do uso da maconha pôde ser problematizada, assim como de outras drogas, de modo que os adolescentes se permitiram experimentar um novo olhar sobre a questão. Compartilharam estórias e vivências que permitiram que resignificassem o tema, percebendo os comprometimentos que as drogas podem trazer nos contextos familiar, jurídico, de saúde, escolar, social, entre outros.

Percebemos que, na discussão desse tema, os adolescentes apresentavam sempre um grande respeito na escuta do outro. Acolhiam o relato dos colegas, eram atentos à fala de cada um, inclusive eventualmente “dando conselhos” uns aos outros. Relatavam situações em que buscavam ajudar outras pessoas, familiares, amigos ou conhecidos que enfrentavam diferentes situações de sofrimento causado pelas drogas. Compartilharam experiências. Problematizaram mitos.

Ao mesmo tempo, foram reconhecendo em seu cotidiano e falando nas oficinas a existência de outras “brisas”, momentos da sua vida que lhes proporcionam prazer além das

drogas, como o vento batendo no rosto na garupa de uma motocicleta, a sensação causada após uma sessão de relaxamento, a paquera, a conversa com os amigos, o futebol, a música, a dança, as festas...

A grande demanda que os adolescentes nos apresentaram na discussão deste tema reflete o quanto a questão das drogas está presente em suas vidas e uma grande necessidade da existência de um trabalho mais amplo, que permita maior reflexão sobre a questão.

Uma outra questão bastante abordada pelos adolescentes no projeto dizia respeito à sexualidade. Traziam sempre, nas mais diferentes atividades, temas como namoro, paquera, gravidez. Escreviam raps com temas de amor, ouviam e cantavam canções apaixonadas. Compartilhavam histórias sobre paixões e decepções. Relatam experiências e descobertas acerca da sexualidade.

Percebemos o quanto o tema da sexualidade está presente nesse momento de suas vidas, e a grande necessidade que apresentam de conversar a respeito. Em uma oficina, um dos participantes chegou a solicitar uma conversa individual com um dos psicólogos para conversar sobre dificuldades de relacionamento com a namorada.

O tema “amizade” também foi bastante valorizado por eles nas oficinas. Destacavam em inúmeras situações a importância dos amigos em suas vidas, a necessidade de conversar com eles, a importância de terem alguém com quem conversar e compartilhar momentos de lazer, de alegria, de tristeza, de dúvidas. Observamos o estabelecimento de um vínculo entre os adolescentes participantes do projeto e inclusive a formação de amizades dentro do grupo que se estenderam para além das oficinas, como, por exemplo, em atividades de esporte, como o futebol. O interesse pelo esporte estava sempre presente na fala dos adolescentes, o que destaca a importância da construção de espaços de esporte comunitários.

Um outro ponto de interesse dos adolescentes que se destacava nas oficinas era o do interesse pelas artes – seja por via dos filmes, das exposições de arte, da música e especialmente do RAP. Quanto aos filmes, engajavam-se bastante na discussão posterior de filmes apresentados e quanto à música, solicitavam sempre que o rádio permanecesse ligado durante as atividades de desenho, colagens, jogos, enfim, sempre que possível. Em determinado momento do projeto propuseram a realização de uma oficina de grafite, que, infelizmente, devido à restrição do local onde eram realizadas as oficinas, não pôde acontecer. Os adolescentes pontuavam a diferença entre pichagem e grafite, e demonstravam a percepção do grafite como atividade artística. O RAP estava sempre presente nas oficinas. Seja pela escolha das rádios, seja pelas músicas que eles próprios cantavam, seja pelos RAPs que eles mesmos compunham.

Destacamos aqui a colocação de Carreteiro (2003) que ressalta a importância de favorecer, nos trabalhos junto a adolescentes em situação de exclusão, a construção de espaços intermediários em que os adolescentes se sintam acolhidos em suas singularidades – como trabalhos que envolvam atividades artísticas que favoreçam a construção de um pensamento crítico, como o RAP, que possibilitaria a saída dos adolescentes de uma posição de humilhados rumo à criação de uma produção social que é valorizada. (pp. 68-69).

Numa atividade em que a proposta apresentada a eles era a de que construíssem em grupo o caminho que percorreram ao longo de todo o projeto, os adolescentes sinalizam o quanto as atividades artísticas e culturais marcaram aquela experiência: apresentam desenhos de todos os lugares visitados, além de referências aos filmes e aos temas discutidos.

Percebemos a formação de um forte vínculo afetivo entre eles com a escrita neste trabalho da expressão: “*Família 155*” (referência ao artigo do código penal atribuído ao cometimento de furtos), que é desenhada ao lado do desenho de um grande coração e de uma pequena folhinha de maconha. Essas referências também indicam uma identificação desses adolescentes com a imagem do “ladrão” e com a maconha, como já apresentamos anteriormente, e que foram bastante discutidas e problematizadas ao longo de todo o projeto.

Nesse trabalho em grupo, os adolescentes também colocam o nome de vários adolescentes que participaram das oficinas em momentos diferentes, e também fazem referência ao nome dos membros da equipe técnica da SAS, o que indica a formação de um vínculo positivo entre eles. Observamos que a equipe técnica da SAS construiu uma relação importante com os adolescentes atendidos nas oficinas, à medida em que valorizavam o processo socioeducativo a partir de um enfoque que reconhecia a importância do estabelecimento de um vínculo positivo entre eles – enquanto educadores - e os adolescentes.

A expressão “*fê em deus*” também estava escrita no trabalho, indicando a possibilidade de um olhar esperançoso em relação ao futuro? Consideramos que sim.

Ao longo do projeto, realizávamos determinados eventos com os adolescentes que objetivavam deixar marcada a finalização da medida dos participantes das oficinas. Realizávamos a cada aniversário ou cumprimento de medida, uma comemoração com os adolescentes, que funcionavam, de certa forma, como pequenos “rituais de passagem” para os fechamentos das medidas. Trazíamos bolo, lanches, ligava-se o rádio, convidávamos os funcionários da instituição para a festa. Os adolescentes conversavam descontraídos, cantavam, dançavam. Enfim, comemorávamos com os adolescentes que estavam encerrando as medidas a finalização daquele momento de vida e celebrávamos com os adolescentes aniversariantes mais um ano de vida, reconhecendo sua importância para todo o grupo. Um

dos adolescentes, na comemoração de encerramento de sua medida, convida dois adolescentes que não cumpriam medida socioeducativa para participar de sua festa, indicando a importância dada àquele momento de sua vida, em que estava fechando um ciclo e pretendia compartilhá-lo, deixando uma marca.

Consideramos, com Tubert (1999), a importância desses “rituais de passagem”, que, por meio de sua vivência, participam também da simbolização de um processo importante na vida dos adolescentes e na história do grupo.

Ao longo de todo o processo, observamos a construção de um vínculo importante dos adolescentes entre eles e com os terapeutas. Percebemos que as oficinas foram espaços não apenas de fala e de escuta, mas que também favoreceram a construção de relações positivas de afetividade entre os adolescentes, os psicólogos e a equipe técnica da SAS.

Consideramos que este trabalho, apesar dos tantos desafios enfrentados, apresentou diversos resultados positivos, como os aqui já mencionados e tantos outros que só poderão ser percebidos “a posteriori”. É “só depois” que talvez saberemos os possíveis efeitos dessa nova proposta de atendimento para os adolescentes. O que sabemos por hora, é que boa parte dos adolescentes que participaram deste trabalho cumpriram até o fim a medida de prestação de serviços à comunidade. Que compartilharam palavras, sentimentos e vivências na tentativa de elaboração de questões que faziam parte daquele momento de suas vidas. E que nos deixaram como mensagens finais frases que, por meio de seus atos falhos ou pelas expressões diretas de afetividade, indicam novidades: sentimentos novos e... novos caminhos? Esperamos que sim.

Encerramos, portanto, com suas falas de despedida:

*“...e só posso dizer feliz **amo** novo”. (grifo nosso)*

*“...vou sentir saudades. Feliz Natal.”*

## **Contribuições da psicanálise para a aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade: Considerações finais**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do entendimento de que o adolescente em conflito com a lei, antes de ser um autor de ato infracional, é uma pessoa em desenvolvimento, é um sujeito de direitos e de desejos, é um “ser falante” e um “ser falado” (Altoé, 1999, p. 58).

A idéia de que o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento, devendo ser respeitada como tal, está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi elaborado com base na Doutrina da Proteção Integral (como observamos em seu artigo 1º), e que determina no artigo 3º, entre outras questões, que devem ser asseguradas às crianças e adolescentes “todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

No entanto, não é isso que observamos ao apresentar, no primeiro capítulo dessa dissertação, dados e estatísticas oficiais acerca da situação social e dos direitos das crianças e adolescentes em nosso país. O que observamos é um quadro alarmante, que escancara as desigualdades sociais e a situação de exclusão em que vive grande parte da população infantil e adolescente brasileira.

Como apontou a pesquisa bibliográfica pesquisada, vivemos no Brasil em um “Estado de Desvalor Social” (Garrido de Paula, 2006), que não provê a crianças e adolescentes as condições necessárias para seu desenvolvimento. E consideramos que – embora a responsabilização “penal” do adolescente pelo cometimento de ato infracional seja de fato importante (Méndez, 2006; Amaral e Silva, 2006) – a “paz social” que o Estado visa assegurar à sociedade brasileira só poderá ser alcançada sobre os alicerces de uma sociedade mais justa e menos desigual na distribuição das riquezas e no efetivo respeito às condições de desenvolvimento necessárias às crianças e adolescentes de nosso país.

Demonstramos, ao longo desta pesquisa, que o descaso para com as crianças e adolescentes pobres no Brasil está presente em nossa história, desde o surgimento das primeiras instituições públicas que visavam atender essa população (Moraes, 2000).

Não bastassem as dificuldades enfrentadas pela população pobre brasileira no contexto social adverso a que estão submetidos, ainda são vitimizados por um estigma social, que imprime aos pobres a marca de “criminosos em potencial”. A criminalização da pobreza é um fenômeno amplamente abordado na pesquisa bibliográfica apresentada, possuindo profundas

raízes históricas perpetuadas por mecanismos de controle social que visam a manter a população pobre vigiada, de modo a não pôr em risco o funcionamento do sistema capitalista e da economia mercantil.

A pesquisa realizada nos ensina que as crianças e adolescentes brasileiros pobres são referenciados ao longo de seu desenvolvimento no discurso social como “potenciais criminosos”. Marca que os acompanha em seu dia-a-dia, nos contam os autores e os próprios adolescentes pesquisados, ao relatarem as batidas policiais “preventivas” a que, devido à sua condição social, são expostos.

A pesquisa nos revela que, diferentemente dos adolescentes de outros extratos sociais, a quem o ato infracional não foi determinado pelo discurso social como um acontecimento esperado - os adolescentes pobres são marcados pelo ato infracional com um estigma ainda mais difícil de apagar: passam a ser vistos como “*maus elementos*” (nos contam os adolescentes) e carregam consigo a marca imprimida socialmente do “inevitável”: tornam-se no discurso social “infratores”, “delinquentes”, “menores”. Não apenas menores de idade. Mas menores em relação ao respeito à sua dignidade, à sua condição de pessoa em desenvolvimento, à sua condição de cidadãos.

Dar voz aos adolescentes em conflito com lei que são falados nos discursos sociais e jurídicos, mas que têm efetivamente poucos espaços em que sua palavra pode ser pronunciada, ouvida e compartilhada, foi um dos objetivos aqui propostos. E aprendemos muito com esses adolescentes.

Durante os atendimentos realizados nas oficinas lúdicas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, os adolescentes expressaram como vêem a si próprios, seu momento atual de vida e o cumprimento da medida.

Falam da situação de exclusão social em que se encontram. Relatam a sociedade desigual em que vivem, e que se reflete na baixa qualidade das escolas em que estudam, na falta de acesso aos bens de consumos anunciados apelativamente nos meios de comunicação, na baixa perspectiva de empregos que exijam maior qualificação.

Expressam o sentimento de humilhação vivenciado em seu dia-a-dia, nas mais diversas situações, até nas menos esperadas. Demonstram o quanto esse é um sentimento doloroso de vivenciar e de compartilhar.

Falam do medo em relação à violência policial, do despreparo dos policiais que os aborda de forma agressiva, ainda que nos contextos ditos “preventivos”. Relatam preocupação com o risco social em que estão expostos familiares e amigos. Revelam o quanto se sentem

desrespeitados e o quanto eles e suas famílias se encontram num contexto de desamparo social.

Mas, principalmente, falam de vida. De suas vidas, de suas vivências, de seus sentimentos, amores, decepções, conflitos, desejos, alegrias. Falam que também são adolescentes, também gostam de música, de arte, de dançar, de ir a festas, de namorar, de conversar, de ter amigos. Falam que, antes de tudo, são adolescentes e demonstram sua tentativa de inscrição no campo do Outro.

Experimentam nas oficinas - a partir da fala e da escuta; da troca de experiências no grupo; da vivência lúdica e da expressão de sentimentos - outros pontos de vista e perspectivas de futuro.

Consideramos que essa experiência – desenvolvida a partir de uma abordagem psicanalítica - foi válida e construtiva pros adolescentes, podendo ter contribuído para a ressignificação de suas histórias e do contexto social em que estão inseridos, tendo-lhes possibilitado vislumbrar a construção de um novo lugar e de uma nova posição dentro da sociedade.

No entanto, pudemos concluir que a realização de oficinas lúdicas, isoladamente, é insuficiente para lidar com todos os aspectos que estão implicados no contexto das medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade e que também precisariam ser levados em consideração para o favorecimento de um contexto de aplicação de medidas socioeducativas que de fato contribua para a inclusão social dos adolescentes em conflito com a lei.

A partir do que os autores pesquisados e do que os próprios adolescentes nos ensinaram nessa pesquisa, a partir de seus testemunhos ao longo das oficinas, apresentaremos aqui alguns desses aspectos, além, é claro, da necessária criação de um espaço de fala e de escuta.

Um primeiro aspecto que destacaremos aqui é a urgência de que a proteção integral apresentada no ECA, que ressalta o entendimento de que crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento, devendo ser tratadas pelo poder público com absoluta prioridade na efetivação de seus direitos, seja de fato implementada em nosso país. Consideramos, portanto, a urgência da efetivação de políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes brasileiros que de fato lhes garantam os direitos que, por enquanto, estão mais presentes nas leis do que nas práticas cotidianas. Políticas públicas efetivas nos mais diversos setores, tais como: saúde, educação, cultura, lazer, emprego, esporte, entre tantos outros.

Um segundo aspecto que consideramos importante destacar é a necessidade de que as instituições que atendem adolescentes em cumprimento de medida de prestação de serviços à comunidade realizem um trabalho que permita a circulação da palavra nos diferentes âmbitos da instituição. (Kupfer, 2001). Concluímos, a partir da bibliografia pesquisada e da pesquisa de campo que o processo socioeducativo está presente não apenas na simples prestação de serviços ou restrita aos técnicos que trabalham mais proximamente dos adolescentes, visto que está permeado tanto pelas relações estabelecidas entre o adolescente e o educador, como também pelas relações construídas com as pessoas que fazem parte do ambiente em que esse processo está inserido. Nossa experiência nos leva à conclusão de que a realização de um trabalho que envolva a problematização de preconceitos envolvendo toda a instituição é uma estratégia de intervenção essencial no contexto de aplicação de medidas socioeducativas e que deve se estender à comunidade em que o adolescente está inserido.

Um terceiro aspecto que consideramos muito relevante e que precisa ser bastante trabalhado, não apenas com as instituições de atendimento de adolescentes em conflito com a lei, mas com toda a sociedade brasileira, se refere ao entendimento de que a medida socioeducativa de fato responsabiliza o adolescente. Adolescente que deve ser reconhecido em sua situação peculiar de pessoa em desenvolvimento, conforme ressalta o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O ECA é uma legislação que satisfaz tanto à demanda social por segurança quanto ao respeito rigoroso das garantias dos indivíduos de qualquer idade, como aponta Mendez (2006, p.22). Ressaltamos, portanto, que a responsabilização dos adolescentes estabelecida pelo ECA é essencial neste contexto. Winnicott já ensinava aos magistrados, em 1946, que o crime desperta sentimentos inconscientes de vingança pública, cabendo ao magistrado expressar esses sentimentos, permitindo o estabelecimento das bases para um tratamento humano do infrator (p. 128).

Méndez (2006) nos alerta para o mesmo perigo, ressaltando a importância da responsabilização penal do adolescente, de forma a evitar a criação de uma imagem que associe adolescência com impunidade, o que seria uma contribuição irresponsável para as mais diversas formas de justiça com as próprias mãos, infelizmente muito comuns no Brasil (p. 19).

Nossa experiência obtida junto à pesquisa de campo nos permite concordar com os alertas dos autores acima, visto que observamos, na prática, que a associação da imagem das oficinas lúdicas como prêmio, privilégio, ou evento festivo, esteve presente no desenvolvimento do trabalho, causando expressões de hostilidade por parte dos funcionários

da instituição em relação aos adolescentes atendidos. Essa hostilidade observada na pesquisa de campo revelou-nos a importância de que a medida sócioeducativa possa ser compreendida como uma forma de responsabilização do adolescente, justa e adequada à sua condição de pessoa em desenvolvimento.

O último aspecto que concluímos ser também altamente relevante no que se refere ao contexto de aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade é o favorecimento da participação política e do exercício da cidadania. Os adolescentes expressaram ao longo das oficinas diversas situações em que eles sentiam-se “expostos ao excesso” (Endo, 2005), assim como seus familiares e amigos. Situações em que se sentiam humilhados, desrespeitados, agredidos. Expostos por sua condição social, ou ainda pelo fato de serem autores de ato infracional.

Consideramos que as oficinas lúdicas foram espaços que facilitaram aos adolescentes a elaboração de perdas, de sofrimentos e de diversas questões que estão entrelaçadas à situação de risco social em que se encontram. No entanto, seus testemunhos ficaram restrito ao espaço das oficinas, não sendo favorecida a possibilidade de sua expressão pública.

Apontamos que a participação política e o exercício da cidadania são os caminhos possíveis e necessários na luta de toda a sociedade contra a criminalização da pobreza e a violência. Como nos ensina Endo (2005), a oposição às violências depende da participação política, depende da “... participação intrínseca e profundamente verdadeira da população atingida e envolvida por estes abusos” (p. 290). Participação que implica o reconhecimento público dos traumatismos que se repetem na cidade de São Paulo por meio de testemunhos que reconheçam a existência dessas violências, permitindo assim sua melhor compreensão e a reconstrução de sentidos (p. 290).

Concluímos esta pesquisa – realizada a partir de um referencial teórico psicanalítico – apontando as principais contribuições que consideramos ter apresentado por meio desta para o contexto de aplicação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade: ressaltar a importância do favorecimento da expressão dos adolescentes – por meio da construção de espaços de fala e de escuta, e através de atividades que lhes possibilitem o exercício da cidadania e da participação política; apontar a urgência da realização de políticas públicas comprometidas com a verdadeira efetivação dos direitos das crianças e adolescentes estabelecidos no ECA; e destacar a necessidade de envolvimento de todos - desde a instituição responsável pelo atendimentos dos adolescentes em conflito com a lei, incluindo a comunidade ao seu redor e estendendo à toda a sociedade brasileira - na problematização de preconceitos e estigmas acerca do cometimento de ato infracional por adolescentes.

## REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2002). *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua* (H. Burigo, Trad). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Alberti, S. (1996). *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Alberti, S. (2002). O adolescente e seu pathos. *Revista Psicologia USP*, 13 (2) 183-202.
- Altoé, S. (1999). A psicanálise pode ser de algum interesse no trabalho institucional com crianças e adolescentes? In S. Altoé (Org.) *Sujeito do Direito, Sujeito do Desejo: Direito e Psicanálise* (pp. 55-64). Rio de Janeiro: Revinter.
- Amaral e Silva, A. F. (2006). O Estatuto da Criança e do Adolescente e sistema de responsabilidade penal juvenil ou o mito da imputabilidade penal. In ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. (pp. 49-59). São Paulo: ILANUD.
- ANCED & Fórum DCA (2004). *Relatório sobre a situação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil*. Brasil. Recuperado em 15 fev 2007: <http://www.cecria.org.br/direitos/Relatorio%20ANCED%20-%20Direitos%20das%20C%E7as%20e%20Adol%20-%20Brasil.pdf>
- Arendt, H. (2005). *A condição humana*. (10ª ed.). (R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bastos, A.D. (2002). Algumas notas sobre medidas sócio-educativas aplicadas a adolescentes. *Revista Psicologia Política*, 2 (3), 55-82.
- Brancher, L. & Aginsky, B. (2006). Juventude, crime & justiça: uma promessa impagável. In ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. (pp. 469-492). São Paulo: ILANUD.
- BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL: Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 – 13 de julho de 1990.

- Bucher, J. F. (1992). Lei, transgressões, famílias e instituições: elementos para uma reflexão sistêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (suplemento), 475-483.
- Calligaris, C. (1993). Sociedade e indivíduo. In Fleig, Mario (Org.) *Psicanálise e Sintoma Social* (pp. 183-196). São Leopoldo, RS: Unisinos.
- Carreiro, T. C. O. C. (2003). Sofrimentos Sociais em Debate. *Psicologia USP*, 14(3), 57-72.
- Costa, A. M. M. (2000). Autoridade e Legitimidade. In M. R. Kehl (Org.), *Função Fraternal* (pp. 81-110). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Couso S., J & Fariás A., A. M. (1999). *Derecho penal de adolescentes: ¿Educación ayuda o sancion? Revisión del sistema de medidas en el Anteproyecto de ley sobre responsabilidad por Infracciones Juveniles a la ley penal*. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Deccache-Maia, E. (1997). Pobreza, Crime e Trabalho. In *Boletim Técnico do SENAC*. 23 (2). Rio de Janeiro. Recuperado em 11 fev 2007: <http://www.senac.br/informativo/BTS/232/boltec232b.htm>
- DIOGO, D. R. (2005). 1º Simpósio Internacional do Adolescente. In *Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente*. Recuperado em 10 fev 2007: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000200024&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200024&lng=en&nrm=iso)
- Dor (1991). *O pai e sua função em psicanálise* (D. D. Estrada, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Endo, P. C. (2005). *A Violência no Coração da Cidade: Um Estudo Psicanalítico*. (1ª. ed.). São Paulo: Escuta.
- Espíndula, D. H. P. & Santos, M. F. S.(2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*. set./dez. 2004, 9 (3), 357-367. Recuperado em 14 fev 2007: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a03.pdf>
- Faleiros, V. (1987). A fabricação do menor. *Revista Humanidades*, fevereiro-abril, ano IV, 5-15.

- Freud, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol VII, pp. 119-231. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913). Totem e tabu. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol XIII, pp. 13-163. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1914). Recordar, repetir e elaborar. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol XII, pp. 161-171. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1916). Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol. XIV, pp. 323-348. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol XVIII, pp. 13-75. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1923). O ego e o id. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol. XIX, pp. 15-80. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1927a). O futuro de uma ilusão. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol. XXI, pp. 13-63. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1927b). O humor. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol. XXI, pp. 163-169. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1928 [1927]). Dostoievski e o parricídio. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol. XXI, pp. 181-200. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1933[1932]a). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXI – A dissecação da personalidade psíquica. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol. XXII, pp. 63-84. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1933[1932]b). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXII – Ansiedade e vida instintual. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (1996). Vol. XXII, pp. 85-112. Rio de Janeiro: Imago.
- Galeano, E. (1991). Celebração da voz humana / 2. In *O livro dos Abraços* (E. Nepomuceno, Trad.). p. 23. Porto Alegre: L&PM.

- Garrido de Paula, F. A. (2006). Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. In ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. (pp. 25-48). São Paulo: ILANUD.
- Gomes da Costa, A. C. (2006). Natureza e essência da ação sócioeducativa. In ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. (pp. 449-467). São Paulo: ILANUD.
- Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social: um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*, 9 (2), 11-67.
- Hurstel (1999). A função paterna, questões de teoria ou: das leis à Lei. In S. Altoé (Org.) *Sujeito do Direito, Sujeito do Desejo: Direito e Psicanálise* (pp. 103-129). Rio de Janeiro: Revinter.
- Kupfer, M. C. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação* (2<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M (2005). *Freud e a educação: o mestre do impossível* . (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Scipione.
- Lemerle (1999) R. M. Sujeito do direito, sujeito do desejo. In S. Altoé (Org.) *Sujeito do Direito, Sujeito do Desejo: Direito e Psicanálise* (pp. 1-15). Rio de Janeiro: Revinter.
- Liberati, W. D. (2006). Execução das medias em meio aberto: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. In ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. (pp. 367-395). São Paulo: ILANUD.
- Melman, C. (2000). *Alcoolismo, delinqüencia, toxicomania: uma outra forma de gozar* (2<sup>a</sup> ed.). (R. Pereira, Trad.). São Paulo: Escuta.
- Méndez, E. G. (2006). Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿por que una historia de los derechos de la infancia?. In ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. (pp. 7-23). São Paulo: ILANUD.
- Ministério da Saúde: Coordenação Nacional de DST e AIDS; Secretaria de Projetos Especiais de Saúde. (1997). *Manual do multiplicador: adolescente* (p.160). São Paulo: FDE.

- Miranda Jr (1999). *A pessoa em desenvolvimento: o sujeito de direito e o discurso psicológico na legislação brasileira para infância e juventude (1927, 1979 e 1990)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Moraes, C. S. V. (2000). A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista Brasileira de Educação*, setembro-outubro-novembro-dezembro (15), 70-96. Recuperado em 16 fev 2007: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501506.pdf>
- Nicodemos, C. (2006). A natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional. In ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. (pp. 61-85). São Paulo: ILANUD.
- Portal Pró-menino/RISolidaria (2007). *Jovens Cumprindo Medidas Sócio-Educativas – 2004*. Recuperado em 15 fev 2007: [http://www.risolidaria.org.br/estatis/view\\_grafico.jsp?id=200405280007](http://www.risolidaria.org.br/estatis/view_grafico.jsp?id=200405280007)
- Rosa, M. D (1998). Adolescência e delinquência: relação potencializada no Neoliberalismo. Coordenação e participação na Mesa *Adolescência e laço social*, no VII Encontro Regional da ABRAPSO, em Bauru, outubro de 1998. Xérox de trabalho. Páginas 1 a 7.
- Rosa, M. D. (2000). *Histórias que não se contam: O não dito e a psicanálise com crianças e adolescentes*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- Rosa, M. D. (2002a). Adolescência: da cena familiar à cena social. *Revista Psicologia USP*, 13 (2), 227-241.
- Rosa, M. D. (2002b). Uma escuta psicanalítica das vidas secas. *Textura Revista de Psicanálise*, 2 (2), 42-47.
- Rosa, M.D., Carignato, T.T. & Berta, S. L. (2006). Ética e política: a psicanálise diante da realidade, dos ideais e das violências contemporâneos. *Agora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, junjun 2006, IX (1), 35-48. Rio de Janeiro. Recuperado em 15 fev 2007: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v9n1/a03v9n1.pdf>
- Rosário, A. B. (2004). O mundo do crime: possibilidade de intervenção a adolescentes em conflito com a lei. *Mental Revista de Saúde Mental e Subjetividade da Unipac*, 2 (2), 101-113. Recuperado em 16 fev 2007: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/420/42000208.pdf>

- Ruffino, R. (1993). Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In C. R. Rappaport (Coord.), *Adolescência: abordagem psicanalítica* (pp. 25-53), São Paulo: EPU.
- Safra, G. (1994). Pesquisa com material clínico. *Psicanálise e Universidade*. 1, 51-72.
- Safra, G. (1996). Pesquisa em Psicanálise. *Cadernos de Pesquisa*, 5, 24-29.
- Soares, A., Pacheco, L. V. & Neto, S, M. G. (2001). Drogas e ato infracional na adolescência. In A. Soares (org.), *Revista de Iniciação Científica Newton Paiva 1999* (pp. 154-177). Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva. Recuperado em 10 fev 2007: <http://www.newtonpaiva.br/PDF/cap7.pdf>
- Steinberg, D. (2002). *Delinqüência: um lapso social?* Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Teixeira, M. L. T. (2006). Evitar o desperdício de vidas. In ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. (pp. 427-447). São Paulo: ILANUD.
- Tubert, S. (1999). *A morte e o imaginário na adolescência* (P. Vidal, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- UNICEF (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Recuperado em 09 out. 2006: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)
- UNICEF (2003). *Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras*. Brasil. Recuperado em 15 fev 2007: <http://www.unicef.org/brazil/siab.htm>
- Vicentin, M. C (2002). *A vida em rebelião: histórias de jovens em conflito com a lei*. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Vicentin, M. C (2007). Violência-resistência: o que as rebeliões de adolescentes em conflito com a lei nos ensinam. In S. Altoé (Org.) *A Lei e as leis: Direito e Psicanálise* (pp. 195-209). Rio de Janeiro: Revinter.
- Volpi, M. (1997). *O Adolescente e o Ato Infracional*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Volpi, M. (2001). *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo: Cortez.
- Winnicott, D. W. (1944). Correspondência com um magistrado. In Winnicott, D.W. (1999). *Privação e Delinquência*. (3ª ed., pp. 185-190). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1946). Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In Winnicott, D.W. (1999). *Privação e Delinquência*. (3ª ed., pp. 127-134). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1956). A tendência anti-social. In Winnicott, D.W. (1999). *Privação e Delinquência*. (3ª ed., pp. 135-147). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Zé Roberto (2000). Vacilão. Intérprete: Zeca Pagodinho. In: Zeca Pagodinho. *Água da minha sede*. Universal. 2000. CD. Faixa 6.

**ANEXOS**

**Anexo A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos adolescentes (versão final)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, participante das oficinas de adolescentes realizadas no Projeto de Intervenção na Secretaria de Assistência Social da (Região X), concordo com a utilização dos dados coletados neste projeto na pesquisa de mestrado intitulada “Dimensão protetora da função do pai: contribuições da psicanálise para a elaboração de medidas sócio-educativas”.

Concordo com a utilização dos dados coletados em todas as atividades realizadas ao longo da realização do Projeto de Intervenção na Secretaria de Assistência Social da (Região X), incluindo a utilização dos dados coletados nas oficinas de adolescentes, nas conversas individuais e nos atendimentos de psicoterapia individual.

Essa pesquisa de mestrado está sendo realizada pela pesquisadora Maria Isabel Gonçalves Henriques, sob orientação de Miriam Debieux Rosa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Essa pesquisa tem como objetivo estudar a questão do pai e suas relações com o cometimento de atos infracionais por crianças e adolescentes, e trazer contribuições para a elaboração de medidas sócio-educativas que possibilitem a inclusão social dos jovens em conflito com a lei.

Os resultados desta pesquisa estarão disponíveis quando a dissertação de mestrado acima mencionada estiver concluída e aprovada, e poderá ser consultada na biblioteca do Instituto de Psicologia da USP.

Estou ciente de que minha participação é voluntária e de que posso me recusar a participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que eu venha a sofrer qualquer penalização ou prejuízo. Também sei que meu nome não será divulgado quando os dados deste projeto forem utilizados nesta pesquisa ou em publicações futuras relacionadas a este projeto. Não tendo mais dúvidas em relação a esta pesquisa, assino abaixo:

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do voluntário

---

Assinatura do responsável

---

Assinatura do pesquisador responsável

**Anexo B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado à****Instituição**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, Supervisor Geral da Secretaria de Assistência Social da região X, autorizo a utilização dos dados coletados ao longo da realização do “Projeto de Intervenção na Secretaria de Assistência Social da (Região X)”- realizado junto ao setor de Medidas Sócio-Educativas de Prestação de Serviço à Comunidade dessa Secretaria - para a realização da pesquisa de mestrado intitulada “Dimensão protetora da função do pai: contribuições da psicanálise para a elaboração de medidas sócio-educativas”.

Essa pesquisa de mestrado está sendo realizada pela pesquisadora Maria Isabel Gonçalves Henriques, sob orientação de Miriam Debieux Rosa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Estou ciente de que a participação nesta pesquisa é voluntária e de que os participantes podem retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que venham a sofrer qualquer penalização ou prejuízo. Também sei que seus nomes não serão divulgados quando os dados forem publicados futuramente.

São Paulo, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do responsável

---

Assinatura do pesquisador responsável