

KATIA TAROUQUELLA BRASIL

DIDIER DRIEU

Organizadores



# Mediação, simbolização e espaço grupal

propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Catedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade



A Universidade Católica de Brasília sedia a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, desde 2008. Neste período, ela realizou seus objetivos com ampla variedade de atividades em pesquisa, ensino e extensão. Além de numerosos artigos científicos, livros, capítulos de livros e participação em Congressos, seja no Brasil que no exterior, em outras línguas, a Cátedra publicou 18 livros nos últimos 3 anos, enriquecendo a literatura no seu campo temático de Juventude, Educação e Sociedade. Dela participam, aproximadamente, 18 professores, entre Coordenador e Leitores, com abundantes publicações e projeção internacional. Além do mais, oferece iniciação científica para muitos estudantes da graduação, alguns dos quais se encaminham para estudos de mestrado e doutorado. Conta com seu escritório sede na UCB, além de um necessário suporte financeiro para pesquisas. Do ponto de vista administrativo, conta com secretaria executiva e atendente. Realiza relatórios anuais de suas atividades, em inglês para a sede da Organização em Paris, e em português para a Representação da UNESCO, em Brasília. Destaca-se a importância do diálogo entre a Representação de Brasília e a Cátedra. Esta Cátedra também participa de uma rede internacional de Cátedras (UNESCO Chairs on Children, Youth and Communities Network).

**Geraldo Caliman**, Coordenador  
Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

1. CALIMAN, Geraldo (Org.). *Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação*, 2013.
2. SÍVERES, Luiz (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
3. MACHADO, Magali. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
4. BRITO, Renato. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
5. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
6. RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
7. CUNHA, Célio; JESUS, Wellington; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
8. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
9. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo (Org.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
10. MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Correa (Org.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
11. SÍVERES, Luiz. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*, 2015.
12. SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses (Org.). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, 2015.
13. GALVÃO, Afonso; SÍVERES, Luiz (Orgs.). *A formação psicosocial do professor: As representações sociais no contexto educacional*, 2015.
14. GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom; SANTOS, Alline Veiga dos (Orgs.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*, 2015.
15. PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Violência e Escola*, 2015.
16. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho*, 2015.
17. BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, 2015.
18. CUNHA, Célio (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.

A extraordinária diversidade das constelações psíquicas envolvidas, a plasticidade de todos os processos mentais e a riqueza dos fatores determinantes opõem-se a qualquer mecanização da técnica; e ocasionam que um curso de ação que, via de regra, é justificado possa, às vezes, mostrar-se ineficaz, enquanto outro que habitualmente é errôneo possa, de vez em quando, conduzir ao fim desejado (Freud, 1913, p. 139).

FREUD, S. (1913). *Sobre o inicio do tratamento (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I)*. In: FREUD, S. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XII.



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Centro UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade



Universidade  
Católica de Brasília



## MEDIAÇÃO, SIMBOLIZAÇÃO E ESPAÇO GRUPAL



KATIA TAROUQUELLA BRASIL  
DIDIER DRIEU  
(Organizadores)

MEDIAÇÃO, SIMBOLIZAÇÃO  
E ESPAÇO GRUPAL  
propostas de intervenções com  
adolescentes vulneráveis



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade



Brasília, DF  
Unesco, 2016

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

*Coleção Juventude, Educação e Sociedade*

Comitê Editorial

*Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus*

Conselho Editorial Consultivo

*Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).*

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

*Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira*

Tradução dos textos em francês: *Inesita Barcellos Machado*

Capa: *Edson Fogaça*

Revisão: *Jair Santana Moraes*

Diagramação: *Samuel Tabosa de Castro*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis / Katia Tarouquella Brasil; Didier Drieu (Orgs.), et all. – Brasília: Liber Livro, 2016.  
176 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-147-4

Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Educação. 2. Mediação de conflitos. I. Brasil, Katia Tarouquella; Drieu, Didier. II. Título.

CDU 37.01 : 347.925

---

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Mediação de conflitos 347.925
2. Mediação de conflitos : Educação 347.925

**Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade**  
Universidade Católica de Brasília  
Campus I, QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras  
71906-700 – Taguatinga-DF / Fone: (61) 3356-9601  
catedraucb@gmail.com

**Liber Livro Editora Ltda.**  
SHIN CA 07, Lote 14, Bloco N, Loja 02,  
Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF  
Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668  
editora@liberlivro.com.br / www.liberlivro.com.br

# SUMÁRIO

Apresentação ..... 7

## **Parte I** **Mediação e simbolização no espaço escolar:** **política, inclusão e subjetivação**

- Capítulo 1 – *O álcool na escola: uma expressão do mal-estar adolescente no espaço grupal* ..... 13  
Katia Tarouquella Rodrigues Brasil, Regina Lúcia Sucupira Pedroza, Deise Matos do Amparo, Maristela Muniz Gusmão
- Capítulo 2 – *Processos de subjetivação política nas escolas: relatos de experiências em mediação social* ..... 33  
Viviane Legnani, Sandra Francesca Conte de Almeida, Flávia Tavares Beleza
- Capítulo 3 – *Espaço escolar e violência: a fala dos adolescentes em situação de liberdade assistida* ..... 51  
Katia Tarouquella Rodrigues Brasil, Tatiana Soriano Ferreira, Rosângela Maria de Araújo Ferreira, Helen Tatiana dos Santos-Lima
- Capítulo 4 – *A mediação de conflitos no espaço escolar: uma experiência de intervenção junto a crianças e adolescentes* ..... 71  
José Paes de Santana, Katia Tarouquella Rodrigues Brasil, Viviane Neves Legnani

**Parte II**  
**Mediação e simbolização: perspectivas psicanalíticas**

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Capítulo 5 – <i>Trabalho grupal com a fotolinguagem – determinante epistemológico e metodológico .....</i>                                  | 89  |
| Christiane Joubert, Didier Drieu                                                                                                            |     |
| Capítulo 6 – <i>Corpo e escarificação:<br/>o trabalho de simbolização na adolescência .....</i>                                             | 113 |
| Deise Matos do Amparo, Bruno Cavaignac Campos Cardoso,<br>Laís Macedo Vilas Boas                                                            |     |
| Capítulo 7 – <i>Oficina de mediação corporal:<br/>uma intervenção multidisciplinar no tratamento<br/>da obesidade na adolescência .....</i> | 135 |
| Sanahuja Almudena                                                                                                                           |     |
| Capítulo 8 – <i>Trabalho de narratividade com adolescentes em uma<br/>residência terapêutica .....</i>                                      | 153 |
| Teresa Rebelo, Marie Thomas                                                                                                                 |     |

## APRESENTAÇÃO

Este livro se integra a coletânea *Juventude, educação e sociedade*, com selo da Cátedra Unesco da Universidade Católica de Brasília (UCB), e se propõe a apresentar intervenções e questões teóricas em relação à mediação e à simbolização no contexto educativo, nas instituições de saúde e no espaço psicoterapêutico.

A palavra mediação vem do latim *mediare* e quer dizer dividir ao meio, repartir em duas partes iguais ou ficar no meio de dois pontos. A mediação como um modo de intervenção com adolescentes vulneráveis encontra nos objetos da cultura recursos importantes para a simbolização. Nessa perspectiva, os objetos da cultura não são simplesmente atividades ocupacionais ou mesmo lúdicas, como a música, a dança, a pintura, a mídia digital, as narrativas, os desenhos, entre outros, mas se caracterizam como instrumentos que se interpõem na relação entre o sujeito, seu mundo interno e o mundo externo. Por isso mesmo, possibilitam, particularmente para o adolescente que está em busca de ser um sujeito novo, diferente daquele da infância, construir por meio dos objetos culturais um processo criativo, a partir do qual ele se recria e se reinventa.

A simbolização é um elemento de destaque também nos capítulos do livro, que acenam para a importância dos objetos mediadores, mas também dos espaços de fala como meios de expressão do sofrimento e do mal-estar. De modo que, por essas vias, os adolescentes podem encontrar um modo de se colocar no mundo que não passe pela destrutividade e pela

passagem ao ato, que possuem efeitos desorganizadores do ponto de vista psíquico e social.

O livro nasce a partir do intercâmbio entre brasileiros e franceses que desenvolvem pesquisas e intervenções junto a populações vulneráveis e a instituições que as acolhem, com o propósito de evidenciar a diversidade metodológica de intervenção nessa população e promover uma discussão que privilegie a temática do mal-estar e da subjetivação do adolescente, a escuta dos jovens em conflito com a lei e os elementos epistemológicos e metodológicos da intervenção nesse segmento da população. Assim, partindo do estudo sobre a mediação e a simbolização, o livro se divide em duas partes: a primeira intitulada “Mediação e simbolização no espaço escolar: política, inclusão e subjetivação” aborda como o espaço escolar pode fornecer aos adolescentes em situação de vulnerabilidade um modo de subjetivação que passe pela simbolização, a qual impõe um trabalho de transformação de si, mas também uma reinscrição no tecido social. Nessa perspectiva, Brasil, Pedroza, Amparo e Gusmão começam essa discussão em um capítulo que aborda o uso do álcool na escola como um elemento revelador do mal-estar adolescente e apresentam uma intervenção no espaço escolar que privilegia a fala desses adolescentes.

A política como elemento mediador da subjetivação no espaço escolar é apontado por Legnani, Almeida e Beleza, em um capítulo que destaca o lugar do processo de subjetivação política nas instituições educativas. As autoras destacam a importância da circulação da palavra como elemento propulsor de mudança e os riscos da “política de tolerância zero”, que coloca os educadores em uma postura impassível diante dos desafios do diálogo no espaço escolar.

Uma reflexão sobre essa mesma problemática é tratada no capítulo apresentado por Brasil, Ferreira, Ferreira e Santos-Lima, em que as autoras abordam a adolescência na perspectiva psicanalítica e os desafios da inclusão escolar, a partir da escuta em grupo dos adolescentes em conflito com a lei. O capítulo mostra a importância de um espaço de fala para esses adolescentes que se expressam de modo privilegiado pela passagem ao ato.

O capítulo proposto por Santana, Brasil e Legnani apresenta uma experiência exitosa de mediação de conflitos no espaço escolar, em que a palavra é o instrumento utilizado para mediar os conflitos, tanto nas relações horizontais aluno/aluno, quanto nas verticais professor/aluno. Essa intervenção inclui crianças e adolescentes em participação ativa na gestão dos conflitos na escola, de modo a levá-los ao exercício da cidadania e, de forma concomitante, proporcionar uma transformação pessoal e social, principalmente, daqueles alunos das camadas populares.

Na medida em que a adolescência é um momento de constituição da identidade, o que pode significar remodelamentos subjetivos que podem colocar em risco a saúde mental desses sujeitos, a segunda parte do livro intitulada “Mediação e simbolização: perspectivas psicanalíticas” apresenta capítulos que trazem intervenções junto a adolescentes vulneráveis do ponto de vista psíquico. Por isso, os autores chamam a atenção para a importância de objetos mediadores e de espaços de fala, como elementos de simbolização que possibilitam a expressão do mundo interno dos adolescentes que apresentam uma problemática corporal evidente, como no caso da escarificação e da obesidade. É apresentada, também, uma intervenção em mediação pela fotolinguagem no espaço grupal e um capítulo sobre a narrativa em uma instituição de saúde mental para jovens.

Os objetos mediadores permitem que possam emergir no grupo elementos que nem sempre podem ser veiculados no cotidiano das instituições; assim, com essa preocupação, Joubert e Drieu em seu capítulo apresentam uma pesquisa-intervenção realizada em uma instituição com a utilização da fotolinguagem em grupo, com os pacientes, com as famílias e com os profissionais. Os autores apresentam ainda a intervenção teórica e metodológica da fotolinguagem e suas referências ao campo da psicanálise de grupo.

O corpo na adolescência é tratado no capítulo de Amparo, Cardoso e Vilas-Boas como um elemento que evidencia as transformações corporais, mas que, no entanto, pode ganhar contornos traumáticos para os adolescentes, uma vez que o sujeito pode se sentir invadido por excitações

que não consegue dominar. Os autores apresentam um caso clínico e discutem como as condutas compulsivas das escarificações patológicas expressam um “ataque à pele” como uma marca simbólica da dor psíquica que precisa ser simbolizada.

Almudena em seu capítulo apresenta a experiência de uma intervenção com adolescentes obesas, por meio de oficinas de grupo com mediação corporal, chamada de estética *“look”*. Nessas oficinas, foi trabalhada a estética corporal dessas adolescentes, que estavam em processo de emagrecimento, para que se sentissem melhor no plano pessoal, com seu corpo, mas também em suas relações e em sua inserção social.

O último capítulo do livro destaca a narrativa como um elemento de mediação no espaço de grupo com adolescentes no campo da saúde mental; nesse capítulo, Rabelo e Thomas lembram que a mediação proposta pelos objetos culturais permite que os pacientes expressem suas dificuldades internas, a partir da experiência do processo de simbolização guiado pela criatividade e pela inventividade.

É nesse cenário apresentado pelos autores que os objetos mediadores e os espaços de fala podem ser introduzidos no espaço grupal e individual, como um convite à simbolização. Assim, vale a pena destacar o caráter inter-relacional dos objetos mediadores, que somente assumem sua função pela intra, inter e trans-subjetividade. É, portanto, destacando os desafios da mediação e da simbolização que se inscreve esta publicação, que pode ser um apoio para os trabalhos dos educadores, dos profissionais da saúde, da justiça e da assistência social.

*Katia Tarouquella Brasil  
Didier Drieu*

## Parte I

# Mediação e simbolização no espaço escolar: política, inclusão e subjetivação



## Capítulo 1

# O ÁLCOOL NA ESCOLA: UMA EXPRESSÃO DO MAL-ESTAR ADOLESCENTE NO ESPAÇO GRUPAL

Katia Tarouquella Brasil  
Regina Lúcia Sucupira Pedroza  
Deise Matos do Amparo  
Maristela Muniz Gusmão

## Introdução

O objetivo deste capítulo é compreender a função que o álcool assume na vida do adolescente e se existe uma relação entre o mal-estar na adolescência e o uso do álcool no contexto escolar e, ainda, apontar o lugar da fala como um elemento mediador para explorar o mal-estar desses jovens. Várias pesquisas apontam o uso de drogas e álcool como importante elemento para a vulnerabilidade nesse período do desenvolvimento (GALDURÓZ; NOTO; FONSECA; CARLINI, 2005; PRATTA; SANTOS, 2006; PANTOJA; BUCHER; QUEIROZ, 2007; CAVALCANTI; ALVES; TAVARES; BARROSO, 2008; HEIM; ANDRADE, 2008; MORENO; VENTURA; BRÊTAS, 2010).

Além dos desafios das mudanças corporais e psíquicas desse período, o sujeito adolescente procura ressignificar seu lugar no contexto social.

No centro dessas transformações, surgem conflitos de toda ordem, principalmente, quando são feitas exigências de mudanças da passagem do mundo infantil para o ingresso no mundo adulto (ABERASTURY, 1981). Essa situação aponta para os desafios da puberdade, na qual o sujeito se depara com várias transformações físicas das quais ele não tem controle e que o lançarão em um novo corpo e em uma nova identidade. Ao se sentir impelido a assumir uma nova identidade, que o afasta da identidade infantil, o sujeito pubertário será convocado a lidar com vários conflitos que poderão ser externalizados por meio de comportamentos de oposição e de impulsividade (MARTY, 2006).

Convém ressaltar que a complexidade do processo de adolescência pode ser mais difícil se a ele estiverem associadas situações de vulnerabilidade social, como, por exemplo, condições precárias de sobrevivência e exclusão social e educativa. A situação de pobreza e a exposição às diversas situações de risco contribuem para uma maior vulnerabilidade psicossocial na adolescência e, particularmente, para o acesso e o consumo de drogas lícitas e ilícitas (POLETTI; KOLLER; DELL'AGLIO, 2009). Apesar de drogas como maconha, cocaína e crack terem incidência de uso na adolescência, o álcool ainda é a droga de mais fácil acesso, principalmente, por ser consumida no contexto familiar. Cavalcante, Alves e Barroso (2008) dizem que o consumo de álcool entre a população adolescente ocorre, em média, aos 11 anos de idade.

## Adolescência e risco psicossocial

Em relação aos fatores de risco, Poletti, Koller e Del'aglio (2009) enfatizam que a pobreza, a baixa escolaridade e a ausência de rede de apoio social e afetiva são condições negativas para o desenvolvimento de crianças e jovens, embora não determinantes *a priori*. Assim, os fatores socioeconômicos são elementos que interferem na vida psicossocial dos adolescentes, afetando, inclusive, sua saúde mental, incluindo o uso abusivo de álcool.

Se, tradicionalmente, os fatores de risco eram definidos como estáticos, na atualidade, atenta-se para a importância de analisar esses fatores como processos que envolvem a quantidade de exposição, o tempo, o momento e o contexto no qual eles ocorrem. Além disso, eles são processos ativos, dinâmicos e envolvem os contextos culturais, históricos e as características pessoais (POLETTO; KOLLER, DELL'AGLIO, 2009). Orchowski e Barnett (2012) mostram a relação entre o uso de álcool e os comportamentos sexuais de risco em adolescentes do ensino médio e jovens universitários. O uso de álcool pode ser um instrumento para a desinibição no campo sexual e relacional, em um período da vida em que o sujeito busca ser reconhecido e qualificado no campo social.

Além disso, os comportamentos impulsivos e transgressores podem estar relacionados ao modo como os adolescentes desafiam a autoridade familiar e escolar. O uso abusivo de álcool e de outras drogas pode ser um modo de expressarem sua insatisfação e seu mal-estar em relação aos desafios da adolescência.

Além dos fatores impactantes e mesmo traumático da puberdade, como aponta Marty (2006), o mal-estar dos adolescentes está relacionado ao modo como os adultos, na família e na escola, lidam com o sujeito adolescente e com os desafios que este enfrenta no processo pubertário e no adolescer.

## O mal-estar adolescente

Ao procurarmos elucidar o mal-estar adolescente, deparamo-nos com elementos do funcionamento psíquico e seus entrelaçamentos com a cultura (CARDOSO, 2000). Tema importante na obra de Freud (1930/1974), o mal-estar na modernidade aborda a incapacidade do ser humano de ser efetivamente feliz, apesar de todos os confortos, facilidades e estabilidades que a tecnologia e a cultura oferecem.

Mas o que seria o mal-estar adolescente? Como poderíamos compreender a particularidade desse mal-estar e sua relação com a

adolescência? As transformações corporais, sociais e relativas aos remanejamentos identitários que se iniciam na puberdade e continuam ao longo da adolescência podem ser vividas como uma fonte de mal-estar e levar a comportamentos de risco. Entretanto, o uso de álcool e de outras drogas pode ter a função de anestesiar esse mal-estar.

Nesse contexto, além da família, os jovens precisam do suporte dos adultos da escola, uma vez que o espaço escolar pode atuar de modo protetivo em relação aos comportamentos de risco e oportunizar ao adolescente um meio para construir sua identidade, apoiado em um suporte social e afetivo consistente. Segundo Melillo e Ojeda (2005), as principais funções atribuídas aos processos de proteção escolar são: reduzir o impacto dos riscos, fato que altera a exposição do adolescente à situação adversa; oferecer apoio afetivo; e reduzir as reações negativas em cadeia que se seguem à exposição do adolescente à situação de risco.

Portanto, partindo do pressuposto de que é preciso uma atuação da escola que seja acolhedora dos alunos adolescentes que fazem uso indevido do álcool, entendemos ser necessário criar espaços onde os próprios adolescentes possam revelar seu mal-estar, de modo que a situação de risco seja enfrentada e explicitada, para que as ações educadoras não sejam apenas informativas. É preciso uma abordagem compreensiva desses adolescentes, levando-se em conta o contexto social em que estão inseridos. Nesse sentido, este trabalho proporcionou um espaço de fala a um grupo de adolescentes de escola pública.

## Característica da intervenção

Participaram do grupo 15 adolescentes, sendo 12 meninos e três meninas, com idade entre 15 e 19 anos, do ensino médio de uma escola pública localizada em uma região com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Distrito Federal. A seleção dos participantes foi realizada pela orientadora pedagógica da escola, que convidou aqueles

com maiores dificuldades nas relações interpessoais no espaço escolar. O maior número de meninos se justifica pelo fato de que são eles, segundo a coordenadora, que apresentam na escola os comportamentos mais indisciplinados e os maiores problemas de escolaridade.

Utilizou-se como metodologia para a coleta dos dados o *grupo focal* (GF). A escolha pelo GF ocorreu por ser um instrumento que viabiliza a simbolização das dificuldades subjetivas dos adolescentes em sua relação consigo mesmo e com o ambiente social, além de possibilitar a interação, a troca de experiência no interior do grupo. Isso permite compreender as informações trazidas pelo grupo como um todo, uma vez que a dinâmica produzida pelas falas se configura como um fator sinergético no provimento dos dados, tendo o pesquisador a tarefa de manter o grupo na discussão do tópico a ser trabalhado (DE ANTONI; MARTINS; FERRONATO; SIMÕES; MAURENTE; COSTA; KOLLER, 2001).

Foram realizados quatro encontros com duração de uma hora e meia cada um, em uma sala da escola. As sessões foram planejadas baseadas em temáticas definidas previamente. Os encontros foram conduzidos por uma psicóloga e duas auxiliares de pesquisa. Utilizou-se o GF com o objetivo de revelar as percepções, as concepções e as crenças dos adolescentes sobre o uso do álcool na escola e sua relação com os professores. Para dar início aos encontros, foram apresentados os objetivos do trabalho, informado e garantido o sigilo.

As sessões foram gravadas em áudio e transcritas com o objetivo de, posteriormente, ser realizado um levantamento dos principais assuntos abordados pelo grupo, de modo a permitir a categorização e a análise qualitativa dos resultados.

A estrutura do grupo foi organizada em etapas propostas por (DE ANTONI; MARTINS; FERRONATO; SIMÕES; MAURENTE; COSTA; KOLLER, 2001):

- 1) *Rapport*: um contrato geral sobre os encontros e estabelecimento de algumas definições, tais como: número dos encontros, sigilo das informações, respeito em relação às opiniões dos colegas, etc.

- 2) Definição dos temas com o uso de técnica de dinâmica de grupo.  
Os temas propostos foram: falar de si mesmo, sobre a escola, sobre as drogas e sobre a relação professor/aluno.
- 3) Discussão: foram propostas questões que orientavam as discussões temáticas no grupo; as principais foram: como é para mim esta escola? Como é minha relação com os professores? Como o álcool e outras drogas entram na vida dos adolescentes? Como afeta sua vida de modo geral? Como afeta sua vida escolar?
- 4) Avaliação: Ao término de cada encontro, os adolescentes falavam sobre como se sentiram ao abordar o tema proposto.

## Temas e discussões no grupo de fala

As falas dos participantes do grupal focal foram analisadas com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo os núcleos temáticos abordados no grupo. Os resultados serão apresentados a partir do agrupamento temático evidenciado pela análise dos temas abordados pelos adolescentes nos grupos focais.

### 1. Falar sobre si mesmo

A reação inicial dos adolescentes no GF era de timidez e de resistência às propostas das animadoras do grupo. Aos poucos, criou-se um ambiente de confiança que só era interrompido com a entrada de um novo membro no grupo. Foi feita uma apresentação dos adolescentes com a intenção que falassem sobre si. Eles também se apresentavam uns aos outros.

Daniel<sup>1</sup> apresenta um colega: “Esse aqui. Esse aqui é o Rodrigo. Parece meio bagunceiro.”; Rodrigo reage: “Xiii., parece.”

---

<sup>1</sup> Os nomes são fictícios para manter o sigilo da identidade dos adolescentes.

A coordenadora do grupo diz: “Eu não entendi o que ele falou”. Hugo e outro adolescente intervêm: “Que ele gosta de agredir os colegas”. As apresentações se sucedem, e cada um fala do apelido do colega e do modo como é visto na escola, o que pode ser observado a seguir:

Carlos: “Esse aqui é o Gustavo. Ele tem cara de noiado.”

[risos]

Coordenadora: “Tem cara de noiado?”

Daniel: “Bagunceiro. Parece.”

Coordenadora: “Você acha que o que eles falaram sobre você não tem a ver?”

Gustavo: “Tem não.”

Coordenadora: “E você, o que ele poderia ter dito sobre você que iria te deixar satisfeito?”

Gustavo: “Que eu era bonito. [risos] Que eu era um moleque de boa, tranquilo.”

Gleiton: “Meu nome é Gleiton, tenho 17 anos, sou flamenguista e bagunceiro.”

Alex complementa: “Ah! O adolescente é irresponsável. Na maioria das vezes, faz as coisas sem pensar.”

André: “E tem vez que nem quer fazer, mas por causa dos outros, vai e faz.”

Gabriela: “É, tem uns que faz sob pressão.”

Coordenadora: “Hum. Faz o que exatamente sob pressão?”

Hugo: “Ah, fumam.” [risos].

Luana: “Fuma, cheira, mata, rouba.”

Esses adolescentes foram encaminhados para o grupo por serem identificados, na escola, como os alunos com comportamentos mais indisciplinados, mas eles gostariam de ser reconhecidos como “de boa, tranquilos”. Apesar de admitirem as “bagunças, conversas e brigas” que promovem na escola, eles expressam o desejo de serem reconhecidos como “gente boa, parceiros” e também como “inteligentes”. Nesse sentido, como foi ressaltado por Melillo e Ojeda (2005), a escola pode exercer papel positivo nos processos de proteção do adolescente, reduzindo os impactos dos riscos quando oferece apoio afetivo.

Essas manifestações dos adolescentes remetem a uma necessidade de falar e escutar sobre si de forma positiva, que pode ser verificada em outros relatos. Por exemplo: ao se referir a seus “maus comportamentos”, Wesley diz: “Quando os professores falam mal da gente, é pior”. Sobre a relação com os professores, Marcio comenta: “Tem uns professor que é chato, mas tem uns que é de boa. Tem uns que é de boa, se chega nele e fala: aí, professor? Tô apertado isso. Vai lá e deixa sair”.

Ao falar sobre si, os adolescentes revelam o desejo de que seus professores sejam os adultos que lhes ajudem nessa fase de transição e nos quais possam encontrar um apoio e um modelo de autoridade alternativo ou complementar, caso a família falhe em fornecer modelos identificatórios consistentes. Sudbrack e Dalbosco (2005) nos lembram, ainda, da necessidade de admitirmos as diferenças entre os adolescentes nos diversos contextos sociais e culturais, em vez de utilizarmos conceitos universais e absolutos. A construção da identidade é relacional e dinâmica e conta com todo o sistema de rede em volta do adolescente, ou seja, a família, a escola e o grupo de pares. Estes últimos ocupam uma posição fundamental.

Ao analisar a complexidade da constituição da adolescência, observamos que ela envolve diferentes significados, muitas vezes, paradoxais e controversos, pois, mesmo querendo ser reconhecidos pelos professores como “de boa”, “inteligentes”, os adolescentes parecem querer ser reconhecidos pelos colegas como “bagunceiro”. Esses desejos e imagens de si, paradoxais, precisam se revelar e ser discutidos, pois se evidenciam como importante fonte de reconhecimento dos pares, mas também dos professores. Essas duas fontes de reconhecimento de si parecem que passam por caminhos diversos e colocam o adolescente em um impasse dentro da escola.

Desse modo, torna-se imprescindível escutar e acolher o modo como os adolescentes falam de si mesmos e de seus colegas, pois só assim podemos sair das generalizações e passar a conhecê-los melhor, suas contradições e o modo que eles se revelam no espaço coletivo.

## 2. O mal-estar do adolescente no espaço escolar

Um dos temas mais mencionados nos encontros do grupo foi a relação com a escola e os problemas ali enfrentados. Entre os integrantes do grupo, algumas falas se destacaram.

André: “Não tenho vontade de ir ao colégio.”

Luiz: “Vir para a escola é ruim porque fica de bobeira.”

Hugo: “Vir para a escola todo dia é chato.”

Gustavo: “A pessoa se anima até se arrumar, aí quando chega aqui já não é a mesma coisa.”

Luana: “Não tem lazer.”

Cecília: “Esta escola não tem nada, não faz festas como as outras.”

André: “Esse colégio é mó presídio”.

Percebe-se a total falta de sentido para esses adolescentes da função da escola, ou seja, a de educar e de transmitir conhecimento. Vale a pena destacar que essa escola está instalada em uma região de baixa condição socioeconômica, de modo que a expectativa dos alunos parece ser que ela possa ir além da transmissão de conteúdos em sala de aula, assumindo um papel inclusivo mais consistente. Quando os alunos dizem que a escola é como um presídio ou que não tem lazer, eles fazem uma denuncia do mal-estar experienciado em sua relação com a escola, que os exclui das possíveis trocas com o mundo. Fechando-se em si mesma, ela isola seus membros. É importante considerar que o espaço escolar precisa de intervenções que visem reduzir o impacto dos riscos, oferecer apoio afetivo e diminuir as reações negativas como comportamentos impulsivos e violentos. Para tanto, a escola precisa oferecer o acesso aos objetos da cultura que vão além dos conteúdos ministrados em sala de aula (PEDROZA, 2012), pois o fato de se sentirem distantes dos bens culturais produzidos pela sociedade os coloca em situação de exclusão.

### 3. Uso de álcool e outras drogas na escola

Os comportamentos transgressivos, como o uso de drogas, no espaço escolar expressam o mal-estar que é fruto da insatisfação do adolescente e de sua crença no pacto social proposto pela escola, que é promover a inclusão social pela educação. Desse modo, alguns desses comportamentos podem ser considerados um modo de defesa contra o desamparo e o sofrimento, diante do mal-estar pela ausência de perspectiva de inserção social pela via da educação.

Os adolescentes relataram comportamentos que oscilam entre atos de indisciplina e de violência, e comportamentos de passividade e de alienação. Estes ocorrem quando eles estão sob o efeito do álcool ou de alguma outra substância psicotrópica. Essas situações podem ser o ponto de partida de rituais de resistência atuada contra os representantes da ordem estabelecida, nesse caso, os professores (DEJOURS, 2007).

Os adolescentes identificam o álcool e as drogas como algo que faz mal à saúde, ou seja, eles possuem informações sobre seus efeitos, mas isso não garante o não uso dessas substâncias. Sobre as drogas e seu uso eles comentam:

Daniel: “A droga é pior que uma doença.”

André: “É.”

Coordenadora: “Por que vocês acham isso?”

Wesley: “A droga, a bebida acaba com a vida da pessoa, moço, aí que acaba com a saúde.”

Coordenadora: “De que forma vocês acham que a bebida afeta vocês?”

Hugo: “Não, não nos afeta não, que a gente bebê, aí a gente não vai lembrar.”

Gustavo: “Bebe num dia, no outro tá novo.”

Luana: “Nem lembra.”

As falas sobre o álcool e outras drogas denotam seus efeitos de esquecimento e de alienação e, de forma paradoxal, algo que os ampara. Esses aspectos podem ser identificados nas falas a seguir:

Rodrigo: “A droga é como anestesiar o sofrimento.”

Luiz: “Eu me sentia melhor quando eu fumava, aí quando não fumava. A realidade era paia demais.”

Mota (2009), ao criticar a ambivalência do discurso construído sobre as drogas, retoma o texto de Freud de 1930, *O mal-estar na cultura*, para mostrar como elas seriam um dos recursos utilizados pela humanidade como pacificadores da inquietação. Mesmo que seja um recurso grosseiro para evitar o sofrimento, evidencia a dificuldade de viver em sociedade e anestesia a insatisfação. Portanto, a droga traz ao mesmo tempo um efeito ambivalente, atuando como remédio e como mal, alivia e faz sofrer.

O álcool na escola como algo provocador e transgressor aparece nas seguintes falas no grupo:

Luciano: “Aqui tem é cachaça.”

André: “Ligar a torneira daqui uns dias não desce mais nem água, é cachaça.”

Coordenadora: “Como é que é?”

André: “Daqui uns dias você liga a torneira da escola e só vem cachaça.”

Coordenadora: “Cachaça está entrando bastante, é?”

[risos]

André: “Água destilada.”

[risos].

Coordenadora: “O que é que ta acontecendo que vocês estão precisando beber dentro da escola? No horário da aula.”

André: “Ah, às vezes não é nem dentro da escola. Vai lá na rua, bebe na rua e volta, aí é o horário de colégio, vêi.”

[risos]

Julio: “Aí já vem doidão pra aula.”

Gustavo: “Pra aguentar os professores”

Wesley: “Pra aturar o colégio.”

[risos]

Carlos: “Pra curtir a lombra.”

Coordenadora: “E como é que é esse curtir a lombra?”

[risos]

Carlos: “Sei lá, curtir, tu fica aí viajando. Tu não entende o que tu tá fazendo não. É cabuloso. Hehehe.”]

[risos]

A facilidade de acesso ao álcool para crianças e adolescentes as coloca em posição de risco. O consumo de álcool está cada vez mais precoce e revela que seu uso não se restringe mais aos finais de semana ou a festas. As falas apresentadas denunciam como a escola passou também a ser um espaço de acesso ao álcool e a outras drogas. Segundo alguns adolescentes, é preciso se alienar para suportar o espaço escolar e a relação com os professores. Isso significa que a escola, muitas vezes vista como um espaço protetivo, é identificada por eles como um espaço de risco.

A escola deve reconhecer a importância de seu papel como instituição de ensino, de formação da personalidade dos adolescentes e de proteção em relação às situações de risco. No entanto, como observaremos a seguir, pelas falas desses alunos, a relação com os professores, de forma geral, apresenta muitas dificuldades, e o consumo de álcool e outras drogas aparecem como elementos que contribuem para amenizar os problemas dessa relação.

#### 4. O mal-estar na relação professor/aluno

A escola e os adultos que nela trabalham tornam-se alvos privilegiados do mal-estar desses adolescentes que transformam o espaço escolar em uma nova “arena” de expressão de hostilidade e violência, mas também de passividade e apatia (BRASIL, 2010). Não é por acaso que os professores aparecem como alvo privilegiado da violência e das provocações dos adolescentes, pois cabe a eles a responsabilidade pelas atividades pedagógicas e educativas, de modo que precisam assumir uma posição de autoridade e disciplina frente aos alunos.

Vale a pena destacar que os ataques dos adolescentes não se dirigem apenas aos professores, mas atingem, também, a aprendizagem, os conteúdos do ensino e a escola como instituição. Isso porque a escola, como representante da inclusão social pela via educativa, não consegue sustentar sua função e é atravessada pelo mal-estar dos adolescentes em relação a seus professores, como pode ser identificado na sequência de falas a seguir:

Rodrigo: “Ai chega na reunião [dos pais], o professor mete o pau, fala uma coisa, aumenta vinte. Já teve professor que já fez isso comigo já. Eu pedi para ele para ir no banheiro tava super apertado, aí ele não deixou. Aí eu saí da sala, aí eu falei não vou ficar aqui não, vou ficar segurando. Aí ele me levou para a direção, a coordenadora que me apoiou falou então você não faça nada não, você vai fazer um requerimento para ele, eu fiz. Não deu nada, ele é tão pilantra, moço, que quando ele chega... ele é casado, ele chega aqui na escola, ele tira a aliança do dedo e fica catando das meninhas.”

A próxima sequência de falas apresenta outro conflito na relação com o professor e gera reações dentro do grupo:

Marcio: “O professor fica enchendo o saco da gente, fica botando culpa na gente, se a gente ter feito só isso aí.”

Luiz: “E tem professor que também que fala o que não deve nas aulas, teve professor até um dia xingou nós. Ele mandou eu tomar. Sem eu fazer nada. O moleque pediu para ir no banheiro, e ele brigou comigo, dizendo que eu tava enchendo o saco dele e atrapalhando a aula.”

Gustavo: “Eu acho que ele tá com problema em casa.”

Carlos: “Ele tá.”

Luiz: “Tudo que. Tudo que acontece qualquer coisinha a mais, ele fica doido.”

Gustavo: “ele traz os problemas de casa para dentro da escola e desconta na gente. Totalmente errado em qualquer profissão que tenha isso, problema de casa, cê deixa em casa, não levar para o trabalho, profissionalmente. Isso é errado, eu acho.”

Percebe-se, na fala do grupo, um acentuado descontentamento em relação aos professores. As queixas se relacionam à falta de diálogo, ausência de explicação da matéria, entre outros pontos. Esses adolescentes se deparam com professores que nem sempre se sentem capacitados e com suporte para ocupar o lugar que os alunos esperam deles. Cordié (1998) acrescenta a essa discussão a importância da história da escolarização do próprio professor e, também, de sua adolescência, que é resgatada em seu trabalho docente.

Aguiar e Almeida (2008), em uma pesquisa realizada com professores na cidade de Brasília, DF, mencionam que as situações aversivas do dia a dia de trabalho levam o professor ao adoecimento, tendo em vista as demandas que lhe são endereçadas no cotidiano da sala de aula e na relação professor-aluno. As autoras chamam a atenção para esse novo desafio da contemporaneidade, que impõe aos professores uma redefinição de seu papel. No passado, bastava ao professor ensinar, pois seu lugar era a garantia de autoridade reconhecida e respeitada. Diante da nova ordem social, o lugar e a autoridade do professor encontram-se fragilizados socialmente e o colocam em face do desafio de assumir um lugar que deverá ser construído no cotidiano de sua prática docente.

De certa forma, as dificuldades dos professores estão relacionadas a esse “ajuste” no conjunto de suas funções, pois o docente não foi formado no passado para os desafios do presente e nem recebe o suporte institucional de que precisa para sustentar seu lugar de educador.

Os desafios no cotidiano da sala de aula enfrentados pelos professores podem ser identificados, na perspectiva dos alunos, como observado a seguir:

Wesley: “Ele culpa a sala todinha, só por causa de um aluno que conversou. A culpa é só do aluno, o professor pode fazer o que quer.”

Gabriela: “A professora fala o que quer, diz que o aluno é marginal, ele xingou a professora, aí ele ficou com raiva de estudar.”

Hugo: “É só humilhação.”

O professor gerencia, de modo solitário e isolado, os desafios de uma classe de adolescentes, o que pode gerar nele as reações mais diversas, como as de hostilidade e violência em relação a seus alunos. Birman (1999) destaca que na modernidade a violência entra no cenário social e contribui efetivamente para o mal-estar na cultura. Nessa perspectiva, o mal-estar entra na sala de aula em mão dupla, tanto do aluno em relação ao professor quanto do professor em relação a seus alunos.

Na perspectiva dos adolescentes, os sentimentos de injustiça e de falta de espaço de escuta abrem uma brecha para o uso de álcool e de outras drogas, segundo estes comentários:

Luciano: "Fumar ajuda a não se sentir injustiçado, desacreditado."  
André: "A droga ajuda a esquecer e leva a fazer coisas erradas."  
Luciano: "Tem que beber para esquecer e encarar determinadas situações. esquecer o professor de."  
Julio: "Tem professor que fica contando que já fumou maconha na cidade dele, e o que eu tenho a ver com a vida dele pra ele falar aquilo? Nós quer saber da aula."  
Ana: "Só os alunos estão errados". Eles [os professores] ficam com raiva, chama o aluno de idiota, eu fico indignado, é difícil de expressar nossas opiniões."

Os adolescentes expressaram no grupo o sentimento de injustiça, de desamparo e de impotência frente às situações relacionais com alguns professores. Eles denunciam falhas importantes que se referem às dificuldades desses professores em assumirem o lugar de adultos na relação com eles. O risco dessa situação é que o lugar do professor é esvaziado de sentido e invadido por um sofrimento que se manifesta pelo conformismo e pela alienação.

Ao serem questionados sobre como poderiam resolver essas situações, os adolescentes, de maneira geral, mostram-se descrentes da possibilidade de resolver os conflitos. Eles afirmam que a relação com os professores é difícil e, mais uma vez, se sentem impotentes para fazer alguma coisa, pois alegam que o professor é o primeiro que deveria se modificar. Sobre isso dizem:

Hugo: "Não tem solução, finge que tá de boa."  
Gustavo: "Todo mundo zoa e todo mundo é zoado, moça, é assim."  
Carlos: "Quem apelar apanha."  
Luciano: "A gente se sente afetado, mas é assim mesmo."  
Gabriela: "Aqui falta lanche, carga horária muito grande, falta diálogo, muita droga."

Essas são as falas que mais aparecem para retratar as dificuldades encontradas pelos alunos na escola.

Por fim, podemos dizer que o grupo focal evidenciou o uso do álcool na escola como uma possibilidade de suportar e mascarar a rotina escolar,

os conflitos na relação professor-aluno e suas implicações institucionais. Assim, esse espaço de fala se instituiu como um trabalho de consolidação dos vínculos entre os adolescentes do grupo e permitiu conter as angústias e transformar esses sujeitos que nem sempre se sentem ouvidos e qualificados pelos adultos que os cercam.

## Considerações finais

O álcool e as drogas, de modo geral, se apresentam como uma complexa questão na sociedade brasileira, principalmente nos grandes centros urbanos, como, por exemplo, Brasília. A relação estabelecida entre o usuário e o álcool acarreta diversos problemas de ordem pessoal e social. O que fica mais evidenciado neste estudo é a naturalização da presença das drogas na escola e o uso delas pelos adolescentes. Por diferentes motivos e diversos fins, o que se destaca é a utilização para amenizar o mal-estar no contexto escolar, contexto esse que deveria trazer oportunidades aos jovens no momento em que eles mais precisam, pois é consenso que eles estão vivenciando crises, turbulências e que buscam referenciais nos adultos, que nem sempre estão disponíveis. As consequências do uso de drogas no contexto escolar são percebidas não só nas dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, como também nas relações pessoais dentro e fora da escola. Faz-se, portanto, de extrema importância a realização de pesquisas e intervenções sobre o tema para que os aspectos formais da escola, como currículo, por exemplo, se coadunem com a realidade, o contexto e os anseios dos adolescentes em desenvolvimento. Acreditamos que o adolescente tem de ser visto como parte integrante do sistema escolar, juntamente com os professores, os pais e demais pessoas envolvidas de alguma forma na educação, para compreendermos o significado do uso das drogas. Também integra esse contexto o momento histórico em que o sistema escolar está inserido, as teorias educacionais em vigor e as práticas realizadas na escola.

Dessa forma, o uso de drogas pelos adolescentes na escola não pode ser considerado exclusivamente como problema deles. Aspectos como pobreza, falta de oportunidades e situações de rua não podem ser vistos como determinantes isolados dos problemas dos adolescentes. É importante análise e compreensão do contexto escolar em que os adolescentes estão inseridos, qual a política educacional aplicada e outros fatores constituintes da própria escola, inclusive da realidade de desamparo que os professores vivenciam. Tudo isso nos leva a acreditar na necessidade de estarmos sempre refletindo sobre a busca da apreensão do movimento e das contradições dos fenômenos sociais concretos, compreendendo-os como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação investigativa, aliada a novas possibilidades de intervenções que possam contribuir para a simbolização desse mal-estar em relação ao processo do adolescer, ao contexto social e aos adultos.

## Referências

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1981.
- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba, PR: Juruá Editora, 2008.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.
- BERTOL, C. E.; SOUZA, M. DE. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010.
- BIRMAN, J. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BRASIL, K. C. T; AMPARO, D. M.; ALVES, P. A escola protege? Reflexões sobre o lugar e o papel da escola para o jovem. In: SEMINÁRIO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR/VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1., 2007, Brasília. *Violência nas escolas*. Brasília, DF: UCB/Unesco, p. 1-8.

BRASIL, K. T. LOUZADA, F; ALMEIDA, S. F. C. Adolescência, trabalho e escola: desafios da contemporaneidade. In: AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S.; BRASIL, K.; MARTY, F. (Org.). *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínicos, educacional e jurídico*. Brasília, DF: Liber Livro: Universidade de Brasília, 2010, p. 149-162.

CARDOSO, M. R. Violência e alteridade: o mal-estar na adolescência. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, v. 4, n. 1, p. 27-36, 2000.

CAVALCANTI, T. M. B. DE P. ALVES, M. D. S.; BARROSO, M. G. T. Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na Perspectiva da promoção da saúde. *Esc. Anna Nery Rev. Enferm.*, v. 12, n. 3, p. 555-59, 2008.

CORDIÉ, A. *Malaise chez l'enseignant-l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1998.

DE ANTONI, C., MARTINS, C., FERRONATO, M. A., SIMÕES, A., MAURENTE, V.; COSTA, F.; KOLLER, S. H. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 53, n. 2, p. 38-53, 2001.

DEJOURS, C. Violência, trabalho e emprego. *Revista do Ministério Público do Estado do Pará*, Belém, PA: Ed. do MPEP, v. 2: n. 1, p. 17-28, 2007.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. 21. Rio de Janeiro: Imago. p. 81-171. (Original publicado em 1930).

GALDURÓZ J. C. F.; NOTO A. R.; FONSECA A. M.; CARLINI, E. A. V. *Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras – 2004*. São Paulo: Senad/Cebrild, 2005.

HEIM, J.; ANDRADE, A. G. Efeitos do uso do álcool e das drogas ilícitas no comportamento de adolescentes de risco: uma revisão das publicações científicas entre 1997 e 2007. *Rev. Psiq. Clín.*, v. 35, n. 1, p. 61-64, 2008.

MARTY, F. Adolescência, violência e sociedade. *Agora*, v. 9, n. 1, p. 119-131, 2006.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. (Orgs.). *Resiliência: descobrindo as próprias fraquezas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MORENO, R. S.; VENTURA, R. N.; BRÊTAS, J. R. D. A. S. O uso de álcool e tabaco por adolescentes do município de Embu, São Paulo, Brasil. *Ver. Esc. Enferm. USP*, v. 44, n. 4, p. 969-7, 2010.

MOTA, L. *Dependência química e representações sociais: pecado, crime ou doença?* Curitiba, PR: Juruá, 2009.

ORCHOWSKI, L. M.; BARNETT, n. P. Alcohol-related sexual consequences during the transition from high school to college. *Addictive Behaviors*, v. 37, p. 256-263, 2012.

PANTOJA, F. C., SURSIS, J., BUCHER, N. F.; QUEIROZ, C. H. Adolescentes grávidas: vivências de uma nova realidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, p. 510-521, 2007.

PEDROZA, R. L. S. Escola, adolescência e violência: construções sociais. In: AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C.; BRASIL, K. T. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; MARTY, F. *Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais*. Brasília, DF: Liber Livros; EdUnB, 2012. p. 169-180.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. *Estudos de Psicologia*, Natal, RN, v. 11, n. 3, p. 315-322, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2006000300009&lng=pt&tln=g=pt.<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300009>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000300009&lng=pt&tln=g=pt.<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300009>)>. Acesso em: 8 de março de 2012.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H.; DELL'AGLIO, D. DALBOSCO. Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre, RS. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <[http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 fev. 2012.

SUDBRACK, M. F. O.; DALBOSCO, C. Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. In: PROCEEDINGS OF THE 1TH SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2005, São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000200082&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200082&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 de julho de 2015.

## Capítulo 2

# PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA NAS ESCOLAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM MEDIAÇÃO SOCIAL

Viviane Legnani  
Sandra Francesca Conte de Almeida  
Flávia Tavares Beleza

Atualmente, transitam na Câmara Federal dois projetos de lei<sup>2</sup> que visam a coibir, supostamente, o proselitismo político nas escolas e a legislar sobre uma calculada posição apolítica que deve ser adotada por essas instituições. Uma breve análise do teor das propostas permite observar o paradoxo que nelas residem: a visão (a)política de que dão provas é desarticulada das questões históricas e sociais do país, tanto regionais quanto locais. Ademais, dirigem-se a combater uma doutrinação ideológica, mas carregam uma ideologia única na qual a economia, vista como livre-mercado, tem um caráter absoluto, sobrepondo-se à própria política.

Atreladas aos significantes liberdade, consciência, valores e moral, pretendem garantir a hegemonia do edifício ideológico neoliberal no cotidiano escolar, cuja amarração se faz exatamente em torno de categorias abstratas, desvinculadas das implicações das desigualdades econômicas e

---

<sup>2</sup> Projetos de Leis nºs 1.411/2015 e 867/2015.

sociais nas condições de vida dos alunos, de suas famílias e dos professores. Em outras palavras, a sobreposição da economia à dimensão política tem interesses claros, e a abstração conceitual opera para não os desnudar, eclipsando, assim, suas interferências concretas na realidade material e psíquica dos sujeitos.

Porém, decisivamente, tais projetos têm um ponto favorável a ser ressaltado, que é o de retomar as discussões sobre o caráter político da finalidade da educação, no que tange às suas funções de transformação social e de resistência em face dos ditames do capitalismo avançado – discussão dada como finalizada pelo campo neoliberal, passível, inclusive, conforme uma das propostas dos referidos projetos de lei, de tipificar e criminalizar posições e atos educativos divergentes da ideologia que a sustenta. Justamente, por tal razão, é importante que essa discussão seja retomada, renovada permanentemente e levada a efeito na formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

O *telos* dos processos educativos seria apenas o alcance de uma racionalidade instrumental, com a preparação de alunos para o ingresso no mercado de trabalho, de modo perseverante e adaptado à constante rotatividade de exclusão/inserção no livre-mercado? Ou deveria a finalidade da educação visar tanto à preparação quanto à reflexão crítica sobre o mundo do trabalho, aí incluindo o debate sobre as configurações da sociedade de consumo, pautando-se, assim, por uma formação voltada para a mobilização em prol de mudanças sociais e culturais?

Essas possibilidades estão relacionadas aos processos de subjetivação política no interior das instituições educativas, e nossa discussão, neste texto, pretende demonstrar como esses processos se compõem de forma diferenciada quando a conflitualidade e a realidade das diferenças sociais e econômicas não são silenciadas e unicamente voltadas para o ajustamento do estudante ao que está previamente estabelecido. Levantar o silêncio em torno de questões cruciais como essa, na educação do aluno-sujeito, permite que sejam trazidos à tona, por meio do intercâmbio de palavras, processos subjetivos e políticos em jogo.

Ilustraremos nossa proposição por meio de dois relatos de experiências advindas de um projeto de mediação social, que ocorreram em duas escolas públicas (uma de ensino fundamental e outra de ensino médio), localizadas em cidades (regiões administrativas do Distrito Federal) distantes da região central de Brasília, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), altos índices de violência e com populações predominantemente jovens, negras e pardas.

## Subjetivação política nas escolas

Os processos de subjetivação política no interior das instituições educativas, a nosso ver, pressupõem a construção de um saber acerca de ser *um* no mundo social, isto é, resultam dos conflitos e impasses nas relações humanas e da circulação de palavras quando sujeitos se propõem, coletivamente, à cesura do instituído e investem em uma ação política voltada para algum tipo de mudança na vida institucional ou em seu entorno, produzindo, ao mesmo tempo, neles próprios, mudanças subjetivas ao longo desses processos.

Nesse sentido, o foco não é o resultado, mas os intercursos singulares dentro de processos coletivos. Trata-se, portanto, da constituição política do *um* que emerge do campo da igualdade, não aquela decorrente dos ideais da modernidade, ou seja, regida pela lei no campo jurídico, mas a que se refere ao direito à palavra, proferida do lugar de sujeito. Esse processo desencadeia outras ações objetivas e subjetivas sem que se possa medi-las em um cálculo exato, pois não são tangíveis, mas, decisivamente, geram consequências na vida dos sujeitos e de seus grupos sociais.

Tal concepção de singularização política, apenas possível no espaço *entre* sujeitos e criadora de *teias de relações*, encontra-se no trabalho de Arendt (2005) e, conforme argumenta Duarte (2012), aproxima-se hoje do ideário e das ações dos movimentos sociais e coletivos autônomos. Estes têm proximidade pela horizontalidade nos seus modos de funcionamento, por

romperem com a verticalização dos partidos políticos e com as estruturas tradicionais de representação. Da mesma forma, avizinharam-se da suposição arendtiana pela afirmação da importância da ação política, em virtude de suas trocas simbólicas em torno do possível e não do ideal. Portanto, não se vinculam somente à lógica de uma vitória concreta, ultrapassando a concepção instrumental do “fazer política” (p. 13).

Para Castro (2008), tais configurações provocam “rupturas de ‘baixo para cima’”, implodindo fronteiras e identidades e deslocando a noção do político para as margens do que é convencionalmente concebido como tal (p. 254), sendo a participação nesses processos, ainda no tempo da infância e da adolescência, também uma possibilidade de reinvenção do laço social. Os sujeitos, na vida urbana, são enredados por relações econômicas, sociais e de poder desiguais e se deparam, em seu cotidiano, “com um outro diferente dos pais e dos familiares, convocando-os a compreender e dar conta de vínculos que os unem, ou não, a esses outros – diferentes, estranhos, próximos e distantes ao mesmo tempo” (p. 254). A subjetivação política difere, assim, de qualquer concepção inserida em uma lógica desenvolvimentista teleológica e racional, que requer um prévio aprendizado político para a cidadania plena, que ocorreria em um momento posterior (CASTRO; MATTOS, 2009; CASTRO, 2009, 2008).

Nas instituições escolares, as situações conflituosas em torno do que comparece como *diferente* são corriqueiras, praticamente cotidianas. Nessas circunstâncias, as escolas que exercitam trocas discursivas, convocando os alunos como parceiros sociais para pensar e enfrentar suas questões subjetivas, articuladas aos problemas objetivos que os acometem, coletivamente, têm maiores possibilidades de produzir responsabilização nos alunos e mudanças nas posturas segregativas e na cultura institucional perpassada por atos de violência. Em outras palavras, podem criar estratégias para que os alunos tenham maior abertura para a alteridade, ou seja, para a percepção de suas *diferenças* subjetivas vinculadas à noção de igualdade entre os sujeitos sociais, integrantes e responsáveis pela sociedade em que vivem. Percepção, certamente, significativa para coibir discursos manipuladores, autoritários e segregativos.

Arendt (1954/1972) afirma a importância de que não se aparte “com um muro” crianças e adolescentes do mundo social. Sua proposição é clara: a função do adulto é mostrar a esses sujeitos como é o mundo e não projetar sobre eles um futuro idealizado, conformando o ato educativo a um hipotético tempo posterior. Essa concepção se aproxima das ideias de Freud, depois de sua elaboração do conceito de *pulsão de morte*, nos textos *O futuro de uma ilusão* (1927) e *O mal-estar da civilização* (1930), dos quais podem ser extraídas derivações acerca do que Freud nomeou de uma *educação para a realidade* (1927/1996), isto é, uma educação liberada das doutrinas religiosas e dos pedagogismos impregnados de ideais, sobretudo religiosos e morais. Podemos inferir, também, tratar-se de uma educação para o real do campo pulsional, para a realidade do desejo e, nessa direção, avessa às ilusões decorrentes do narcisismo herdado do *eu ideal*.

Freud propõe, em nosso entendimento, uma educação distante dos ideais de harmonia e de felicidade plena, responsáveis pelo tamponamento da liberdade de pensar. Voltada para o trágico da condição humana, ela esclareceria crianças e adolescentes acerca da posição de *objeto* que estão fadados a ocupar, no contexto social e na relação com o outro. Freud considera um erro implacável poupar os do acesso a essa verdade, por mais inumana que ela possa parecer, pois tal tamponamento não teria outra função a não ser a de mantê-los em uma posição servil e infantilizada.

Em 1937, Freud afirma que educar faz parte do campo das *impossibilidades*, juntamente com os ofícios de *governar* e *psicanalizar*, por serem inaplicáveis, a essas funções, resultados afiançados e certeiros. As assertivas freudianas relacionadas à educação nos remetem ao campo da ética psicanalítica e, por meio delas, podemos pensar o ato educativo voltado para “o reconhecimento da impossível realidade do desejo – ou seja, o caráter artificialista de seu estofo” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 121), aquela que, precisamente, as ilusões psicopedagógicas, religiosas e político-ideológicas procuram camuflar. Mas, além disso, apesar de o desejo humano carregar a marca da impossibilidade de uma satisfação plena, o ato educativo deve visar, também, à transformação da realidade social, posto que, tal como o desejo, ela é, seguramente, não pronta, incompleta e inacabada.

As mudanças, no entanto, dependem da disposição para os embates políticos e da capacidade de conduzi-los dentro do campo do possível e não da quimera. É importante acatar, sempre, o caráter da falta de certezas da experiência em prol da transformação, falta que não é tomada como uma falha, mas como o cerne do que é a própria política.

A realidade social brasileira vem se revelando sombria, demarcada por facciosismos de diversos tipos, em particular no campo da política. Tempos em que o semelhante é visto na dimensão imaginária de privador, o que justifica crescentes discursos de ódio e de segregação. A ausência de debates e de experiências reflexivas não consegue anulá-los ou abatê-los, pelo contrário, tendem a acentuá-los.

Assim, as escolas, por serem espaços públicos, não podem perder a potencialidade criativa e transformadora, representada pelo fato de o aluno estar de frente com suas próprias contradições e com as de sua época “e se colocar no encalço de outros que possam ajudá-lo a responder tais questões e agir frente a elas” (CASTRO, 2008, p.253). Tendo por base esse ponto de vista, nossa proposição é diametralmente oposta aos mencionados projetos de leis em andamento em nosso país, pois entendemos que a educação escolar não pode subtrair-se ao debate político.

### **A violência na e da escola em sua relação com a sociedade de consumo<sup>3</sup>**

“Isso se consome, se consome tão rápido que se consuma”, assim Lacan, em 1972, intuía em sua conferência, em Milão, o que viria a se alastrar globalmente: a consolidação do caráter mortificante do capitalismo avançado, por meio de sua engrenagem via consumo. Sua análise era a de que os objetos, elevados à condição de fetiche, em uma espiral sem fim,

<sup>3</sup> Esta parte do texto, que faz uma breve análise sobre questões objetivas e subjetivas frequentes nas relações entre alunos e professores, nas escolas públicas brasileiras, reproduz alguns trechos de artigo escrito pelas duas primeiras autoras, intitulado “A importância da subjetivação política nas escolas, em tempos sombrios” (Revista Interacções, no prelo).

rechaçariam os sujeitos, no movimento de retorno, também à condição de objeto.

Nessa linha de pensamento, pode-se refletir sobre a inflação narcísica dos adolescentes e jovens contemporâneos, que comparece, hoje, de forma recorrente, no campo do *eu ideal*, oscilando entre o “sou tudo” e o “sou nada”. Tal posição subjetiva é ocasionada pelo empobrecimento das referências verticais, ou seja, aquelas articuladas ao campo do *ideal do eu*. A beleza e a juventude mercadológicas, bens e poder visam a uma falicização permanente, como ideais postos e reafirmados sintomaticamente no laço social. Assim, em uma análise diacrônica, podem-se detectar mudanças inquietantes na economia do gozo desses sujeitos, em virtude da angústia relativa à perda do movimento do desejo pelo tamponamento produzido por objetos na lógica devastadora da consumição.

A violência que atinge essa faixa etária nas grandes cidades mostra, no limite, a ausência de barreiras éticas da estratégia capitalista: a superprodução de bens e sua oferta no mercado só se viabilizam se houver uma rotatividade da demanda, via obsolescência programada. Os objetos, elevados à condição de garantia de um estilo, são rapidamente descartados e, ao caírem, provocam uma “descartalização” do sujeito, aumentando-lhe a posição subjetiva de mal-estar.

Para os que se veem distanciados da suposta completude imaginária, estabelecida por um estilo sempre reinventado pela publicidade, a insatisfação, sentida como frustração, atinge um nível insuportável, a ponto de desencadear o dano em relação ao outro, mediante coerção e atos violentos, para resgatar o que lhes parece permanentemente fisgado.

As instituições educativas não são refratárias à sociedade e lidam com essas questões, mas sem alcançarem suas genealogias. Talvez, por isso, não consigam opor resistência aos ditames da lógica a serviço dos “bens”. Desse modo, observamos, então, um cenário desolador, com professores aturdidos e quase nunca escutados, pressionados por gestões burocratizadas e estandardizadas, incapazes de debelar os problemas sociais no cotidiano das escolas, entre eles o da violência juvenil.

A escola talvez seja a instituição social que mais evidencie o desamparo contemporâneo, o qual Kehl (2001) define como “consequência de uma crise com relação à linguagem, já que não se acredita plenamente nos próprios enunciados que são proferidos” (p. 8). Desabonada de sua própria autoridade, a escola mostra-se errante diante da complexidade das relações humanas que estão presentes em seu espaço social. Nesse contexto, os professores, afetados pela queda da autoridade docente, pelo nivelamento do conhecimento a uma mercadoria e pela desvalorização social e econômica da profissão, adotam, frequentemente, uma postura de inumeráveis queixas dirigidas aos alunos e suas famílias, o que lhes subtrai a disposição para mudanças e reversão dos problemas encontrados.

Tendo em conta a horizontalidade cada vez mais consolidada em nossa cultura, os professores tendem a aderir a uma postura nostálgica em relação à hierarquia. No dia a dia, e principalmente diante de qualquer conflitualidade, fazem valer, muitas vezes, uma lei punitiva, indiferente e humilhante. Nivelam a perda de sua autoridade à sua validade social e se resguardam dessa ferida narcísica utilizando os meios de que dispõem para atingir aqueles que não lhe demonstram obediência (PEREIRA, 2013). Lei sem nenhuma conotação simbólica para os adolescentes contemporâneos, mas eficaz para produzir ressentimentos.

A impostura recorrente nas escolas, notadamente junto às crianças e aos jovens desfavorecidos economicamente, não passa incólume, produzindo uma mágoa persistente que visa a uma vingança sempre adiada. O tempo do ressentido é o futuro do pretérito, pois poderia ter reagido, mas prefere adiar sua ação para fomentar o gozo (ZUIN, 2008). No entanto, esclarece Zuin, essa posição subjetiva, atualmente, passou a ser trocada em face da sedução de ejetar o ódio, antes silencioso, nos espetáculos de violência. Espetáculos que se tornaram frequentes nas escolas, determinados “a cobrar dívidas imaginárias em um exercício de fúria narcísica” (p. 602). Quando têm uma *performance* com alcance de causar perplexidade, são normalmente transmitidos até a exaustão pelas redes televisivas e redes sociais, consolidando um estilo violento de sociabilidade. Há uma espécie

de ritualização nesse enfretamento, pois os professores representam uma gama de valores relativos ao mundo do trabalho e de adequação às normas sociais que é confrontada duramente por esses adolescentes, por se sentirem excluídos do tecido social (BRASIL; LOUZADA; ALMEIDA, 2010).

Por sua vez, na sociedade ganha força um discurso vinculado à ideia simplista de que as instituições educativas teriam o papel de prevenir a violência dos adolescentes, principalmente dos que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos. Patto (2007), por meio de uma análise histórica, problematiza essa “missão social” de prevenção voltada para a permanência dos alunos no ambiente escolar para resguardá-los dos “caminhos da criminalidade”. Destaca que o lema “escolas cheias, cadeias vazias” data do II Império e, ao longo da história, sempre abarcou a ideologia de adaptação social, sem que houvesse uma preocupação com a formação crítica desses sujeitos. Também sempre houve, sublinha a autora, nessa lógica adaptativa, a oscilação das classes dirigentes e de suas políticas públicas entre os discursos de “mais prisão” ou “mais educação”. Ultrapassar essa lógica estanque de controle social foi a finalidade das intervenções que descreveremos a seguir.

### O contraponto: a implicação subjetiva nas possibilidades de reinvenção do laço social na escola por meio da política

O projeto *Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar* é um projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB), que tem como objetivo levar a proposta da mediação social para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Com atuação nos seus três segmentos, o projeto desenvolve ações na UnB, nas escolas e nas comunidades participantes. Com a parceria da Secretaria de Educação do DF, as ações colaboram na formação continuada de educadores/as, com foco especial no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento dos princípios da democracia participativa e dos direitos humanos na educação básica.

A mediação social, apesar de guardar alguma similaridade com a mediação tradicional de conflitos, em que um terceiro (mediador) colabora para que as pessoas encontrem soluções mutuamente aceitáveis para situações conflituosas, não é apenas um método de resolução ou regulação de conflitos, mas uma prática social voltada para a criação e reparação dos laços sociais, favorecendo a integração social e política do cidadão (FRANÇA, 2000).

É uma prática essencialmente dialógica, que visa a fomentar a comunicação, ajudando a desenvolver e fortalecer o vínculo social, ao mesmo tempo que contribui para a integração de certas populações excluídas (FRANÇA, 2000). Portanto, formar mediadores sociais na escola vai muito além de um treinamento para desenvolver habilidades para a resolução de conflitos estritamente escolares. A proposta é que os mediadores percebam criticamente os conflitos e as violências que permeiam o contexto escolar, do qual fazem parte a família e a comunidade, e que pensem em como enfrentá-los coletivamente.

Desse modo, o projeto direciona-se para a formação de todos os segmentos da comunidade escolar (estudantes, educadores/as, gestores/as, corpo técnico-administrativo/servidores e pais/mães/responsáveis) e de pessoas da comunidade mais ampla (BELEZA, 2011). Visa ao processo de transformação da escola e de seu contexto, por meio do *desvelamento* de todas as formas de violência, a fim de que se possa superá-las.

As rodas de diálogo são chamadas de *mediações coletivas*. Nelas é possível refletir sobre os conflitos (diferenças) e realizar o reconhecimento coletivo das violências, inclusive da violência estrutural, decorrente das injustiças sociais, que existe dentro e fora da escola. Não importa a idade dos participantes; todos aprendem a falar, escutar, argumentar, refletir e propor ações conjuntas para a transformação dos conflitos e a superação das violências.

Conforme já apontamos, a título de exemplo, relataremos fragmentos de dois casos de mediações coletivas ocorridos em duas escolas: uma de ensino fundamental e outra de ensino médio. A primeira experiência,

que aqui descrevemos, foi conduzida por alunos de 10 e 11 anos de idade e desencadeada nos encontros em sala de aula, durante a formação em mediação social. Naquela ocasião, os estudantes detectaram a falta de acesso a bens públicos de qualidade como a mais recorrente violência que ocorria na escola, e em tantas outras nas periferias do Distrito Federal.

Os alunos chegaram à conclusão de que o transporte público sucateado era uma violência de tipo estrutural e, rapidamente, a associaram aos ônibus que os levavam à escola. Agendaram, então, uma mediação coletiva para dialogar, refletir e pensar ações conjuntas com a diretora e a orientadora educacional. No encontro, relataram a situação: os ônibus escolares não ofereciam segurança, os vidros estavam quebrados, alguns bancos estavam soltos, sem cinto de segurança, além da sujeira que deixava os uniformes imundos. Argumentaram com consistência e ficou deliberado que caberia à diretora entrar em contato com o responsável pela empresa de ônibus escolar.

Durante um tempo significativo de espera pela resposta da empresa, os alunos mantiveram a mobilização para transformar a realidade que havia sido desvelada. Por fim, uma representante da empresa compareceu à escola e ocupou seu lugar em um círculo com 25 alunos e alunas, todos mediadores sociais. Duas mediadoras escolhidas pela turma conduziram a mediação e, com calma e firmeza, argumentaram sobre a precária situação dos ônibus escolares. Depois da problematização, ficou patente a gravidade da situação, e a representante da empresa reconheceu o risco que os estudantes corriam, encerrando os trabalhos com a promessa de uma rápida resposta. Em pouco tempo, todos os ônibus da escola foram trocados.

A segunda experiência, que relataremos, ocorreu na escola de ensino médio. Houve um conflito de natureza relacional, e dois estudantes foram expulsos da unidade escolar por terem se envolvido em agressão física durante um jogo de futebol na quadra de esportes da escola. Passados alguns dias, as mães dos adolescentes foram convocadas à instituição e informadas de que os referidos alunos seriam transferidos para outra unidade escolar, por terem cometido uma falta grave, durante a aula de educação física.

Na ocasião, houve uma contra-argumentação das famílias e a solicitação de que o caso fosse levado ao Conselho Escolar. Este, por sua vez, ratificou a expulsão dos adolescentes, mesmo sabendo que a transferência compulsória de um dos alunos poderia colocar em risco sua vida e que se tratava da última alternativa punitiva a ser tomada, conforme o regimento interno da escola.

Uma violência de fundo fora negligenciada: naquela cidade existem gangues juvenis, e o espaço urbano é dividido em territórios; por isso os jovens não podem circular livremente em certos bairros. A regra que vigora entre os grupos oponentes é a de que os alunos devem frequentar a escola mais próxima de sua casa; estudar fora do território determinado implica estar em total situação de vulnerabilidade, incluindo o risco de morte.

Diante da indiferença da escola em face da questão, a mãe de um dos alunos entrou em contato com o núcleo de mediação social da escola, solicitando apoio. Os mediadores foram surpreendidos com a “política de tolerância zero” adotada pela instituição e demandaram uma mediação coletiva, com a participação da direção, para maior compreensão da situação.

No encontro, soube-se que os professores exigiam uma postura mais punitiva da escola diante das brigas dos adolescentes, e que outros alunos também já haviam sido expulsos. Assim, foi marcada uma nova mediação coletiva com a presença integral de todos os mediadores sociais da escola: alunos, professores e direção.

A estratégia dos alunos mediadores, diante do caso, foi a de realizar uma busca rigorosa, em várias fontes de legislação, sobre os casos que justificariam uma expulsão escolar. Além disso, organizaram uma mobilização junto aos demais alunos, com o foco de demonstrar que não se tratava de um conflito individual, mas coletivo. Diante da intolerância adotada pela escola e do cumprimento de um regimento interno conivente com as demandas de apenas um dos segmentos da comunidade escolar, estariam todos vulneráveis.

As questões dirigidas aos colegas foram as seguintes: conheciam o regimento? Conheciam a mediação social implantada na escola? Por que

motivo os colegas foram expulsos sem esgotar todos os recursos oferecidos pela própria escola? A adesão à mobilização pelo corpo discente foi unânime.

A mediação coletiva, com todos os segmentos, teve início com um círculo de 60 participantes. Os alunos leram uma carta aberta à escola, com as seguintes proposições: a escola era mediadora, portanto, não deveria excluir, mas trabalhar a inclusão e o enfrentamento das violências de forma coletiva; o que importava era que todos refletissem sobre como lidar com a violência e não apenas sobre as condutas e atos agressivos de determinados alunos. Sublinharam, ainda, ser fundamental a discussão sobre o episódio ocorrido desde que se analisasse se a escola havia promovido a busca de soluções conjuntas e agido de forma justa e de acordo com as resoluções do regimento interno.

Por outro lado, os professores argumentaram em torno da questão da violência, pautados por uma concepção inatista de desenvolvimento humano. Para eles, certos alunos eram violentos por natureza e, por isso, precisavam ser expulsos para não “contaminar” a escola. O processo foi frustrante, pois professores e alunos, em linhas argumentativas opostas, mantiveram suas posições e, ao término da mediação, ficou definida a irreversibilidade da punição para os alunos transferidos.

No entanto, houve grande repercussão daquela mediação coletiva nas demais regionais de ensino do Distrito Federal. A ressonância dos fatos levou a escola a reavaliar sua postura e a assumir a proposta pedagógica de tornar-se, realmente, uma instituição mediadora e com funcionamento democrático, adotando, assim, um novo posicionamento ao perceber os ganhos que a escola poderia ter com alunos bem informados e participativos. O mal-estar gerado entre o corpo docente, diante da nova configuração das relações de poder, tornou-se o foco da gestão para não produzir novos antagonismos e conflitos.

Essas experiências, embora circunscritas às questões do cotidiano das escolas, estão longe de serem prosaicas; pelo contrário, são raras e produtoras de potencialidade na vida de crianças e adolescentes, oferecendo-lhes

oportunidades de se implicar como sujeitos na vida pública, de aprender a defender interesses coletivos e de se responsabilizar pelos processos políticos e subjetivos desencadeados.

## Algumas questões para concluir

As consequências do projeto neoliberal na educação vêm sendo constantemente discutidas em estudos da área educacional. As críticas, em diferentes perspectivas, partem do eixo basilar da ideologia de que o Estado deve ser mínimo, por sua crônica inoperância, não devendo interferir na liberdade dos indivíduos, para que possam buscar e defender, por seus próprios meios e mérito, seus interesses referentes à inserção na sociedade.

Prevalece, por exemplo, nessas análises, uma total indiferença aos índices alarmantes de homicídios que atingem adolescentes e jovens negros nas periferias do nosso país. Trata-se, sem sombra de dúvida, de uma iniquidade social, continuamente ignorada pelo ideário neoliberal e que sabemos ter, como já mencionado, uma relação próxima com os artifícios inerentes à lógica funesta da consumoção.

Cabe-nos sublinhar que a “liberdade” dos indivíduos, em questão, expõe seu avesso com nitidez, pois se trata, na verdade, de uma postura de servidão aos ordenamentos econômicos vigentes. Os mecanismos de controle social, cada vez mais fluídos na sociedade, usam duas linhas entrelaçadas para monitorar os sujeitos: a capacidade de consumo, que garantiria a inclusão social, e as condutas de “humanos direitos”, ou seja, duas posturas adaptadas e servis ao *status quo*. Tal entrelaçamento, continuamente medido por um hiante panóptico virtual, assegura a proteção e o respeito aos direitos humanos para os que seguem o protótipo estipulado.

Os estudos do campo psicanalítico e da psicologia não cessam de escrever análises sob diversos ângulos, demarcando as implicações das coordenadas sociais e econômicas nos processos subjetivos e no laço social.

No entanto, tornou-se uma questão imprescindível ir além do caráter de denúncia ou de resignação de certos estudos, pois o essencial, no momento, talvez seja apostar com inventividade no campo da política para barrar tal mortificação anômica.

As experiências em mediação social, aqui descritas, são exemplos de subjetivação política nas escolas que se orientaram para um determinado fim, mas que também demonstraram ser um meio de criar possibilidades para que o processo de desidealização, esperado na adolescência, ocorra sem grande sofrimento psíquico. Referimo-nos ao tempo em que o adolescente percebe no laço social a irremediável inexistência de objetos que garantiriam a satisfação absoluta e ao voto de que não se constitua como uma experiência atravessada por um desamparo devastador, incidindo nas dimensões subjetiva e social. Desamparo que, muitas vezes, é propulsor de *passagens ao ato* violento como forma de denunciar os paradoxos das demandas sociais lançadas sobre os adolescentes, pelo que nelas reside em termos de exigências inalcançáveis e, ao mesmo tempo, esvaziadas de sentido.

Nessa perspectiva, as experiências de mediação social põem em evidência um aprendizado coletivo com arranjos próximos aos que se dão nas ações dos movimentos sociais contemporâneos. Parece-nos razoável supor a existência de um campo fecundo, ainda pouco cultivado, entre os movimentos sociais e as instituições públicas educativas. Essa confluência pode vir a produzir experiências significativas para diluir o aprisionamento frequente, nas escolas, de subjetividades absolutamente singulares, isto é, aquelas que se extenuam e não alcançam a transcendência possível por não se enlaçarem ao comum a todos da condição humana no mundo, isto é, à capacidade permanente de reinvenção das relações sociais.

O comum a todos é a ação política na esfera pública, enfatiza Arendt (2005). Esta, sempre marcada pela imprevisibilidade, contrapõe-se à morte do ser, ou seja, ao curso natural da vida, e é nela que residem nossa esperança possível e imortalidade. A impossibilidade de certezas inerente à ação é produtora de medo, pois os homens se veem responsáveis pelos

seus atos e preferem recuar ao temerem suas consequências. Mas é no imprevisível do campo da política que se encontra a chance de construção das *teias de relações* das trocas humanas, tornando-se, por isso, impeditiva da soberania do Um.

## Referências bibliográficas

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BELEZA, F. T. Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto *escolar*. *Revista Participação*, Brasília, DF: UnB, v. 20, p. 52-59, 2011.
- BRASIL. Câmara Federal. *Projeto de Lei de Lei 1411/2015*. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 1940, e a Lei nº 8.069, de 1990. Tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências. Apresentação: 6/5/2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>.
- BRASIL. Câmara Federal. Projeto de Lei nº 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- BRASIL, K. C. T. R.; LOUZADA, F. ALMEIDA, S. F. C. de. Adolescência, trabalho e escola: desafios da contemporaneidade. In: AMPARO, D. M; ALMEIDA, S. F. C. de; BRASIL, K. C. T. R.; MARTY, F. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- CASTRO, L. R. de. Participação política e juventude: fazer mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Revista de Sociologia e Política*, v. 16, n. 30, p. 253-268, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782008000100015&lng=en&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782008000100015&lng=en&tlang=pt)>. 10.1590/S0104-44782008000100015>. Acesso em: 2 mar. 2015.

CASTRO, L. R. de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 479-487, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722009000400003&lng=en&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000400003&lng=en&tlang=pt)>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CASTRO, L. R. de; MATTOS, A. R. O que é que a política tem a ver com a transformação de si: considerações sobre a acção política a partir da juventude. *Anál. Social*, n. 193, p. 793-823, 2009.

DUARTE, A. de M. Singularização e subjetivação: Arendt, Foucault e os novos agentes políticos fazer presente. *Princípios – Revista de Filosofia*, Natal, RN, v. 19, n. 32, p. 9-34, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/32P-008-034.pdf>>.

FRANÇA. *Social mediation and new methods of conflict resolution in daily life*. National Forum of Urban Affairs Professionals. Les édition de la Délégation Interministérielle à la ville, 2000. Disponível em: <[www.ville.gouv.fr](http://www.ville.gouv.fr)>. Acesso em: 5 jan. 2015.

FREUD, S. *O futuro de uma ilusão*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1927/1996.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996.

FREUD, S. *Análise terminável e interminável*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1937/1996.

KEHL, M. R. *A constituição literária do sujeito moderno*. 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/19133258/maria-rita-kehl-a-constituicao-literaria-do-sujeitomoderno>>. Acesso: jul. 2013.

LACAN, J. Conférence à l'Université de Milan, le 12 mai 1972. Disponível em: <<http://pagesperso-orange.fr/espace.freud/topos/psycha/psysem/italie.htm>>.

LAJONQUIÈRE, L. de. Sigmund Freud, a educação e as crianças. *Revista Estilos da Clínica*, v. 7, n. 12, p. 112-129, 2002.

LEGNANI, V.; ALMEIDA, S. F. C. de. A importância da subjetivação política nas escolas, em tempos sombrios. *Revista Interacções*. (No prelo).

PATTO, M. H. S. “Cheias escolas, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento brasileiro educacional. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun. 2015.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. *Educação e Realidade*, v. 38, n. 2, p. 485-499, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175->](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-) Acesso em: 2 mar. 2015.

ZUIN, A. A. Educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e amor entre professores e alunos. *Educação e Sociedade*, Campinas SP, v. 29, n. 103, p. 583-606, 2002.

## Capítulo 3

# ESPAÇO ESCOLAR E VIOLÊNCIA: A FALA DOS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE LIBERDADE ASSISTIDA

Katia Tarouquella Brasil

Tatiana Soriano Ferreira

Rosângela Maria de Araújo Ferreira

Helen Tatiana dos Santos-Lima

### Introdução

Este capítulo discute a concepção dos adolescentes em situação de liberdade assistida sobre o espaço escolar e sobre a violência, a partir de promoção de um espaço de fala em que esses adolescentes puderam experimentar um pensar sobre a escola, a violência, a juventude, o futuro, a relação com os adultos, entre outras questões. Desse modo, o grupo se constituiu como um espaço em que as associações de ideias foram partilhadas e acolhidas pelos profissionais que conduziam o trabalho. Neste capítulo apresentamos a experiência de intervenção e as narrativas desses jovens, que precisam lidar com sua transformação adolescente e o impacto de seus atos sobre sua subjetividade e sua reinserção no espaço escolar.

Nesse contexto, é preciso delinear que a adolescência é compreendida como um processo de mudanças físicas, psicológicas e comportamentais bastante complexas, tendo em vista as implicações psíquicas geradas nessa etapa de vida em que o indivíduo vivencia transformações intensas que podem ser desestabilizadoras. É também nesse momento que ocorrem descobertas que levarão o sujeito a buscar um lugar, um espaço, no seio da família e no mundo social, a partir do qual o sujeito procura ressignificar seu lugar no tecido social. No centro dessas transformações, surgem conflitos de toda ordem, principalmente, quando são feitas exigências de mudanças de papel, ou seja, a passagem do mundo infantil para o ingresso no mundo adulto (ABERASTURY; KNOBEL, 1981; SONOHARA; GALLO, 2012).

A adolescência está circunscrita em uma faixa etária específica, entre 12 a 18 anos incompletos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), cujas transformações vão além das evidências físicas e biológicas, pois abrange também os elementos psicológicos e sociais. Aberastury e Knobel (1981) abordam a adolescência como um período de verdadeira revolução no âmbito social e familiar, que inclui dificuldades na entrada do mundo adulto e distanciamento do mundo infantil, do corpo infantil e dos pais da infância.

## O desafio pubertário

A criança, ao entrar na puberdade, se depara com várias transformações em seu corpo, com o aparecimento de pelos pubianos, alteração na voz dos meninos, desenvolvimento das mamas e menstruação nas meninas. Assim, diante das transformações físicas sobre as quais o sujeito não possui controle, ele viverá um processo que o obrigará a se apropriar de um novo corpo e de uma nova identidade. A construção de uma nova identidade é impulsionada pelo abandono do corpo anterior, chamado de luto pelo corpo infantil (ABERASTURY; KNOBEL, 1981).

Na adolescência, os adultos serão particularmente solicitados, pois terão de ajudá-los a enfrentar no real do corpo as visíveis modificações, bem como, a exercer a função de para-excitação, de continente, daquilo que no sujeito adolescente esteja transbordante. Contudo, os adolescentes podem não encontrar à sua volta um apoio parental que possa sustentar a posição de suporte e de continente para o desafio pubertário; pelo contrário, alguns adolescentes enfrentarão sozinhos esse período, e essa situação poderá se tornar complexa sobremaneira esse momento da vida (MARTY, 2006).

Além dos desafios corporais e psíquicos, o sujeito é, também, lançado em um novo lugar social, pois terá novas responsabilidades, como seguir regras socialmente impostas, o que pode deixá-lo inseguro no momento em que está deixando para trás a total dependência de seus pais. Um mecanismo bastante utilizado pelo adolescente é o apego a uma ideologia como suporte à formação de sua identidade para alcançar um novo *status* e integrar-se a um novo mundo, o dos adultos (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). Com efeito, não só o adolescente sofre com todo esse processo de transformação, mas, também, sua família pode vivenciar dificuldades em lidar com essas novas exigências. Essas mudanças e conflitos se refletem no modo de relação que os pais terão que assumir com seus filhos, como, por exemplo, colocar limites com acordos estabelecidos entre o adulto responsável e o adolescente. Os adultos serão convocados, segundo Birman (2005), a lidar com o modo como vão manejar a liberdade e os limites em relação aos adolescentes, uma vez que a frouxidão dos interditos se constitui uma problemática fundamental da constituição psíquica nesse período da vida.

Diante da posição vacilante de alguns adultos, os adolescentes tendem a se sentir abandonados e frustrados. Savietto e Cardoso (2006) lembram que a expressão “apoio narcísico parental”, introduzida por Gutton (1991) e desenvolvida por Marty (1999), se relaciona ao processo de elaboração da violência pubertária, que necessita de uma confiabilidade dos pais no processo da adolescência.

Nesse contexto, o sujeito pode sentir-se inseguro e manifestar comportamentos marcados pela impulsividade, tendo em vista a impossibilidade de

elaborar sua violência interna engendrada pelas transformações pubertárias (SAVIETTO; CARDOSO, 2006). Essa violência ganha contornos defensivos, pois o adolescente expulsa a excitação interna insuportável para fora de si, pois, pela violência, ele age de modo a dominar o mundo externo na busca de controlar seu mundo interno, transgredindo e atuando de modo destrutivo, em uma tentativa de usurpar o espaço do outro com a fantasia de estar garantindo seu próprio espaço (CARDOSO, 2010).

Nessa perspectiva, esse período da vida poderá se constituir um terreno fértil para comportamentos violentos ligados às frustrações nas dificuldades relacionais e sociais. Desse modo, a violência praticada pelos adolescentes e jovens possui, muitas vezes, uma relação com o fato de que, segundo Marty (1999), eles não podem apoiar-se somente em suas capacidades internas, mas precisam contar com o apoio narcísico parental, o que significa que necessitam sentir que os adultos são hábeis em sustentar os impulsos deles, muitas vezes destrutivos.

Diante do exposto, é importante destacar que a adolescência não é um período fácil; ao contrário, o desenvolvimento pubertário proporciona à criança uma ameaça à sua autoimagem, a partir da qual o sujeito se sente desarmado, não conseguindo se reconhecer e vivenciando a experiência de um estranhamento em relação a si mesmo, situação que potencializa os riscos de passagem ao ato, cuja característica impulsiva rompe com o comportamento habitual da infância. Esses atos impulsivos agem como uma descarga imediata sem mediação interna e sem um trabalho psíquico que expresse sua fragilidade interna (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001; MARTY, 2010).

O adolescente sofre com as mudanças corporais, que provocam também mobilizações psicológicas, surgindo um novo tipo de relação com os familiares, com a escola e com os amigos. Esse é um processo desafiador solicitado pela necessidade de apropriação de um novo corpo e de desvinculação do corpo infantil familiar (VILHENA, 2006). A entrada no mundo adulto seria, segundo Osório (1992), um segundo processo de individuação que conduz o adolescente ao encontro de relações objetais

adultas. Contudo, esse processo não ocorre sem ambivalências, de modo que o adolescente pode sentir-se invadido quando lhe é exigida uma postura menos infantil que, apesar do prazer da conquista relacionada ao *status* de estar se tornando adulto, não é uma conquista sem sofrimentos, e o adolescente corre o risco de sentir-se inseguro refugiando-se em seu mundo interno infantil de modo que a passagem ao ato e o rompimento com o pacto social é um risco iminente.

### O adolescente em conflito com a lei e as medidas socioeducativas

Nunes (2006), em sua pesquisa, demonstra que, independentemente da classe social em que esteja inserido, o adolescente pode se envolver com atos ilícitos e comportamentos violentos; contudo, a autora destaca que os adolescentes pertencentes às famílias de classes sociais desfavorecidas são aqueles que mais cumprem medidas socioeducativas. Coelho e Rosa (2013) acrescentam que, em sua maioria, esses adolescentes são usuários de drogas, que a renda familiar é precária e que eles se encontram em situação de vulnerabilidade social. Portanto, a situação socioeconômica familiar pode ser considerada como um fator de proteção em relação aos atos infracionais, uma vez que estudos na área têm indicado que há uma tendência de maior rigor no julgamento e aplicação de medidas socioeducativas aos adolescentes de classes pauperizadas. Essa constatação não exime o envolvimento do jovem de classe social favorecida com atos infracionais, mas revela uma situação de desigualdade que atinge os adolescentes e os jovens em sua relação com a justiça.

Nesse contexto, oportunizar ao adolescente sua inclusão social e subjetiva, que passe, também, pela inclusão no mundo do trabalho, pode ser fundamental. Algumas pesquisas apontaram que o trabalho está no bojo da questão da inclusão social dos jovens, e que alguns atos violentos cometidos por adolescentes e jovens estão relacionados com a condição

socioeconômica dos pais, ou seja, geralmente, os pais de adolescentes em conflito com a lei estão desempregados ou subempregados, de modo que alimentam o sistema dos excluídos do trabalho e seus filhos, desacreditando que a educação seja um caminho efetivo para a integração social e que se tornarão os excluídos do sistema escolar (DEJOURS, 2007; BRASIL; LOUZADA; ALMEIDA, 2010).

Por isso, convém ressaltar que a complexidade do processo de adolescer pode ser mais difícil se a ele estiver associada uma situação de vulnerabilidade social, como, por exemplo, condições precárias de sobrevivência e exclusão social e educativa. No Brasil, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (2010), quase 60 milhões de pessoas têm menos de 18 anos de idade, e essa população de crianças e adolescentes é especialmente vulnerável às violações de direitos, com muitos sobrevivendo na pobreza e na iniquidade. Embora o relatório da organização reconheça que houve um aumento de políticas públicas voltadas para esse público, no entanto, muito ainda há de ser feito para que se diminuam os números vergonhosos da exclusão de jovens brasileiros.

A violência que atinge os adolescentes e jovens brasileiros foi evidenciada recentemente em uma pesquisa realizada por Waiselfisz (2013), que a publicou no mapa da violência de 2013. Nessa pesquisa identificou-se o homicídio como a principal causa de mortes não naturais e violentas entre os jovens, pois a cada 100 mi jovens, 53,4 foram assassinados em 2011 e esses crimes foram praticados também por jovens entre 14 e 25 anos.

Tendo em vista a conjuntura dos jovens e adolescentes no Brasil, além da violência a qual estão expostos, vale a pena acrescentar que eles também são autores de violência e de atos infracionais, os quais os colocam em uma situação de conflito com a lei. Segundo o Unicef (2010), cerca de 30 mil adolescentes brasileiros cumprem algum tipo de medida socioeducativa, e 30% desse universo de adolescentes receberam medidas por terem cometido atos infracionais violentos.

Um panorama mais atual é apresentado pelo Levantamento Anual dos/das Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa (BRASIL, 2014), organizado pela Secretaria de Direitos Humanos da

Presidência da República. A publicação referente aos dados do ano de 2012 informa que, no Brasil, 88.022 adolescentes cumpriam medida socioeducativa em meio aberto, seja na forma de prestação de serviços à comunidade e/ou em liberdade assistida. Desse quantitativo, 95% dos jovens eram do sexo masculino. A análise dos índices desse documento mostra que, embora à primeira vista esse número pareça ser alto, ele revela que em sua grande maioria os adolescentes não se encontram em privação de liberdade, mas cumprem alguma medida socioeducativa, e são, portanto, acompanhados em sua reintegração social e educativa pelas equipes da socioeducação.

No *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (BRASIL, 1990), estão preceituadas as medidas socioeducativas de natureza eminentemente educativas, que são aplicadas em caso de ato infracional praticado pelo adolescente; uma delas é a liberdade assistida (LA). A LA tem o objetivo de criar oportunidades para a inclusão social de adolescentes que cometeram ato infracional, pois a situação de exclusão social é um elemento a mais para a vulnerabilidade desse segmento da população (BRASIL, 1990; VOLPI, 1997).

Em relação aos adolescentes em conflito com a lei do Distrito Federal, Pimentel (2010) pontua que eles possuem um perfil bastante similar aos adolescentes em conflito com a lei de outros estados brasileiros. Os adolescentes que estão em situação de medida socioeducativa em meio aberto no DF, assim como a média dos adolescentes que cumprem as mesmas medidas no Brasil, são, em sua maioria, meninos com idade entre 16 e 17 anos, que estudaram, aproximadamente, até a 5<sup>a</sup> ou a 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental, que convivem em famílias monoparentais, em especial, com a mãe, e cuja renda familiar gira em torno de um a quatro salários mínimos mensais, seguido de renda de menos de um salário mínimo. Ainda, as medidas de meio aberto mais aplicadas no DF são as de prestação de serviço à comunidade e a liberdade assistida (PIMENTEL, 2010).

Sobre o quantitativo de adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas, segundo dados da Coordenação do Sistema Socioeducativo, órgão ligado à Secretaria da Criança do Distrito Federal, em 2012, 45.733

adolescentes estavam em situação de LA no DF. Na Supervisão das Medidas Socioeducativas está a 1<sup>a</sup> Vara da Infância e Juventude do DF (BRASIL, 2014).

A situação atual na aplicação dessas medidas pode estar relacionada ao fato de que o adolescente que é inserido no seio de sua família, como também no espaço escolar para cumprimento de medida em meio aberto, com o acompanhamento de um orientador, terá maiores possibilidades de inclusão social efetiva, pois a medida permite ser executada em meio aberto, junto à comunidade de origem do adolescente (PENSO; COSTA; CONCEIÇÃO; CARRETEIRO, 2013).

Diante de tantos desafios característicos do período da adolescência, há de se convir que os adolescentes em conflito com a lei são atingidos de modo particular por repercussões psíquicas e sociais por estarem cumprindo uma medida socioeducativa. Essa situação os coloca em situação de restrições em relação a sua autonomia, estando sob a tutela de um orientador para sua vida escolar e social. Desse modo, a medida socioeducativa é, muitas vezes, interpretada pelo adolescente como uma medida punitiva e não socioeducativa, cuja finalidade seria de castigá-lo e não de o reinserir socialmente.

## A inclusão escolar dos adolescentes em liberdade assistida

A inclusão escolar é um dos pontos mais importantes da inclusão social dos adolescentes que se encontram em conflito com a lei, uma vez que a escola pode contribuir para o acesso desses jovens à cidadania por meio de inclusão social.

A situação dos adolescentes em conflito com a lei aponta para a necessidade de uma inclusão escolar efetiva. Assim, a escolarização desses adolescentes é um desafio. Zanella (2010) mostra, em sua pesquisa, que houve um aumento de escolarização dos adolescentes em LA com idade entre 15 a 17 anos. Esse aumento significou 6% em seu total, passando de 84,5%, em 2008, para 90,6%, em 2009. Entretanto, esse passo em

números não pode ser reconhecido como ganho efetivo de escolarização por parte dos adolescentes, pois o abandono, a evasão e o desinteresse escolar é uma realidade que precisa ser enfrentada sem desvios. A autora destaca, ainda, que a história escolar desses adolescentes é marcada por fracassos, já que é cercada por constantes reprovações, dificuldades de aprendizagem e conflitos com os professores, situação que revela o despreparo da escola para receber esses adolescentes.

As escolas são pressionadas pelo aumento da procura da inclusão escolar dos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto, mas sofrem pela falta de estrutura física, de recursos humanos preparados e integrados com a justiça para ações efetivas de inclusão escolar.

Zanella (2010) afirma, também, que os adolescentes autores de atos infracionais no Brasil não se sentem implicados no processo educativo, nem determinados a frequentar e a permanecer na escola; o que se percebe é que esses adolescentes são alvos, segundo a autora, da ocorrência de violência moral, verbal, discriminação, preconceito e opressão, situações que não contribuem para a permanência do adolescente em LA na escola. Outros fatores contribuem negativamente para a permanência do adolescente na escola, como a reprovação, a baixa qualidade do ensino, assim como as dificuldades enfrentadas na conciliação entre escola e trabalho. Tais situações impulsionam os adolescentes para a exclusão escolar e contribuem para a reincidência dos atos infracionais.

Segundo Venâncio (2011), a baixa escolaridade, a falta de perspectiva, a ideologia de consumo incitada por veiculações da mídia, a falta de políticas públicas eficientes, entre outros, são fatores que contribuem, sobremaneira, para que o jovem pratique atos infracionais, e essa situação é inquietante para toda a sociedade.

A escola, apesar de ser considerada como um ambiente de proteção, é também identificada pelos adolescentes como um ambiente de exposição e de vulnerabilidade, onde eles se depararam com diversas formas de violência, e essa situação pode promover neles um sentimento de discriminação e exclusão, contribuindo para o abandono escolar.

Segundo Nardi (2010), as constantes reprovações de alunos é um importante fator de risco para crianças e adolescentes, destacando que essas reprovações provocam uma fragilização na autoestima do adolescente, quebrando, muitas vezes, projetos de vida, como, por exemplo, o desejo de cursar o ensino superior. Em sua pesquisa, a autora identificou que a fragilização da autoestima pode ser um fator de risco. Gallo e Williams (2005) contribuem com a discussão e destacam as dificuldades da escola e a falta de preparo por parte dos professores para lidar com adolescentes em situação de liberdade assistida. Assim sendo, os autores mencionam que esses alunos dificilmente alcançarão sucesso nas tarefas acadêmicas, assim como terão dificuldades em seguir as normas escolares e as regras da boa convivência.

Zanella (2010) esclarece que é comum os adolescentes em conflito com a lei serem encaminhados à escola no final do ano letivo, de modo que eles entram e são automaticamente reprovados. Essa reprovação é impactante pelo significado que ela comporta e a ela podem ser acrescidas outras dificuldades apontadas pela autora no processo de escolarização, como a discriminação, a ofensa moral, a agressão moral e verbal, o preconceito social por classe, cor, ficha criminal, humilhações diversas e ofensas de todas as formas, como apelidos pejorativos, racismo, entre outros. A escola é considerada como um espaço protetivo; todavia, ela também é identificada como um espaço que pode reproduzir as diversas violências geradas no contexto social, sem assumir uma posição crítica em relação às suas práticas educativas. Esse cenário contraditório desencadeia um sentimento de insegurança na comunidade escolar, prejudicando a boa convivência entre os protagonistas do processo educativo, influenciando negativamente na aprendizagem, reforçando o abandono escolar e gerando mais violência (ABRAMOVAI; CASTRO, 2006).

Assim, ao se pensar a escola como um local de proteção, é preciso entendê-la do ponto de vista de seus atores e de que forma eles contribuem para que ela assuma o lugar de uma instituição de amparo e proteção. Para tanto, os atores da escola, professores, gestores, coordenadores e orientadores educacionais, devem compreender que compõem uma

rede de adultos de referência para crianças e adolescentes e que, além de exigir-lhes comportamentos, devem também oferecer-lhes apoio, afeto e proteção (BRASIL; AMPARO; ALVES, 2010).

## A intervenção

Nessa perspectiva, a intervenção proposta se caracterizou pela promoção de um espaço de fala uma vez por semana com duração de uma hora e 30 minutos. Os participantes foram 16 meninos com idade entre 14 e 18 anos que se encontravam em situação de liberdade assistida e escolarizados no Distrito Federal e o objetivo desse espaço foi de que esses adolescentes coloassem em palavras o processo de reintegração no espaço e os impasses que se inserem nesse processo, sendo conduzido por uma psicóloga, uma estagiária em psicologia e uma educadora. Entendemos que esses adolescentes se manifestam de modo privilegiado pelo agir e que, segundo Roussillon (2007), tal modo de expressão revela uma forma de sofrimento narcísico-identitário em relação com os traumatismos precoces e que irão utilizar esses diferentes registros expressivos para tentar revelar sua economia psíquica. Assim, a fala em sua expressão no grupo é um recurso que vai mobilizar um trabalho psíquico que solicitará do sujeito outro modo de expressão diferente da passagem ao ato.

Nesse espaço os adolescentes puderam ser ouvidos e sinalizar a experiência da adolescência e os desafios da situação da reintegração ao espaço escolar como: violência dirigida à escola e violência entre pares. Na violência dirigida à escola, o adolescente é o protagonista da violência cujo alvo é o espaço escolar, os professores e/ou os funcionários; a violência entre pares se passa entre os colegas.

As escolas e seus atores (professores, direção e pessoal de apoio) são os representantes da ordem estabelecida do mundo do trabalho, mundo do qual muitos jovens e suas famílias se veem excluídos. Nesse sentido, é possível entender como a escola e seus atores se caracterizam como alvos

privilegiados do ódio e da violência dos alunos, transformando-se na arena de expressão das estratégias de resistência do “sofrimento juvenil”.

As falas a seguir expressam reações com violência dirigida à escola e mais especificamente dirigida ao representante institucional, o professor.

A dificuldade na relação com os professores se revela na fala de Leandro: “Tem professor também que não merece respeito não. Teve uma professora que, aconteceu ano passado. Ela viajou e já voltou aplicando prova. Ah, fiquei nervoso, fui conversar com ela, mas ela me ignorou completamente e eu reagi.”

Em face de algumas posições que podem ser compreendidas como autoritárias e mesmo invasivas da parte da professora, o adolescente parece ter se sentido ignorado e frustrado por não ser ouvido e reagiu. Essa reação reflete sua impossibilidade de elaborar sua violência interna naquilo a que ele foi mobilizado a partir da relação com a professora.

A desqualificação da escola se revela na fala do aluno Anderson: “Aqui o ensino é muito fraco. Tipo, se seu fosse terminar e sair para uma faculdade, eu vou ter dificuldade lá, pelo ensino fraco”.

Nesse sentido, a rejeição e os ataques dos alunos não se restringem aos professores e à escola, mas atingem, também, a aprendizagem e seus conteúdos, visto que “estes somente teriam sentido num contexto maior de integração ao mundo do trabalho (emprego) e da sociedade da qual se sentem excluídos” (DEJOURS, 2007, p. 21).

A manifestação da violência atinge também o espaço escolar, mas é atravessada pela relação de autoridade com os professores, como pode ser observada na fala de Luan: “Uma vez eu tomei uma suspensão de cinco dias porque uma menina que trancou a porta não queria abrir pra eu pegar o dinheiro do meu lanche que estava na sala. Aí eu falei: não vai abrir a porta, não? Ela disse: vou não. Ah, eu peguei uma distância. assim, ó, do jeito que eu tô e arrebentei a porta no meio do povo. Aí tomei uma suspensão de cinco dias.”

O sentimento de insegurança ou de ameaça contribui para a eclosão de comportamentos marcados pela impulsividade. A impulsividade e o

modo como ela intervém na relação dos adolescentes com o espaço escolar se manifestam de diversas maneiras e revelam a dificuldade dos adultos em lidar com esses adolescentes que estão em situação de conflito com a lei, construindo uma nova relação com os limites e com os representantes desse limite no contexto social, como os professores. Os adolescentes em situação de liberdade assistida, segundo Zanella (2010), são alvos de discriminação, preconceito e opressão, situações essas que não contribuem para a permanência deles na escola. Os adolescentes estão em medida socioeducativa por terem cometido atos infracionais, e muitos deles apresentam um modo de relação com o mundo marcado pela impulsividade e pela violência que se manifesta também no espaço escolar. A escola, por sua vez, nem sempre possibilita ações reflexivas sobre esses atos impulsivos; pelo contrário, ela reage com ações coercivas e com poucos espaços reflexivos sobre essas ações transgressivas.

As medidas socioeducativas pretendem promover um fortalecimento dos vínculos familiares dos adolescentes, assim como sua reinserção no espaço escolar, para o cumprimento de medida em meio aberto; entretanto, é preciso o acompanhamento de um orientador para que haja inclusão social efetiva, que deveria passar também pela construção de um projeto de vida sustentado na relação com os educadores.

Outro elemento tratado pelos adolescentes foi a violência entre pares na escola. Essa violência demarca as rivalidades entre grupos ou entre adolescentes individualmente. A violência entre pares contribui de modo importante para a evasão escolar do adolescente, e essa situação precisa ser enfrentada, pois as rivalidades entre os adolescentes que eclodem na escola na forma de violência são mais um elemento agregador à história escolar deles, marcada por fracassos e cercada por constantes reprovações e dificuldades de aprendizagem (ZANELLA, 2010).

No relato a seguir, o adolescente Alexandre evidencia a situação de ter se afastado da escola por um tempo, tendo em vista a rivalidade com outros adolescentes:

Coordenador do grupo: “Na época o que aconteceu para você parar de estudar?”

Alexandre: “Por causa de guerra.”

Coordenador do grupo: “Como assim?”

Alexandre: “Porque o povo lá queria me matar. Antes eu tava estudando, mas tive que parar porque senão o bicho ia me matar dentro da escola.”

Malta (2010) ressaltou que 5,5% de crianças e adolescentes deixaram de ir à escola por não se sentirem seguros no seu interior; em relação aos adolescentes em situação de liberdade assistida, a questão é ainda mais sensível, pois esses jovens retornam aos estudos em escolas próximas à residência de sua família, de modo que, apesar de ser um elemento positivo para esses adolescentes estarem próximos de sua família, esse retorno os colocam, também, em proximidade com grupos rivais e com adolescentes aos quais se associaram para praticar atos infracionais, já que muitos desses atos não são cometidos de modo isolado.

Sobre as situações de violência entre os colegas na escola, Ian descreve:

Ah, eu fico com raiva. Ficam me chamando de apelido, aí eu não gosto, sabe. Fico bravo e coloco apelido neles também, aí eles ficam bravos e começam a encher meu saco. Aí eu falo: “não enche meu saco”, aí eu começo a brigar com eles, é tapa, murros.

A violência ganha contornos defensivos, pois o adolescente expulsa a excitação interna insuportável para fora de si; pela violência, ele age de modo a dominar o mundo externo em busca de controlar seu mundo interno, transgredindo e atuando de modo destrutivo, em uma tentativa de usurpar o espaço do outro com a fantasia de estar garantindo seu próprio espaço (CARDOSO, 2010). Contudo, a relação de confiança e de amizade entre os adolescentes que cometem atos infracionais é atravessada todo o tempo pelo medo de traição e de ataque, e essa sensação gera o sentimento de desproteção e de ameaça permanente. Sobre essa questão, Roberto disse: “Rapaz, amizade é bom, a pessoa considerar o outro, né? Não fazer nada, não trair o cara ser amigo do cara e depois já querer matar o cara.”

Essa sensação de insegurança e de desproteção se manifesta na escola e se reflete no modo de interação entre os adolescentes em liberdade assistida e outros adolescentes que, mesmo não estando na medida socioeducativa, convivem com um modo de relação em que a violência se coloca como elemento de definição de espaços e assegura relações de poder no interior dos grupos.

Por isso, possibilitar que esses adolescentes encontrem um espaço de escuta e de expressão de sua descrença na instituição educativa e nos adultos que compõem o espaço escolar pode ser uma via para que eles se sintam ouvidos em um espaço que contenha seu sentimento de abandono e de falha.

## Considerações finais

Essa intervenção lançou uma discussão a partir de dois importantes elementos. O primeiro se refere ao adolescente como protagonista da violência, cujo alvo dessa violência seria o espaço escolar, os professores e/ou funcionários. A questão revelou que essa violência não é isolada, que possui relação direta com as violências praticadas pelos próprios adultos da comunidade escolar e que são engendradas nas especificidades das relações nesse espaço, como agressões morais, psicológicas e físicas; discriminação racial, de gênero; incentivo e reforço de estereótipos (MALTA *et al.*, 2010). O segundo elemento evidenciou a violência entre pares e apontou para o modo como as violências produzidas fora da escola atravessam seus muros e contribuem para que os adolescentes se sintam inseguros no espaço escolar, de modo que a violência ou a ameaça de violência se torna um elemento importante para a evasão escolar dos adolescentes em LA.

Vale a pena destacar como os adolescentes em conflito com a lei precisarão que os adultos a sua volta assumam um lugar de suporte e de apoio para ajudá-los a enfrentar sua impulsividade transbordante. Porém, diante da posição vacilante de alguns adultos, os adolescentes tendem a se sentirem abandonados, frustrados e pouco mobilizados para investirem

nos objetos da cultura que lhe são oferecidos pela escola. Assim, a violência e a impulsividade podem significar uma possibilidade de reação quando esses adolescentes e jovens sentem que lhes faltam recursos e apoio para utilizarem outros modos de se colocarem no mundo que não seja pela via da violência, a qual ganha contornos impulsivos, como uma descarga imediata sem mediação interna e sem um trabalho psíquico. Essa violência é tida por alguns adolescentes como necessária e inevitável, haja vista a carência de recursos psíquicos para lidarem com o conflito psíquico que acarreta sofrimento.

A intervenção em grupo com esses adolescentes sugere que os professores e educadores podem fazer da escola um espaço de contenção da violência, de modo que os adolescentes em conflito com a lei encontrem, por meio de espaços que promovam a fala e que utilizem objetos da cultura como, música, desenho, foto, audiovisual, entre outros, elementos mediadores que sejam instrumentos de expressão de seu mal-estar e de seu transbordamento pulsional.

### Indicações de leitura e vídeo sobre a temática proposta pelo capítulo

Alguns textos e materiais audiovisuais são aqui sugeridos para ajudar os educadores na discussão do tema:

- *A inclusão escolar de adolescentes em situação de liberdade assistida.* Dissertação de mestrado de Rosangela Maria de Araújo Ferreira, defendida na Universidade Católica de Brasília (UCB). Disponível em: <[http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1457](http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1457)>.
- Vídeo *Fora da escola*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uqgz5b4Rm9Q>>.

- Mesa-Redonda “Educação inclusiva e medidas socioeducativas”. CRP/SP. Disponível em: <[http://crpssp.org.br/portal/comunicacao/2012\\_09\\_29\\_medidas\\_socioeducativas/2012\\_09\\_29\\_medidas\\_socioeducativas.html](http://crpssp.org.br/portal/comunicacao/2012_09_29_medidas_socioeducativas/2012_09_29_medidas_socioeducativas.html)>.

## Referências bibliográficas

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1981.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília, DF: Missão Criança, 2006.

BIRMAN, J. *Tatuando o desamparo: a juventude da atualidade*, 2005. Disponível em: <<http://www.eposgs.v.org/arquivos/tatuando.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei Federal nº 8.069, de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2010.

BRASIL. Política de Atenção Integral à Saúde dos Adolescentes e Jovens (Prosad), 2009. Disponível em: <<http://www.artigoal.com/ensino-superior-artigos/politica-de-atencao-integral-a-saude-dos-adolescentes-e-jovens-prosad-1054873.html>>. Acesso em: 5 set. 2010.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Mapa da violência: os jovens do Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/wp-content/uploads/2011/03/Mapa-da-Viol%C3%A3ncia-SumExecutivo2011.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa – 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7159272-Levantamento-anual-dos-as-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa.html>>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL, K. T. R; AMPARO, D. M.; ALVES, P. B. A escola protege? Reflexões sobre o lugar e papel da escola para o jovem, 2010. Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000857.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2010.

BRASIL, K. T.; LOUZADA, F; ALMEIDA, S. F. C. Adolescência, trabalho e escola: desafios da contemporaneidade. In: AMPARO, M. D.; Almeida, C. F. S.; BRASIL, K. T.; MARTY, F. (Org.). *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília, DF: Liber Livro; Ed. UnB, 2010. p. 149-162.

CARDOSO, M. R. Prefácio. In: AMPARO, D. M. et al. (Org.). *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília, DF: Liber Livro; Ed. UnB, 2010. p. 3-9.

COELHO, B.; ROSA, E. M.. Ato infracional e medida socioeducativa: representações de adolescentes em L. A. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 163-173, 2013.

DEJOURS, C. Violência, trabalho e emprego. *Revista do Ministério Público do Pará*, n. 2, p. 17-28, 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Infância e adolescência no Brasil 2010* (UNICEF). Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2005. Disponível em: <[http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pied=S1516-36872005000100007](http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pied=S1516-36872005000100007)&script=sci\_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2010.

GUTTON, P. *Le pubertaire*. Paris: PUF, 1991.

LAPLANCHE; J. PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALTA, D. C. et al. Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (Pense) 2009. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232010000800011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 out. 2012.

MARTY, F. *Filiation, parricide et psychose à l'adolescence: les liens du sang*. Ramonville Saint-Agne: Erès, 1999.

MARTY, F. *Adolescência, violência e sociedade*, v. 9, n. 1, p. 119-131, 2006.

MARTY, F. Violências e passagem ao ato homicida na adolescência. In: AMPARO, Deise Matos do et al. *Adolescência e violência: teoria e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010, p. 45-66.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NARDI, F. L. *Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre família, ato infracional e medida socioeducativa*. 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000740973&loc=2010&l=15ecb9c9407f62d9>>. Acesso em: 5 maio 2011.

NUNES, C. N. R. C. *Adolescentes em conflito com a lei: a saga das punições na rota da exclusão social*. Natal, RN, 2006. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1409/1/tese.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2011.

OSORIO, L. C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

PENSO, M. A.; COSTA, L. F.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; CARRETEIRO, T. C. O. C. As mães dos adolescentes que cometem ato infracional social e de natureza sexual. *Interacções*, v. 9, n. 25, p. 151-179, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2856/2361#>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

PIMENTEL, D. S. P. *Adolescentes em conflito com a lei: a efetivação da liberdade assistida no Distrito Federal*. 2010. Disponível em: <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1320/1/2010\\_DaniellePessanhaPimentel.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1320/1/2010_DaniellePessanhaPimentel.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2011.

ROUSSILLON, R. La réalité psychoque de la subjectivité. In : Roussillon et al. *Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson, 2007.

SAVIETTO, B. B.; CARDOSO, M. R. *Adolescência: ato e realidade*. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/271/27160103.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

SONOHARA, M. T. K.; GALLO, A. E. A percepção do adolescente sobre a adolescência. *Iniciação Científica Cesumar*, v. 14, n. 1, p. 17-30, 2012.

VENÂNCIO, M. M. R. *Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores*. 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=663](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=663)>. Acesso em: 25 maio 2011.

VILHENA, M. M. *Corpo e adolescência em psicanálise*. 2006. Disponível em: <[http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=142](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=142)>. Acesso em: 8 jun. 2011.

VOLPI, M. (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZANELLA, Maria n. Adolescência e inclusão escolar: desafios e contradições. *Ver. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, n. 3, p. 4-22, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/viewFile/169/128>>. Acesso em: 25 maio 2011.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2013.

## Capítulo 4

# A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO JUNTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES

José Paes de Santana  
Katia Tarouquella Brasil  
Viviane Neves Legnani

Este capítulo apresenta e discute uma pesquisa-ação desenvolvida por meio de um dispositivo de mediação de conflitos, instituído no período de 2010 a 2012 e utilizado em um projeto de intervenção em uma escola pública de ensino fundamental. Essa instituição, localizada no Distrito Federal, recebe alunos de uma região de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

De forma geral, a mediação de conflitos tem como objetivo minimizar os conflitos na sociedade, buscando estabelecer a justiça social no sentido de atribuir a cada sujeito, depois de uma negociação, aquilo que é seu, resguardando-se, assim, seus direitos (SALES, 2007). Para tanto, alguns requisitos precisaram ser observados, de modo a restaurar a confiança entre os interlocutores que se conflitam como, por exemplo, a percepção de que o dispositivo é imparcial e visa à proteção integral dos envolvidos em seus aspectos físicos, cognitivos e afetivos, além de viabilizar e estimular o diálogo.

“A palavra mediação vem do latim ‘*mediare*’ e quer dizer dividir ao meio, repartir em duas partes iguais. Ficar no meio de dois pontos” (OLIVEIRA, 1999, p. 102). Sendo assim, do ponto de vista etimológico, deve-se repartir em partes iguais ganhos e perdas, em que o terceiro imparcial se coloca entre as duas partes conflitantes para sugerir ou apenas apresentar a melhor solução para o conflito existente. Em outras palavras, a mediação propõe às partes que retomem a comunicação, reconstruindo a história do conflito para descobrir uma ou mais possibilidades de se estabelecer um acordo, visando também à preservação das relações pós-litígio (Oliveira *et al.*, 1999).

Historicamente, a mediação teve sua origem na década de 1970, nos Estados Unidos, como alternativa extrajudicial de solução de conflitos. Posteriormente, incorporou vários conceitos e técnicas na Universidade de Harvard, recebendo a influência de várias áreas do conhecimento (OLIVEIRA *et al.*, 1999; MUSZKAT, 2008; MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, de acordo com Muniz (2009), a mediação de conflitos iniciou-se na década de 1990, sendo a Lei de Arbitragem de 1996 o marco precursor desse processo. Em seguida, em 1997, criou-se o Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (Conima). No final dessa década, começamos a nos adaptar aos novos direcionamentos da Constituição de 1988 e foi nesse contexto histórico e social que o dispositivo de mediação surgiu no âmbito da sociedade e, por fim, nas escolas.

A mediação na escola inclui crianças e adolescentes em uma participação ativa na gestão dos conflitos, que pretende levá-los ao exercício da cidadania e, de forma concomitante, proporcionar uma transformação pessoal e social, principalmente daqueles alunos das camadas populares, os quais muitas vezes vivem em seu cotidiano situações de violência não só nas escolas, mas também em suas comunidades, bem como no contexto familiar.

A mediação escolar como instrumento de metodologia da pesquisa-ação foi utilizada para introduzir, pesquisar, refletir e analisar as problemáticas dos diversos tipos de conflitos no contexto escolar, tendo como foco o protagonismo de crianças e adolescentes. Segundo Barbier (2004, p. 60), “O método da pesquisa-ação, inspirado em Lewin, é o da espiral com suas

fases de: planejamento, ação, observação, reflexão, depois de um novo planejamento da experiência em curso”.

As experiências de mediação já desenvolvidas nas instituições educacionais revelaram-se significativas para melhorar o clima escolar e para maior autonomia de crianças e adolescentes em relação aos impasses relacionais (CHRISPINO, 2007; PIRES, 2010). Epistemologicamente, inspira-se na Pedagogia Social e na Teoria do Risco Psicossocial e se inscreve como uma técnica social aplicada. A Educação Social oferece a possibilidade de entender

[...] a mediação como uma estratégia para a reflexão crítica em espaços e tempos que vão além das paredes das escolas e para isso é necessário apoiar-se em uma pedagogia do diálogo como metodologia para solucionar os problemas que surgem na vida cotidiana (VILLAR; PERNAS, 2008, p. 48).

Dessa forma, esse modo de intervenção se apresenta como uma proposta relevante por estimular o diálogo entre os interlocutores na resolução de conflitos, engendrando uma cultura da paz, apreendida como uma gestão permanente dos conflitos que possam surgir (SALES, 2007; MUSZKAT, 2008; ALMEIDA *et al.*, 2009; MORGADO; OLIVEIRA, 2009; PIRES, 2010; MENDES, 2011).

Em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, a violência escolar tem sido um tema preocupante para educadores e gestores. Tal violência se revela nas percepções dos professores e alunos, bem como na inquietação dos estudiosos do problema que percebem e atestam em suas pesquisas que as manifestações de cunho violento normalmente não são gerenciadas pelo espaço escolar (SOUZA, 2005; SALES, 2007; MUSZKAT, 2008; ALMEIDA *et al.*, 2009; MORGADO; OLIVEIRA, 2009; PIRES, 2010; MENDES, 2011).

Souza (2005) destaca as questões de gênero envolvidas nos atos violentos que estão na base de muitos conflitos na escola, pois os homens, na adolescência e na juventude, são as principais vítimas da violência, em proporções que chegam de 5 a 12 vezes mais que as mulheres. O modo de relação com o mundo atravessado por uma identidade de gênero

masculina, quando associado à virilidade, à força e ao poder, contribui para comportamentos de riscos entre os meninos, que se manifestam nos diversos espaços sociais, inclusive no espaço escolar.

Para a autora, além das questões relativas às identidades de gênero, a violência está relacionada a todo tipo de desigualdade e opressão que se faz presente em torno das questões étnicas, sociais e econômicas. É fundamental pensar, por exemplo, na baixa qualidade de vida das populações pobres e na consequente vulnerabilidade social a que os jovens desses estratos sociais e econômicos ficam submetidos. De igual forma, é necessário refletir sobre as recorrentes manifestações de racismo, mesmo que escamoteadas, que os alunos negros vivenciam, sendo que a escola, por manter uma relação intrínseca com a sociedade, coloca-se como palco para todos esses constrangimentos e humilhações sociais.

Nas instituições escolares a violência quando se instaura no cotidiano da sala de aula e/ou nos pátios de recreação apresenta-se como fator desagregador das relações, criando um clima tenso, fomentador de extenuação, que se alastrá facilmente pelo ambiente educacional. Enfrentar esse mal-estar é pensar esse contexto como um microssistema social onde as desigualdades, os preconceitos e as discriminações se fazem presentes, sendo necessário enfrentar de forma construtiva tais questões. É também adotar uma posição de responsabilização, evitando projetar no campo do outro ou em outras esferas sociais, como a família ou a comunidade, as supostas causas do problema.

## A intervenção

A mediação de conflitos, que será apresentada neste capítulo, se insere como uma intervenção metodológica voltada para crianças e adolescentes, que foi introduzida e encontra-se em execução na proposta pedagógica de uma escola pública de educação básica do Distrito Federal.

Inicialmente, realizou-se uma capacitação, elucidando os princípios do dispositivo de mediação de conflitos, a qual foi voltada para professores,

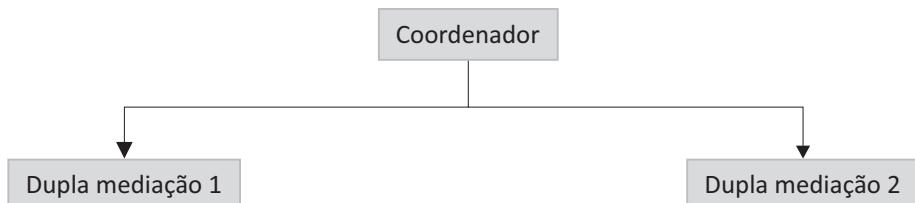
servidores e pais de alunos. Os conteúdos do curso foram discutidos objetivando que os participantes se tornassem capazes de ajudar na construção de acordos para os conflitos e para escutarem melhor os alunos e, ao mesmo tempo, depurar o que ouvissem. Além disso, destacou-se no curso de que todos vislumbrassem possibilidades de transformação dos envolvidos em situações conflituosas, ou seja, que evitassem os rótulos depreciativos e se mostrassem abertos para perceber as atitudes conciliatórias demonstradas no quotidiano escolar, na família e em outros lugares que transcendem os muros da escola. Após o curso, esses agentes passaram a ter a função de coordenadores na mediação de conflitos e, tornaram-se os multiplicadores da proposta, juntamente com a direção da escola.

No projeto, os mediadores são os próprios alunos que atuam no turno contrário aos seus turnos de aulas. Em duas duplas, são eles que operam como os terceiros imparciais assistem e conduzem as partes envolvidas em conflitos, incivilidades e violências escolares, sob a assistência de um coordenador.

O projeto conta com, aproximadamente, 200 agentes multiplicadores, entre coordenadores e mediadores, sendo um coordenador e 4 mediadores para cada um dos dois turnos de funcionamento da escola, e os alunos com idades entre 11 e 17 anos; conta, também, com o apoio de cerca de 60 professores, funcionários e pais de alunos.

A premissa que orienta a intervenção é a mudança do foco da verticalidade para a horizontalidade, ou seja, os adultos interferem na resolução do conflito apenas em casos especiais. Assim, retirou-se a ênfase da autoridade vertical para resolver os conflitos, direcionando-a para os adolescentes, de modo que eles possam ser corresponsáveis pela manutenção de um bom clima relacional na escola. Em outras palavras, a intervenção busca resgatar uma convivência respeitosa para que todos se beneficiem e possam ter um ambiente mais adequado à socialização e ao processo de ensino-aprendizagem. Com o transcorrer da intervenção e com os resultados paulatinamente alcançados, os aspectos relativos ao sentimento de pertença, de autoconfiança e de segurança com relação a si mesmo e ao grupo passaram a ser alvos de cuidados de todo o campo relacional da escola.

### **Organograma da sala de mediação**



A atuação dos mediadores se comunicava com uma rede interna à escola, ou seja, entre os professores, os alunos, os servidores e a família dos alunos, além de exigir para sua aplicação rotinas que envolviam a biblioteca, a coordenação, a sala de recursos, ao serviço de apoio aos alunos (SOE) e a direção, de forma que a comunidade escolar atuasse sempre em conjunto.

A cada dia, os dados eram levantados em uma pesquisa que analisava as informações processadas através de um programa computacional desenvolvido especificamente para a aplicação do projeto. As informações fornecidas pela equipe de mediadores, tendo em vista os atendimentos realizados na sala de mediação, geravam relatórios *on time*. Esses dados ficavam disponibilizados no *site* da escola e fixados em murais visíveis, para o conhecimento de todos acerca dos índices das incidências de conflitos, incivilidades e violências escolares.

Os dados eram armazenados no Microsoft Office Access – (Visual Basic for Applications (VBA), por ser um programa confiável pela qualidade dos resultados, mediante o banco de dados My Structured Query Language [Linguagem de Consulta Estruturada] (SQL). Esses dados eram alimentados diariamente depois de cada turno de mediação pelo coordenador daquele dia e possibilitavam em qualquer tempo o levantamento instantâneo do comportamento de qualquer variável analisada. O uso do permitia, também, aos responsáveis consultas aos dados em qualquer lugar com acesso à internet.

Os dados foram tabulados e apresentados em gráficos cartesianos, circulares, de barra e tabelas, e mostraram o comportamento das variáveis analisadas entre incivilidades, violências e encaminhamentos (SOE), ao serviço médico, à psicopedagogia, ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (DCA), e, eventualmente, à Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (CDCA).

No treinamento e nas reflexões durante o processo, foi preciso estabelecer como os conflitos e as violências seriam analisadas. Um conflito pode ser entendido como a gênese da violência (SANTOS, 2008) e, ao mesmo tempo, como um fator presente em todas as relações humanas e entre os Estados (OLIVEIRA *et al.*, 1999).

A classificação dos conflitos possibilita uma visão sobre suas diversas dimensões, sendo que, no caso das instituições escolares, o acúmulo de embates conflituosos, sem um efetivo diálogo para diluí-los, faz os atos violentos tornarem-se frequentes (CHRISPINO, 2007). Utilizou-se a referência de conflito do quadro a seguir:

**Quadro 1 – Tipos de conflitos**

| TIPOS DE CONFLITOS... | O CONFLITO OCORRE QUANDO                                                                                                                       |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| De recursos escassos  | Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.                                                                                 |
| De poder              | Disputamos porque alguém de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.                                                                     |
| De autoestima         | Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido                                                                                          |
| De valores            | Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo                                                                           |
| De estrutura          | Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal. |
| De identidade         | Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou.                                                                      |
| De norma              | Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.                                                                          |
| De expectativas       | Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.                                                                     |
| De inadaptação        | Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.                                                                        |
| De informação         | Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada.                                                           |
| De interesses         | Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.                                                                      |
| De atribuição         | Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.                                                  |
| De relações pessoais  | Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.                                                                               |
| De inibição           | Disputamos porque claramente a solução do problema depõe do outro.                                                                             |
| De legitimação        | Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.                            |

Fonte: CHRISPINO, 2007, p. 19.

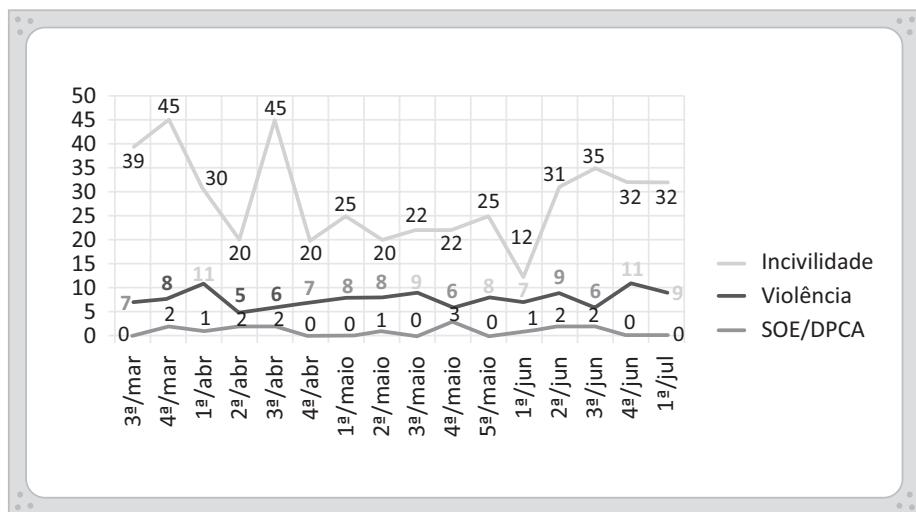
Seguindo a ideia de que o conflito representa “toda opinião divergente ou maneira diferente de interpretar algum acontecimento” (CHRISPINO, 2007, p. 15), e que ele é antecedente da violência, fez-se necessário, também, buscar as definições dessa problemática para discutir e refletir junto aos alunos mediadores participantes do projeto.

Para Debarbieux (2002), o fenômeno da violência implica dinamicidade e constantes transformações e não pode ser reduzido apenas aos ataques físicos, roubos e furtos, pois há que se levar em consideração a experiência da vítima, ou seja, sua significação sobre o ato violento que vivenciou, além do contexto em que o agravio ocorreu. As incivilidades também são formas de violência, uma vez que elas estilhaçam os acordos sociais pactuados e as regras de convivência que orientam o funcionamento das instituições.

## O projeto de mediação de conflitos na escola e seus resultados

Considerando a incidência dos casos de incivilidades, violências e os encaminhamentos para o SOE ou para a DPCA, antes e depois da implantação do dispositivo de mediação de conflitos, houve uma diminuição significativa das ocorrências entre 2010 e 2012, sendo que os dados de 2011 já mostravam o impacto do início do projeto na postura dos integrantes da comunidade escolar.

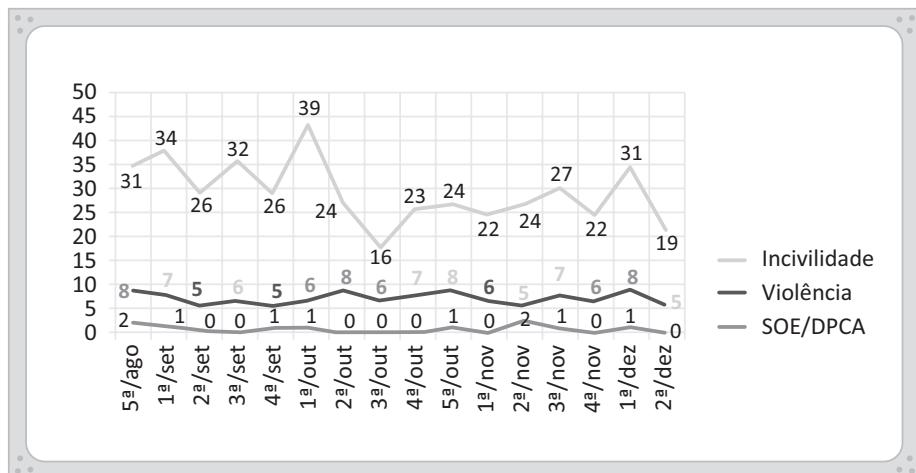
Como já mencionado, focalizaram-se as manifestações de agressão verbal, física ou moral entre os integrantes do espaço escolar e nas situações que envolveram ataques aos pertences de outrem. Os gráficos representam o comparativo das incidências de violência na escola pesquisada nos anos de 2010 e 2012, em seus graus grave, médio e leve, e o número de encaminhamentos semanais dessas ocorrências para o SOE ou para o DPCA, dependendo da gravidade da situação conflituosa.



**Gráfico 1 – Casos de incivilidades/violência/encaminhamentos no primeiro semestre de 2010 – por semana**

Fonte: CEF 02 Guará 2010.

Legenda: Níveis de violência: **Grave, Médio, Leve**.

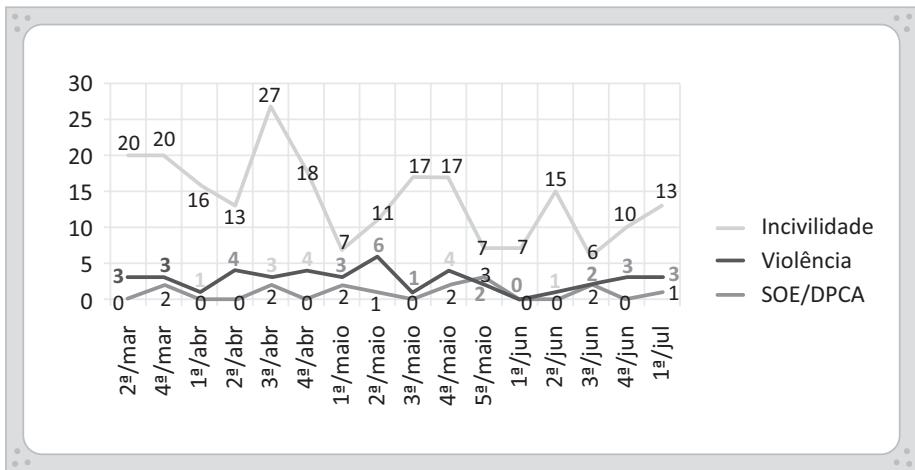


**Gráfico 2 – Casos de incivilidades/violência/encaminhamentos no segundo semestre de 2010 – por semana**

Fonte: CEF 02 Guará 2010.

Legenda: Níveis de violência: **Grave, Médio, Leve**.

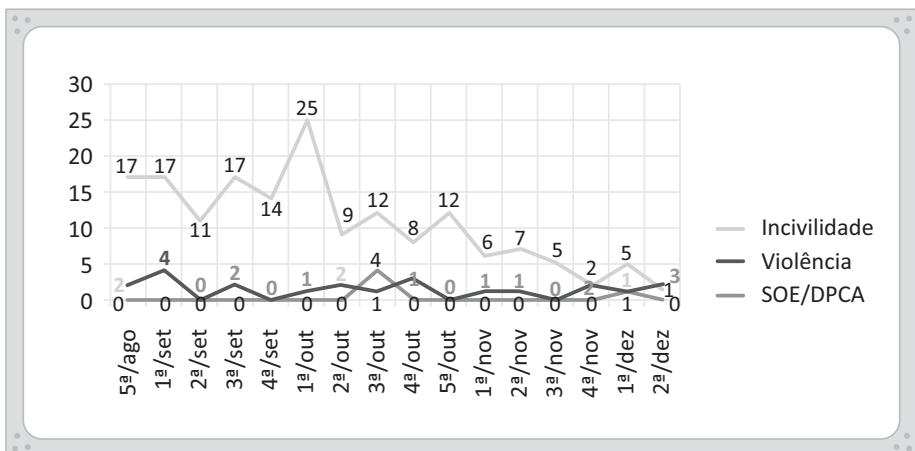
Os dados a seguir mostram uma situação de diminuição das situações de violência e foram fornecidos pelas equipes de mediação da escola pesquisada.



**Gráfico 3 – Casos de incivilidades/violência/encaminhamentos no primeiro semestre de 2012 – por semana**

Fonte: CEF 02 Guará 2012.

Legenda: Níveis de violência: **Grave, Médio, Leve.**



**Gráfico 4 – Casos de incivilidades/violência/encaminhamentos no segundo semestre de 2012 – por semana**

Fonte: CEF 02 Guará 2012.

Legenda: Níveis de violência: **Grave, Médio, Leve.**

Do ponto de vista quantitativo, observou-se que o número de violências mais graves caiu vertiginosamente. Considerando os resultados do final do semestre de 2012, elas foram praticamente reduzidas a zero. As violências graves foram entendidas como aquelas em que as lesões são praticadas contra qualquer pessoa, tornando-a incapacitada para suas atividades habituais. Como violências médias foram elencadas aquelas que chegam a afetar o corpo em sua incolumidade do sujeito, circunscritas aos danos físicos e morais, mas sem maiores gravidades. As violências escolares leves foram entendidas como aquelas que afetam os conviventes do espaço da escola, mas sem causar danos ou comprometimento a outrem; também as que resultam da desobediência à ordem, que seria útil para o bom funcionamento do sistema escolar. Vale a pena lembrar que essas definições foram construídas com a participação das crianças e dos adolescentes envolvidos no projeto, e que elas são repensadas e colocadas em discussão quando necessário.

Identificou-se que o projeto de mediação produziu muitos impactos positivos, pois interferiu nos aspectos afetivos, promovendo a empatia entre as partes envolvidas em conflitos. O projeto impactou igualmente nos aspectos cognitivos e na relação ensino-aprendizagem, uma vez que propiciou um ambiente mais adequado para que elas se desenvolvessem, e possibilitou também maior inclusão dos alunos no espaço escolar principalmente daqueles que se encontravam em situação de risco.

Ressalve-se que um dos elementos que corroboraram para o resultado do projeto foi a utilização da metodologia que se apoiou no princípio da horizontalidade (SCHABBEL, 2002; FREIRE, 2004), a qual proporciona um fortalecimento dos próprios alunos, crianças e adolescentes envolvidas no processo, para conduzirem e tentarem solucionar as dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar. Vale ressaltar que algumas das crianças e adolescentes que integram atualmente o projeto foram em outro momento encaminhados ao projeto por terem estado envolvidos anteriormente em algum tipo de situação conflituosa e, em momentos subsequentes, também puderam se tornar mediadores de conflitos do projeto.

Dessa forma, o dispositivo de mediação possibilitou aos alunos um espaço apropriado de fala e escuta, para que o sentido de seus discursos fosse visto e revisto pela cultura do diálogo e do consenso democrático. Schabbel (2002) assinala que a horizontalidade elimina as barreiras e desbloqueia os problemas da autoridade imposta pelos adultos e, de fato, pode-se comprovar a força dessa intervenção metodológica na escola. Assim, houve a restauração de recursos simbólicos no espaço escolar, permitindo aos adolescentes uma cultura dialógica para o que antes normalmente resultava em passagens ao ato, ou seja, sob a forma de atos violentos, sem a devida elaboração simbólica da angústia ou do mal-estar subjetivo.

## Considerações finais

O conflito se apresenta como antecedente da violência (SANTOS, 2008); de igual forma, a violência é resultante do recrudescimento das incivilidades (DEBARBIEUX, 2001). Esse recrudescimento implica a vontade de destruir, atormentar e de criar problemas mais graves ao oponente, inscrevendo-se tanto na ordem da linguagem falada ou escrita, quanto comprometendo a esfera moral e a dignidade do outro, como nos ensina Charlot (2002).

Essas nuances dos atos violentos se manifestam com incidência significativa durante a adolescência, pois, como destaca Marty (2010), são um modo de expressão da angústia nessa estapa de vida, sendo que tanto a violência heteroagressiva como a autoagressiva se articulam dentro de uma dinâmica pulsional própria, em função da fragilidade narcísica ligada ao trabalho de puberdade.

Sob esse prisma, a diminuição dos casos de violências graves pode ser entendida como resultante do projeto de mediação, por este ter se constituído como um espaço de produção de sentido e não de tamponamento da problemática relacional que estava presente na escola. Ressaltamos que cabe aos educadores prevenir os atos violentos, ajudando os adolescentes

a significá-los, ou seja, cabe a eles, educadoresm, ser um suporte narcísico para os alunos, como destaca Marty (2010).

Dito de outro modo, em se tratando de violência escolar, os educadores não podem abrir mão do caráter civilizatório que é inerente ao sistema escolar e lhes compete o papel de ser uma referência educativa para que os adolescentes encontrem, por meio da cultura, modos de expressão mais efetivos, para além da via da destrutividade do outro e do ambiente em que estudam.

Algumas dificuldades para a implantação do projeto foram identificadas e nem sempre foi possível manter a estabilidade da equipe, pois existe uma rotatividade significativa do corpo docente na escola, tendo em vista a remoção de professores efetivos para outras instituições, além das eventuais vagas preenchidas por professores temporários. Desse modo, foram realizadas capacitações contínuas para enfrentar esse desafio.

Outro elemento que se mostrou desafiador refere-se à assiduidade e à pontualidade dos participantes do projeto, já que esse também é um fator que afeta sobremaneira o bom desenvolvimento da mediação, uma vez que a falta de um mediador ou de um coordenador pode causar transtornos na administração dos conflitos daquele dia. Assim, é importante ressaltar que, para o projeto ser consolidado, precisamos ter realmente o reconhecimento de toda a comunidade escolar.

Em síntese, a metodologia proposta é processual e não emergencial, sendo uma estratégia relevante para ser levada a efeito nas escolas por criar um ambiente mais acolhedor para a socialização e facilitador dos trabalhos de ensino e aprendizagem. Em tempos sombrios, perpassados por tanta exclusão, acirramento de opiniões, competitividade e individualidade, é uma proposta coletiva que visa harmonizar as relações humanas nas escolas, para que elas se constituam como um exercício permanente de respeito ao outro e de cidadania. Assim, esse projeto contribui para pensarmos os modos de intervenções metodológicas para a criança e o adolescente no contexto escolar, bem como os desafios inerentes a esse processo.

## Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, S. M. n. et al. CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Braga. *Anais*. Braga, PT: Universidade do Minho, Programa de Mediação de Conflitos Escolares, 2009. p. 368-382.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.
- CHARLOT, B. A. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2013.
- CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=en&nrm=iso)>; <[dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002](http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002)>. Acesso em: 19 out. 2011.
- DEBARBIEUX, É. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social de objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Disponível em: <<http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/epistemologia/lecturas/freire.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.
- MARTY, F. Violências e passagem ao ato homicida na adolescência. In: Amparo, Deise Matos do. (Org.). *Adolescência e violência: teoria e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 45-66.
- MENDES, C. S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 out. 2012.
- MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. *Mediação em contexto escolar*: transformar um conflito em oportunidade. Coimbra, PT: Fundación Dialnet. Educação/Formação, exedra, 2009. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MUNIZ, P. R. G. A Mediação e a Arbitragem no Brasil: uma abordagem prospectiva. In: OLIVEIRA, Ângela (Org.) et al. *Mediação: métodos de resolução de controvérsias*. São Paulo: LTr, 1999. p. 39-42.

MUSZKAT, M. E. *Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações*. São Paulo: Summus, 2008.

OLIVEIRA, Â. (Coord.). *Mediação: métodos de resolução de controvérsias*. São Paulo: LTr, 1999.

PIRES, S. T. *A implementação de um dispositivo de mediação escolar: estudo de caso*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2625>>. Acesso em: 5 maio 2015.

SALES, L. M. de M. Mediação escolar: inclusão e participação dos jovens pela comunicação. *Pensar*, Fortaleza, CE, n. 12, p. 97-106, 2007.

SANTOS, J. P. *Curso de especialização em mediação de conflitos em contexto escolar: a comunicação não violenta na escola*. 2008. Universidade Lusófona do Porto, PT. Disponível em: <<http://mediadornaescola.wordpress.com>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SCHABBEL, C. *Mediação escolar de pares: semeando a paz entre os jovens*. Califórnia, EUA: Willis Harmann, 2002.

SOUZA, E. R. de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 59-70, 2005.

VILLAR, B. C.; PERNAS, R.G. La educación social com práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. (p. 45 -55). SIPS – Revista interuniversitária de pedagogia social, nº 45 – marzo 2008. Tercera época.

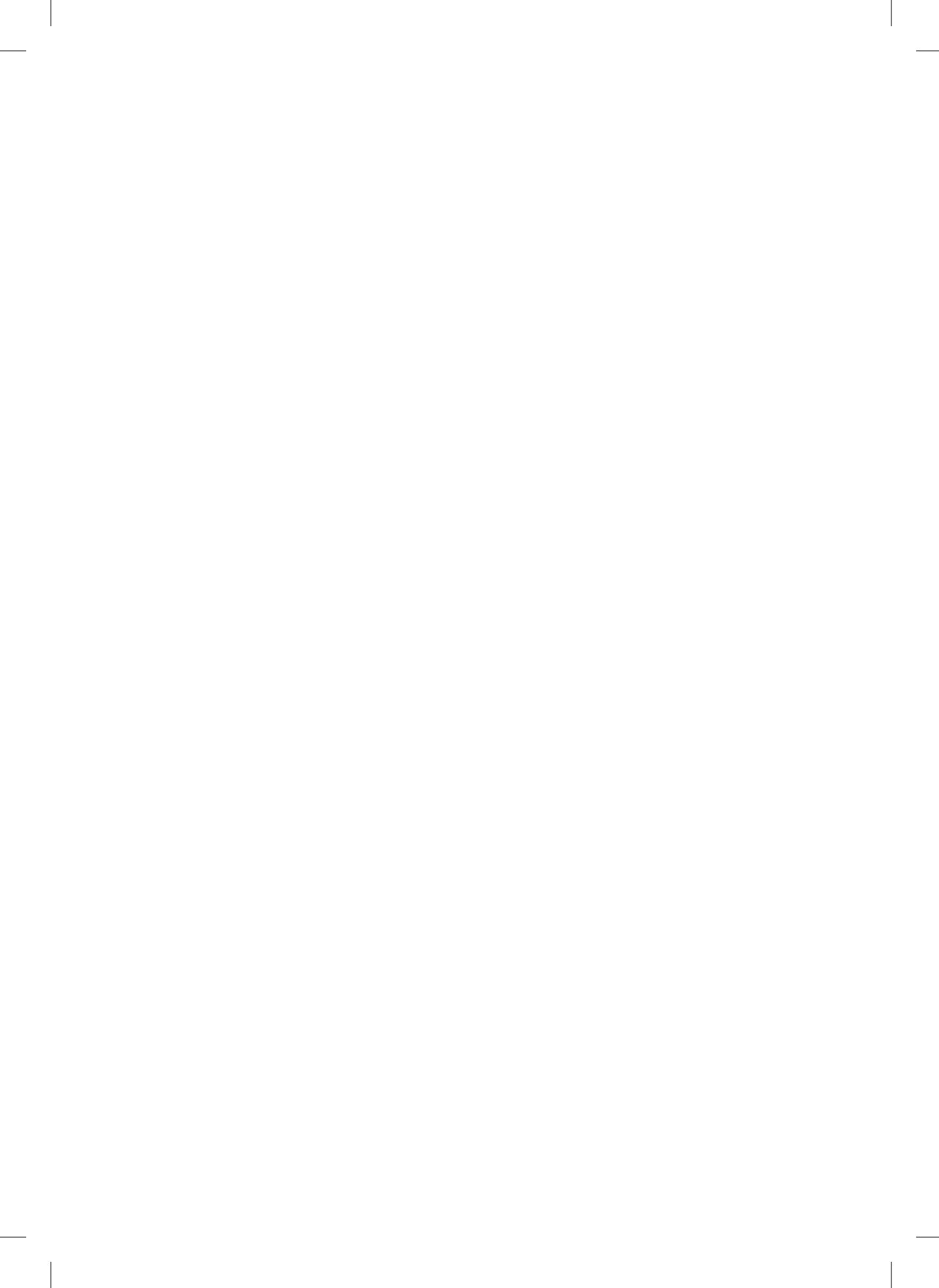
VASCONCELOS, B. C.; PERNAS, R. G. La educación social con práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista interuniversitária de pedagogia social*, n. 45, p. 45 -55. 2008.

VASCONCELOS, C. E. de. *Mediação de conflitos e práticas restaurativas: modelos, processos, ética e aplicações*. São Paulo: Método, 2008.



## Parte II

Mediação e simbolização na clínica, no abrigo  
e na saúde mental: perspectivas psicanalíticas



## Capítulo 5

### TRABALHO GRUPAL COM A FOTOLINGUAGEM – DETERMINANTE EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

Christiane Joubert  
Didier Drieu

Na obra coletiva escrita a partir da iniciativa de Vacheret (2000), Kaës discorre sobre a originalidade do livro *Foto, grupo e cuidado psíquico*, que soa como um programa de trabalho – “rico em resultados clínicos e em promessas de elaborações teóricas”. Originalmente, a fotolinguagem foi utilizada por grupos de adolescentes e na formação de adultos, com o objetivo de trabalhar as representações em torno, por exemplo, das profissões. Em seguida, como relatam os autores do livro coordenado por Vacheret, ele se tornou uma mediação constantemente utilizada em grupo, possibilitando uma abertura sobre a associatividade e a elaboração onde a simbolização é falha. Vacheret irá desenvolver a fotolinguagem em relação aos cuidados físicos em instituição. Citemos Kaës, ainda no mesmo livro, que afirma: “o trabalho do pré-consciente reestabelece as formas imaginárias da vida psíquica que se ressentem da falta de representações de palavra; ele prepara o dizer. Ele participa do processo de simbolização, ligando-o a suas fontes pulsionais, significantes e intersubjetivas” (p. 8). O trabalho da fotolinguagem em grupo suscita situações clínicas que permitem recolocar

em jogo um funcionamento associativo grupal, terreno das primeiras apropriações subjetivas das mentalizações e dos primeiros processos de simbolização. Todavia, ainda seria preciso que os coordenadores do grupo trabalhassem para manter “as condições de uma área de jogo entre os participantes, entre as imagens, o que elas representam e o que se pode dizer sobre elas, entre os discursos de um e os de outros”. Essas são as questões que gostaríamos de trabalhar neste texto, isto é, nosso modo de pensar partilhado com nossos colegas brasileiros, sobre a formação e a pesquisa em relação à aplicação da fotolinguagem na área da saúde e, por extensão, na área das intervenções em instituição, como foi implantado por Vacheret.

Entretanto, essa questão nos obriga a pensar nos pressupostos teóricos do método. Faremos, inicialmente, uma passagem pela história da utilização da mediação; em seguida, por suas referências ao campo da psicanálise de grupo. Essa mediação se refere a uma prática exercida em um enquadre epistemológico particular, o do campo transicional, a articulação do eu e do não eu, entre diferentes envelopes ou continentes. Nas intervenções em instituições (análise institucional, pesquisa, intervenção), corremos o risco de encontrar sobreposições ou, às vezes, inversamente, desencaixes entre os diferentes espaços psíquicos, o que não deixa de provocar efeitos paradoxais sobre o atendimento, o profissionalismo e o tratamento dos fatos institucionais. Veremos neste capítulo um exemplo de intervenção sobre o modo com que a fotolinguagem pode nos auxiliar a trabalhar sobre o emaranhado dos diferentes discursos (sujeitos adultos polideficientes, pais, profissionais) em uma instituição.

## Histórico e dispositivo/enquadre do trabalho em grupo com a fotolinguagem

A particularidade desse método não reside essencialmente no fato de que ele propõe uma “mediação” no acesso a informações e a processos psíquicos que devem ser conhecidos, transformados ou tratados: todos os métodos visam mais ou menos a esse acesso – Sua originalidade vem

das características do mediador e da fotografia, utilizada no intuito de produzir um efeito de linguagem, e mais precisamente da palavra, ali onde ela falha, ali onde ela foi esquecida. Ela também se deve ao estabelecimento, para atingir esse objetivo, do trabalho psíquico específico que mobiliza e produz a intersubjetividade em um dispositivo de grupo (KAËS, 2000, p. 5).

A fotolinguagem é um método que propõe a mediação de fotografias, iniciado em 1965 por um grupo de psicólogos e psicossociólogos de Lyon – C. Bélise e A. Baptiste, pesquisadores e profissionais do campo da formação continuada, que quiseram tornar disponível um método para a comunicação em grupo através da foto, utilizado no começo como suporte de expressão em contextos de grupos de formação, de prevenção. Os grupos de fotolinguagem surgiram progressivamente no âmbito da educação e da saúde com adolescentes. Muller (2009) afirma, em relação à constituição dos jogos de fotos:

As fotografias são escolhidas por seu forte poder sugestivo, sua capacidade projetiva, sua qualidade estética e seu valor simbólico, vêm estimular, despertar as imagens que cada um traz em si [...]. O fato de tomar consciência de suas próprias imagens e de poder falar sobre elas em um grupo pode trazer [...] um desenvolvimento da sensibilidade imaginativa (MULLER, 2009, p. 93).

[...]

Tal abordagem confronta, a partir daí, os indivíduos às funções de projeção da imagem e permite o desencadeamento de uma expressão pessoal criativa (MULLER, 2009, p. 103).

Os dossiês de 48 fotografias foram construídos por C. Bélise e A. Baptiste em uma dinâmica de pesquisa/exploração das representações sociais em torno de um tema (grupo de pesquisa, escolha de fotos, experimentação com questionários em grupos-tipo). Ainda que, por exemplo, o dossiê *Corpo, comunicação e violência na adolescência* se destinasse originalmente a jovens no quadro da educação sexual, a fotolinguagem foi

pouco a pouco sendo utilizada para facilitar um trabalho de atividade de grupo, uma vez que ela se caracterizou como um elemento determinante para favorecer os processos de mentalização ou de simbolização em que os adolescentes enfrentam dificuldades particulares em sua expressão, por causa de sua vivência traumática na puberdade ou por limitações que eles encontram em sua vida interna e em seu ambiente.

A relação com as fotografias em um contexto de grupo pode mobilizar representações, emoções, que, partilhadas, podem contribuir para um trabalho de transformação do pensar. Assim, essa mediação revelou rapidamente potencialidades com outros públicos (adultos, idosos) e em contextos diferentes (escolha profissional, prevenção, formação continuada e, até mesmo, análise institucional), para integrar progressivamente projetos de tratamento psíquico com os sujeitos mais vulneráveis.

A fotografia foi, então, utilizada como um “articulador dos processos associativos”, não simplesmente por seu poder estético (KAËS, 2000). Assim, não se trata de pedir opinião sobre uma fotografia, mas de fazer a escolha de uma ou de várias fotografias (segundo o caso) para se expressar visualmente e verbalmente. Desse modo, o sujeito pode fazer comentários sobre uma vivência, um ponto de vista pessoal, que dá espaço para uma troca e cenários partilhados. Ainda que a experiência tenha sido totalmente intuitiva no início, como as pesquisas com pequenos grupos com Lewin, ela foi objeto de reflexão, tanto em relação a seu dispositivo/enquadre de intervenção, quanto em relação aos jogos de fotografias. A partir de sua tese, Vacheret (1984) desenvolveu com um grupo de profissionais o método da fotolinguagem, capaz de favorecer os processos associativos ou de “assegurar o trabalho de associatividade”, o que R. Roussillon chama de “poliformia da associatividade psíquica” (ROUSSILLON, 2013, p. 373).

Na área do tratamento psíquico, Vacheret e seus colegas desenvolveram referenciais para acentuar o trabalho intersubjetivo, ou a afinação entre a dimensão do individual e do grupal. Assim, qualquer que seja o objetivo do trabalho grupal, podemos encontrar algumas constantes como o cruzamento de jogos de fotografias (48 cada), uma sessão que se passa em dois tempos:

- 1) Um primeiro tempo de escolha das fotos em silêncio, no respeito à temporalidade de cada um;
- 2) Um segundo tempo de falar sobre as escolhas e de partilhar, o que incita as trocas associativas em torno de uma história grupal (fase mitópoietica), com a participação de coordenadores do grupo.

O dispositivo do método da fotolinguagem em uma abordagem terapêutica evoluiu progressivamente para uma modelização do enquadre grupal. O tamanho do grupo foi reduzido para 5 a 8 sujeitos em vez de 12 a 15 para as formações, e a duração de uma sessão passou para 1h15 ou 1h30 uma vez por semana em vez de 2 horas ou mais. Destaca-se a necessidade de regularidade e constância em todos os grupos terapêuticos. Vale a pena destacar, também, que a heterogeneidade dos transtornos e a dificuldade dos integrantes do grupo não representam um problema. A escolha da questão ou de um comando, que irá nortear os participantes na escolha das fotos, faz parte da abordagem dos coordenadores (ou coterapeutas) e do objetivo do grupo, de modo que esse comando, assim como as fotos, irá mobilizar os participantes em suas representações e ressonâncias internas.

Como em todo grupo terapêutico, devem existir vários “coterapeutas” (psicólogos, cuidadores, etc.), para garantir “a continuidade do trabalho de grupo”. Esses “coterapeutas” determinarão, para cada sessão, a escolha do comando (ou da questão), em uma reflexão tecida em forma de grupalidade. Assim, o tema é discutido, bem como o peso das palavras e também o modo como os coterapeutas concebem o grupo em uma forma de “devaneio interfantasmático”. Eles são ao mesmo tempo “pilotos” do grupo e “participantes”, escolhendo e apresentando eles mesmos as fotos. A seleção das fotos se faz de modo intuitivo; no entanto, ela depende das representações dos coordenadores do grupo, do comando que é dado por eles para a escolha das fotos pelos membros do grupo e pelos integrantes do grupo nesse processo. Nos grupos iniciados em instituição, os coterapeutas, de modo associado a seu lugar, podem assumir funções específicas remetendo ao modelo do casal; um deles pode assumir ser portador das associações, da

elaboração grupal, e o outro pode se posicionar mais focado na garantia do enquadrado (das regras e de todos os combinados feitos para o funcionamento do grupo).

Particularmente com os adolescentes vulneráveis, a “bidimensionalidade” ou “bissexualidade” no casal de terapeutas será importante para assegurar o funcionamento associativo do grupo (HOUZEL, 1996). Além disso, deve-se pensar o lugar do grupo na instituição, pois sua implantação e seu funcionamento dependem muito do potencial dos coterapeutas em produzir um laço e uma diferença com as outras atividades, uma espécie de “intermédio” em que pode se desenvolver uma forma de atividade transicional.

Como ilustração, iremos apresentar o funcionamento de grupo em fotolinguagem com jovens atendidos em um abrigo sob mandato de proteção da infância na França. Nesse grupo conduzido por um educador e uma psicóloga estagiária, foi proposto um enquadre com 6 sessões para 5 a 7 jovens. Esse grupo recebia adolescentes acolhidos nos abrigos, os quais tinham um passado traumático. Com efeito, esses jovens apresentavam dificuldade de simbolização, história de fracasso escolar, dificuldade de inserção social e profissional, problemas familiares e experiências constantes de violência. Eles sofreram traumatismos relacionais precoces e, portanto, “falhas narcísicas (autoestima), dependência (dos outros, na relação fisional ou na rejeição e/ou nas produções) e delinquência (rejeição à autoridade, aos diversos enquadres estabelecidos na sociedade) podem ter como consequência sintomática a sideração, na forma de uma repetição, de uma estagnação que não produz elementos simbólicos, mas também na forma de uma posição ensimesmada, fechada aos outros, ou mesmo de violência contra os outros.

De modo habitual, a psicóloga do abrigo só trabalhava individualmente com os adolescentes ou em discussão com os educadores das diversas situações ocorridas. Por isso, sublinhamos, então, a originalidade da proposta feita pela estagiária, pois, com a experiência do grupo na instituição, houve uma

espécie de “trampolim” para uma oferta de consultas ou, ainda, um espaço de partilha, de ressonância interfantasmática em sua versão terapêutica.

Entretanto, instalado no início como uma oficina, entre outras atividades do serviço, ainda que o projeto do grupo tenha dado origem a trocas reais entre os educadores e os psicólogos, aparentemente os jovens não puderam investi-lo como um espaço grupal. Assim, se no início o grupo permitiu aos jovens investirem nos laços e no pensar, este se encontrou rapidamente “desertado”, pois, para a maior parte desses jovens, o grupo, seja ele familiar ou de pares, é constantemente percebido como um lugar de exclusão e não de inclusão e de transformação. Mais do que em outros lugares, em face desses adolescentes vulneráveis, os coterapeutas devem enfrentar escolhas em suas modalidades de constituição do grupo, refletindo sobre o aporte das mediações, sobre o destino das produções, sobre o tipo de grupo (fechado, aberto, semiaberto/homogêneo ou heterogêneo nas indicações, sobre as preliminares na distinção em comparação às outras oficinas, sobre o estado das regras de segurança do dispositivo). Iniciado como estágio, os participantes (psicólogos, educadores e jovens), aparentemente, não puderam “extrair-se” suficientemente do contexto institucional, permanecendo impregnados do ambiente, sob comandos como respeito, confiança, dispositivo do grupo ocupando lugar no “centro” do serviço educativo. Seria preciso identificar os efeitos de saturação dos jovens: será que esta ocorria porque eles não diferenciam bem esse grupo, chamado “oficina”, das outras atividades educativas? Se, por um lado, não podemos discutir os elementos institucionais em jogo, por outro, a partir desse exemplo, é possível definir os princípios do trabalho grupal e da mediação na fotolinguagem. Pode-se, efetivamente, questionar a utilização do nome “oficina” e não “grupo terapêutico”, como uma “caixa de ressonância” do funcionamento institucional.

## O aporte da psicanálise no trabalho grupal

Ainda que a ideia de uma psique de grupo venha de Freud, permitimo-nos explorar, depois dos primeiros trabalhos fundadores dos psicossociólogos como Lewin, a dinâmica dos grupos pequenos. Todavia, os trabalhos de psicanalistas como Bion (1965), sobre o imaginário grupal; de Foulkes, a respeito da matriz grupal (interiorização dos laços com o grupo de pertencimento); de Pichon-Rivière, sobre as relações de ressonância entre grupos internos e grupos externos, permitiram o desenvolvimento da ideia herdada de Freud, de que existe uma psique de grupo, com processos inconscientes operando em seu seio. “O grupo dispõe de estruturas, de organizações e de processos psíquicos próprios. Existe uma criação psíquica própria dos grupos, entidades psíquicas que não se produzem sem o agrupamento” (KAËS, 2005, p. 9).

Anzieu (1971) começou a trabalhar sobre esse tema na França, a partir do estudo de certos processos (a ilusão grupal). Kaës *et al.* foram adiante, refletindo sobre o funcionamento dos grupos (1999). Todavia, era difícil pensar o lugar desses fenômenos de grupo na construção do sujeito, e foi o que Kaës quis realizar.

Em alguns momentos da vida, o grupo é uma experiência psíquica intensa, decisiva nas transformações psíquicas que se produzem no momento da entrada na escola, ou na passagem da adolescência, assim como no momento da entrada na vida adulta ou, ainda, na aposentadoria. Em todos os casos, o grupo é o palco em que se externam formações psíquicas e processos psíquicos que pertencem aos sujeitos componentes do grupo. Interessando-se, depois de E. Pichon Rivière (2000/1983) e Napolitani (1987) pelos grupos internos, Kaës mostra que estes são o reflexo de experiências relacionais internalizadas, e o quanto o inconsciente é estruturado como um grupo.

No movimento da obra de Pichon Rivière, bem como na lógica de minhas próprias pesquisas, a necessidade do conceito de grupo interno será imposta para dar conta da articulação questionadora entre o

intrapsíquico e o interpsíquico, entre o subjetivo e o intersubjetivo (KAËS, 1994, p. 186).

Um terceiro campo de pesquisa analisa os grupos e as mediações e, mais precisamente, a função terapêutica desses dispositivos. Em outras palavras, autores como Kaës (1994) e Rouchy (1986, 2001), entre outros, tentaram compreender e explorar as articulações entre espaços psíquicos diferentes (intra, inter e transsubjetivos). Eles contribuíram para a atribuição de um fundamento ao que podemos designar, depois de Kaës, de uma metapsicologia dos espaços psíquicos coordenados, o modo como se agenciam as relações entre o espaço interno de cada sujeito e o espaço comum e partilhado por vários sujeitos no grupo. Em uma instituição, em um dispositivo terapêutico, coloca-se a questão do modo de organização do espaço grupal, com o objetivo de induzir a um trabalho de continência, de elaboração/aos efeitos de traumas primários. É também aí que intervém a necessidade de se pensar os processos terapêuticos e, do mesmo modo, a função das mediações que permitirão passar do *trabalho do sonho* (central na psicanálise) ao *jogo*.

O grupo, percebido até então como o lugar dos conflitos, das relações de força, torna-se igualmente um espaço de comunhão e, potencialmente, de partilha dos fantasmas. Esse trabalho psíquico pode auxiliar na restauração do eu pele, dos diferentes envelopes invadidos pelos traumas primários, sob a condição, evidentemente, de que possa se operar uma elaboração da prática dos terapeutas (análise dos fenômenos induzidos pela criação de um dispositivo, da contratransferência, da implicação de uma mediação) (ANZIEU, 1979). René Kaës foi adiante sobre esse ponto de vista, ressaltando o quanto a formação inconsciente individual (imagem do corpo, imagos, complexos familiares, identificações, fantasmas) encontra-se regulada por um aparelho psíquico grupal que se constitui nas alianças, contratos e pactos. Assim, indo além da oposição entre sujeito e grupo, ele desenvolve uma nova concepção, articulando os processos psíquicos próprios do sujeito e os do grupo. O trabalho clínico no grupo se desloca, então, como enunciado por Roussilon (2008), diante de situações-limite

da análise, do trabalho do sonho para o do jogo. Trata-se, assim, de pensar a articulação entre os processos que se fundem ao modelo analítico; a cura individual como a associação livre; a interpretação dos conflitos; o laço constituído sobre a abstinência de contato; a neutralidade e os processos fundados sobre o jogo, sobre o lúdico, cujo eixo se encontra na análise transicional, ou seja, na utilização de uma polifonia associativa, de mediações próprias, para relançar o trabalho de simbolização. Os dispositivos devem levar a pensamentos, de modo a articular a atividade de simbolização e de subjetivação, ou melhor, de “intersubjetualização (CAREL, 2006).

Aos níveis individual e grupal (intrapsíquico e intersubjetivo), devemos somar o nível institucional, ressaltando que não se trata de um simples encaixe, na medida em que cada nível produz efeitos sobre os outros. Assim, vemo-nos confrontados, quando se é psiquista, psicólogo ou psicanalista em uma instituição, a pensar na lógica dos laços, de sua historicização, na exigência de ligação e de transformação, que irão se impor a cada sujeito nos grupos, nas equipes, nas instituições. Vemos aí as dificuldades que irão se operar nos sujeitos atendidos com problemáticas de subjetivação ou de simbolização (adolescentes de abrigos, por exemplo), mas também em face da negação de historicização que se apresenta em muitas instituições, de onde a necessidade de se pensar no estabelecimento de dispositivos adequados. Devem-se distinguir claramente os processos da cura analítica individual dos da análise grupal, da análise de grupo, das problemáticas institucionais e das psicoterapias de grupo. À ideia de articular o intrapsíquico à intersubjetividade, Rouchy (2007, 2008) acrescenta, em seu interesse pelo trabalho da grupalidade em instituição, um terceiro registro, o do transsubjetivo, o mundo do automatismo, das ações repetidas e das violências que atravessam os diferentes envelopes. O trabalho analítico de grupo deve ser a ocasião e o meio de elaborar o elemento beta, ou seja, não mentalizado, de um automatismo que se repete, mais ainda em nossa situação de mal-estar generalizado, que irá tocar profundamente as práticas clínicas nas instituições, diante de situações cada vez mais anômicas, de desordem nas

instituições (tratamentos lógicos dificilmente elaboráveis pelos coletivos, cobertura das problemáticas que provocam efeitos de repetição, desabamento dos metaenquadres) (KAËS, 1994). Supõe-se, portanto, que se torna cada vez mais necessário pensar nossa relação interna com os dispositivos de grupo (novo próprio investimento do dispositivo/enquadre), mas também as relações entre a situação de grupo proposta, no enquadre institucional e no ambiente em torno do grupo (DIET, 2013).

### Um dispositivo e uma mediação que possibilitem uma experiência transicional

Propor um dispositivo em articulação com todos os espaços supõe, em um primeiro tempo, pensar as referências de funcionamento e nossos fundamentos teórico-clínicos do tratamento psíquico. Desse modo, encontramos aí uma reflexão sobre os vínculos e sobre a regulação das trocas com suas regras, seus comandos e a utilização da mediação (jogo, narrativa, fotos, mediações artísticas). Na fotolinguagem, por exemplo, os responsáveis pela intervenção irão pensar muito no alcance do comando que é dado ao grupo, na escolha das fotos em ressonância com o conhecimento do grupo e seu funcionamento, se ele se realizar em certa continuidade. Trata-se, como no “dispositivo divã/poltrona” (ROUSSILLON, 1991) de pensar um *setting* de grupo com suas regras fundamentais, passíveis de sustentar a transformação dos processos que irão se desenvolver. No contexto do grupo de psicoterapia, por exemplo, a regra da associação livre está menos ligada aos conflitos e mais à construção/reconstrução das modalidades de apropriação subjetiva. Assim, o grupo se estabelece dentro da perspectiva de sustentar uma espécie de devaneio comum (devaneio materno primário em Bion), de apoiar a interfantasmatização. Os coterapeutas irão sustentar, portanto, a construção de uma encenação deslocada dos cenários propostos, por exemplo, e se interessar pelas trocas entre os participantes, de modo a manter as dimensões do “fazer de conta” na

representação (representar é fazer de conta, sustentar o ato o máximo possível para possibilitar a simbolização) (DRIEU; PERSEHAYE, 2005; DRIEU, 2014). Nessas condições do dispositivo proposto, a mediação no jogo pode se revelar propícia à reconstrução das condições ou pré-condições para um trabalho sobre a simbolização, um processo que permitirá, por exemplo, reencontrar as fontes, os traços dos fundamentos dos traumas primários. Assim, esse funcionamento parece ser também passível de recriar uma retransicionalização da realidade em configurações de filiação traumática, de transmissão do trauma, de onde o interesse de tais dispositivos em face de adolescentes vulneráveis.

Nesse contexto, os coordenadores do grupo deverão fazer escolhas em relação às modalidades na construção do grupo, refletindo sobre a contribuição das mediações, o destino das produções, o tipo de grupo (fechado, aberto, semiaberto/homogêneo ou heterogêneo nas indicações/preliminares/regras), modalidades que dependem não somente dos objetivos buscados, mas também do contexto institucional. A escolha das fotografias, tanto pelos coterapeutas quanto pelos participantes do grupo irá orientar as trocas e a cadeia associativa que irão apoiar os processos psíquicos. De objeto externo, a fotografia adquire progressivamente o *status* de imagem, despertando uma figurabilidade em mosaico como o conteúdo do sonho e inscrevendo-se “em uma cadeia associativa das imagens próprias ao sujeito” (VACHERET, 2000, p. 36). A imagem, como ela diz, em sua ancoragem perceptiva mais próxima de uma experiência corporal, aparece sempre muito investida e afetivamente carregada. “a prática da fotolinguagem me ensinou a identificar as imagens olfativas, auditivas, táteis ligadas às imagens visuais que se desenvolvem na cadeia associativa individual, articuladas à cadeia associativa grupal” (VACHERET, 2000, p. 37). Assim, fala-se em funcionamento analógico, o do pré-consciente, “favorecendo os laços tais como eles surgem, da imagem à ideia, do percepto à lembrança, do perfume a uma pessoa, de um gosto a uma música, de uma imagem a uma lembrança, em uma aproximação só justificada pelo impacto do

afeto” (VACHERET, 2000, p. 37). Assim, esses mosaicos de imagens ancoram-se no imaginário individual e coletivo no que se refere aos arquétipos, às imagos e às mentalizações.

O comando na fotolinguagem é uma forma de proposta ambígua que conduz ao mundo associativo e, portanto, com potencialidade para ligar o imaginário individual e grupal. De modo progressivo, com as apresentações individuais das escolhas de fotos e as trocas que a elas se seguem, a cadeia associativa grupal irá se instalar sob a forma de encenações que testemunham uma verdadeira integração simbolizante. Por isso, se a escolha e a apresentação da foto podem remeter ao investimento de um pensamento em imagem, esses atos irão contribuir para uma forma de regressão ao espaço de experiência do mundo primário. Nas trocas em torno de cada um, tratar-se-á constantemente das lembranças de infância, das origens, de uma relação com o mundo sensorial de antigamente. Essas perspectivas nos levam ao que Winnicott chamava de “reencontro com o objeto que já está ali”, a experiência precoce da criança com o ambiente materno: o bebê cria o objeto, mas o objeto estava ali esperando ser criado e investido (WINNICOTT, 1968, 2000).

Além disso, o dispositivo grupal e articular (estar só diante de e com os outros) e a mediação da fotolinguagem irão oferecer condições para a experiência da maleabilidade (ROUSSILLON, 1991). Milner (1955, 1987), psicanalista e artista, sustenta a ideia da necessidade de um campo intermediário (mediador) entre a realidade subjetiva e a realidade externa. Ela define esse mediador com as mesmas qualidades que o material do artista, como uma “substância de interposição” entre as impressões e os sentidos, uma dinâmica que suscita fantasmas. Na mesma perspectiva, Roussillon (1991) fala das qualidades simbolizantes do mediador maleável e, particularmente, da transformação indefinida. Por isso podemos dizer, acompanhando Kaës, que a mediação com a fotolinguagem tem uma “função indutiva”, mais do que projetiva, na medida em que as ressonâncias em torno da imagem solicitam a figurabilidade, a encenação e, além disso,

o processo de simbolização, de autorrepresentação (2005, p. 7). Essa função “*phorica*” se refere à maneira de o dispositivo conter o psiquismo (BRUN, 2013) e de sua função até mesmo metafórica, que pode suscitar formas de descondensação, de desagrupamento das representações ou de afetos condensados pelas violências traumáticas nos grupos, seja com adolescentes ou com outros sujeitos. Na instituição, isso também é esperado quando queremos organizar uma intervenção com o objetivo de trabalhar os funcionamentos projetivos, os efeitos de espelho com as problemáticas dos sujeitos atendidos por profissionais. Desse modo, podemos situar o exemplo que se segue.

### **Uma experiência de grupalidade institucional graças à fotolinguagem**

Trata-se de uma pesquisa-ação realizada pela primeira autora (Christiane Joubert), que ocorreu numa instituição que acolhe adultos deficientes. Esta reflexão se inscreve no *après-coup*. Com efeito, ela vem depois de uma formação institucional sobre o atendimento ao sofrimento das famílias, realizada durante vários anos.

A demanda institucional desta vez foi para trabalhar as relações entre a e família, os residentes e a equipe de profissionais, insistindo sobre as experiências emocionais de uma parte e de outra.

Decidimos, então, com a equipe de enquadre (chefe de serviço, psicólogo, médico substituto) compor grupos de elaboração com a mediação da fotolinguagem para favorecer o acesso aos afetos e à partilha de emoções. Fizemos antes um levantamento com as famílias, com os residentes (adultos deficientes) e com equipes para apresentar-lhes nosso projeto e solicitar seu ponto de vista. Cada qual recebeu a proposta da intervenção, que pretendia possibilitar as trocas em grupo das vivências das relações famílias-residentes e profissionais com a ajuda de uma mediação fotográfica.

## Metodologia

### *Primeira fase da experimentação*

No momento da apuração do levantamento do interesse dos diferentes grupos, todos os residentes e profissionais concordam em participar do trabalho. Também houve um número suficiente de famílias interessadas (pais, irmãos e irmãs) para a constituição de dois grupos de 15 pessoas. Como os residentes estavam de acordo, foram constituídos três grupos de 15 pessoas, cada um contando com seu educador de referência, aproximadamente um educador ou um apoio médico-psicológico para cada três residentes integrantes do grupo. Estes têm muita dificuldade na expressão oral, e alguns se comunicam por pictogramas. Para o pessoal interdisciplinar, foram propostos quatro grupos de 15 pessoas.

No nível do enquadre, fizemos duas duplas: eu mesmo, a chefe de serviço, e a psicóloga estagiária (que trabalha comigo em um enquadre universitário), com a psicóloga da instituição (com formação em fotolinguagem). Cada dupla representava, assim, o dentro e o fora da instituição e participava ativamente dos grupos.

### Coconstrução do comando e escolha das fotos

Cada dupla era responsável pelo grupo e decidia os comandos e a escolha das fotos:

- O mesmo comando e as mesmas fotos foi proposta para cada grupo de residentes. O comando consistia em: “escolha uma foto que para você evoca as relações entre sua família, você mesmo e os profissionais”.
- Para a equipe interdisciplinar (da qual participaram igualmente a secretaria e as responsáveis pela casa), o comando foi: “escolham

uma foto que evoque para vocês as relações entre as famílias, os residentes e vocês”.

- Finalmente, para as famílias: “escolham uma foto que evoque para vocês as relações entre vocês, seu filho ou filha, irmão ou irmã e a equipe de profissionais”.

### **Escolha das fotos juntos**

Para cada grupo, utilizamos as mesmas fotos a partir de dossiê em preto e branco, “Prevenção e saúde”, e de dossiê em cores, “Corpo, comunicação e violência na adolescência”. Em seguida, repartimos os grupos. Para cada grupo de famílias e profissionais, realizamos uma sessão de duas horas. Para os residentes, a sessão foi de três horas, com vários intervalos, pois eles se cansavam muito.

Para cada grupo, apresentamos rapidamente o método, o objetivo da experimentação, e nos asseguramos da aceitação de cada participante. Ao mesmo tempo, pedimos o comprometimento deles para todo o processo. Cada sessão compreendeu a escolha e a apresentação das fotos de cada um dos participantes, em uma trama associativa grupal, e, depois, um tempo de elaboração sobre a história criada com todos. Em seguida, os quatro responsáveis pela condução do grupo se reuniram para elaborar o que foi recolhido e propor a segunda fase.

### **Pós-sessão de grupo**

O grupo de família conduzido pelo chefe de serviço e por mim mesma foi entusiasta e rico em trocas.

Ficamos muito comovidos com o grupo de residentes que, conduzido por nós, pois, apesar de suas deficiências pesadas (alguns em cadeiras de rodas e com oxigênio para respirar), e com a ajuda de um auxiliar de referência, se comunicou através das fotos e permaneceu bem participativo durante

todo o tempo. Os dois grupos de profissionais que nós também conduzimos foram igualmente ricos em associatividade. A outra dupla que conduziu os outros grupos sentiu-se também entusiasmada com a riqueza das trocas.

## Análise

O que surge no nível desse primeiro trabalho remete-nos a vários processos do trabalho de intersubjetividade que se mobiliza nos grupos, nas articulações entre os grupos.

- Observamos angústias em relação à separação família-residentes e em relação ao futuro. Desenvolveu-se uma temporalidade considerando o passado, o presente e o futuro, tanto do lado dos residentes quanto das famílias, particularmente em torno da evocação dos pais que envelhecem e que, eventualmente, serão substituídos pelos irmãos e irmãs. Entre os irmãos e irmãs, alguns se preocupam com essa substituição, vivida como muito pesada, que eles já sentem há muito tempo, mas as promessas feitas aos pais de cuidar do irmão ou irmã com graves deficiências circulam na família como um pacto. Assim, foram retomadas no grupo as lembranças da época do anúncio da deficiência, as primeiras internações em instituição, vividas como se eles tivessem sido arrancados uns dos outros.
- Com relação aos residentes, surge um grande sofrimento relativo à sua impossibilidade de ter uma intimidade sexual. A sexualidade desejada é inacessível e, quando se apaixonam, é de modo platônico.
- No grupo de profissionais, são evocadas as dificuldades de comunicação com as famílias sobre os desejos dos residentes, às vezes percebidos como contrários aos das famílias. Surge, então, uma rivalidade família-profissionais.

## *Segunda fase da experimentação*

Propusemos dois tempos:

- Cada grupo, no enquadre com a mesma dupla na condução do grupo, escolheu quatro fotos (sempre com os mesmos conjuntos de fotos), representando “o que eles viveram em seu grupo e que gostariam de partilhar com o grande grupo, no final”.
- Os responsáveis pelo grupo encontraram-se em seguida, para elaborar o que foi vivido nessa sequência com um nível muito rico em associações. Constatamos um grande movimento na instituição, mobilizada na troca e na partilha dos afetos que circulavam livremente. É um “*elan vital*”, dirão nossos colegas, “isso fala na instituição e fora dela, com as famílias, está em efervescência”.
- No grande grupo final, ficamos muito atentos a isso e preparamos o grupo grande. Nesse encontro, todos os participantes estiveram presentes, o que significou um grupo de mais de cem pessoas. Uma grande sala foi colocada à disposição do trabalho na instituição. Para essa atividade foi feita uma previsão de três horas, com alguns intervalos, devido ao cansaço dos residentes. Cada grupo apresentou no grande grupo as quatro fotos escolhidas. Esse foi um tempo de partilha dentro do respeito e da escuta do que se teceu ao longo do processo, que se passou durante, aproximadamente, três meses.

Os afetos circularam, emergiram tomadas de consciência, os profissionais puderam dizer o quanto eram sensíveis a essas angústias de separação família-residentes sempre tão significativas. A questão da intimidade sexual dos residentes ficou em primeiro plano, com o cortejo dos sofrimentos ocasionados.

## Resultados

Surgem questões:

- O que se pode dizer, partilhar, entre a família e os profissionais em torno de um residente que não fala?
- O que a família pode transmitir de sua história e de sua vida familiar dentro de uma instituição?
- O que os profissionais podem transmitir à família sobre a vida atual do residente?
- Como respeitar a intimidade sexual do residente?
- Como ajudar a família e o residente com os problemas de separação sempre tão presentes?

A problemática dos residentes sobre as angústias em relação ao futuro e à morte dos pais foi ouvida pelos profissionais em questão, do mesmo modo que a questão da intimidade e da sexualidade inacessível.

De seu lado, as famílias entenderam que seus filhos se tornaram adultos com uma problemática adulta (dificuldades afetivas, amorosas, frustrações quanto à reprodução impossível, angústias sobre seu futuro). Instalou-se a temporalidade.

Os afetos circularam, houve muita emoção dividida.

Quanto a nós, retemos emoções muito fortes: fomos muito tocados por esse trabalho de ligação e de elaboração grupal – “uma bela lição de humanidade partilhada” – e um trabalho de transformação para as próximas gerações.

## Efeitos no tempo

As famílias solicitaram um trabalho de grupo regular (uma vez por mês), com os profissionais e residentes, para “avançar nessas questões”.

As entrevistas familiares se desenvolvem. Os laços relacionais ficaram mais leves e fomos em direção à análise transicional. Em outras palavras, vimos o desenvolvimento de um trabalho associativo relativo tanto à mediação e seu uso (abertura a uma figurabilidade verbal, à intermodalidade das línguas como em um sonho), quanto aos grupos (pluralidade das associações que não se opõem sistematicamente, mas que abrem espaços de diferenciação).

Os residentes foram ouvidos em sua subjetividade e em seu sofrimento.

As famílias também estarão mais presentes na vida institucional (convites para refeições coletivas, aniversários, segundo o desejo dos residentes), com o prazer partilhado.

A instituição assumiu um papel de continência e de terceiro dentro das relações família/pacientes e a rivalidade esmoreceu.

Ainda que esse exemplo de uma intervenção institucional se refira mais a uma instituição médico-social de adultos, ele ressalta o interesse da mediação com a fotolinguagem para trabalhar a questão problemática dos “encaixes/desencaixes” dos dispositivos continentais nas instituições. Como possibilitar um apoio recíproco entre o sujeito, seu grupo familiar e instituições como a escola e os locais de atendimento, quando os metaenquadres estão falindo, ou em um processo de mutação que desqualifica o trabalho dos coletivos? Essa problemática, seja na França ou no Brasil, é particularmente intensa quando se trabalha com ou em instituições que recebem adolescentes vulneráveis (adolescentes em ruptura, às voltas com a justiça, com distúrbios de comportamento alimentar).

Na intervenção apresentada, como pudemos perceber, a fotolinguagem possibilita um trabalho de grupo que coloca em perspectiva os conflitos intersubjetivos, até então encapsulados, e oferece ao grupo um funcionamento associativo que favorece as condições de acesso a um trabalho de mentalização, de reflexividade. A fotolinguagem é muito utilizada em instituições de sujeitos idosos (Joubert; Belakovsky, 2004) e, às vezes, no quadro de uma terapia familiar psicanalítica (Joubert, 2013), para reativar o funcionamento pré-consciente no aparelho psíquico familiar.

Entretanto, a utilização da fotolinguagem requer um trabalho sobre as condições para assegurar a trama associativa grupal, ou seja, o modo como se pode pensar o grupo ou, como no exemplo citado, os grupos integrados ao projeto, bem como na atualidade de nossas intervenções. A partir daí, compreendemos o interesse em pensar a mediação em ressonância com todos os níveis da instituição (população atendida, profissionais, ambiente), se quisermos introduzir a fotolinguagem como uma modalidade de análise institucional ou de pesquisa/intervenção, quando trabalhamos com coletivos em crise.

## Referências bibliográficas

- ANZIEU, D. L'illusion groupale. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, Paris: Gallimard, v. 4, p. 73-93, 1971.
- ANZIEU, D. La démarche de l'analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle. In: KAES et al. *Crise, rupture et dépassement: analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*. Paris: Dunod, 1979. p. 184-219.
- ANZIEU, D. *Le groupe et l'inconscient*, Paris: Dunod, 1999.
- BRUN, A. Construction du cadre-dispositif en situation individuelle ou groupale. In: BRUM, A.; CHOUVIER, B.; ROUSSILLON, E. *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris: Dunod, 2013. p. 95-120.
- BION, W. R. *Transformations*. London: Karnac Books, 1965.
- CAREL, A. L'intersubjectalisation. In: RICHARD, F.; WAINRIB, S. Dir. *La Subjectivation*. Paris: Dunod, 2006. p. 163-178. (Coll. Insconscient et Culture).
- DIET, E. Commentaire de Jean-Claude Rouchy, "Le champ du contre-transfert: dispositif et cadre institutionnel". In: DRIEU, D. (Dir.). *46 commentaires de textes sur la clinique institutionnelle*. Paris: Dunod, 2013. p. 233-241.

DRIEU, D. Persehaye C. Passage de la destructivité à la pensée dans les groupes de psychodrame à l'adolescence. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, Toulouse: Erès, n. 44, p.173-184, 2005.

DRIEU, D. Vers une approche intersubjective de la dépression chez l'adulte? *Revue de Psychothérapie psychanalytique de Groupe*. Toulouse: Erès, 2014. p. 145-158.

Freud S. (1921). *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, G.-W., XIII, p. 71-161; trad. fr. « Psychologie des foules et analyse du Moi », dans *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1982, p. 117-217.

HOUZEL, D. La folie des ancêtres et le contenant familial, Folie et secret en famille. *Groupal*, Collège de psychanalyse groupale et familiale, v. 2, p. 7-17. 1996.

JOUBERT, CH.; BELAKHOVSKY, C. Photolangage: un espace de jeu pour remobiliser la psyche In: SUDRES, J. L. (Org.). *La personne âgée en art-thérapie. De l'expression au lien social*. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 195-202.

KAËS, R. et al. *Le psychodrame psychanalytique de groupe*. Paris: Dunod, 1999.

KAËS, R. *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris: Dunod, 1993.

KAËS, R. Groupes internes et groupalité psychique. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe, La Groupalité et le lien*, Toulouse: Érès, n. 45, p. 9-30, 2005.

KAËS, R. *Le Malêtre*, Paris: Dunod, 2012.

MULLER, C. La créativité dans les commentaires de photographies en classe de français langue étrangère. *Synergies Europe*, 4, p. 89-104, 2009a. Disponível em: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/europe4.html>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

NAPOLITANI D. (1987), *Individualità e gruppalità*, Torino, Boringhieri.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes. (2000/1983).

ROUCHY, J.-C. Devenir analyste de groupe. Pratiques de l'analyse de groupe. *Connexions*, Toulouse: Erès, n. 88, p.193-204, 2007.

ROUCHY, J.-C. *Le groupe, espace analytique*. Clinique et théorie. Toulouse: Erès, 2008. (Coll. Transition).

ROUSSILLON, R. *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris: PUF, Le Fait psychanalytique, 1991.

ROUSSILLON, R. *Le jeu et l'entre-je(u)*. Paris: PUF, Le fil rouge, 2008.

ROUSSILLON R., Conclusion. In: BRUM, A.; CHOUVIER, B.; ROUSSILLON, E. *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris: Dunod, 2013. P. 370-382.

VACHERET, C. *Photo, groupe et soin psychique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.

WINNICOTT, D. W. O medo do colapso (*breakdown*). In: WINNICOTT, R.; SHEPERD, M. DAVIS (Org.) *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000/1963.



## Capítulo 6

# CORPO E ESCARIFICAÇÃO: O TRABALHO DE SIMBOLIZAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

Deise Matos do Amparo  
Bruno Cavaignac Campos Cardoso  
Laís Macedo Vilas Boas

A clínica contemporânea da adolescência denuncia os contornos insatisfatórios do corpo, a insuficiência e o desamparo das relações, a fragilidade dos indivíduos permeada pela angústia e o mal-estar. Essa clínica tem nos remetido, cada vez com mais frequência, ao ato tomando como palco o corpo próprio e o do outro.

Nesse contexto, as marcas feitas na pele pelas tatuagens e escarificações voluntárias revelam o corpo do adolescente a partir de uma estética que denota diferentes sentidos e caminhos da pulsão e da agressividade. A pele pode transformar-se em um campo de demarcação estética da identidade, ou denunciar pela cartografia das incisões e cortes no corpo mutilado a angústia de existir e a natureza do irrepresentável demandando dos clínicos o acolhimento do sensível e do afeto.

## Adolescência: corpo e genitalização

Sobre o processo adolescente, muito embora Freud (1905) não tenha construído essa formulação conceitual, ele afirma que a puberdade é o momento do primado das zonas genitais e do investimento em objetos externos. Somente a puberdade possui o aparato corporal para um prazer final – diferente do pré-prazer infantil – e novo. A genitália, mediante uma excitação externa ou interna, está preparada para o encontro e o ato sexual. Na exigência de um prazer maior, a libido do ego começa a ser investida psiquicamente em objetos sexuais e converte-se em libido do objeto. Na busca por um objeto, para levar a cabo sua capacidade fisiológica de reprodução, o indivíduo depara-se com a diferença sexual, além de as transformações fisiológicas pubertárias propiciarem o momento em que as características masculinas e femininas demarcam uma nítida separação.

Posteriormente, Freud (1923), esclarece a peculiaridade da genitalidade na adolescência. Enquanto a organização genital infantil considera somente o órgão genital masculino, demarcando a primazia do falo, a puberdade, devido à escolha objetal, desvela a oposição entre masculino e feminino. Esse complicador, o feminino, que faz a certeza fálica bascular, não é só para as mulheres, pois os homens também têm que se defrontar com esse encontro, de modo que a identidade sexual precisa ganhar novos contornos.

A adolescência é uma novidade que impõe a necessidade de uma reorganização da identidade do corpo, sexual e psicológica, constituída na infância. É um tempo explosivo que visa dar conta psiquicamente do real biológico da puberdade, tendo em vista a pressão que faz à sexualidade e à barreira do incesto, estabelecida no complexo de Édipo. Desde 1905, Freud, trabalha a dimensão incestuosa desse momento ao tratar do reencontro com a imagem mnêmica parental, na relação entre os vínculos infantis e na eleição de objetos. É no campo das fantasias e das escolhas objetais que o sujeito põe em ato seu desejo de reencontro, de maneira que a eleição de novos objetos poderá ser realizada a partir das demarcações infantis.

A interdição infantil edípica se sustenta numa incapacidade física concreta, mais do que simbólica ou subjetiva. Se a interdição se baseia na desproporção maturacional, a puberdade representa uma forte ameaça, pela possibilidade de concretização das fantasias incestuosas (MATHEUS, 2007). Apesar de existir essa forma que liga as escolhas objetais aos moldes edípicos, o trabalho da adolescência também comporta um desligamento da autoridade parental (FREUD, 1908, 1914), que quebra inclusive esses ideais. Na medida em que a atividade de fantasiar na puberdade, ambiciosamente, busca certa autonomia frente aos progenitores, tomando-os como modelo parental inscrito na primeira infância, ao mesmo tempo, busca por outros exemplos ser equacionada na constituição dos ideais.

Ao considerar essa etapa de remanejamento, Gutton (1990) nomeia a natureza dessa violência psíquica, que leva a uma genitalização corporal e psíquica do adolescente, pelo termo “pubertário”. Não existe, afirma Gutton (2002), alguma coisa na infância que prepare para a sexualidade pubertária, considerando que o destino é fazer advir o sujeito e sua genitalidade. O caráter violento do pulsional advém da genitalização do corpo, invadido por excitações que o adolescente não consegue dominar. O pubertário, no entanto, ainda não pertence ao sujeito; é imposto a ele como uma força centrípeta, vinda de fora, como um evento incontornável, uma força violenta pulsional genital que abusa do corpo e da psique (GUTTON, 2002).

A experiência sensual não diz somente que o corpo genital é de uma natureza diferente da infantil; ela anima uma parte do corpo que não é integrada ao eu-sujeito, retratando o estrangeiro do corpo e do psiquismo. A elaboração adolescente deve reconhecer o debate subjetivo entre a história infantil interna e o evento pubertário. Assim, a adolescência faz uma exigência de trabalho psíquico que pode induzir comportamentos conturbados, mostrando a vulnerabilidade desse momento e não necessariamente patologias e indicando as pressões internas e externas ao aparelho psíquico que acarretam esse trabalho de remanejamento. De todo modo, a experiência dessa etapa da vida tende ao traumático, já que é marcada por uma violência

interna e pulsional. O caráter violento do pulsional advém da genitalização do corpo, invadido por excitações que o adolescente não consegue dominar.

A pressão da pulsão, ancorada em uma violência nova e real da genitalidade do corpo, coloca as instâncias psíquicas em um estado de inadaptação. Além dos rearranjos objetais e pulsionais, o processo adolescente está também imerso em mudanças na organização do sistema egoico e do corpo próprio. Nesse sentido, o tornar-se adolescente envolve um bombardeio psíquico que traz rearranjos narcísicos e objetais com remanejamentos e transformações identitárias e da imagem de si.

As transformações da adolescência podem ser compreendidas como um tempo de trabalho que envolve o processo de subjetivação e diferenciação, no qual o adolescente deverá buscar conciliar as identificações e os objetos investidos em uma economia narcísica, que envolve os remanejamentos identificatórios e a integração da sexualidade genital (BIRRAUX, 1994). A adolescência é, também, um tempo de elaboração da inquietante estranheza do corpo, que vem a ser teatro tormentoso do familiar e do estrangeiro. O tema do “estranho” relaciona-se indubitavelmente com o que é assustador e provoca medo e desconhecimento, mas é também aquela categoria que remete ao conhecido e familiar (FREUD, 1919).

## Um corpo singular ou uma identidade insustentável?

O corpo, particularmente a pele, estabelece os limites e as fronteiras entre o dentro e o fora de maneira vivida, uma memória viva, como diz Le Breton (2010), e pode ser palco desse jogo de estranhamento e familiaridade para o adolescente. A pele não é um órgão qualquer; ela encerra o corpo, propõe os limites físicos do eu e estabelece os limites entre o dentro e o fora de forma viva, porosa (ANZIEU, 1989). É um envelope narcísico que protege do caos do mundo. As marcas corporais formam paradas identitárias, de modo a inscrever os limites na própria pele (LE BRETON, 2003; 2007).

A cultura da tatuagem é uma das formas de singularização buscada pelos jovens, diante da invisibilidade identitária que insiste em marcá-los. São demarcações de sistemas de filiação representando uma assinatura do sujeito sobre a pele (LE BRETON, 2003). Mesmo que as tatuagens, os *piercings* e as escarificações estéticas ainda mantenham em algum nível a marca do desprezo e da rejeição, já estão integrados à sociedade. As práticas contemporâneas de tatuagens, escarificações e *body-art* registram-se como uma busca da constituição da identidade de um corpo singular.

Em contrapartida, para outros adolescentes, as inscrições na pele e o ataque ao corpo podem encerrar uma identidade intolerável, um não estar bem na própria pele, sobretudo, nos jovens que tendem a expressar a angústia e a dor psíquica de forma atuada, no corpo próprio ou na direção do corpo do outro. Nos casos dos funcionamentos-limites, o corpo, particularmente a pele, pode ser palco da violência psíquica e do irrepresentável.

Essa estética, expressa no corpo magro das anoréxicas, no corpo mutilado das escarificadas e no violento confronto com o outro dos adolescentes que passam ao ato, retrata uma modalidade de retorno do irrepresentável submetido à compulsão, à repetição, que é própria do que emana do inconsciente. Nessa clínica de extremos, falaríamos do retorno do irrepresentável, do primitivo e do primário em um plano do sensível.

Diríamos que nesses casos-limites a atuação no corpo, os *acting outs*, denota que o fora e o dentro não pôde se diferenciar, que as forças pulsionais e o afeto não foram integradas ao eu, que a para-excitacão foi insuficiente, que as emoções mantidas sem elaboração tornaram-se traumáticas, que as relações com os objetos não possuíram mediação simbólica e que a capacidade de mentalização foi restrita (CANDI, 2010). O ato revela-se como signo de um mal-estar e retrata a fragilidade do sujeito e do ambiente em oferecer recursos para acolher aquilo que é estrangeiro e que demanda um acolhimento sensível. Nesses casos, a interioridade vê-se suplantada por uma tendência à exteriorização, justamente em função dos limites da capacidade de representação e de recalque.

Os sujeitos que se escarificam fazem uso do corpo em um movimento de refazer a própria pele ou fazer borda dos contornos fronteiriços. A busca do sensível na pele fica evidente: a sensação dolorosa provoca, paradoxalmente, uma sensação de estar vivo; o corte na pele-fronteira acende, de forma ambivalente, a sensação de existência do eu. É uma estética do sensível atualizada de forma violenta no corpo.

## A escarificação e a estética da violência

Nesse contexto, remetemo-nos a um campo do sensível que coloca a expressividade como a unidade e a fusão do interno e do externo, no qual o aparecer de “algo” se dá como pura objetivação de impulsos, em uma fusão dentro-fora. É uma síntese primitiva primordial, na qual um impulso interior se articula por meio da configuração de algo externo. O corpo torna-se esse objeto sensível que fornece os signos e as significações primordiais. É um estranho objeto que utiliza suas partes como simbólicas. Nessa direção, Sami-Ali (1992) coloca o corpo como esquema de todos os esquemas, como mediador exclusivo que permite às experiências serem vividas e depois representadas.

As condutas compulsivas das escarificações patológicas expressam de forma intensa como um “ataque à pele” pode servir como marca simbólica da dor psíquica e, ao mesmo tempo, colocar em risco a autoconservação. Os sujeitos em sofrimento se apegam à sua pele para não escorregarem, não entrarem em colapso psíquico (LE BRETON, 2010).

O que estariam tentando nos dizer essas adolescentes que se escarificam, geralmente mulheres? Elas afirmam, mesmo com os muitos cortes no corpo, que não estão tentando se matar. Sobre esse aspecto discutiremos algumas hipóteses:

Le Breton (2004) lança mão de uma ideia interessante: a escarificação na adolescência pode funcionar como um rito pessoal de passagem, um episódio da existência: “as modificações corporais são uma maneira simbólica

de pôr termo a uma situação de incerteza, de transição difícil entre um momento e outro. [...] Maneira de marcar a mudança de estatuto através de um sinal de autonomia” (p. 196).

Roussilon (2005) considera que essa clínica poderia ser compreendida como a ilustração de um masoquismo mortífero em uma atividade autoerótica que revela um narcisismo frágil, perto do desmoronamento, na busca de uma imagem satisfatória de si em um contexto onde a mãe não teria devolvido essa imagem de forma adequada em espelho. Os cortes no corpo constituiriam uma forma de asseguramento narcísico em uma luta desesperada contra a destrutividade, uma ultima defesa contra o não investimento objetal do qual sofrem, em uma posição na qual o autoerotismo é confundido com o masoquismo primário.

Ao considerar as contribuições de Winnicott (1975), podemos dizer que os primeiros contatos parecem ter faltado e que o *hadling* denota olhares ausentes e uma matriz de para-excitacão defeituosa, comprometida em sua capacidade de proporcionar uma dependência anaclítica, necessária à demarcação de limite e contorno, uma superfície de investimento com seus correspondentes fantasmas estruturantes, que pudessem desempenhar um papel organizador.

De todo modo, os cortes no corpo podem demarcar essa busca de outra pele, com uma função ao mesmo tempo autoerótica e de asseguramento existencial. A escarificação, nesse sentido, se constituiria como uma tentativa de simbolização de contorno da dor psíquica, tomando como suplêncio o corpo (DARGENT; MATHA, 2011). Essas adolescentes se protegem da ausência aniquiladora do sentimento de estarem vazias e desamparadas demonstrando o quanto o pensar é insuportável diante de uma organização fantasmática ausente. Nesse lugar do “fantasma original vazio”, quando são confrontadas com o branco e a ausência de representação, elas buscam constituir uma “segunda pele” (ANZIEU, 1989).

A título de exemplo, tomamos a fala de Cíntia, uma jovem que vem se cortando desde os 16 anos e que agora, com 23, diz:

Sempre me cortei no mesmo lugar, nos meus pulsos, parei por muitos anos e comecei a me queimar com cigarros. Sinto alívio quando me corto, tiro a dor que sinto dentro para uma dor física. Um tipo de alívio dessa dor da alma. Não sei se é dor ou vazio, ou as duas coisas juntas.

A ausência de representação é vivida como um ataque ao eu e uma ferida narcísica em que o corpo é, nas suas marcas e escarificações, configurado pela sua cartografia, “um representante estético” da dor psíquica e da luta maníaca desesperada para constituir essa “pele corporal e psíquica”. A tensão que permanece na pele, a dor da lesão e sua cicatrização acalmam a dor psíquica. Falta, porém, o complemento libidinal especular materno que dê sustentação narcísica e contorno a esse sentimento de ser uma “esfolada viva”. Essa metáfora é utilizada por Roussilon (2005) para falar desses casos.

Às vezes, esse confronto com o *maternal primário*, essa tentativa desesperada de constituir uma segunda pele, pode assumir contornos mortíferos no corpo a corpo. Ruth, 17 anos, que já apresentou uma clínica da anorexia e que se corta com frequência, fala sobre a relação com a mãe:

Das outras vezes [que agredia a mãe], eu me punia, me batia, ou me cortava, chorava muito me culpava, parecia que não era eu. Não tinha motivo nenhum, era muita raiva. Para não me machucar, machucava ela.

A pobreza da vida de fantasia é impressionante, como se a psique estivesse capturada pelo concreto, remetida ao estado bruto. O sentimento de transbordamento afetivo parece afogar o psiquismo. As variações da percepção do corpo, indo da proximidade fusional aos vários graus de distância, mostram os perigos do corpo a corpo em uma transicionalidade ausente. Nessas configurações afetivas, nas quais se podem circunscrever tipos de pensamentos arcaicos, ao lado do que é indizível, encontra-se o que não é representável. O afeto é transbordante, como aponta Raquel, hoje com 20 anos de idade, que se escarifica desde os 16: “Eu tenho uma fúria dentro de mim.”

O caso clínico de Laura, uma adolescente de 14 anos, coloca em evidência alguns desses aspectos problematizados e como os cortes no

corpo são uma tentativa de elaboração de uma angústia irrepresentável. No trabalho clínico, um enquadre maleável pode permitir a emergência dos processos de simbolização nessa clínica.

### Ilustração: o caso Laura

Laura foi encaminhada para atendimento psicológico devido à escarificações e queimaduras autoinfligidas nos braços, perna e barriga. Na primeira entrevista, a mãe dela relata suas “preocupações” recentes: uso de drogas, mutilações e seis tentativas de suicídio. A entrevista tem um clima bastante carregado, e a mãe demonstra muita preocupação com uma possível gravidez da filha. Ela conta ter saído tarde da noite à procura da filha, a tendo encontrado em um beco bebendo com amigos, fato que deixou a mãe muito angustiada. Laura mora com a mãe e o pai e possui três irmãos, sendo um mais velho e dois mais novos. O pai foi descrito como um homem “nervoso”, que possui fortes conflitos com a paciente.

Nas primeiras sessões, Laura conta que tentou o suicídio seis vezes e que pretende tentar novamente, inclusive afirmando que não voltaria na próxima semana, pois, provavelmente, já teria obtido êxito em cometer o suicídio. Disse, ainda, ter conseguido morrer (por suicídio) em uma de suas tentativas, pois seu “coração parou por dez segundos”. Por fim, ela foi enfática em afirmar que cometeria suicídio antes dos 15 anos de idade, pois essa seria a idade “que a mulher desperta”. Laura não desejava despertar como mulher.

As escarificações começaram com a ajuda do namorado, que já se cortava. Para Laura, há um prazer especular envolvido no ritual de escarificação: “gosto de ver meu reflexo no espelho, me cortando”, “gosto de ver os outros sentindo sofrimento”, “gosto de ver o sangue escorrendo”, até concluir: “acho que sou sadomasoquista”.

Ela acredita que toda sociedade é má, que todas as pessoas só pensam em seus próprios interesses, que até mesmo “as pessoas religiosas fingem

ser boas”. Além disso, ela conta não ter amigos, a não ser dois amigos imaginários. Tem consciência de que essas pessoas não existem, porém ela “sente a presença deles” e, assim, conta ter tido uma experiência de “incorporação espiritual”. Mesmo depois dessa experiência, ela relatou sentir a presença desse espírito frequentemente. Apesar de não ter religião, Laura “gosta” do espiritismo e acredita em reencarnação. Pretendia reencarnar depois do suicídio, pois queria se livrar apenas da sua parte “má”.

Durante várias sessões, Laura cobria os olhos com seu cabelo vermelho, pois, segundo ela, “dá para ver a alma pelos olhos, e não quero que ninguém veja minha alma”. Os braços eram marcados por cicatrizes ainda recentes dos cortes, sempre cobertos por roupas longas ou acessórios. As roupas eram preferencialmente pretas, o visual composto por botas e calças que cobriam as cicatrizes nas pernas, mesmo nos dias de calor. Ela trazia junto ao corpo uma mochila, estrategicamente posicionada em seu colo durante as primeiras sessões. Laura costumava citar músicas de artistas mortos para justificar sua descrença na humanidade e sua desconfiança nos outros.

A única pessoa que Laura dizia “se importar” era sua mãe, com a qual ela mantém uma relação ambivalente: as aproximações afetuosas dela são geralmente negadas pela mãe, e as aproximações da mãe são demasiadamente invasivas para a adolescente. As discussões são constantes, tendo ocorrido agressões físicas da mãe contra Laura em algumas ocasiões. Em relação ao pai, a paciente sente raiva, acha que ele é um homem bruto e desconfia que ele tenha casos extraconjogais. O potencial agressivo do pai a assustava.

Laura se definiu como uma pessoa carente, que precisa de atenção. Apenas sentia-se ligada à mãe, porém esse sentimento não atrapalhava seus planos de suicídio, pois ela acreditava que a mãe iria se recuperar do luto de perder a filha, caso ela cometesse o suicídio, pois “as pessoas esquecem as coisas, substituem”, “minha mãe tem os outros filhos”.

Laura não se sentia amada nem pelo pai, cuja distância só era diminuída por suas expressões agressivas, nem pela mãe, cujo contato era marcado por uma forte ambivalência, uma vez que as aproximações da mãe eram invasivas à filha, e sua ausência era sentida como expressão de abandono por esta.

Os ciúmes de Laura para com a mãe se dirigiam aos irmãos mais novos e ao pai. Sentia-se sozinha e isolada, tinha poucas pessoas para conversar, poucos para compartilhar as experiências e angústias que compõem a novidade da adolescência. A autorrecriminação trocava frequentemente de lugar, com generalizações acerca da maldade do mundo. Laura não se achava uma boa pessoa e preferia se isolar do que “machucar as pessoas”, por temer o poder da destrutividade de sua raiva.

A raiva de Laura transbordava de sua capacidade de elaboração e ganhava expressão tanto nas autorrecriminações, cortes no corpo e tentativas de suicídio, quanto por meio da satisfação imaginária em matar “todas as pessoas”. Sobre essa vontade, Laura dizia que desejaria ter uma arma capaz de matar todos, que teria coragem de atirar, porém não o faria porque acha que isso não seria correto.

Com o passar das sessões, a raiva de Laura vai dando lugar a duas lembranças específicas que, segundo ela, mudaram sua forma de perceber o mundo. Conta ter sido vítima de abuso sexual por duas vezes. A experiência traumática teria mudado radicalmente sua existência e seu julgamento sobre os outros. A primeira ocorrência aconteceu quando Laura tinha entre 7 e 8 anos, tendo sido atacada por um rapaz de 14 anos, filho do cuidador responsável pela creche que ela frequentava. Em um dia, a mãe de Laura a deixou na creche e partiu para o trabalho. Laura, o agressor e outras crianças brincavam de pique-esconde, quando Laura se escondeu embaixo da cama acompanhada de outra criança. O rapaz aproveitou a situação encoberta e tentou abusar de Laura. Ela afirma ter lutado e “tentado matar” o agressor, que desistiu do ataque sexual quando, o irmão mais velho de Laura percebeu a situação e interveio empurrando o agressor. Laura contou sobre o abuso aos pais, porém eles não acreditaram, o que deixou Laura “um pouco” magoada com eles. Entretanto, depois de alguns dias, a mãe retirou Laura da creche. Laura foi “salva” pelo irmão, uma das únicas pessoas com quem Laura se sente à vontade para conversar sobre suas angústias. O irmão costuma aconselhar Laura.

A segunda cena de abuso ocorreu quando ela tinha 9 anos e brincava sozinha no quintal de casa. O muro que separava a casa de Laura e a do vizinho era translúcido, marcado apenas pelo arame, o que permitia que ambos os lados pudessem olhar através dele. Aproveitando-se desse fato, o vizinho masturbava-se de seu lado da cerca, sob o olhar de Laura, quando ela brincava na varanda. Ela diz ter ficado “chocada”, pois não “sabia o que era aquilo”. Contou para os pais, que novamente não acreditaram na denúncia da filha; então, contou para o irmão, que não acreditou, mas que se propôs a ficar escondido para verificar o relato da irmã. O irmão viu o vizinho se masturbando, confirmando o relato de Laura para o restante da família. Laura conta esse fato com indignação: “Eu era uma criança!”

Esses fatos eram usados por Laura para justificar sua crença de que as pessoas seriam más, egoístas e que fariam parte de uma sociedade hipócrita. Ela afirmava não confiar em ninguém, por já ter sido “vítima de tudo, violação, de *bullying*, de violência”.

Laura tinha um namorado, um rapaz de 17 anos, com histórico de internações em clínicas psiquiátricas, várias tentativas de suicídio e uso abusivo de drogas. O rapaz vivia nos fundos da casa da avó, depois de ter sido expulso de casa pela mãe. Morou nessas condições até ele próprio atejar fogo na casa em que morava, causando um incêndio que destruiu os fundos da residência de sua avó. Esse episódio lhe custou mais uma internação em clínica psiquiátrica. Em outra ocasião, o rapaz tentou agredir Laura no calor de uma discussão por conta de ciúmes, tentando enforcá-la, tendo sido impedido por familiares que chegaram por acaso no momento da agressão. Os familiares do rapaz minimizaram a situação, cuja gravidade só foi percebida por Laura depois de algum tempo.

Foi esse namorado que apresentou a cultura das escarificações à Laura e tentou instruí-la a cometer suicídio: “Se você quer se matar, precisa tomar não 30, mas 90 pílulas para conseguir”. Passados alguns meses de namoro, o qual os pais de Laura veementemente desaprovaravam, ela engravidou, aumentando a ambivalência em relação a ela e às acusações da família em relação às condutas de Laura. “O coito”, como Laura se refere ao ato sexual,

era visto por ela em suas mais extremas conotações de abuso e passividade, marcas prováveis das situações anteriores de abuso sexual. Em razão disso, ela culpa o namorado pela gravidez e demonstrou extrema preocupação em relação a seu futuro. Laura, que suspendeu os estudos devido à gravidez, sentia-se abandonada pelo namorado, que terminou o relacionamento. Além disso, sentia-se invadida pela família dele, que queria garantir, desde a gestação, o direito de ter contato com o neto.

O pai de Laura tentava se aproximar, mas ela não permitia: “É como se a gente não tivesse vínculo, aí agora ele vem tentar se aproximar”. Surpreendentemente, a reação do pai, ao saber da gravidez da filha, foi mais amena do que ela esperava. Ele se comprometeu a ajudar a criar o neto, embora tenha proibido Laura de se casar com o namorado. A ameaça da família de Laura é clara: caso ela resolva continuar o relacionamento com o rapaz, ela será expulsa de casa e separada do filho.

A gravidez aumentou a ansiedade de Laura em relação a seu futuro. Ela contou estar ansiosa com tudo, principalmente com sua mãe, que estava “doente do coração” e não queria procurar um médico para fazer exames. O temor de Laura era que sua mãe morresse do “coração”: “Se ela morrer, eu não vou sobreviver”. Os ciúmes de Laura em relação à mãe (“ela [a mãe] é minha, de mais ninguém”) se misturavam ao sentimento de culpa pela suposta doença cardíaca desenvolvida pela mãe. Laura ficava ansiosa quando a mãe se aproximava de qualquer pessoa, principalmente de “outra menina”, pois temia que ela a trocasse “por outra menina”. O incômodo era recorrente quando a mãe se aproximava do pai; por isso Laura sonhava em se realizar financeiramente para convidar a mãe a morar com ela, ao passo que o pai seria excluído da relação entre as duas, ao ser hospedado em um asilo. Laura contava com mágoa as agressões do pai, tanto as direcionadas a ela, quanto as agressões físicas e verbais que o pai dirigiu à sua mãe. O pai reagia de forma colérica às atuações desafiadoras da filha: “Você [Laura] é inútil e só faz coisas inúteis”.

Laura sentia-se culpada pelos problemas da mãe e pelos problemas da família, sentimento que era corroborado pela fala dos familiares: “Acho

que estou ficando careca por sua culpa” (palavras da mãe). Laura contava que “não gostaria de ter existido, não gostaria nem mesmo de ter sido concebida”; assim, ela acreditava que a família “não teria esses problemas que tem”. Para Laura, fazer parte da família era como viver em “uma prisão com quatro paredes, quatro muros”, razão pela qual ela gostaria de ter nascido como “uma planta para não depender da família para nascer”. As saídas encontradas por Laura com as experiências sexuais, com álcool e com drogas começariam a ser significadas por ela como tentativas de se “libertar da prisão de quatro muros”. Laura tenta significar a experiência da gravidez, porém não consegue sem culpabilizar os pais ou a si mesma. Para ela, os pais não a tinham ensinado sobre a sexualidade, pois eles a consideravam um “bebê”. A culpa, no entanto, retorna: “Tudo isso teve consequências, estou grávida”.

Com o passar do tempo, a relação com o namorado piorou cada vez mais. Laura conta que o pai da criança é “bipolar”; às vezes, é “carinhoso”; às vezes, é “bravo”. O relacionamento oscila entre términos e recomeços. Para Laura, o namorado era parecido com ela: o namorado era “como um espelho”. Laura lembra que antes da gravidez, o namorado dizia que gostaria de ter um filho, porém ela dizia ser demasiadamente nova para tanto – tinha 14 anos na época. Enquanto estava grávida, apesar do que dizia ao namorado, Laura se perguntava se o filho foi um “acidente” ou se foi “planejado”, uma vez que ela gostaria de viver com o namorado até completar 18 anos, para escapar da “prisão de quatro paredes” que era a família. Apesar disso, ela tinha medo de se casar, por temer “abandonar” a mãe sozinha com o pai. A decisão sobre o casamento não precisou ser tomada, pois depois de alguns meses de gravidez, Laura e o namorado terminaram o relacionamento. Antes disso, Laura flagrou a mãe lavando o chão e repetindo as seguintes palavras: “Tenho que amar o bebê, tenho que amar o bebê”. Laura diz que, ela própria, não tem dúvidas que irá amar o bebê, apenas gostaria que o bebê não fosse parecido com o seu próprio pai. Nesse ponto, Laura relatou um sonho: “Estou ficando assustada, estou até sonhando com o bebê. Eu estava com um bebê no colo, tinha pessoas

olhando em volta. Eu estava gorda e o bebê era branco [o pai de Laura é negro] e tinha unhas (o ex-namorado usava unhas grandes), unhas formadas, não lembro mais de muita coisa”.

Logo em seguida, as sessões foram interrompidas no quinto mês de gestação devido à falta de dinheiro para comprar as passagens do transporte público até o local do atendimento. A gravidez foi de risco, o bebê nasceu prematuro. Depois do resguardo, as sessões recomeçaram diferentes; agora Laura traz em seu colo o recém-nascido e os cortes e queimaduras não ocorrem mais. Apesar de se dizer cansada e de experimentar a ambivalência da maternidade precoce, Laura diz estar melhor. De fato, ela aparenta estar melhor.

Logo que retornou aos atendimentos, com o filho no colo, Laura relatou a ambivalência da maternidade precoce e a vontade de voltar a estudar, pois se sentia responsável pelo filho, desejava sair de casa e prover uma vida confortável para ele. O filho mostrava-se ansioso e começou a chorar. Ainda pouco experiente e tentando dar conta da própria angústia, Laura não conhecia outro recurso que não oferecer o seio para conter a angústia do filho. Logo, Laura ficou impaciente e tentou acalmar a criança, que ainda se mostrava angustiada.

As sessões seguintes tiveram de ser mudadas para duas sessões por mês, por conta da falta de recursos e das demandas de cuidados com o filho prematuro. Laura passa a comparecer sem o filho e conta sobre as vicissitudes de seu relacionamento conturbado com o pai da criança e sobre a ausência do rapaz no desempenho do papel de pai, função que ela gostaria que ele ocupasse. Laura teme perder o filho e se preocupa com seu futuro. Anseia por estudar e sair de casa. Apesar de toda a angústia, Laura tem parado de se cortar.

Um dia antes de uma sessão, a mãe de Laura ligou ao analista e informou que a filha havia voltado a se relacionar com o rapaz que a engravidara. A mãe havia descoberto esse fato ao invadir uma conta da filha em uma rede social. A filha teria mentido para a mãe, dizendo que iria à casa de uma colega fazer um trabalho, quando, de fato, foi encontrar-se com o

namorado. A mãe conta a notícia ao analista esperando e, de certa forma, cobrando a reprovação dele em relação à conduta da filha e pedindo que ele “fizesse alguma coisa”, que “conversasse com ela”, pois ela (a mãe) “não sabia mais o que fazer”. Na sessão seguinte, Laura conta que seus pais descobriram que ela havia retomado o relacionamento com o namorado. A mãe havia não apenas desaprovado, como também agredido fisicamente a filha e ameaçou a expulsá-la de casa e separá-la do bebê. Laura sente-se angustiada, sente-se sozinha sem o namorado, apesar de não se sentir completa com ele. Ela percebe que o relacionamento a prejudica e não reconhece mais o namorado “como um espelho”, pois ela nota ter mudado e se diferenciado do namorado. Mesmo assim, ela conta sentir-se grudada ao namorado “por um fio de cabelo”.

Tendo se passado mais de um ano desde o início da análise de Laura, agora ela é capaz de representar boa parte de sua angústia: os conflitos com os pais, a relação conturbada com o pai de seu filho, as consequências da gravidez, as marcas dos abusos sofridos na infância. A angústia vai ganhando espaço para a representação. Ainda ansiosa, Laura é capaz de pensar o que antes era irrepresentável.

## O trabalho clínico, o enquadre e a simbolização

Para esses casos que demandam um acolhimento do sensível, os dispositivos clínicos devem ser pensados como dispositivos que acompanham o processo de simbolização, para cada sujeito, a partir de sua capacidade atual de simbolização. É importante propor um dispositivo que sustente um enquadre, no qual intervenha a “necessidade do eu” em um trabalho de apropriação e de simbolização da experiência vivida. Isso envolve uma primeira necessidade: dispor de outro, da escuta e do corpo do analista, em sua função continente de espelho e compartilha(dor) de histórias e afetos.

O trabalho psicanalítico sobre a angústia e o irrepresentável que comparece no corpo demanda uma reelaboração dos elementos traumáticos, para que estes não retornem mais pela via do ato. Nesse sentido, a presença e o tato do analista (FERENCZI, 1992) são fundamentais, privilegiando uma cartografia dos afetos e do corpo em um trabalho de simbolização primária (ROUSSILON, 2010; NAFFAH NETO, 2012).

No acompanhamento clínico de Laura, o enquadre constituído permitiu, de certa forma, algum nível de elaboração da angústia, pois ela não se utiliza mais das escarificações, nem apresenta ideações suicidas como soluções sintomáticas. Parece que o espaço analítico continente e acolhedor nos moldes do *holding* como definido por Winnicott (1963) permitiu sustentar as experiências de Laura, ao longo de um tempo, oferecendo um ambiente que permitisse um processo de integração. Nos momentos de tendência à desintegração, se o *holding* é encontrado, esses sentimentos agonizantes podem ser transformados em experiências positivas. A complexidade da inscrição das experiências vividas, a “matéria primeira psíquica”, segundo Roussillon (2008), é um componente “multisensorial” e “multisensual” que condensa uma forma de experiência de si e de ligação com o outro. O trabalho de simbolização da experiência envolve a apreensão dessa complexidade em um conjunto figurável, mas com o qual seja possível um trabalho de análise e descondenção.

O enquadre clínico, de certa forma, ajudou a representar as experiências e as angústias, antes impensáveis. Agora os elementos traumáticos não retornam mais pela via do ato da escarificação (MATHA, 2010), nem mesmo transbordam a capacidade psíquica de elaboração, não mais exigindo o recurso aos cortes como uma saída desesperada para diminuir a angústia e garantir a continuidade do ser (LE BRETON, 2003). As lembranças traumáticas têm retornado como lembranças que invadem a vida de vigília e compõem os sonhos, o que permite que o traumático possa ser pensado. O medo de ser “estuprada” ou mesmo “sequestrada” se faz ainda presente, porém a diferença é que não se trata mais da passagem ao ato de algo que não pode ser lembrado, mas, sim, de recordação das cenas que servem

de material de composição desses receios. A repetição, que ocorria pela passagem ao ato, dá lugar agora à recordação. Espera-se que o próximo passo seja a elaboração.

Um sonho relatado por Laura ilustra a crescente capacidade para conter os conteúdos psíquicos e transformá-los em elementos representáveis, demonstrando aumento da efetividade da função continente (ANZIEU, 1989). Trata-se de um sonho no qual ela se vê cercada por muitas pessoas, cuja identidade é obscura e sonhadora, que passam a mão pelo seu corpo contra sua vontade, abusando dela sexualmente. Ela revive no sonho a situação traumática, que se repete em busca de elaboração (FREUD, 1920). Embora o sonho cause angústia e os elementos traumáticos tenham se transformado em medo de ser abusada novamente, e até mesmo no medo de que seu filho seja vítima de abuso, o trauma se encontra agora em vias de elaboração, já podendo ser lembrado e, até certo ponto, ligado aos aspectos traumáticos de sua história de vida.

A gravidez de Laura ocupou um importante papel na transformação dos sintomas. O nascimento do filho diminuiu seu sentimento de solidão, assim como impulsionou Laura a pensar em seu futuro, pois agora ela tem uma razão (o filho) para permanecer viva. Laura arrumou um emprego em um salão de beleza e voltou a estudar. Seu sonho é ser médica dermatologista, pois “a pele, além de ser o maior órgão do corpo” chama muito a atenção de Laura e desperta seu interesse. Ela relata o prazer em espremer espinhas e manipular a pele das outras pessoas, embora não sinta mais a compulsão para se cortar.

O caso Laura também nos chama a atenção para a crescente melhora na capacidade de a adolescente efetuar a diferenciação. Antes, sua capacidade de diferenciação se mostrava frágil. Laura tapava os olhos para impedir a visão de “sua alma”, relatava sensações de incorporações espirituais que invadiam seu corpo, a possibilidade de morte da sua mãe era sentida como a própria morte da adolescente e o namorado era visto como seu reflexo. Esses aspectos, entre outros, denunciavam as falhas nos processos de diferenciação, que desencadeavam os sentimentos de

transparência do corpo, os quais ela tentava superar pelo “tapar [d]os olhos [que] protege a alma” e pelas cicatrizes decorrentes dos cortes. O anaclitismo e a indiferenciação das relações de objeto eram antes presentes e agora estão em vias de elaboração: “Me sinto grudada a ele [o namorado] por um fio de cabelo”.

A separação, representada pelo medo de perder a mãe (por morte), de ser trocada por ela e separar-se do namorado são dificuldades centrais de Laura. Esses fatores eram indícios de falhas da função continente do eu-pele, o que nos remete a pensar que as situações de separação eram, para Laura, como o arrancar da própria pele que se encontrava grudada com a pele do outro (ANZIEU, 1989). As falhas em seu continente exigem que ela permaneça ligada ao objeto, nem que seja “por um fio de cabelo”, mesmo que o objeto seja dotado de grande potencial destrutivo, como são as lâminas que cortam e o namorado abusador.

Ao concluir, para além do caso Laura, o trabalho em relação à simbolização primária nessa clínica se reflete nas discussões sobre as noções de representação e suas relações com os objetos. A partir dos trabalhos de Winnicott e de suas considerações sobre a vida psíquica, Roussillon (2005) destaca a importância do meio maleável como elemento do enquadre na clínica psicanalítica. Para o autor, esse meio maleável é dotado de cinco características: indestrutibilidade, extrema sensibilidade, transformação indefinida, disponibilidade incondicional e animação própria, que estão na origem das representações de objetos. Essas características do enquadre são particularmente importantes no trabalho com os funcionamentos-limites e com os traumatismos psíquicos. O meio maleável introduz um paradoxo, ao mesmo tempo que é um objeto concreto, delimitado pelo enquadre, também não está fora da representação. Pela sua indestrutibilidade se inscreve facilmente no campo da dinâmica do conflito, e como objeto continente permite a experiência da destrutibilidade, mas, mantendo-se maleável, subsiste. Esse objeto continente é aquele disponível para absorver uma excitação e dar-lhe forma, possibilitando, assim, o trabalho sobre o traumático e a angústia. (KERNIER; CUPA, 2012). Transformando

excitação em pensamento, elimina a possibilidade de uma fuga motora ou de um retorno contra o corpo, como no caso das escarificações. Dessa forma, possibilita que o trabalho de simbolização articule, dentro e fora, sujeito e objeto, permitindo a constituição de uma pele psíquica, um eu-Pele, suficientemente maleável para criar a si mesmo e o objeto.

## Referências bibliográficas

- ANZIEU, D. *O eu-pele*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- BIRRAUX, A. *L'adolescent face à son corps*. Paris: Bayard, 1994
- CANDI, T. *O duplo limite: o aparelho psíquico de André Green*. São Paulo: Escuta, 2010.
- DARGENT, F.; MATHA, C. *Bleusures de l'adolescencie*. Paris: PUF, 2011.
- FERENCZI, S. A. *Elasticidade da técnica psicanalítica*. In: Obras Completas, V. II. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006; p. 1119-1217. (Originalmente publicado em 1905).
- FREUD, S. *Romances familiares*. In: Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 217-222. (Originalmente publicado em 1908).
- FREUD, S. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In: Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 243-250. (Originalmente publicado em 1914).
- FREUD, S. *O “estranho”*. In: Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 235-271. (Originalmente publicado em 1919).

FREUD, S. *Além do princípio do prazer*. In: Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 13-75. (Originalmente publicado em 1920).

FREUD, S. *A organização genital infantil*: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: Edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 155-161. (Originalmente publicado em 1923).

GUTTON, P. *Le pubertaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GUTTON, P. *Violence et adolescence*. Paris: Press Éditeurs, 2002.

MATHA, C. *Le blessures de l'adolescence*. Paris: Dunod, 2010.

MATHEUS, T. C. *Adolescência*: história e política do conceito na psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

KERNIER, N. de; CUPA, D. Adolescência: muda psíquica à procura de continentes. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 15, número especial, p. 453-467, 2012.

LE BRETON, D. *La peau et la trace*: sur les blessures de soi. Paris: Métailié, 2003.

LE BRETON, D. *Sinais de identidade*: tatuagens, piercings e outras marcas corporais. Lisboa, PT: Miosótis Edição e Distribuição Ltda., 2004.

LE BRETON, D. *En souffrance*. Adolescent et entrée dans la vie. Paris: Métailié, 2007.

LE BRETON, D. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. *Horizontes Antropológicos*, v. 16, n. 33, p. 25-40, 2010.

ROUSSILON, R. Cadres et dispositifs. In: MATOT, J. P.; ROUSSILON, R. *La psychanalyse*: une remise en jeu. Paris: PUF, 2010. p. 172-185.

ROUSSILON, R. *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris: Quadrige/PUF, 2005.

ROUSSILON, R. Simbolisation primaire et identité. In: *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris: Quadrige-PUF, 2008. p. 217-235.

NAFFAH NETO, A. René Roussillon e D. W. Winnicott: encontros e desencontros nos interstícios da construção teórica. *Winnicott e-prints*, v. 7, n. 2, p. 15-27, 2012.

SAMI-ALI, M. *Cuerpo real, cuerpo imaginario: para uma epistemología psicoanalítica*. Buenos Aires, AR: Paidos, 1992.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. O medo do colapso (*breakdown*). In: WINNICOTT, R.; SHEPERD, M. DAVIS (Org.) *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1963.

## Capítulo 7

# OFICINA DE MEDIAÇÃO CORPORAL: UMA INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR NO TRATAMENTO DA OBESIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Sanahuja Almudena

## Introdução

Em nossa sociedade, atualmente, o reino das aparências está em seu apogeu, e a estética da magreza tornou-se seu emblema ideal especular, mas, paradoxalmente, a essa “exigência” corporal cultural recenseamos, aproximadamente, 500 milhões de pessoas no mundo que não respondem a esse critério de beleza, pois são obesas. As adolescentes<sup>4</sup> obesas francesas não são poupadadas por esse flagelo, estigmatizadas e vítimas do olhar social desprezador, e desejam emagrecer para responder a esse ideal corporal e para não sofrer mais, recorrendo, entre outros, a um “tratamento de emagrecimento” em nosso MECSS,<sup>5</sup> durante um ano. Ao longo desse

---

4 Basearemos nosso propósito sobre a população de adolescentes obesas, pois desses sujeitos femininos emanarão nossas observações. Trata-se aqui de adolescentes obesas desde muito cedo. Elas se construíram com uma obesidade de tipo desenvolvimentista: definição p. 2.

5 A MECSS é uma casa para crianças, com caráter sanitário e social, cuja missão é receber e tratar adolescentes obesas durante um ano escolar, para acompanhá-las em um processo de emagrecimento com um tratamento multidisciplinar (dietético, esportivo, educativo e psicológico). Longe de

tempo, e depois de dez anos de prática clínica com essa população, pudemos observar que a esse desejo legítimo de emagrecer, certas adolescentes se expõem a uma fragilidade de seu equilíbrio psíquico gerando um fenômeno de “perda de continência”.

Assim, o tratamento da obesidade na adolescência requer o estabelecimento de um tratamento psicológico inovador. Neste capítulo mostraremos as dificuldades psíquicas associadas ao emagrecimento em algumas dessas jovens, principalmente quando desde muito pequenas carregam essa identidade de “obesa”. Veremos a necessidade de recorrer a suportes de grupo terapêuticos específicos, como uma oficina de mediação corporal “*look*” para acompanhar o emagrecimento e manter o peso perdido a longo prazo.

### Algumas características psíquicas da adolescente obesa ao longo da perda de peso

#### *Da falha de continente materno à imagem inconsciente do corpo “nebulosa”*

Antes de tudo, convém lembrar que a obesidade se ancora no corpo biológico – um termo médico; é uma doença que remete ao estado físico de uma pessoa, mais especificamente com “excesso de massa gordurosa”. Esse excesso de peso pode causar sofrimento, pois pode “representar uma diferença e até mesmo uma deficiência”. Isso não corresponde à imagem social do corpo, que repousa sobre a estética da magreza. Esse estado somático e essa vivencia intersubjetiva negativa irão inscrever-se na imagem inconsciente

---

suas famílias, essas adolescentes irão se beneficiar de um tratamento específico cuja metodologia repousa sobre uma abordagem “biopsicossensorial”, visando à autonomia do paciente por meio de uma aprendizagem de escuta de suas sensações corporais internas. Nossa tratamento da obesidade se dissocia do modelo clássico dietético, baseado em regimes hipocalóricos ou sobre o equilíbrio alimentar.

do corpo do indivíduo obeso, cujo impacto sobre o narcisismo secundário produzirá uma imagem negativa de si mesmo.

Todavia, esse estado somático também encontra em alguns sujeitos sua ancoragem nas primeiras experiências afetivas e libidinais no momento da alimentação. Os resultados de nossa pesquisa (2009) demonstraram que uma disfunção das relações intersubjetivas, ligadas a uma falha de continente materno desde sua origem, teria um papel determinante na falha da imagem inconsciente do corpo do indivíduo obeso. Isso será traduzido, mais trade, de modo sintomático, no sujeito, por um curto-circuito do afeto, por uma conduta operatória alimentar a qualquer resposta emocional de tipo comportamental hiperfágico<sup>6</sup> e por uma confusão das emoções, dos afetos e da imagem inconsciente do corpo.

Consequentemente, desenvolve-se no sujeito obeso uma imagem inconsciente do corpo mal delimitada, frágil e deformável, que remete a um “eu-pele” que qualificamos de “nebuloso”<sup>7</sup> (SANAHUJA, 2011), cuja função principal é protetora. Também podemos fazer uma associação com a obesidade desenvolvimentista descrita por Hilde Bruch como uma fixação no estágio oral, resultante dessa falha interacional primária. Para ela, certas mães são incapazes de perceber intuitivamente as necessidades de seus filhos e procedem a uma alimentação forçada sistemática que constitui a gênese do comportamento hiperfágico manifestado pelo sujeito obeso.

Esse defeito do laço primário também está ligado a uma falha de continente materno (SANAHUJA, 2011). Podemos explicar essa falha pelo fato de que a pessoa encarregada dos cuidados talvez não tenha os recursos para assegurar a função alfa (BION, 1962). Ela não contém fisicamente a criança, que não pode assimilar suas experiências e dar-lhes um sentido (FÉRS-CARNEIRO; ALMEIDA-PRADO, 2009). Essa falha na relação

6 A hiperfagia é um transtorno que se manifesta durante a refeição e no qual o sujeito absorve grande quantidade de alimentos.

7 Nosso trabalho de tese nos permitiu definir que essas adolescentes obesas têm um eu psíquico que qualificamos de “nebuloso” e cuja função principal é proteger. Em analogia com o corporal, por um lado, elas utilizam sua imagem volumosa para impressionar; de outro, para criar um espaço amortecedor (representado pela obesidade), para aniquilar a violência dos estímulos externos e internos.

intersubjetiva tem impacto sobre “a formação e a atividade do pré-consciente” do sujeito (KAËS, 2012, p. 168).

Com efeito, cabe à mãe a função de continência, de filtro, de proteção e de interpretação das vivências arcaicas, das sensações corporais, para reduzir as excitações que desorganizam o bebê. Para Debray (1991), as qualidades da organização psíquica materna, as modalidades de seu sistema pré-consciente têm aí um papel decisivo. Nessa perspectiva, “o pré-consciente da mãe é parte integrante para significar/interpretar o bebê” (KAËS, 2012, p. 168). Se a mãe falha em sua função de interpretação, o sujeito corre o risco de se desenvolver com uma falha do pré-consciente (MARTY, 1990) e com uma falha de mentalização ligada à dificuldade de associar as representações das coisas às palavras.

Assim, o sujeito obeso tem falhas no processo de transformação (FÉRES-CARNEITO; ALMEIDA-PRADO, 2009). Com efeito, a maioria dessas adolescentes tem dificuldade em verbalizar sua história, suas emoções, seus afetos e em fantasmar e mentalizar, remetendo a um funcionamento de tipo alexítímico e a um pensamento operatório. Elas não têm acesso ao simbólico, não podem elaborar sua vivencia. Do mesmo modo, as pulsões não são reconhecidas. Sua esfera psicoafetiva fica perturbada, a vivência emocional e afetiva fica “cristalizada” no ato alimentar. Elas recorrem ao objeto alimento (hiperfagia bulimia) para acalmar seu estado de tensão interna ligada às emoções e angústias vividas (SANAHUJA, 2011).

### **Falha da transicionalidade e distúrbios do encaixe dos envelopes psíquicos**

Essa disfunção das relações interpessoais das origens tem ainda um impacto sobre o processo posterior à fase oral de separação individual (SANAHUJA, 2013). Nas relações, o sujeito permanece “colado” ao objeto materno que entrava seu processo de diferenciação. Ele se vê diante de dificuldades de interiorização do objeto, produzindo uma falha da transicionalidade que se manifesta pelo lugar e pela função transitória

psiquicamente ocupada pelo objeto. Podemos, igualmente, articular essa falha de transicionalidade segundo a dimensão conceitual trazida à compreensão do sintoma obesidade.

Esse sintoma vem revelar uma patologia do continente psíquico, cuja manifestação é a alteração dos envelopes psíquicos ligada à falha da qualidade das relações precoces (SANAHUJA, 2012). Podemos atribuir essa alteração a transtornos do encaixe dos dois envelopes psíquicos aos quais Anzieu (1971) se refere: os de excitação e de comunicação. Convém lembrar que o envelope psíquico se situa na fronteira entre os mundos interno e externo. Como toda fronteira, ela está em contato com os dois lados. Cada uma de suas superfícies garante a permeabilidade entre o mundo interno e o mundo externo.

Anzieu postula que o lado externo é uma espécie de escudo que reduz as agressões de todos os elementos de excitação vindos de fora. Em contrapartida, o lado interno serviria para ponderar as reações do sujeito ao seu ambiente, e seria a vertente comunicação do envelope psíquico. A partir de então, Anzieu aprofunda o conceito de *área transicional* produzido por Winnicott (1971).

Segundo Anzieu, essa área transicional constituiria o espaço que separa o mundo interno do mundo externo. Anzieu vê aí o prolongamento da articulação entre a superfície de excitação e a de comunicação. No caso de falha dessa área transicional, e particularmente no sujeito obeso, surge uma lacuna na comunicação humana, desvestida de qualquer emoção, uma comunicação fria e impassível.

Essa falha se materializa por uma diferença insuficiente ou inexistente entre esses dois mundos, o que produz uma disfunção do objeto transicional (inexistente, com aparecimento atrasado ou mutável), que leva o sujeito a desinvestir as emoções e a comunicação. Metaforicamente, os envelopes podem ser “ligados um ao outro” ou “únicos”. O sujeito se desenvolve, então, com dificuldades de fantasmatização, com um funcionamento operatório alexítímico e uma vertente psicossomática.

## *O emagrecimento na adolescente e o fenômeno do “da perda de continência”*

Lembremos que, desde a primeira infância, essas adolescentes apresentam a particularidade de serem “narcisicamente” construídas a partir do modelo postural da obesidade desenvolvimentista. Observamos diferentes fenômenos nesses sujeitos no momento da perda de peso.

Por um lado, o emagrecimento favorece e perturba fisicamente os sujeitos (SANAHUJA; CUYNET, 2011). Com efeito, descobrimos a existência de angústias múltiplas e/ou difusas e de depressões acompanhadas por passagens ao ato e heteroagressivas (agressões verbais, escravificações, violência física, tentativa de suicídio) com algumas das adolescentes.

Por outro lado, elas vivem uma mudança corporal, mas não sentem os quilos perdidos, o que remete à imagem inconsciente do corpo (SCHILDER, 1950; DOLTO, 1984) e à dificuldade, para elas, de ter consciência de si, de seu corpo e de seus limites. Assim, as transformações físicas da puberdade e o emagrecimento acentuam os transtornos da imagem inconsciente do corpo. Essas constatações remetem às que foram realizadas por diversos especialistas (ISNARD, 1994; RAICH, 2007; BRUCH, 1994; SLADE, 1994).

Para essa proposta, elas vivem uma perda narcísica, e sua identidade fica perturbada. Além disso, elas têm de destruir os mecanismos de defesa construídos ao longo de sua obesidade. Consequentemente, elas vivem um fenômeno de “perda de continência” e perdem sua defesa “corporal”. Apesar dessa experiência de “perda de continência” das adolescentes, observamos em algumas delas, no momento do emagrecimento, o aparecimento de um fenômeno de feminilização.

Ao mesmo tempo que operam essas mudanças, elas solicitam um suporte narcísico àquelas que cuidam delas. Estas respondem se colocando em posições maternas e garantindo uma função de asseguramento e de continência tornando-se disponíveis. Elas valorizam essas adolescentes, remetendo-lhes uma imagem positiva e cumprimentando-as durante as

fases de metamorfose corporal. Entendemos que, para emagrecer, as jovens precisam estar psiquicamente envolvidas.

Em face das diferentes constatações e para responder a essa demanda de continência, as jovens são beneficiadas com uma oficina de grupo com mediação corporal estética “*look*”. Essa oficina propõe técnicas de melhoria da vivência da imagem corporal inconsciente. Nessa perspectiva terapêutica, partimos da porta de entrada, que é a do funcionamento operatório do sujeito. Passando pela via do corpo e com um trabalho em torno de seus limites no enquadre dessa mediação terapêutica corporal, permitimos ao sujeito “psiquizar” suas experiências, para que aquilo que é sentido possa ser revivido no enquadre do espelho do grupo terapêutico.

A partir dessas diferentes constatações, o processo terapêutico pode começar nesse lugar pensado como espaço transicional, e esse lugar pode se tornar um meio terapêutico em que se opera a passagem do transitório para o transicional no sujeito, permitindo-lhe, assim, libertar-se de uma imagem inconsciente do corpo “nebulosa”.

## Dispositivo terapêutico de grupo e espaço de “reorganização”

### *Grupalidade*

Com esse tipo de patologia, também elegemos como instrumento terapêutico o objeto grupo. Essa escolha do suporte de grupo reside no fato de que esse instrumento trabalha o nível arcaico e profundo do sujeito (o grupo primário). No quadro da oficina, o estado de regressão (vivido pelo sujeito) que toca o corpo é de natureza grupal e concorda com seu fundo psíquico. Isso corresponde ao fundo sincrético de Bleger (1972), que também tem natureza grupal.

Mais precisamente, esse fundo sincrético da psique se constrói simultaneamente sobre o substrato pulsional individual, mas também no laço intersubjetivo da mãe, ela mesma sustentada e contida pelo envelope

grupal do corpo familiar. Na base do eu individual existe um eu grupal. A necessidade de regredir a um eu sincrético grupal facilita para os indivíduos um trabalho de internalização do grupo externo.

A função de suporte sobre o grupo externo dos cuidadores e, ao mesmo tempo, o conjunto do grupo permitem ao sujeito “sentir-se igual”, partilhar as mesmas angústias e o mesmo corpo entre “sujeitos obesos”. Além disso, segundo Houzel (2005), o envelope psíquico de grupo proporciona ao indivíduo um fundo de estabilidade. Assim, a passagem pelo grupo trabalha fundamentalmente essa necessidade de estabilidade. O grupal fala ao grupal existente no indivíduo graças ao envelope de maternagem proporcionado pelo grupo.

### Mediação corporal terapêutica em face da corporeidade

As psicoterapias ditas “com mediação” são utilizadas com o objetivo de produzir um efeito de linguagem e, mais precisamente, de palavra, onde esta falha, onde esta se encontra em sofrimento” (KAËS, 2012, p. 165). Para Roussillon (2011), o dispositivo de mediação terapêutica baseia-se na consideração da dinâmica transferencial e “na apropriação subjetiva dos determinantes do trabalho de simbolização”, graças a um *medium* maleável. Roussillon observa que a importância do objeto corresponde à relação com a sensório-motricidade do sujeito para que a “co-incidência” entre a percepção e a alucinação induza uma transferência específica.

O terapeuta é guardião do enquadre em que o objeto mediador implanta sua função fórica (atrair, colher, conter e levar o que é transferido), sua função semafórica (formatação significante, elemento beta) e sua função metafórica (simbolização/atribuição de sentido da forma significante em representação, transformação do elemento beta em elemento alfa). O objetivo é que o sujeito possa refazer e apropriar-se de sua experiência subjetiva, incorporada em elemento beta ou em pictogramas. Com efeito,

os traços sensório-afetivo-motores são condições possíveis de acesso à representação (BRUN, 2011). O mediador irá ativar sensações alucinadas que são reatualizações de experiências não simbolizadas e gravadas no registro sensorial e na corporeidade.

O processo de simbolização primária (transformação das experiências corporais em pictogramas ou elemento beta) será restaurado, mas esse processo só pode se dar quando sustentado pela relação transferencial que reatualiza o laço primário com o objeto. Essas técnicas do corpo irão oferecer enxertos identificatórios. Assim, elas irão sustentar os envelopes psíquicos cuja falha de plasticidade ou as incorporações impedem a falha de inscrição de traços narcísicos e a atividade de representação.

A reativação do laço primário, pelo qual essas técnicas do corpo são, em grande parte, transmitidas, permite o acesso às sensações, aos afetos e ao ideal da identificação primária. “As técnicas de mediação corporais que consideram a dimensão da transferência constituem do mesmo modo o corpo em jogo e em cena, um suporte das pulsões sexuais sobre as funções corporais, por meio da simbolização do corpo e da linguagem” (ALLOUCH, 2011). Quanto à abordagem terapêutica corporal da obesidade, a maior parte das pesquisas em psicologia (BRUCH, 1974; RAICH, 2007; SANAHUJA, 2011) concorda em dizer que o trabalho sobre a imagem inconsciente do corpo é uma etapa necessária na cura.

Nessa mesma linha, introduzimos técnicas de melhoria da representação de si, propondo uma oficina terapêutica de grupo estética (oficina “*look*”) que joga com a aparência para modificar a sensação. Essa oficina favorece e acompanha o processo de emagrecimento com uma intervenção multidisciplinar (enfermeira, educadora, auxiliar). O sujeito vive um reforço do eu e do narcisismo, graças a um encontro com o cuidador, que passa por um trabalho com mediação corporal maternante.

Por meio da vinheta clínica, a seguir, apresentaremos a importância do envelope psíquico de grupo para delimitar a imagem inconsciente do corpo.

## Marie e a restauração do prazer de se sentir bela

Antes de tudo, convém lembrar que essa oficina<sup>8</sup> se passa em uma sala organizada em um espaço pensado como “espaço transicional” no sentido Winnicottiano (1971) do termo.

Ao longo de todo o ano, Marie escolheu investir na oficina todas as semanas. Ela faz parte de um grupo de seis jovens. Ela escolheu essa oficina, pois, como as outras, ela não tem confiança em si e não está bem consigo mesma: “eu me detesto, sou uma porca gorda!”. Ela não suporta ver sua imagem refletida no espelho e a evitou durante muito tempo. Quando Marie e as jovens entram no atelier, as três cuidadoras perguntam a elas que cuidados gostariam de receber ao longo da primeira hora. As cuidadoras zelam sobre a estabilidade do enquadre durante as sessões para manter a coesão do grupo, bem como um envelope psíquico de grupo unificado. Para isso, elas estão sempre presentes e cuidam sempre da mesma jovem.

Depois de ter determinado os cuidados, as jovens se dividem pela sala. Marie derroga de seus hábitos e pela primeira vez instala-se na poltrona da sala comum para receber os cuidados diante de todos. Até essa sessão, ela sempre ia para o canto de relaxamento para deitar-se na “cama de tratamento”, ao abrigo dos olhares, escondida atrás do biombo. Surpresa com essa mudança, a auxiliar “Brigitte” cuida, como sempre, de seu rosto, dirigindo-se a ela com voz suave e explicando-lhe o que ela está fazendo. “Brigitte” aplica no rosto de Marie uma máscara de argila que provoca duas sensações sucessivas, uma de bem-estar pelo frescor no momento da aplicação, e outra de calor e de estiramento durante a secagem e o endurecimento da máscara.

Assim, o sujeito pode viver uma experiência de tomada de consciência e dos limites da pele, o que remete aos métodos de *packing* (envolvimento úmido) no trabalho com adultos psicóticos (RACAMIER, 1992). Enquanto

<sup>8</sup> O objetivo da oficina é formulado às jovens durante a primeira sessão: “Ao longo desse tempo, vamos cuidar de vocês, uma por uma, o que irá requerer um tempo de espera para cada uma. Vamos cuidar de vocês trazendo bases, conselhos de maquilagem. Vamos ensiná-las a se maquilar, a escolher e harmonizar a maquilagem de acordo com seus corpos, para que vocês se sintam belas!”

a máscara seca e endurece, Marie fica deitada, com os olhos fechados. Ela se deixa embalar pela música “calmante” veiculada com sons de água. Os perfumes de produtos de beleza são difundidos em toda a sala. Perfume e música envolvem Marie e outros membros do grupo.

Durante esse momento de regressão, de soltar-se e de adquirir confiança em seu corpo, as outras cuidadoras, “Anne” e “Colette”, cuidam das outras jovens. Algumas aceitam o confronto com o olhar das outras sem complexos. Outras conseguem ficar diante do espelho, sem vergonha de seu reflexo. Outras se isolam no canto de relaxamento com uma cuidadora. Mais tarde, quando a máscara começa e “puxar”, a “doer” sobre a pele de Marie, “Brigitte” a retira com uma esponja úmida, embebida em água morna, acalmando a pele de Marie. O sujeito vive uma restauração de prazer por meio da cuidadora. O retorno ao bem-estar é prolongado pela aplicação, com um algodão, de uma loção tonificante e de um creme hidratante aplicado com massagem. “Brigitte” termina com uma massagem do couro cabeludo, que faz com que Marie se sinta mais envolvida.

Assim, o recurso ao tático irá permitir a aquisição de limites que favorecem a diferenciação da fronteira entre interior e exterior. Quando terminam esses cuidados, Marie se posta diante do pequeno espelho para deixar-se maquilar. “Brigitte” cumprimenta Marie. Terminada a maquilagem, ela consegue dizer que se sente bonita. Depois da sessão, no momento do tempo de elaboração verbal, as jovens se cumprimentam reciprocamente. As cuidadoras valorizam-nas igualmente com discursos sempre positivos. Cada jovem irá se autorizar a expressar a sensação da sessão.

As cuidadoras perguntam a Marie a razão de sua mudança de hábito:

No grupo, sinto-me confiante, quis mudar de lugar [...] isso me fez bem [...] sinto-me relaxada porque estava bastante irritada antes de vir! [...] esperava a saída para ir me encher de comida, mas agora não tenho mais vontade, não me sinto nem um pouco angustiada!

De modo geral, o grupo tem a impressão de estar em um casulo assegurador.

## A via do corpo e impactos psíquicos

Dentro do grupo, a dimensão de partilha, de prazer com os cuidados corporais constitui uma dimensão essencial de reatualização dos primeiros cuidados, trabalhando na consensualidade dos laços de suporte intersubjetivos e de partilha de afetos (portanto, no registro de uma composição possível do afeto para essas pacientes com dificuldades ligadas ao registro emocional). Assim, em primeiro lugar, parece necessário passar pela porta de entrada do sintoma e fazer com que o sujeito reviva emoções e sensações que reativem as primeiras interações que falharam. Com esses cuidados, o sujeito vive certa regressão, redescobre seu corpo e seus limites. Fazemos com que o sujeito reviva que não funcionou, o que falhou (toque, palavra: “nunca fomos tocadas assim”), para que este possa verbalizar em seguida, metabolizar e ter acesso ao sentimento. Trabalhando o envelope de excitação ligado ao da comunicação, permitimos que se crie no sujeito, progressivamente, um espaço interno delimitado, um limite entre o mundo interno e o externo que favorece o acesso à transicionalidade. Esses limites também se criam pelo efeito do cuidado corporal sobre a redefinição da identidade do sujeito, que favorece um eu mais consistente e um sentimento de segurança interna. Além disso, a repetição desse espaço transicional também permite a criação de um limite com o ritmo do enquadre e favorece a permanência do objeto, de modo repetitivo, facilitando, assim, no sujeito a introjeção de um enquadre interno estável e sólido. Pela via do corpo e do espelho grupal, o sujeito pode, desse modo, se redefinir de um modo diferente do que pelo peso.

## O suporte do grupo para as adolescentes

Na reunião com as cuidadoras, interpretamos a mudança de lugar de Marie como uma busca de coesão grupal com as outras jovens e de fazer corpo para encontrar um envelope que a proteja das angústias. O grupo

assegurou, assim, uma função de para-excitação e de continência com ela. Desse modo, o grupo com mediação terapêutica pode ser um suporte de continência para essas adolescentes obesas “em processo de perda de peso”, elas mesmas representando uma falha de continente físico, que se traduz por uma imagem inconsciente perturbada do corpo. Focalizamos sobre os determinantes tanto pessoais quanto grupais que se desenvolveram nessa oficina estética.

Esses determinantes têm um impacto formal sobre o envelope psíquico individual e grupal em termos de redelimitação psíquica. O suporte grupal com mediação terapêutica traz “um envelope assegurador e curativo” a essas jovens. O grupo, metaforicamente, também pode representar um limite psíquico que corresponde ao estabelecimento de uma segunda pele psíquica protetora e defensiva que favorece um fenômeno de continência. O efeito continente vivido pelo grupo também está ligado aos diferentes envelopes psíquicos (sonoro, olfativo, tátil, visual) que proporcionam esse estado relaxante em que se encontram as jovens.

O dispositivo terapêutico também permite o desenvolvimento de um envelope relacional que favorece identificações narcísicas secundárias – os sujeitos lutam contra uma perda existencial ligada ao emagrecimento. Elas se identificam com o modelo permissivo e renarcisante das cuidadoras. Elas se apropriam de seu corpo em mudança graças a seu reflexo no espelho e aos cumprimentos que acompanham essa imagem. Depois, o dinamismo grupal sustenta as defesas individuais, o que torna possível os processos de interiorização de limites asseguradores oferecidos a cada adolescente pela oficina com mediação corporal.

Além disso, os efeitos do enquadre atuam sobre os sujeitos em termos de redefinição dos limites psíquico, individual, intersubjetivo, transsubjetivo e grupal (SANAHUJA; CUYNET, 2012). Ao longo das sessões, as jovens internalizam cada vez mais o grupo e seu envelope, graças, igualmente, aos processos de identificações que aí se representam. Os efeitos em espelho no grupo atribuem uma especificidade ao modo com que os processos de identificação surgem e são tratados, o que contribui para a melhora psíquica

das jovens (olhares benevolentes, palavras asseguradoras e valorizadoras, cumprimentos, trocas de sorrisos). O grupo vive, na oficina, um efeito de envolvimento que favorece o bem-estar: “senti-me bem”, “é relaxante”, “adormeci”, favorecendo a consolidação do folheto externo de para-excitação graças ao da inscrição (traços simbólicos renarcicisantes que reforçam a autoestima).

Assim, a primeira pele psíquica pode se consolidar. Com efeito, o envelope psíquico grupal se torna mais macio e menos “nebuloso”, o que se materializa por uma capacidade de pensar o grupo e também por uma perda de peso vivida pelas adolescentes. Concretamente, ao longo das sessões e da perda de peso, as adolescentes se feminizam. E, no momento da “verbalização verbal”, elas verbalizam cada vez mais seu sentimento diante do grupo. Elas se sentem muito melhor consigo mesmas. Elas estão menos “presas em seus corpos” e em sua obesidade. Observamos que elas se dirigem mais para o outro e para o mundo externo. Sua imagem inconsciente do corpo se consolida, torna-se mais “flexível” e mais “delimitada”.

O grupo permite ao sujeito redefinir seu lugar por meio do outro. Assim, ele pode readquirir segurança. Progressivamente, o sujeito pode se definir em função de si mesmo e de sua identidade. Por outro lado, os efeitos desse espaço transicional sobre o sujeito favorecem um “descolamento” do objeto, e assistimos a uma passagem da função transitória para o espaço transicional internalizado no sujeito.

Essa passagem permite a este último se libertar do processo de incorporação e de tendência à introjeção, à identificação e à subjetivação: o pré-consciente se torna mais operante. Subsequentemente, essa mudança morfopsicológica tem um impacto sobre o lugar do sujeito no nível de seu corpo familiar, que pode, igualmente, levar a uma reorganização interna com um equilíbrio dos polos isomórfico e homomórfico, permitindo uma homeostasia grupal mais flexível.

## Conclusão

A ideia original desse dispositivo é a de abordar a obesidade não pelo viés do biológico e do interdito sobre a alimentação, mas no nível de um “mal-estar” e de uma redefinição dos limites. Assim, ultrapassamos o estereótipo terapêutico da oralidade, que consiste em comer menos para emagrecer, substituindo o tratamento da obesidade, em um contexto diferente da superalimentação, no tratamento de um “mal-estar”, no espaço que só pode se expressar por meio de um corpo volumoso, impressionante e imponente. Trabalhamos nessa oficina sobre essa desmesura, sobre o que se mostra, para que as pacientes se sintam melhor no plano pessoal, mas também em suas relações e em sua inserção social.

A partir dessas diferentes constatações, parece pertinente que as várias instituições que têm como objetivo tratar o sintoma corporal de um sujeito, principalmente adolescente, introduzam esse tipo de mediação terapêutica como modalidade de tratamento diante da corporeidade. Além disso, a instituição é um lugar em que os efeitos de grupo são importantes, o que pode constituir uma base terapêutica frutífera para o indivíduo. O dispositivo grupal pode, então, tornar-se um instrumento terapêutico e instituir um novo modo de tratamento para as patologias psicossomáticas. Esses locais permitem ao adolescente o acesso à representação mental de suas emoções, de suas angústias e de suas sensações corporais, o que pode modificar sua “atuação alimentar”, pois tomam consciência do laço entre emoção e alimentação.

## Referências bibliográficas

- ALLOUCH, E. Psychothérapie et médiation corporelle. In: BRUN, A. (Dir.). *Les médiations thérapeutiques*. Toulouse: Éres, 2011.
- ANZIEU, D. (1990). *L'épiderme nomade et la peau psychique*. Paris: Le collège de psychanalyse groupale et familiale, 1999.

BLEGER, J. *Symbiose et ambiguïté*. Etude psychanalytique. Paris: PUF, 1981.

BRUCH, H. *Les yeux dans le ventre*. Paris: Payot; 1994.

BRUN, A. La médiation picturale et la psychose infantile. In: BRUN, A. (Dir.). *Les médiations thérapeutiques*. Toulouse: Éres, 2011.

BION, W. R. *Aux sources de l'expérience*. Paris: PUF. 1979. (Coll. Bibliothèque de psychanalyse).

DEBRAY, R. Réflexions actuelles sur le développement psychique des bébés et le point de vue psychosomatique. *Revue Française de Psychosomatique*, n. 1, p. 41-57, 1991.

DOLTO, F. *L'image inconsciente du corps*. Paris: Seuil, 1984.

FÉRES-CARNEIRO, T.; DO CARMO DE ALMEIDA-PRADO, M. Obésité morbide et fonction oméga. *Dialogue*, v. 3, n. 185, p. 103-106. 2009.

GUENICHE, K.; ISAAC, P.; SAMARA-BOUSTANI, D.; DABBAS, M.; CARON, V.; POLAK, M. À propos du fonctionnement psychique de jeunes filles obèses depuis l'enfance: Le poids du difficile traitement psychique de la perte. *Psychologie Clinique et Projective*, v. 14, n. 1, p.155-87, 2008.

HOUZEL, D. *Le concept d'enveloppe psychique*. Paris: In Press, 2010.

ISNARD, P.; MOUREN-SIMEONI, M. C. *Aspects psychologiques et psychopathologiques de l'enfant obèse*. 1994.

KAËS, R. *Le malêtre*. Paris: Dunod, 2012.

MARSEILLE, S.; SCHILDER, P. *L'image du corps*. Paris: Gallimard, 1998.

MARTY, P. *La psychosomatique adulte*. Paris: PUF, 1990.

MILNER M. Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, n. 5-6, repris., 1979, apud CHOUVIER, B. (Ed.). *Matière à symbolisation: art, création et psychanalyse*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1998.

MILNER, M. Psicanálise e arte. In: MILNER, M. *A loucura suprimida do homem são*. Rio de Janeiro: Imago, 1987. p. 193-215. (Trabalho original publicado em 1956).

RACAMIER, P. C. *Le génie des origines: psychanalyse et psychoses*. Paris: Payot, 1992.

ROUCHY, J. C. Une topique groupale. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, n. 5, p. 105-116, 1986.

ROUCHY, J. C. Identificação e grupos de pertencimento. In: ARAUJO, J. N. G.; CARRETEIRO, T. C. (Orgs.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. Belo Horizonte, MG: Escuta, 2001. p. 123-139.

ROUSSILLON, R. Proposition pour une théorie des dispositifs à médiation. In: ALLOUCH et al. *Les médiations thérapeutiques*. Toulouse: Érès, 2012. p. 23-34.

SANAHUJA, A., BELOT, R. A. Obésité chez l'adolescente et défaillance du pare-excitation à l'épreuve du Rorschach. *Psychologie clinique et projective*, n. 20, p. 247-279, 2014.

SANAHUJA, A., BELOT, R. A. Défaillance de la relation d'objet primaire et altération de l'enveloppe psychique chez l'adolescente obèse. *L'évolution psychiatrique*, v. 78, n. 4, p. 653-667, 2013.

SANAHUJA, A.; CUYNET, P. Maigrir enveloppée à l'adolescence et image du corps. *Psychothérapies*, v. 32, n. 4, p. 249-261, 2012.

SANAHUJA, A.; CUYNET, P.; MARIAGE, A. Réaménagement de l'enveloppe psychique chez l'adolescente obèse, en perte de poids. *Bulletin de psychologie*, v. 65, n. 2, p. 159-180, 2012.

SANAHUJA, A.; CUYNET, P. Image du corps chez l'adolescente obèse. *Perspectives psychiatriques*; n. 50, p. 117-127, 2011.

SANAHUJA, A. *L'adolescente face à l'obésité*. Traitement et accompagnement durant l'amaigrissement. Paris: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011.

SANAHUJA, A. *Maigrir sans mourir à l'adolescence*. Réaménagement de l'enveloppe psychique de l'adolescente pendant sa perte de poids; par le biais d'un médiateur corporel esthétique – Thèse (Doctorat de psychologie clinique et psychopathologie). Université de Franche-Comté, Besançon, 2009.

RAICH, R. M. L'image du corps dans les troubles du comportement alimentaire: développement d'une image corporelle négative chez l'enfant et l'adolescent. *Les troubles des conduites alimentaires chez l'enfant et l'adolescent*.

SLADE, P. D., BRODIE, D. Body image distortion and eating disorder: A reconceptualization based on recent literature. *Eating Disorders Review*, v. 1, n. 2, p. 32-46, 1994.

WINNICOTT, D. *Jeu et réalité*. Paris: Galimard, 1975.

## Capítulo 8

# TRABALHO DE NARRATIVIDADE COM ADOLESCENTES EM UMA RESIDÊNCIA TERAPÊUTICA

Teresa Rebelo  
Marie Thomas

## Introdução

Com base numa pesquisa de quase dois anos, estabelecemos um dispositivo de mediação terapêutica para grupos de adolescentes. Este capítulo apresenta um resumo das teorias nas quais nos apoiamos para implementar um dispositivo com esses adolescentes, de modo a destacar nossa elaboração na criação desse grupo e mencionar também o contexto institucional no qual ele se inscreve.

O uso de objetos mediadores é fundamental no processo terapêutico de alguns adolescentes com distúrbios graves de personalidade. A mediação proposta pelos objetos culturais permitirá que os nossos pacientes expressem suas dificuldades internas por meio da mediação, a fim de se integrarem a um processo terapêutico que, de outra forma, seria difícil de desenvolver ou mesmo de começar.

Para delinear a discussão aqui proposta, será apresentada uma ilustração clínica do caso de Arthur, um adolescente de 17 anos atendido em uma residência terapêutica (EHT ou AT).<sup>9</sup> A oficina terapêutica proposta se constitui um lugar privilegiado de expressão, mas sua função vai além, pois ela é, também o lugar da criação, mas, acima de tudo, possibilita que o sujeito adolescente possa projetar externamente aquilo que constitui seu mundo interno.

B. Penot (1987, p. 350) afirma que “o atendimento dos distúrbios graves do comportamento nos questiona sobre as modalidades de tratamento multidisciplinar de sujeitos em sofrimento, indivíduos virtuais, reféns indefinidos de “outra cena”, familiar ou individual, que eles apresentam sem vivê-la, delegando toda ação aos outros”.<sup>10</sup> Esse é o caso de Arthur, um adolescente cujas dificuldades psíquicas impedem que o verbo, a fala, seja a base principal do trabalho terapêutico. Além disso, para pacientes com problemas psíquicos graves e com distúrbios intensos no processo de subjetivação, a experiência clínica mostra que a mediação oferecida pelas oficinas terapêuticas é fundamental para as instituições que os tratam.

### A pertinência da mediação de grupo para adolescentes com problemas de vínculo

Kaës *et al.* (1999) e Roussillon (1991) nos convidam a considerar o processo terapêutico como uma atividade associativa cujo modelo é a articulação com a brincadeira, com o lúdico (cenarização, paradoxo da destruição/criação, figurabilidade) e com o sonho (universo metafórico, associativo e narrativo).

É importante abordarmos o grupo e as mediações como um dispositivo de trabalho terapêutico adequado aos problemas de adolescentes em

9 Espace d'hébergement Thérapeutique (EHT) ou Albergues Terapêuticos (AT).

10 As traduções no artigo são das autoras.

ruptura de vínculos, essencialmente, por duas razões. A primeira é que sustentamos a ideia de que a criação do dispositivo de grupo é objeto de uma coconstrução, experiência que pode reavivar o processo de apropriação subjetiva (destruição/criação). A segunda é que esse espaço possibilita o trabalho pubertário da adolescência, na medida em que esses sujeitos, confrontados a uma violência invasiva que nos preocupa, encontram na mediação uma oportunidade de experimentarem a maleabilidade e a narratividade, como um processo. De modo que o trabalho de narrativa possa sustentar a experiência do processo de simbolização, a partir de uma dinâmica antitraumática de procura por referências para a adolescência, em um jogo que mobiliza a criatividade e a inventividade.

O que diferencia as oficinas de mediação, cuja finalidade é a criação, é que elas não funcionam pela análise da transferência, nem pela elaboração do sentido que os diferentes processos terapêuticos possam ter. Assim, o trabalho é feito em torno do apoio à criatividade e às produções realizadas nas oficinas. Este trabalho se inspira na obra de Prinzhorn (1984) e na *Gestaltung*, que se baseia sobre a pulsão de expressão, definida como a necessidade de criar formas. É um trabalho que pode ter efeitos terapêuticos para alguns adolescentes, que tem a capacidade de encontrar objetos autoterapêuticos, de modo que seja possível encadear uma dinâmica, ou mesmo um trabalho de simbolização.

Os dispositivos de mediação terapêutica que nos interessam é uma tentativa de colocar em perspectiva o trabalho da transferência, focalizado através de um objeto mediador.

## O lugar central do objeto mediador

O que é fundamental na mediação terapêutica é colocar as possibilidades oferecidas pelas artes plásticas a serviço de um adolescente em sofrimento. Assim, renuncia-se a todo e qualquer objetivo pedagógico e a modelos normativos, ou seja, pretende-se abandonar uma eventual atitude educativa

que coloque o adolescente na posição de pseudoaprendiz. Ele não vem para a oficina para domesticar as manifestações pulsionais e transformá-las numa criação artística aceitável. Sendo assim, nossa atenção passa do objeto para sua utilização, como no caso do objeto transicional, no sentido dado por Winnicott (1975).

O trabalho com o objeto mediador se apoia em gestos concretos, em materiais e em intervenções na realidade. É nesse sentido que os objetos culturais são usados em sua dimensão simbólica, mas, também, como metáforas. O trabalho do terapeuta é encontrar o traço pulsional, dar-lhe sentido, interpretá-lo e organizá-lo para que a representação possa surgir.

## Objeto mediador e simbolização

Esse objeto pode aparecer num movimento de surpresa, é encontrado no ambiente, criado nessa dimensão do encantamento e usado de maneira sensorial, como um representante da relação e, posteriormente, abandonado.

Essa dimensão de surpresa é menos importante no caso do objeto mediador, porque ele é pré-investido pelo terapeuta. Ele é proposto ao paciente e, assim, constante no dispositivo, que é pensado na articulação com ele, mas, para que a transferência em relação ao objeto ocorra, não basta apresentar ao adolescente a matéria; a oficina deve se tornar um lugar “dramático”. Essa dimensão dramática não é dada só pela matéria, mas, principalmente, pelo investimento que a terapeuta faz na matéria e no enquadrar; como Winnicott (1975), que definiu a função maternal como aquela que faz a ponte entre o sujeito e o mundo, o que ele nomeia como sendo a apresentação do objeto pelo meio ambiente materno.

Assim, o terapeuta acompanha o adolescente na descoberta das riquezas que o objeto cultural mediador proposto oferece, não para que ele se aproprie de uma técnica, mas para que a matéria possa vir a ser o lugar em que as problemáticas dele ganhem forma e expressão. Para Roussillon (1991),

o meio maleável “é e não é o terapeuta”; o terapeuta é o representante do meio, assim como o meio é o representante do terapeuta, a partir da ideia de um objeto mediador que oferece a possibilidade para o sujeito de materializar sua problemática interna. É somente nessa perspectiva que os materiais culturais podem ter o estatuto de objeto mediador e se tornar materiais propícios à simbolização. O impacto do material sobre o processo de simbolização é também importante, pois cada mediador tem uma relação própria com o sensorial, o que será importante no processo da transferência.

Os mediadores culturais são atraentes para os adolescentes, pois atraem as sensibilidades, como um imã que atrai a vida pulsional. Houzel (1987) evoca o seio materno como um objeto que atrai a vida pulsional. Essa função atrativa do objeto mediador vai trabalhar no sentido de criação de laços entre os elementos caóticos e fragmentados do mundo interno de alguns desses adolescentes.

Para Freud (1937), a alucinação é constituída por elementos sensoriais e afetivos não simbolizados. Para os nossos adolescentes, o confronto com o meio maleável vai ativar as sensações alucinatórias e as vivências psiquicocorporais, o que irá atualizar não só a sensorialidade em face do mediador, como também as percepções sensoriais alucinatórias dos adolescentes, que serão materializadas pela manipulação do objeto mediador, o que permitirá o começo do processo de elaboração, mediante a reflexividade provocada pela própria matéria. Para isso, é necessário que esse encontro com a matéria ocorra num exterior transicional, em que os integrantes do grupo e os terapeutas partilhem seus movimentos pulsionais através do material cultural. Esse material terá a função de tela, suporte, para as inscrições dos conteúdos concretos e também psíquicos. A partir desse dispositivo, poderá se conjugar o cenário dramático primordial, ou seja, a matéria e a ação, que têm uma importância primordial na construção do sujeito, em sua relação com o mundo em geral e com o mundo sensível mais especificamente, como propõe Sara Pain (1997).

## Apresentação das residências terapêuticas

Nossa experiência é baseada num serviço ligado a uma instituição, chamada de “*Maison des Adolescents*” ou “Casa dos Adolescentes”. O serviço se caracteriza como uma residência terapêutica (RT).

É uma instituição pública com tratamentos multidisciplinários destinados aos adolescentes. São tratamentos somáticos, psicológicos e sociais relacionados, principalmente, aos distúrbios alimentares, psicológicos e/ou psiquiátricos. O projeto está direcionado para os adolescentes de 11 a 18 anos de idade e existem várias “casas” em diferentes regiões francesas.

A RT é um espaço de residência noturna, que pode alojar de oito a dez adolescentes durante três meses, que podem ser prolongados uma ou duas vezes. Os adolescentes são recebidos durante a noite e às quartas-feiras, de modo que eles são acolhidos em um tempo considerado sequencial. A equipe é composta por um psiquiatra (responsável), um chefe de serviço educativo, um médico residente em psiquiatria, cinco enfermeiros, cinco educadores, uma secretária e uma “dona da casa”. Essa multidisciplinaridade é associada à ideia de circulação de funções entre os profissionais e tem por objetivo facilitar a articulação entre as diferentes áreas. Um contrato é estabelecido com os adultos responsáveis pelos adolescentes (pais, substitutos dos pais, responsáveis pela região, instituição social), com o adolescente e com as regras do RT.

Os dois principais objetivos da RT são: assumir, por um lado, a função de um terceiro na separação necessária entre o jovem e seu ambiente habitual (família, casa, instituição) e, por outro, ser a garantia de um acolhimento “transicional” entre a hospitalização e seu ambiente habitual, um tempo de interrupção. Com efeito, o trabalho multidisciplinar é particularmente central no tratamento desses adolescentes, pois possibilita aos diversos profissionais envolvidos com eles um espaço de compartilhamento.

Portanto, se uma palavra devesse ser escolhida para descrever as residências terapêuticas, poderia ser “continuidade”, continuidade com o ambiente quotidiano do adolescente, continuidade com o tratamento, mas

também continuidade de suporte para adolescentes marcados por múltiplas rupturas. Essa abordagem do tratamento baseia-se nos trabalhos de Jeammet e Corcos (2001) sobre os tratamentos multifocais.

Outro elemento importante em nosso dispositivo terapêutico é nossa função dentro dele e nossa margem de manobra durante o jogo nas oficinas terapêuticas. A dinâmica do nosso trabalho deve-se, não só à mediação possível pelo objeto cultural, mas, também, à triangulação das relações entre nós, triangulação que coloca o jogo no centro das inter-relações. Ora, a triangulação permite que esse jogo ofereça alianças que se fazem e que se desfazem sem cessar, obrigando os participantes a serem tanto passivos quanto ativos, sem que haja fixação numa ou noutra posição. Esses conflitos relacionais irão libidinalizar as sessões e, assim, os adolescentes podem expressar através do jogo transferencial mecanismos psíquicos que, até então, não tinham encontrado válvula de escape.

Desse modo, a primeira tarefa da residência terapêutica é oferecer ao adolescente um tempo chamado “de interrupção” e ao mesmo tempo sustentar também os outros contextos em que ele vive: contexto social, contexto educacional, contexto de tratamento. Ou seja, não se trata de propor uma quebra nos laços com os diferentes contextos, mas de introduzir uma nova experiência para eles numa perspectiva de inclusão socioeducativa.

Essas residências terapêuticas são organizadas a partir de uma ambiguidade (área transicional), pois, mesmo que haja uma separação do jovem com seu ambiente familiar, tudo é feito para manter os investimentos em outros ambientes (educativo e cultural). Além disso, por meio dos encontros ambulatórios com a família desses adolescentes, é possível abordar os problemas em relação aos laços e à separação. O quotidiano na residência terapêutica tem como objetivo proteger os laços, uma vez que busca assegurar um envelope que possa conter e garantir a continuidade do desafio do processo adolescente. Nossa abordagem das questões dos adolescentes procura levar em conta tanto as dimensões individuais de crises, como as questões familiares (grupais) e psicossociais. Os adolescentes acolhidos na residência terapêutica têm problemas relacionados a uma condensação de

traumas (choque da puberdade, fragilidade narcísica, filiação narcísica e/ou traumas transgeracionais). Eles, muitas vezes, correspondem ao que Peter Benghozi chama de “adolescentes em crise” com problemáticas importantes no contexto familiar ou são chamados, também, de “adolescente catástrofe”, quando as problemáticas da adolescência se inscrevem nas problemáticas dos outros membros da família (BENGHOZI, 1994).

Segundo Jeammet (1992), o adolescente, para mudar, deve ser capaz de se separar dos pais para investir em novos objetos, mas ele só pode conseguir isso se for capaz de se apoiar em modelos internos (representações de si mesmo e do ambiente) suficientemente estáveis e seguros. Essa ambiguidade pode causar “momentos flutuantes ou mesmo de despersonalização, episódios depressivos que podem significar uma dinâmica de luto, mas também se referem, às vezes, a uma vulnerabilidade narcísica mais importante” (JEAMMET; CORCOS, 2000, p. 28-29). Portanto, para suportar esses desafios, o jovem deve ser capaz de diferenciar-se de seus pais e, ao mesmo tempo, contar com eles; “para ser ele mesmo, deve se alimentar de outros e, ao mesmo tempo, deve se diferenciar” (JEAMMET; CORCOS, 2000, p. 30). Esse paradoxo, que para os jovens pode ameaçar sua autonomia, cria uma situação de destrutividade que ataca a integridade narcísica e que pode suscitar uma violência defensiva resultando no agir.

O trabalho por meio das mediações encontra aqui sua lógica, pois a ideia não é só de oferecer aos adolescentes um espaço de investimento em torno do apoio à criatividade e às produções realizadas nas oficinas, onde reina o desinvestimento, mas, como mostra Green (1999), também oferecer um espaço de grupo com mediações que provoquem uma descondensação das problemáticas. Nessa perspectiva, várias mediações são propostas, tanto em grupos como individuais e com diferentes suportes e dispositivos específicos, para atender aos problemas particulares dos jovens como: fotografia, artes plásticas, mosaico, circo, equitação, escalada, piscina, café-filosofia, oficina de estética, esportes em equipe e velejar. Vale destacar que atenção especial é dada aos espaços informais, pois esse tempo contribui para a compreensão clínica dos adolescentes. Esses espaços se caracterizam

por atividades espontâneas, como assistir a filmes e passear, e a intenção é permitir trocas entre os adolescentes com os diversos profissionais, mas, sobretudo, possibilitar a interação entre os jovens.

Enfermeiros e educadores se tornam disponíveis para entrevistas individuais, a pedido do jovem, ou quando as circunstâncias o exigirem (no caso de desrespeito ao enquadre, de um sofrimento aparente ou outro evento particular). Assim, um acompanhamento psicoterapêutico assistemático é proposto, na maioria das vezes, na “*Maison des Adolescents*”, por um psicólogo ou por um psiquiatra, e as entrevistas realizadas pelo psiquiatra responsável estão disponíveis duas vezes por semana ou quando houver necessidade. A indicação desse acompanhamento psicoterápico é geralmente feito aos adolescentes com problemas de laços e que, com frequência, tenham como pano de fundo dos problemas narcísicos associados ao processo adolescente.

## Os processos da adolescência e seus avatares

A adolescência, como sabemos, é para todos os indivíduos um período de vulnerabilidade, em relação à identidade, pois a continuidade psíquica é testada pelas mudanças internas (físicas, por exemplo) e pelas mudanças externas (as expectativas e as exigências do meio ambiente, entre outros). Durante a adolescência, o processo de elaboração psíquica é também desafiado pela excitação interna, que irá testar os processos do pensar e os laços com os objetos externos e internos.

Para alguns adolescentes mais frágeis, é um período da vida em que o risco de ruptura e de descompensação são constantes, assim como as passagens ao ato, as somatizações, as entradas na psicose, as depressões e várias outras desordens que nunca estão muito longe desses adolescentes. Diante da necessidade de permanência e de continuidade durante o excesso de transformações, alguns adolescentes cujas bases narcísicas e identitária são pouco sólidas colocam em movimento defesas ou sintomas muito

exigentes para a economia psíquica do sujeito, como um modo de impedir a ameaça de transbordamento interno e de ser absorvido por uma espiral de angústia e de rupturas.

São adolescentes para os quais pensar pode se tornar uma fonte de excitação, ou mesmo de perigo; o ataque ao processo de pensar os ajuda a se manter em uma forma de equilíbrio, em que a psique é atacada em sua coerência, em sua continuidade. São adolescentes para quem o sentimento da própria existência se mantém dificilmente consistente, principalmente por causa da deterioração das possibilidades de elaboração mental. Para esses adolescentes mais frágeis, as angustias variam e podem ir de angustias corporais a angustias de morte. Essas angustias, às vezes, podem se constituir em torno de uma angústia inenarrável, como a angústia de perda, o sentimento de unidade do ego ou seu colapso psíquico.

O caso de Arthur é uma ilustração desta fragilidade psíquica, consequência da dificuldade em gerir uma importante excitação psíquica. Para Winnicott (2005, p. 115), “a adolescência é uma descoberta pessoal [...]. Cada indivíduo está envolvido numa experiência, a experiência de viver, e num problema, o de existir”.

Podemos resumir a adolescência por uma pulsionalidade original, em que o domínio e a integração no corpo são identificados como um acontecimento bem-sucedido (KESTEMBERG, 1962). O que está em jogo nessa crise é a capacidade de articular realidade interna e realidade externa, sem cair em ruptura, nem com um, nem com o outro. Chabert e Guedeney (1991), por sua vez, afirmam que o grande desafio da adolescência é o paradoxo entre mudança e continuidade, mas, para outros autores, o desafio será além do possível e, lembrando Winnicott (1975), a diferença entre “estar vivo” e “existir” se mede no momento da descoberta que o adolescente faz de sua vida pulsional e das satisfações ou desprazeres relacionados a essas descobertas. Para Birraux (1990, p. 12).

[...] o sentimento de existência (é) esse sentimento que cada um sente de ser capaz de lidar com as frustrações e as feridas da vida, sentimento em grande parte sustentado pela proteção parental e essencialmente

dependente da estima e da confiança que o ambiente nos dá; nesse sentido, podemos também falar de “autoestima” ou de “bom narcisismo”.

Assim, o período da adolescência é marcado pelos diversos rearranjos internos associados a uma tensão permanente entre investimento objetal e equilíbrio narcísico. O risco inerente a essas transformações intensas afetam tanto a relação do sujeito consigo mesmo, quanto às relações do sujeito com o mundo externo.

Essas transformações rompem com o equilíbrio do funcionamento psíquico e colocam em risco o sentimento de continuidade psíquica. É por isso que autores como Cahn (1991) e Laufer (1984) afirmaram que, às vezes, é difícil distinguir entre “crise da adolescência” e “surto psicótico”. Desse modo, adolescentes como Arthur estão envolvidos em uma problemática psíquica, com sintomas graves, em que seu futuro, em geral, está envolvido.

No entanto, a residência terapêutica não é capaz de alojar adolescentes com psicopatologias agudas, pois não se destina a ser uma unidade de internação, mas, em alguns casos, pode ser uma alternativa à hospitalização. Ela também não é um dispositivo projetado para superar os desafios da proteção à criança, mesmo que, em última análise, a maioria dos adolescentes careça desse tipo de proteção.

Assim, podemos afirmar que as residências terapêuticas são estruturas inovadoras que permitem aos adolescentes em sofrimento experimentar um enquadramento seguro, novos laços, e construir um projeto de futuro.

### Mediação grupal e narratividade

A maioria das mediações terapêuticas usadas com adolescentes privilegia as questões do corpo. Nós preferimos usar uma mediação que atinge diretamente o psiquismo, como a narrativa. A noção de narrativa e, especialmente, a capacidade narrativa (BRUNER, 2002) parece-nos um interessante mediador para intervir junto aos adolescentes. Podemos descrever a narrativa como o uso criativo da linguagem numa intenção intersubjetiva.

O conceito de capacidade narrativa é interessante porque identifica a narrativa como uma ferramenta disponível para o indivíduo e porque permite que ele possa se subjetivar, porém inscrito em uma intersubjetividade.

Isso se reflete em várias pesquisas (ZIGANTE *et al.*, 2009) como “a capacidade de contar uma história através da inclusão de eventos conflituais e resolvê-los, isto é, dando-lhes um sentido e mantendo um fio condutor da história que continua a evoluir”. Além disso, a narrativa nos permite “construir uma personalidade que nos conecta aos outros, voltar ao nosso passado, enquanto nos preparamos para enfrentar o futuro que imaginamos” (ZIGANTE *et al.*, 2009, p. 8).

Para Golse (2005) e Zigante (2009), existe um lado antitraumático na narrativa. Golse (2005), em referência a Stern, enfatiza que a função central da narrativa aparece

[...] como um processo de conexão, tanto defensivamente como criativamente, que se inicia antes da linguagem (narrativa analógica que se joga através das afinações emocionais) e que irá até o nascimento do significado de um Ego verbal (narrativa digital, que possibilita o dizer e o se dizer), sendo depois do estabelecimento de um senso de Ego que surgirá, então, um núcleo do Ego e um Ego-subjetivo (2005, p. 17).

A narrativa do indivíduo se revela como um indicativo de sua construção psíquica, mas também pode ser vista como uma ferramenta para restaurar o *self*, garantindo a continuidade da consciência de existir.

Nessa perspectiva, nos pareceu possível propor um dispositivo para os adolescentes em dificuldades que se apoiasse na narrativa como um suporte para pensá-lo e que tivesse também a função de objetivo terapêutico.

### Apresentação da mediação

Assim, criamos um dispositivo grupal que propiciasse um investimento na forma de devaneios, de modo que os adolescentes pudessesem usar a criatividade do fantástico numa função maleável, cujo objetivo fosse

relançar a subjetividade. O grupo e o cenário permitiram a criação de um espaço lúdico que possibilitou reflexões sobre os laços e as problemáticas do apego, quando estes são fracos ou mesmo falhos. Nesses casos, a utilização da narrativa pode ter uma função reparadora; assim sendo, a criação de uma história aparece como o princípio de uma mediação em construção.

Como em qualquer experiência de psicoterapia grupal, o projeto era criar o grupo com base na maleabilidade e propor uma mediação que permitisse a passagem do sensorial e do figurativo em direção à narrativa. A criação de uma história comum apareceu como o primeiro princípio da mediação. O fantástico apareceu em seguida, tendo em vista o interesse dos adolescentes por esse mundo, mas também pelo fato de que o mundo fantástico pode ser uma fonte de simbolização, ligando os mitos às fantasias e às origens.

Mediante essa suposição, decidimos usar como objetos mediadores cartas fantásticas (extensão de um jogo comercializado com o nome de *Era uma vez* e subintitulado “Versão de histórias sombrias.”). O jogo é composto de 30 cartas, divididas em diversas categorias (lugar, evento, caráter, aparência, objeto, interrupção, final). Este “suporte para criar” parecia ser relevante, sobretudo pelo interesse dos participantes nas imagens apresentadas nas cartas.

O dispositivo grupal, a mediação das cartas e as histórias fantásticas foram inicialmente discutidos entre nós (os dois “animadores”, o supervisor da universidade e o médico) e depois apresentados aos educadores e aos jovens em reuniões de preparação. Essas reuniões nos levaram a rever certos elementos do dispositivo: a articulação entre o trabalho grupal e a mediação; entre o processo grupal e a análise dos cenários de cada um no grupo; entre a noção de abertura e o fechamento do grupo, que ficavam altamente saturados pelas exigências da instituição, como o número de vagas na residência terapêutica, as entradas e saídas na residência e as estadias de curta duração.

Essa intervenção fazia parte de uma pesquisa-ação, e o grupo foi conduzido por um psicólogo estagiário e por uma enfermeira, com duração

de oito sessões e duas entrevistas (começo e fim do grupo). Os jovens foram convidados a participar do grupo, que pretendia utilizar a mediação, através de “histórias fantásticas”, como suporte para a narrativa. A proposta do grupo foi apresentada aos profissionais da residência, os educadores e os psiquiatras, e observou-se o interesse de certos jovens presentes pela proposta.

Na primeira sessão, foi previsto um tempo para a apresentação detalhada do dispositivo ao grupo, com o intuito de esclarecer aos adolescentes o funcionamento, a utilização do material e as regras do grupo. Esses esclarecimentos eram retomados no início de cada sessão, com a intenção de garantir o alcance simbólico do enquadre.

Apoiamo-nos igualmente em um dispositivo do tipo grupo aberto, a partir do trabalho transicional (dispositivo constituído de ambiguidade, de incerteza de posições) e de intersubjetividade (um lugar para trabalhar com as ressonâncias interfantasmáticas, com as línguas intermodais).

Assim, temos insistido sobre a articulação e a não articulação das sessões com temas e material em comum (o jogo de cartas-fantasia, as histórias individual e grupal), mas potencialmente usado em diferentes perspectivas e em momentos diferentes (os tempos e as experiências individuais e de grupo). Da mesma forma, tomamos emprestado o dispositivo do psicodrama, na implementação do grupo aberto em espaços bem diferenciados (local de comércio e negócios), uma disposição especial (a forma de U) e o uso de regras de grupo (ênfase sobre a privacidade do grupo e o retorno sobre a experiência entre as sessões).

## Arthur e os objetos culturais

Para ilustrar o nosso dispositivo, escolhemos o caso de Arthur. Com 17 anos de idade, Arthur é recebido na residência terapêutica durante dois meses. No começo, ele apresentava um quadro clínico de distúrbios de comportamento, do tipo autoagressivo (batia na cabeça, por exemplo),

desinvestimento da esfera escolar e permanecia fechado em casa; isso já durava três anos. Os laços com a mãe pareciam indiferenciados, e pouco ou nenhum espaço é deixado para os homens da família (o pai é ausente, o padrasto não parece ser reconhecido como um possível terceiro). Depois de sua chegada, Arthur apresentava sintomas depressivos, com uma grande tristeza aparente, apatia, incúria, reações à vergonha e insônia. Ele parecia não suportar o peso das preocupações familiares.

Arthur era um adolescente solitário, não falando espontaneamente, mas executava as tarefas da vida diária na residência. Evitava o grupo como um todo, fugindo tanto dos jovens como dos adultos. As entrevistas realizadas com o psiquiatra, os educadores, os enfermeiros e a psicóloga estagiária que tiveram a iniciativa do grupo, focaram a inibição com características depressivas do adolescente, mas, também, o surgimento de uma forma de pensar (de mentalizar) descontínua, quando ele evocava os laços familiares. Sua capacidade narrativa parecia heterogênea, dependendo do tempo e dos temas, que iam desde a inibição até a desorganização do discurso.

Arthur mostrou-se bastante diferente nas intervenções com mediação, podendo-se questionar se seria devido ao fato de estar em um grupo ou à função do objeto mediador. É difícil responder a essas questões, tendo em vista a curta duração da experiência de grupo com Arthur, com um total de oito sessões e duas entrevistas; podemos apenas ressaltar a diferença em sua qualidade narrativa e em sua maneira de se relacionar com os outros no grupo proposto. Nesse espaço, Arthur foi capaz de desenvolver narrativas ricas e bem elaboradas durante a mediação, mostrando-se muito menos inibido e desorganizado. Seu lugar no grupo contrastava com as observações clínicas de outros membros da equipe que o encontravam em outro enquadre.

Desde a segunda sessão, Arthur se revelou como um dos motores do grupo, encorajando outros adolescentes a associar, demonstrando prazer em compartilhar e parecendo se sentir bem à vontade no grupo e investido nesse espaço. A coterapeuta que trabalhava com ele em outras oficinas expressou sua surpresa sobre a forma como Arthur se relacionava com outros jovens no

grupo. Se a integração ao grupo foi difícil de medir, podemos, no entanto, dizer que esse dispositivo permitiu a Arthur experimentar outra maneira de se comportar com outros jovens e também com os adultos.

Os poucos desenhos feitos Arthur nas oficinas demonstraram, certamente, dificuldades gráficas, mas evidenciaram sua vontade de “construir laços” no sentido próprio (Arthur sempre articulava as cenas para construir uma narrativa) e figurativo (oralmente). Na fase final de cada sessão, quando convidávamos cada um dos integrantes do grupo a associar a partir da narrativa do grupo, ele era o mais investido e era o portador da vida comum do grupo.

## Conclusão

Este relato clínico evidencia as qualidades do objeto mediador, que deixa que as trocas entre o interior e o exterior dos sujeitos se façam em função das problemáticas psíquicas e não em função do objeto. A utilização das mediações terapêuticas que fizemos inscreve-se na perspectiva de restaurar, construir, ou reconstruir, os envelopes psíquicos. Reativar aquilo que já foi vivido e sentido sob a forma de sensação alucinada pela materialidade do enquandre, do objeto mediador e dos terapeutas.

Isso vai possibilitar que se reatualizem as experiências arcaicas que nunca puderam ser representadas, nem apropriadas, porque elas não puderam ser interiorizadas. O encontro com o meio maleável possibilita um primeiro contato com aquilo que foi vivido, mas não sentido e, muito menos, elaborado ou representado.

Assim, podem-se trabalhar novos caminhos para que os destinos pulsionais não encontrem becos sem saída e fiquem imobilizados ou se deparem com os mesmos obstáculos sem que uma solução apareça. Com esse tipo de dispositivo, temos possibilidades clínicas de retomada da dinâmica psíquica. Isso se torna possível por meio da articulação entre o uso da transferência, das possibilidades de identificação, da transicionalidade e da

utilização de um objeto transicional como objeto de mediação terapêutica e também é possível se levarmos em conta a ligação entre o eixo narcísico e o eixo objetal num processo de subjetivação, de (re)construção.

## Referências bibliográficas

- BENGHOZI, P. Porte la honte et maillages des contenants généalogiques. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, Toulouse: Erès, n. 22, 1994.
- BIRRAUX, A. *L'adolescent face à son corps*. Paris: Bayard, 2004.
- BOTELLA, C.; BOTELLA S. La problématique de la régression formelle de la pensée et de l'hallucinatoire. *La psychanalyse: questions pour demain*. Paris: PUF, 1990.
- BRUN, A. *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris: Dunod, 2007.
- BRUNER, J. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz, 2002.
- CAHN, R. Adolescence et folie. *Les liaisons dangereuses*. Paris: PUF, 1991.
- CHABERT, C.; GUEDENEY, N. Permanence et changement dans l'évolution d'un adolescent psychotique. *Adolescence*, v. 9, n. 2, p. 295, 1991.
- DRIEU, D.; PERSEHAYE, C. Passage de la destructivité à la pensée dans les groupes de psychodrame à l'adolescence. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, Toulouse: Erès, n. 44, p. 173-184, 2005.
- FREUD, S. Construction dans l'analyse. In: *Résultats, idées, problèmes*, Paris: PUF, 1985. p. 269-281. (Publicado originalmente em 1937).
- GOLSE, B.; MISSONNIER, S. *Récit, attachement et psychanalyse*. Pour une clinique de la narrativité. Toulouse: Érès, 2005.

GREEN, A. L'hallucination négative. In: *Le travail du négatif*, Paris: Ed. de Minuit, 1993.

GREEN, A. Processus pubertaire et hallucination négative. *Adolescence*, Paris, GREUPP, n. 33, p. 9-33, 1999.

HOUZEL, D. Le concept d'enveloppe psychique. In: ANZIEU, D. et al. *Les enveloppes psychiques*, Paris: Dunod, 1987. p. 23-45.

JEAMMET, Ph. La thérapie bifocale, une réponse possible à certaines difficultés à l'adolescence. *Adolescence*, Paris, GREUPP, v. 10, n. 2, p. 371-383, 1992.

JEAMMET, Ph.; CORCOS, M. Évolution des problématiques à l'adolescence: l'émergence de la dépendance et ses aménagements. In: *Références en Psychiatrie*. Paris: Doin, 2001. p. 28-30.

KAËS, R. et al. *Le psychodrame psychanalytique de groupe*. Paris: Dunod, 1999.

KESTEMBERG, E. L'identié et l'identification chez les adolescents. *Psychiatrie de l'enfant*, v. 5, n. 2, p. 441-455, 1962.

LAUFER, M. et E. *Adolescence et rupture du développement*. Une perspective psychanalytique. Paris: PUF, 1989.

LAVALLÉE, G. *Les enveloppes visuelles*. Paris: Dunod, 1999.

MCDougAL, J. *Eros aux milles et un visage*: la sexualité humaine en quête de solutions. Paris: Gallimard, 1996.

PAIN, S. *Les fondements de l'arthérapie*. Paris: L'Harmattan, 2007.

PENOT, B. Y a-t-il un sujet dans le congélateur? *Adolescence*, v. 5, n. 2, p. 350-465, 1987.

PRINZHORN, H. *Expressions de la folie*: dessins, peintures, sculptures d'asile. Paris: Gallimard, 1922.

ROUSSILLON, R. Le médium malleable. In: *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris: PUF, 1991.

WINNICOTT D. W. (1962). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1985.

WINNICOTT D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard, 1975.

WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZIGANTE, F. et al. Narrativité des enfants en psychothérapie analytique: évaluation du changement. *La psychiatrie de l'enfant*, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2009.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Christiane Joubert**

Psicóloga clínica; doutora em psicopatologia clínica; psicanalista de famílias e de casais (membro da Sociedade Francesa de Terapia Familiar Psicanalítica, da Associação Internacional de Psicanálise de Casais e de Família); psicanalista de grupo (membro da Sociedade Francesa de Psicoterapia de Grupo); *maître de conférences*, Université Lumière Lyon 2, *habilité à diriger les recherches*.

### **Bruno Cavaignac Campos Cardoso**

Psicólogo, professor do Instituto de Ensino Superior de Goiás, mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília, bolsista – Capes.

### **Deise Matos do Amparo**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado pela Université Paris Decartes. Professora do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da UnB. Bolsista Produtividade 2 – CNPQ.

### **Didier Drieu**

Psicólogo clínico, psicanalista de grupo (famílias, grupos e instituições, no CMPP Centre de Guidance ACSEA, Caen). *Maître de conférences habilité à diriger des recherches* em Psicologia Clínica e Patologia – CERReV,

Université de Caen). Membre du Collège International de l'Adolescence (Cila), da Société Française de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe (SFPPG) e do Séminaire Inter-Universitaire Européen d'Enseignement et de Recherche en Psychopathologie et Psychanalyse (Siueerp).

### **Flávia Tavares Beleza**

Advogada. Mestre em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do projeto “Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar” (UnB).

### **Helen Tatiana dos Santos-Lima**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora adjunta no Centro Universitário Estácio de Sá-Brasília. Atua na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal como psicóloga escolar.

### **José Paes de Santana**

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Diretor do Centro de Ensino Fundamental 2 do Guará – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

### **Katia Tarouquella Brasil**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Coordenadora do Laboratório Saúde Mental Terapêutica e Cultura.

### **Laís Macedo Vilas Boas**

Doutoranda em Psicologia Clínica pelo Programa de Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista CNPQ.

### **Marie Thomas**

Psicóloga clínica na *Maison des Adolescents* no Centre Médico Psycho Pédagogique, Centro que atende crianças e adolescentes em tratamentos ambulatoriais e com consultas multidisciplinares.

**Maristela Muniz Gusmão**

Doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Professora do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Brasília (UCB).

**Regina Lúcia Sucupira Pedroza**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado pela Université Paris Decartes. Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da UnB.

**Rosângela Maria de Araújo Ferreira**

Graduada em Pedagogia e Direito pelo Centro Universitário do Distrito Federal. Mestre em Educação. Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

**Sanahuja Almudena**

Psicóloga, *maître de conférence* – Laboratoire de Psychologie, Université de Franche-Comté.

**Sandra Francesca Conte de Almeida**

Psicanalista. Professora da Universidade Católica de Brasília (UCB).

**Tatiana Soriano Ferreira**

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como psicóloga clínica, junto a adolescentes e adultos, no Cepac, e na Associação São Vicente de Paula, com idosas institucionalizadas.

**Teresa Rebelo**

Psicóloga clínica, *maître de conférences* em psicologia clínica e psicopatologia na Universidade de Rouen, França. Membro do Collège International de l'Adolescence (Cila).

**Viviane Legnani**

Psicanalista. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

