



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura – PPGPsiCC

**ADOLESCÊNCIA E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE
ASSISTIDA: UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA**

Mestrando

Tiago Alves Miranda

Orientador

Prof. Dr. Luiz Augusto Monnerat Celes

Brasília-DF

2013

Tiago Alves Miranda

**ADOLESCÊNCIA E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE
ASSISTIDA: UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Monnerat Celes

Brasília-DF

2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Augusto Monnerat Celes.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luiz Augusto Monnerat Celes – IP/UnB

Presidente

Prof^a Dr^a Sandra Maria Baccara Araújo – PRODEQUI/UnB

Membro

Prof^a Dr^a Terezinha de Camargo Viana – IP/UnB

Membro

Prof^a Dr^a Eliana Rigotto Lazzarini – IP/UnB

Suplente

Agradecimentos

À minha família pelo amor, ajuda e pelos momentos de calma e tranquilidade necessários para a conclusão de mais esta etapa de minha vida. Aos meus pais Marcelo e Inês, de quem tenho muito orgulho. Aos meus irmãos Maíra, Marcelo e Rafael, em quem me espelho. À Helena, a nova flor de nossas vidas.

Ao professor Luiz Celes pelo apoio, compreensão e confiança indispensáveis para a conclusão do presente trabalho.

Às professoras Sandra Baccara, Terezinha Viana e Eliana Lazzarini por aceitarem compor a banca avaliadora de minha dissertação.

À professora Eliana Lazzarini, com que aprendi muito, quando ministramos uma disciplina.

A Maria Luiza Gastal, cuja escuta cuidadosa tem me auxiliado há alguns anos.

A Josenita Costa por me ajudar a compreender meu trabalho.

À amiga Ana Clara Mendes pelo companheirismo e pelo incentivo em momentos importantes.

À leitura atenta de Maíra Miranda e Lisieux Marie.

Às aplicadas interlocutoras Ana Janaína Souza e Iara Flor Ferreira.

À Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal pelo incentivo à pesquisa.

Aos servidores da UAMAPL, com quem aprendi a trabalhar em equipe e ainda ter amizades.

Aos integrantes do GT de Psicologia da Secriança, pelo apoio e discussões.

Aos adolescentes que acompanhei nos anos de trabalho na UAMAPL pelo aprendizado.

Aos servidores do CAPSad-Itapoã pelo acolhimento e compreensão.

A todos os amigos que foram próximos durante o período do mestrado e a todos aqueles dos quais estive distante. Estiveram sempre na memória e no coração.

Resumo

A dissertação tem o objetivo geral de discutir o ato infracional por uma perspectiva psicanalítica. Num trabalho eminentemente teórico, inserimos a psicanálise como uma das teorias possíveis para abordar as medidas socioeducativas e propor avanços. Com a discussão sobre os atos infracionais ainda é possível corroborar algumas ideias a respeito das medidas socioeducativas e, mais particularmente, acerca da liberdade assistida, a que acreditamos ser mais efetiva. São abordados os seguintes aspectos: (1) lugar da adolescência e da socioeducação para a psicanálise; (2) visão histórica da adolescência; (3) questões ideológicas inseridas nos conceitos de adolescência e família; (4) elementos da obra freudiana que permitam falar de um processo adolescente; (5) noções de ato na obra freudiana; (6) ideias da socioeducação em relação com conceitos psicanalíticos; (7) teorias da adolescência em relação com fatores culturais contemporâneos; (8) violência na contemporaneidade e sua relação com a adolescência; (9) especificidade psicanalítica da passagem ao ato relacionada à adolescência; (10) exclusão e inserção sociais dos adolescentes em conflito com a lei; e (11) associação adolescência-ato infracional.

Palavras-chave: ato; ato infracional; psicanálise; adolescência; medidas socioeducativas; liberdade assistida.

Abstract

The dissertation's overall objective is to discuss juvenile delinquent acts from a psychoanalytic perspective. In a highly theoretical work, we insert psychoanalysis as one of the possible theories to address socio-educational measures and propose improvements. With the discussion of juvenile delinquent acts, it is still possible to corroborate some ideas concerning socio-educational measures and, more particularly, concerning assisted freedom, which we believe is the most effective one. It covers the following aspects: (1) the place of adolescence and socio-education in psychoanalysis; (2) the historical view of adolescence; (3) ideological questions encompassed within the concepts of adolescence and family; (4) Freudian elements that allow us to speak of an adolescent process; (5) notions of act in Freudian theory; (6) socio-educational ideas in relation to psychoanalytic concepts; (7) theories of adolescence in relation with contemporary cultural factors; (8) contemporary violence and its relation to adolescence; (9) the psychoanalytic specificity of the concept of passage to the act in relation to adolescence; (10) social exclusion and inclusion of adolescents in conflict with the law; and (11) the adolescence-juvenile delinquent acts association.

Key words: act; juvenile delinquent acts; psychoanalysis; adolescence; socio-educational measures; assisted freedom.

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1 – Contextualização histórica.....	16
1. Os primórdios da adolescência e os ideais.....	18
a. Família e educação.....	18
b. Ideologia do indivíduo.....	21
c. O processo de importação brasileiro.....	26
d. Reflexão a partir das críticas ao modo de organização burguês.....	32
2. Outras contextualizações... ..	35
3. Adolescência: texto e contexto	39
Capítulo 2 – Elementos teóricos para uma teoria freudiana possível da adolescência.....	48
1. “A sexualidade infantil”.....	50
a. As fases da organização da libido.....	53
b. O problema da fase fálica.....	57
c. Discussão sobre a genitalidade.....	59
2. “As transformações da puberdade”.....	60
a. O encontro com o objeto.....	61
b. O complexo de Édipo revivido.....	64
c. A separação da autoridade dos pais.....	67
d. Temporalidade psíquica.....	68
3. Pulsão, ação e mundo externo.....	71
4. Temporalidade, transferência e atuação: <i>Agieren</i>	81
5. Resultado.....	84
Capítulo 3 - Elementos para formular algumas proposições sobre a socioeducação com base em posições psicanalíticas sobre a adolescência.....	86
1. Adolescência e psicanálise.....	86
2. Psicanálise e socioeducação.....	89
a. Adolescência: a questão dos ideais.....	90
b. Adolescência e atualidade.....	97
c. Sociedade, violência e adolescência.....	101

Capítulo 4 - Adolescência e violência.....	115
1. Violência e exclusão.....	115
2. Ato e adolescência.....	126
3. A tendência a agir.....	130
Conclusões.....	140
Bibliografia.....	150

Introdução

A presente dissertação surge como uma elaboração do trabalho que desenvolvo desde 2008, como psicólogo junto a adolescentes em conflito com a lei em uma Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) de uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal. A UAMA presentemente aplica as medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. A primeira somente se tornou nossa competência recentemente. O enfoque será na medida socioeducativa de liberdade assistida. A função que exerço junto aos adolescentes é de acompanhamento do cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida.

O papel do psicólogo nas medidas socioeducativas é um tema de amplo debate, por não ser tão claro como em outros contextos. Isso ensejou que os psicólogos que trabalham com socioeducação no DF se movimentassem para realizar no final do último ano o 1º Seminário sobre Psicologia e Medidas Socioeducativas do DF e o 1º Fórum de Psicólogos do Sistema Socioeducativo do DF, ambos com a mesma temática: Reflexões e diálogos sobre a atuação do psicólogo em socioeducação.

Desde que ingressei no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, iniciei minhas pesquisas a respeito da educação, adolescência e violência, com enfoque psicanalítico. Todavia, pensar em psicanálise no contexto da socioeducação não é uma tarefa simples, principalmente quando se trata do acompanhamento de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Assim, nosso objetivo inicial foi abordar a socioeducação sob uma perspectiva psicanalítica, mais especificamente, a medida socioeducativa de liberdade assistida. Neste momento, vale fazermos uma pequena apresentação acerca da socioeducação.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente*¹ (BRASIL, 1990/2010) prevê que, ao adolescente² a quem é atribuída a autoria de um ato infracional³ são destinadas medidas socioeducativas. “Medidas socioeducativas são responsabilizadoras, de natureza sancionatória e conteúdo socioeducativo (...)” (BRASIL, 2006, p. 32, n. 24). O ECA (BRASIL, 1990/2010) rompeu com o antigo modo de proceder em relação ao adolescente em conflito com a lei, que se pautava no controle e exclusão sociais (BRASIL, 2006). Doravante, a legislação brasileira se baseia na Doutrina da Proteção Integral, que pode ser explicada no trecho que se segue:

O ECA expressa direitos da população infanto-juvenil brasileira, pois afirma o valor intrínseco da criança e do adolescente como ser humano, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o valor prospectivo da infância e adolescência como portadoras de continuidade de seu povo e o reconhecimento de sua situação de vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado; devendo este atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa dos seus direitos (BRASIL, 2006, p. 15).

Para a implementação desta doutrina, criou-se o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), no qual estão incluídos “(...) princípios e normas que regem a política de atenção a crianças e adolescentes” (BRASIL, 2006, p. 22). As ações do SGD devem ser realizadas pelas três esferas do poder público, pelos três poderes e pela sociedade civil. O SGD se constitui de diversos subsistemas voltados ao atendimento do público infanto-juvenil, por exemplo, os que coordenam as políticas de assistência social, justiça, proteção especial e políticas sociais básicas (BRASIL, 2006).

Um dos subsistemas que compõem o SGD é o *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (SINASE) que, por sua natureza, tem relação com os demais subsistemas do SGD. Assim, “O SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios (...) que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006, p. 22). O SINASE (BRASIL,

¹ Deste ponto em diante, falaremos ECA.

² Pessoa que conta entre 12 e 18 anos de idade incompletos (BRASIL, 1990/2010).

³ Conduta descrita como crime ou contravenção penal (BRASIL, 1990/2010).

2006) é constituído “(...) de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (BRASIL, 2006, p. 23).

O SINASE (BRASIL, 2006) se orienta pelo ECA (BRASIL, 1990/2010) e pela Constituição Federal, além de acompanhar

(...) normativas (...) internacionais das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade).

Os princípios do atendimento socioeducativo se somam àqueles integrantes e orientadores do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006, p. 25).

Acreditamos estar trabalhando com uma legislação avançada, regida por princípios que representam muitos progressos no atendimento ao adolescente em conflito com a lei – e a crianças e adolescentes em geral. O SINASE (BRASIL, 2006) em particular apresenta uma visão das medidas socioeducativas que deve estimular no adolescente sua autonomia e a melhor relação consigo mesmo, com os outros e com o que está à sua volta. As ações socioeducativas devem proporcionar ao sujeito a oportunidade de ressignificar valores e de formar outros valores, como a participação na vida social. Também devem garantir o acesso a direitos e à possibilidade do adolescente superar a situação de exclusão. Deste modo, são contempladas as duas dimensões da medida socioeducativa: jurídico-sancionatória e ético-pedagógica. Durante a dissertação, serão caracterizadas as medidas socioeducativas com mais apuro.

Opta-se, então, pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei, por um tratamento diferente do destinado aos adultos, ao considerar seu estado de desenvolvimento. Existem seis medidas socioeducativas. São elas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e, por último internação em estabelecimento

educacional. Ainda podem ser aplicadas aos adolescentes medidas de caráter protetivo de direitos que estejam sendo violados (BRASIL, 1990/2010).

O SINASE (BRASIL, 2006) prevê que devem ser priorizadas as medidas socioeducativas em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) em detrimento das privativas de liberdade. A ideia é que, em sua comunidade, os adolescentes têm maior probabilidade de serem inseridos socialmente. Além disso, percebe-se que medidas socioeducativas mais gravosas não representam maior efetividade na inserção social dos adolescentes (BRASIL, 2006).

O que apresentamos até então nos parece ser importante, na medida em que revela a intenção de que os sujeitos sejam, de fato, levados em consideração para a formulação da política pública. Também denota a preocupação com a efetividade dos objetivos das medidas socioeducativas. Todavia, a grande maioria da população não partilha das concepções expressas no ECA (BRASIL, 1990/2010) e no SINASE (BRASIL, 2006).

Uma pesquisa realizada pelo Senado Federal no último ano a respeito da reforma do Código Penal aponta que 89% dos brasileiros são a favor da redução da maioridade penal (DATASENADO, 2012). Destes, 35% acreditam que a idade mínima para que um indivíduo tenha a mesma condenação de um adulto deveria ser de 16 anos; 18% indicam 14 anos; 16% disseram 12 anos; e 20% responderam que não deveria haver restrição de idade para a imputabilidade penal. Apenas 7% opinaram a favor da legislação atual; 3% escolheram “outro”; e 1% não soube ou não respondeu (DATASENADO, 2012).

Os dados apresentados por esta pesquisa são preocupantes em relação ao que discutiremos na presente ocasião. Demonstra a discordância dos brasileiros em relação à legislação vigente; ou seja, em relação às medidas socioeducativas como um todo, o que

atinge diretamente nosso escopo de abordar a medida socioeducativa de liberdade assistida.

Deste modo, fica patente a relevância de discutirmos a medida socioeducativa de liberdade assistida. Por mais que a redução da maioria penal não seja algo fácil de ser alcançado, dado ser um direito constitucional (BRASIL, 1988/2011), falamos da visão dos brasileiros, de quem também depende a socioeducação.

Nosso objetivo geral é realizar uma reflexão psicanalítica a respeito do ato infracional. Pensamos que assim estaremos abordando a importância da priorização da medida socioeducativa de liberdade assistida e também corroborando as concepções da socioeducação como um todo. Além disso, estaremos mostrando a possibilidade da psicanálise adentrar o campo da socioeducação.

Os objetivos específicos são: (1) traçar contornos do lugar da adolescência e da socioeducação para a psicanálise; (2) apresentar uma visão histórica da adolescência; (3) discutir questões ideológicas inseridas nos conceitos de adolescência e família; (4) buscar nas obras freudianas elementos que permitam falarmos de um processo adolescente; (5) traçar noções de ato na obra freudiana; (6) corroborar algumas ideias da socioeducação com conceitos psicanalíticos; (7) discutir teorias da adolescência em inter-relação com fatores culturais contemporâneos; (8) discutir a violência na contemporaneidade e também sua relação com a adolescência; (9) apresentar uma especificidade psicanalítica da passagem ao ato, relacionando-a à adolescência; (10) refletir sobre exclusão e inserção sociais dos adolescentes em conflito com a lei; e (11) refletir sobre a associação adolescência-ato infracional.

Para atingir nossos objetivos, a presente dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro realizamos uma contextualização histórica da adolescência e da família. Em ambos os casos buscamos apresentar visões que considerem fatores

políticos e ideológicos e visões em que estejam menos enviesadas neste sentido. São realizadas reflexões a partir das ideias apresentadas de família e adolescência. Ainda abordamos a história da psicanálise em contato com a adolescência.

No segundo capítulo, fazemos uma investigação acerca de qual é o posicionamento freudiano sobre a adolescência. Inicialmente poderíamos considerar que pela insistência de Freud no infantil, não seria possível encontrar uma especificidade. Ao final do capítulo, propomos três visões de ato para Freud, a saber, a ação específica, o agir e a atuação.

No capítulo 3, abordamos inicialmente a questão da psicanálise da adolescência e de seu lugar incerto na teoria psicanalítica. Depois tratamos de questões relativas aos ideais na sociedade contemporânea e os relacionamos à adolescência. Por fim, discutimos a questão da passagem ao ato, para relacioná-la com a ação específica.

No último capítulo adentramos questões relativas à exclusão do adolescente e das classes sociais menos favorecidas. Relacionamos novamente questões sociais com problemáticas subjetivas. Por fim, discutimos o ato infracional como um mecanismo próprio da adolescência.

Capítulo 1 – Contextualização Histórica

No presente capítulo veremos que a adolescência é uma construção histórica e produto da modernidade e deve seu surgimento à falta de dispositivos societários – por exemplo, os ritos de iniciação das sociedades ditas primitivas – que operem sem maiores dificuldades a passagem da infância à condição adulta e permitam ao indivíduo elaborar o advento da puberdade e, assim, promovam sua identificação com a maturidade (RUFFINO, 1993). Este é um modo de conceber a história. Se considerarmos a história com o viés dos movimentos políticos subjacentes ao surgimento da adolescência em nossa sociedade, podemos dizer que a adolescência deve sua gênese a interesses políticos, econômicos e sociais. O mesmo ocorre em relação a alguns aspectos que são tidos como inerentes à sociedade contemporânea como, por exemplo, a família nuclear, que segue o modelo da família burguesa (ARIÈS, 2006; COSTA, 1999).

O psicanalista Ruffino (1993) aponta que a adolescência é um conceito oriundo de outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a medicina. Para os médicos, a puberdade marca o início da adolescência e os sociólogos percebem o fim do processo da adolescência quando o indivíduo está preparado para o trabalho. Se falta precisão à explicação médica em relação ao fim da adolescência, a visão sociológica apresenta o mesmo problema em relação ao início dessa fase (RUFFINO, 1993).

Neste sentido, Ruffino (1993) fala das crescentes exigências sociais para aceder à condição adulta. Rosa (2002) retoma a ideia que apresentamos de Ruffino (1993) e corrobora o não-lugar da adolescência; a adolescência é um processo subjetivo derivado do não-lugar do adolescente – ou ao menos seu lugar incerto – e é uma necessidade social. Assim sendo é imperativo um lugar que seja outorgado ao adolescente que o considere como um sujeito portador de desejos.

Temos então um posicionamento sobre como devemos nos portar diante dos adolescentes. A saber, que podemos e devemos considerar o adolescente como um sujeito desejante, como se diz. Aqui já estamos diante de proposições de cunho psicanalítico, mas que também podem ser encontradas no texto do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE):

Em nossa sociedade a adolescência é considerada momento crucial do desenvolvimento humano, da constituição do sujeito em seu meio social e da construção de sua subjetividade. As relações sociais, culturais, históricas e econômicas da sociedade, estabelecidas dentro de um determinado contexto, são decisivas na constituição da adolescência. Portanto, para o pleno desenvolvimento das pessoas que se encontram nessa fase da vida, é essencial que sejam fornecidas condições sociais adequadas à consecução de todos os direitos a elas atribuídos.

A percepção do adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento não pode servir como justificativa da visão tutelar do revogado Código de Menores, que negava a condição de sujeito de direitos e colocava o adolescente em uma posição de inferioridade (BRASIL, 2006, p. 26).

O SINASE (BRASIL, 2006) percebe que o desenvolvimento do adolescente depende das condições sociais que lhes são apresentadas. Por outro lado, há a visão do adolescente enquanto sujeito de direitos, de onde podemos tirar a ideia de que a adolescência deve ser tida em sua singularidade, em sua subjetividade, como consta no início da citação. Subjetividade essa que, em nosso entendimento, pressupõe a noção de desejo. O SINASE (BRASIL, 2006) considera que o principal objetivo da socioeducação é que seja realizada a inclusão social do adolescente e seu desenvolvimento. Um dos nossos objetivos no presente trabalho é corroborar a possibilidade efetiva deste desenvolvimento, para que o adolescente seja incluído na dinâmica social de maneira mais saudável; muito embora levemos em consideração o contraponto das advertências de Millot (1987) sobre a impossibilidade de prever os efeitos de uma ação pedagógica.

Apresentaremos a seguir algumas visões sobre as mudanças sociais para a modernidade; dentre as quais se inserem o surgimento da adolescência e da família

como as conhecemos atualmente. Transformações sociais que, como dissemos, podem ser vistas sob uma ótica mais virada para questões políticas e econômicas, ou menos.

1. Os primórdios da adolescência e as ideologias

A noção de adolescência é oriunda de mudanças estruturais nas sociedades e vários fatores estavam implícitos e entrecruzados nesse momento de transformação. Buscaremos cobrir alguns desses fatores concorrentes ao surgimento da noção de adolescência, dentre os quais podemos citar: a mudança da ideia de família, a importância que se passou a dar à infância e sua educação, o surgimento do indivíduo moderno e da burguesia.

a. Família e Educação

Nas sociedades ocidentais, da Idade Média até o século XIX a passagem entre a infância e a adolescência acontecia com o simples advento da puberdade. A educação infantil se dava no ensino das tarefas dos adultos, conforme a capacidade das crianças (HUERRE & LE FOURN, 2003). Em seu célebre trabalho, Ariès (2006) mostra como a ideia de infância e adolescência que temos atualmente é recente. Até o século XIX, a infância era curta e os indivíduos se colocavam à disposição da sociedade, logo que entravam em contato com adultos (noção também recente) e conseguiam uma ocupação.

Durante a Idade Média, a educação infantil era principalmente realizada pelo convívio com os adultos de outras famílias. Embora não fosse um pesquisador da área da psicologia, Ariès (2006) não deixa de sublinhar que tal modo de educar as crianças não deixava muito espaço para que pais e filhos edificassem entre si um “sentimento existencial profundo” (p. 158). A partir do século XV, gradativamente a educação das crianças foi transferida às escolas, num contexto em que se transformaram os sentimentos da família. Doravante, a educação era proposta e teorizada por pedagogos e

religiosos e consistia no isolamento da juventude do mundo dos adultos com o fim de preservar sua inocência; além disso, os pais começaram a cultivar a preocupação de que os filhos convivessem o mais próximo possível, não mais os deixando sob os cuidados de outras famílias: aqui está a transformação dos sentimentos da família.

Muito contribuíram neste sentido os tratados de educação – que também eram manuais de civilidade –, que já no século XVII alertavam os pais sobre a importância de sua participação na educação de seus filhos, preparando-os para a vida. Ariès (2006) chega a dizer que o “clima sentimental” mudara, que é “(...) como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar crianças na escola” (p. 159). São os primórdios da “família sentimental moderna” (ARIÈS, 2006, p. 162), na qual a afeição paterno-filial é a base para o convívio familiar.

Os sentimentos de família progrediram em paralelo e em razão da vida privada. Até então, não havia a separação do que hoje conhecemos como as vidas social, privada e profissional. Ser bem-sucedido dependia de ser “agradável, ‘amável’ em sociedade” (ARIÈS, 2006, p. 165) – e sociedade deve ser lida como a corte –, fazendo com que o indivíduo conseguisse melhor posição social. Até o século XVIII, as grandes casas eram frequentadas por um grande número de pessoas, que lá travavam relações sociais e profissionais. A partir de então, passou-se a proteger a intimidade do lar e dos indivíduos “contra o mundo (...), contra a pressão social” (ARIÈS, 2006, p. 185). A família compreende somente os pais e crianças, passando-se a excluir os criados, amigos e clientes. A vida familiar começou a se parecer mais com o ideal da família moderna, em que os pais aumentaram seu cuidado em relação às minúcias da vida familiar, além de seu gosto pela intimidade. Assim, preocupações relativas à saúde e educação tomaram o primeiro plano na vida familiar.

A característica primordial da família moderna é ter a criança como o “pivô de todo o sistema”; a família como um grupo diminuto e sem contato social direto, cuja totalidade da “(...) energia é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família” (ARIÈS, 2006, p. 189). Neste interim, a adolescência surge também como uma preocupação da família moderna.

O que estamos expondo, serve para mostrar que o sentimento de família atualmente enaltecido de maneira peculiar – já que não podemos afirmar que em outras épocas tal sentimento não existia – é recente, é consequência e pouco se difere do sentimento de família da burguesia do século XVIII. Uma vida familiar que da burguesia se estendeu à nobreza e ao povo, é o que leva Ariès (2006) a encontrar “(...) uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe” (p. 195). Isso tem consequências práticas para a socioeducação.

Explicamos inicialmente lembrando que, no artigo 4º do *Estatuto da criança e do adolescente* (BRASIL, 1990/2010), uma lei que versa sobre a proteção integral da criança e do adolescente, responsabiliza a família, a sociedade e o Estado na garantia dos direitos da população infanto-juvenil. Falando mais especificamente sobre medidas socioeducativas, no SINASE (BRASIL, 2006) são apresentadas doze “Diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo”, cujo objetivo é “(...) orientar e fundamentar a prática pedagógica (...)” (p. 47). Dentre as diretrizes, observamos uma que se intitula “Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa” (p. 49). A ideia deste item, como sugere o título, é que a participação tanto da família, quanto da comunidade e de organizações da sociedade civil é fundamental para que possam ser atingidos os objetivos das medidas socioeducativas. Assim,

As práticas sociais devem oferecer condições reais, por meio de ações e atividades programáticas à participação ativa e qualitativa da família no processo socioeducativo, possibilitando o fortalecimento dos vínculos e a inclusão dos adolescentes no ambiente familiar e comunitário. As ações e atividades devem ser programadas a partir da realidade familiar e comunitária dos adolescentes para que em conjunto – programa de atendimento, adolescentes e familiares – possam encontrar respostas e soluções mais aproximadas de suas reais necessidades (BRASIL, 2006, p. 49).

Destas concepções do *Estatuto da criança e do adolescente* (BRASIL, 1990/2010) e do SINASE (BRASIL, 2006), depreendemos que o entendimento de família é oriundo de uma determinada realidade social, histórica e econômica. Uma concepção de família muito difundida na atualidade é a que acabamos de apresentar, burguesa, na qual impera o amor paterno-filial, como disse Ariès (2006). Todavia, esta passagem do SINASE (BRASIL, 2006) nos orienta a levar em consideração o contexto no qual a família está inserida, a fim de buscar soluções às situações. Em termos práticos, nosso escopo é a participação ativa dos familiares no processo socioeducativo, o que pensamos que não será pela imposição de composições e atitudes familiares que o conseguiremos. Não queremos culpar os pais, mas responsabilizá-los.

b. Ideologia do indivíduo

Matheus (2010) é um psicanalista que pesquisa sobre a adolescência e que coloca em primeiro plano o individualismo. Ele se apoia em considerações de Zizek (1996 *apud* MATHEUS, 2010) sobre a ideologia. Por sua vez, Zizek (1996 *apud* MATHEUS, 2010) é um autor que procura associar as visões lacaniana e marxista. Há uma problemática em utilizar a crítica a uma ideologia na teoria psicanalítica para daí derivar uma nova teoria. Tendo em vista que na psicanálise a teoria é resultado do método de investigação que é coincidente ao tratamento (FREUD, 1923c/1996) – no qual a associação livre tem valor distintivo –, uma teoria crítica da psicanálise seria uma pesquisa de psicanálise aplicada. É o que pensa Celes (1994), quando define a reflexão

psicanalítica como o uso de seus conceitos, mas mantendo “(...) certa fidelidade com suas origens” (p. 206).

O objetivo de Zizek (1996 *apud* MATHEUS, 2010) é “(...) pensar a tensão que subsiste entre o sujeito psíquico em sua perspectiva singular e inconsciente, e a realidade social à qual se reporta, tal como esta veio a se configurar na modernidade, a partir do advento do capitalismo” (MATHEUS, 2010, p. 70). Matheus (2010) aponta que a ideia de Zizek (1996 *apud* MATHEUS, 2010) presente nas teorizações sobre a adolescência se refere ao “(...) desequilíbrio do capitalismo (...), promotor de suas desigualdades (...)”, que “(...) também serve como legitimação da *ideologia do indivíduo*, na qual cada um é responsável por seus êxitos e infortúnios, servindo-se dos demais como exemplo e confirmação de suas crenças” (MATHEUS, 2010, p. 88). Assim, a principal crítica que Matheus (2010) busca operar em relação às teorias da adolescência se refere a não levar em conta questões sociais, históricas e políticas. Essas questões estão presentes na ideia de adolescência e em sua associação à crise, que não é oriunda da psicanálise. Trata-se de uma concepção interessante, frente à qual ao longo da presente dissertação teremos oportunidade de nos posicionar. Em princípio, podemos afirmar que a observação de fatores sociais mais amplos em interação com o psiquismo, não é novidade nas teorias de psicanalistas sobre a adolescência, das quais abordaremos algumas.

Buscaremos explicitar que Matheus (2010) relaciona a ideologia do indivíduo da sociedade ao binômio adolescência-crise. Destarte, se Ariès (2006) considera que a família triunfara sobre o individualismo, Matheus (2010) põe o individualismo em primeiro plano, afirmando que a ideia de adolescência foi formada a partir da modernidade, com a noção de indivíduo. No entanto, avaliamos que o sentimento de

família burguesa de que fala Ariès (2006) faz parte do individualismo a que Matheus (2010) se refere.

Um dos inícios possíveis para a associação entre adolescência e crise pode ser o século XVIII, com J.-J. Rousseau, precursor das ideias de adolescência da era moderna. Dizemos um dos inícios possíveis, pois apresentaremos ainda a visão da adolescência como surgindo de outros contextos, sem o viés político, como o apresentado por Matheus (2010). Prosseguindo, Rousseau via a importância da educação para a formação do homem livre e esclarecido que participará da transformação da sociedade.

Matheus (2010) relaciona a periodização das idades da vida (ou seja, infância, adolescência, maturidade e senescência, tal como conhecemos atualmente) ao surgimento do indivíduo moderno que, por sua vez, surge com a revolução francesa. A adolescência é fruto da demarcação do espaço burguês, que se caracteriza pela privacidade e intimidade em oposição ao universo público – tal como vimos ser a crença de Ariès (2006). Matheus (2010) acrescenta que o Estado necessitava da criação do indivíduo moderno para a promoção do seu sustento. É nesse contexto e como uma etapa necessária ao processo de formação do indivíduo que a adolescência adquire seu caráter funcional. Matheus (2010) considera que a ideologia do indivíduo que ainda viceja na contemporaneidade tem na adolescência um dos seus pilares de sustentação, já que o próprio indivíduo moderno depende da “necessária” passagem adolescente (MATHEUS, 2010).

A criação da burguesia e sua ascensão no século XVIII dependeram do advento da mobilidade social, da expansão comercial e da centralização do poder com o aparecimento do Estado moderno. Para que tal configuração social se sustentasse, era necessário que os indivíduos pudessem ser responsabilizados, desonerando o Estado (MATHEUS, 2010). Estamos diante da ideia de que a existência do Estado depende do

indivíduo autônomo, responsável pelas próprias ações. Matheus (2010) diz que “(...) a responsabilidade de cada um ante os próprios atos, valores e sentidos, é a contrapartida da conquista dos *direitos* e o reconhecimento de sua *singularidade*” (p. 119-120).

Estamos falando do surgimento do Estado moderno que, entre os finais dos séculos XVIII e XIX, são originadas políticas públicas, em grande parte devido à instituição familiar (MATHEUS, 2010). A partir da revolução francesa, o Estado passou a ser convocado a se responsabilizar pelos indivíduos e suas necessidades, o que fez com que tivesse de mudar sua relação, até então pautada na opressão, com as camadas populares do antigo regime (DONZELOT, 1986 *apud* MATHEUS, 2010, p. 123). Necessitando de maior contingente para incrementar a força de trabalho, o Estado estendeu sua responsabilidade aos “desviados ou desfavorecidos” (MATHEUS, 2010, p. 125), particularizando a sua atenção para esses cidadãos.

A partir do momento em que o Estado passou a se preocupar com os ditos desviados, preocupação tão antiga quanto a sociedade, os jovens também passam a ser alvo dessas políticas e a ser mais regulados em suas condutas. Doravante, os jovens são tomados individualmente em seu dever de obedecer e não mais em relação a sua faixa etária, como grupo social. Tomar os sujeitos individualmente, marca a diferença da intervenção do Estado moderno para diferentes épocas. Neste interim, Matheus (2010) sublinha que, com poucas exceções em que estarão envolvidos fatores políticos, a revolta dos jovens estará associada à família (MATHEUS, 2010).

Ressaltemos o deslocamento operado por esta noção de indivíduo em relação ao adolescente, porque de um conflito social passa para a esfera da família, o que faz do conflito ser, em última instância, individual. Conflitos que aconteceriam no âmbito social passam a acontecer no intimismo e na privacidade do lar burguês. Assim, vemos diante da necessidade de uma crise subjetiva para que ocorra o deslocamento do

campo do social ao individual. Uma crise circunscrita ao momento da adolescência. Em outras palavras, a noção de indivíduo abafa as dimensões política e social que nem por isso, deixam de operar, porque lhes são constitutivas. É esse o mote do livro ao qual estamos nos referindo de Matheus (2010), que busca discutir as diversas teorias de psicanálise sobre adolescência. O que Matheus (2010) questiona com a problematização da moderna ideologia do indivíduo é esse apagamento das dimensões política e social nas teorias da adolescência, circunscrevendo as “crises subjetivas” a fatores estritamente individuais. Por esta razão, consideramos importante mostrarmos o surgimento da adolescência como fruto de um processo histórico, político e social.

Em suma, a adolescência é uma “crise” subjetiva necessária para a formação do indivíduo que, por sua vez, é necessário para que o próprio Estado possa se sustentar. Não buscamos outra forma dos sujeitos serem tratados, mesmo porque, é pela responsabilidade individual que os diversos direitos são garantidos, como diz a citação acima de Matheus (2010). Frisamos que somos favoráveis à responsabilização dos adolescentes por seus atos. Nosso presente argumento objetiva que, no caso, as instituições sociais também sejam responsabilizadas pela adolescência e pelas derivações de sua crise subjetiva. Quando falamos nas instituições sociais, estamos nos dirigindo não somente ao governo, mas à sociedade como um todo. Neste sentido, pensamos ratificar a noção expressa no artigo 4º do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990/2010), que responsabiliza o Estado, a família e a comunidade na tarefa de garantir o cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes. Direitos “(...) referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990/2010, p. 11-12).

Em termos de teoria psicanalítica em relação com a educação e a adolescência, Cifali (2007) observa que ao olvidarmos a questão cultural e política, incorremos no risco de fazer com que tal questão retorne sobre nós, porque, de início, pertencia-nos. Assim, posicionamo-nos favoravelmente à necessária consideração dos fatores políticos e sociais para abordar a adolescência e a socioeducação, especialmente. Ao longo do trabalho teremos a oportunidade de defender de outras maneiras, tal assertiva.

c. O processo de importação brasileiro

Em *Ordem médica e norma familiar*, Costa (1999) descreve a sociedade brasileira durante o período colonial e a transformação da família da elite rural na família nuclear burguesa, próxima de como a conhecemos atualmente. Matheus (2010) chamou o processo de que trataremos de “importação e adaptação de uma ideologia” (p. 128); já Costa (1999) o chamou de “reeuropeização das mentalidades e costumes” (p. 56). Falamos da mesma noção de indivíduo, criada na Europa e difundida no Brasil, o que também ocorreu nos países europeus entre si.

No Brasil, a transição da família colonial à burguesa foi fruto de um processo de adequação da sociedade brasileira à sociedade europeia, que não se deu sem resistência (COSTA, 1999). Falamos, então, de uma importação que não foi direta e imediata, mas passou pela sua adaptação aos costumes brasileiros de antanho, nos conformes da complexa organização social (desigual e hierárquica) e da posição do Brasil na relação de forças no continente americano (MATHEUS, 2010).

Para sua argumentação, Costa (1999) se embasa na compreensão foucaultiana sobre os mecanismos para o exercício do poder nas sociedades ocidentais, que fazem com que os indivíduos ajam socialmente de acordo com um padrão desejado: a lei e a norma. Aquilo que pode ser abarcado pela lei é considerado crime, cuja contenção pode

se dar explicitamente pelas instituições estatais. Todavia, nem tudo o que escapa aos interesses do Estado está ao alcance da lei, que é quando a norma é utilizada, compondo-se de práticas discursivas e não-discursivas. Dentre os alvos do poder normalizador do Estado estão os loucos, para os quais o dispositivo médico é posto em prática a fim de “(...) preservar a integridade do contrato social democrático-burguês” (COSTA, 1999, p. 51), mantendo, ao mesmo tempo, os direitos individuais. “Criam-se, assim, dois tipos de intervenção normativa que, defendendo a saúde física e moral das famílias, executavam a política do Estado em nome dos direitos do homem” (COSTA, 1999, p. 51).

Iniciemos, então, a descrição do processo de transformação social como apresentado por Costa (1999). Até a chegada da corte portuguesa no Brasil, os interesses do grupo familiar eram determinantes para o futuro de qualquer um de seus integrantes. Fora do âmbito familiar, nos municípios em geral, as grandes famílias rurais monopolizavam o governo. Desta feita, o poder familiar se fazia e se perpetuava interna e externamente (COSTA, 1999).

Costa (1999) faz a afirmação de que na família colonial – estamos nos referindo às famílias rurais que detinham o poder econômico e social até o período próximo ao final do século XVIII – os seus membros não tinham a liberdade de se orientar no mundo como bem entendiam, ou seja, não havia liberdade de escolha. Os interesses a serem observados primeiramente pelos indivíduos eram da autopreservação do grupo familiar e da propriedade, além de haver as orientações da igreja, que em geral se coadunavam com (ou se adaptavam aos) interesses familiares. A “(...) família funcionava como um bloco compacto voltado exclusivamente para o clã (...)”, o que “(...) gerou uma introversão social prejudicial aos interesses do Estado. A família não formava cidadãos, e sim parentes” (COSTA, 1999, p. 46-47).

A família colonial ainda era fortemente orientada pelo patriarcalismo, um modo de organização predominante também no meio urbano; pois ao passo que a família rural exercia o seu poder no meio urbano, as famílias de outras camadas sociais eram reduzidas à mesma organização (COSTA, 1999). Vemos aqui um processo similar ao europeu em relação à família burguesa modelar para toda a sociedade (ARIÈS, 2006; MATHEUS, 2010). Enfim, Costa (1999) caracterizou a família colonial e como os membros agiam da seguinte forma:

A família colonial fundou sua coesão num sistema piramidal cujo topo era ocupado pelo homem, em sua polivalente função de pai, marido chefe de empresa e comandante da tropa. Do homem era exigida toda iniciativa econômica, cultural, social e sexual. Os demais membros do grupo ligavam-se mutuamente e ao pai, de modo absolutamente passivo. Toda aliança voluntária em função de objetivos comuns era excluída. O pai representava o princípio de unidade da propriedade, da moral, da autoridade, da hierarquia, enfim, de todos os valores que mantinha a tradição e o *status quo* da família (COSTA, 1999, p. 95).

Procuramos dar um panorama da sociedade brasileira de então para mostrar como no Brasil-colônia tínhamos uma família rural com valores morais sólidos e bem estabelecidos, com referenciais nítidos para serem seguidos. Ao ponto em que os desejos e o nome do pai (literalmente) davam aos demais membros do grupo familiar a mesma aspiração. “Havia quase um vácuo de interesses próprios no restante dos membros. O desejo correto era o desejo do pai; o interesse justo era o da manutenção do patrimônio” (COSTA, 1999, p. 47). Para que a família rural viesse a se aproximar do modelo de família hodierno, foi necessária uma intervenção de cunho profissional (COSTA, 1999).

Para operar as mudanças que seriam interessantes ao Estado, o que inclui desde a mudança da família à relação dos indivíduos com o Estado, foi formada uma aliança médico-estatal. Assim, os médicos higienistas, com o apoio do Estado, intervieram na sociedade, particularmente na vida das famílias rurais, para mostrar aos parentes que havia outros modos de viver; que a tutela do Estado poderia possibilitar aos indivíduos uma vida mais autônoma em relação ao grupo familiar. Todavia, Costa (1999) aponta –

e é essa a principal crítica feita ao longo de todo o livro ao qual nos referimos – que a aliança médico-estatal não tinha somente o interesse de libertar os indivíduos do jugo do patriarcalismo: a organização social centrada no poder familiar não era conveniente ao Estado, já que se buscava a centralização do poder nas mãos deste último (COSTA, 1999).

Costa (1999), então, observa vários modos de intervenção dos médicos (fundamentados com proposições higienistas) nas famílias rurais para que elas viessem a ser úteis ao Estado, adaptando-se ao novo sistema econômico e político, formando indivíduos a serviço da nação. Foi uma ação que beneficiou todas as instâncias envolvidas: o Estado, pois objetivava ter o controle sobre a sociedade, sem demasiadas revoltas, de tal modo que as pessoas, de livre vontade, pudessem servir a ordem estatal; os médicos, por buscarem e terem alcançado sua independência em relação ao regime colonial quando se aliaram ao novo sistema; e, por fim, as famílias da elite que, se foram praticamente obrigadas a se adaptar à nova ordem social, conseguiram outras maneiras de impor o seu domínio, aceitando aceder à condição burguesa (COSTA, 1999).

Os médicos, por meio do controle do corpo, do sexo e dos sentimentos familiares (dos cônjuges, pais e filhos e das relações entre eles), contribuíram para que a família rural tornada burguesa – por meio de ofertas de possíveis progressos materiais – fosse dominada politicamente. Desenvolveu-se uma pedagogia médica, que tinha por objetivo a educação física, moral, intelectual e sexual. A doutrinação chegou a tal ponto, que vimos (e vemos) pais que nunca estão seguros de seus sentimentos e ações para com seus filhos. Famílias que passaram a ter especialistas a tiracolo, que avaliam e mostram “(...) os excessos e deficiências do amor paterno e materno” (COSTA, 1999, p. 15).

As intervenções médicas junto à intimidade das famílias colaboraram ainda para que o poder patriarcal fosse pulverizado nas demais instâncias (ou instituições) da sociedade, ou do Estado propriamente. Os médicos iam minando o poder do patriarca da família, além do próprio sentimento de família vigente e do parente a serviço da família, para que se tornasse um indivíduo (ou cidadão) a serviço do Estado. Assim, os médicos enalteciam a importância da infância e da adolescência para o surgimento de um indivíduo correto e realçavam o papel da mulher nessa empreitada. Os médicos praticamente catequisavam os membros familiares a fim de fazer surgir o sentimento nacionalista e humanitário em detrimento do que era o sentimento de solidariedade da família.

Ao mesmo tempo em que o sentimento de intimidade familiar era ensinado pela política higienista, a família ainda era instada a se expor ao contato com o mundo. Se as mulheres e as crianças “gozavam” de certa irresponsabilidade e o homem-pai era detentor do poder de discernimento entre certo e errado, criaram-se discriminações entre qual responsabilidade que o indivíduo de cada idade e sexo deveria ter. As proibições passaram a ser particularizadas, abolindo as regras gerais. O que era “proibido” ou “permitido” aumentou em complexidade, o que elevou as chances de que conflitos familiares existissem. Transpondo este conflito para a esfera da adolescência, testemunhamos aquilo que Matheus (2010) considerou ser a individualização da crise adolescente: seu confinamento ao grupo familiar.

O que antes era inconteste, pois centrado em concepções divinas e paternas, passou a ser incerto. “Quase toda atividade humana podia ser potencialmente mórbida. Simultaneamente, quase toda conduta tornou-se um tesouro virtual de ação terapêutica. Tudo era ao mesmo tempo sadio e doente” (COSTA, 1999, p. 139). A preocupação com as recomendações dos higienistas se tornou tamanha, que os próprios indivíduos se

puseram em estado de alerta e, eles mesmos, tonaram-se fiscais da higiene. E o plano do Estado de que os indivíduos compactuassem voluntariamente com a sociedade foi um sucesso. Para que o controle pudesse ser mais eficaz, a família teve de diminuir o seu número de integrantes e, diante dos perigos mundanos (doenças e promiscuidade), o lar se tornou um lugar de sossego. Com a aceitação dos preceitos médicos por cada elemento familiar e com a fiscalização pessoal e mútua, uma relativa paz pôde ser instaurada entre os membros da família, possibilitando, enfim, a vida em família.

Podemos caracterizar mais precisamente o resultado da intervenção médico-estatal. Com o processo de importação, a família brasileira se tornou bem próxima à da burguesia europeia, como descrita ao longo do capítulo. Assim, falamos da família nuclear em que a mulher deixou o confinamento do lar para ocupar as ruas, então perigosas, com maior liberdade, sem tanta opressão por indiscrição e pudor. Ou seja, as mulheres tiveram de se tornar participativas socialmente. A luta dos médicos contra o poder patriarcal se deu no campo dos cuidados à saúde que deveriam ser tomados em relação à mulher e à criança. Falamos de uma família cujos integrantes tinham grande preocupação com relação à saúde própria e dos outros familiares. Os cuidados que os sujeitos começaram a dispensar ao corpo derivaram em preocupação com relação ao psiquismo.

A exaltação higiênica do corpo, da casa, da educação, em defesa da saúde, desenvolveu na família uma acuidade que ela não possuía. Refinando seus instrumentos de ausculta, em breve ela foi capaz de ouvir ruídos aos quais era totalmente surda. (...) A atenção atomizada, focalizada na vigilância específica e adequada a cada pessoa fez crescer geometricamente o valor do indivíduo e de sua história físico-emocional. A maneira como o indivíduo tinha sido tratado na sua infância era determinante de suas qualidades corporais e morais quando adulto (COSTA, 1999, p. 144).

O que era antes imperceptível, por conta da atenção dispensada ao patriarca, tornou-se um ponto a ser observado, porque a imprevidência no tocante à educação passou a ser considerada a causa de determinados estados emocionais ou condutas sociais. As condutas passaram a ser explicadas psicologicamente, pela 'interioridade'.

“A medicina social insistia em mostrar que a saúde do Estado estava para a família assim como a saúde de um filho estava para a de uma mãe. A instituição da família nuclear era *celula mater* da sociedade” (COSTA, 1999, p. 148). O amor direcionado à família se identificava com amor ao Estado, apresentado como algo natural. Estado e instituição familiar eram homogêneos por fazerem parte da humanidade.

Agora as leis estavam vinculadas à humanidade e não mais ao pai ou a Deus.

Falamos do homem que está acima das classes e das raças, da

Humanidade evidentemente assimilada à burguesia, a primeira classe histórica a pretender impor universalmente seus valores. (...)

Fracionando as velhas relações de “casta”, religião e propriedade, a medicina higiênica preparou a família para acomodar-se e participar na criação dos valores de classe, corpo, raça e individualismo, característicos do Estado burguês (COSTA, 1999, p. 150-151).

É nesse contexto que a infância enquanto o centro da família que requer cuidados e educação específicos fez com que se modificassem as relações dos pais com seus filhos. O trono, até então ocupado pelo pai, passou a ser o lugar da criança. Com a burguesia, falamos de uma família em que o pai é responsável por trazer o sustento material, enquanto a mãe se dedica à educação inicial dos filhos. Por fim, os filhos não eram mais criados para a família, mas para a humanidade. Na defesa dos próprios direitos, o Estado protestava em favor dos direitos do filho (COSTA, 1999).

d. Reflexão a partir das críticas ao modo de organização burguês

O tema principal abordado por Costa (1999) foi a aliança médico-estatal moldando a sociedade colonial. A crítica se dá em torno da ideia de que quando os médicos tratavam seus pacientes estariam servindo aos interesses estatais que buscava a concentração do poder. Tal crítica faz com que observemos mais atentamente nosso trabalho na aplicação de medidas socioeducativas.

Enquanto servidores públicos que trabalham com a socioeducação, nós psicólogos – bem como as outras especialidades – estamos numa encruzilhada: a que interesses respondemos? Em outras palavras, de quem é a demanda? Embora não seja uma transposição direta da crítica de Costa (1999), há similaridade em relação ao questionamento. Certamente, respondemos ao Estado, tanto na esfera do judiciário, quanto na esfera do executivo, o que impede ou restringe a discricionariedade. Ainda consideramos, a partir das ideias apresentadas por Matheus (2010), que a sociedade depende da responsabilização dos indivíduos, o que responde pela relevância do trabalho.

Agora podemos tomar a socioeducação no que ela contém de consideração pelas necessidades do adolescente, o que viemos abordando desde a introdução. Pode-se acrescentar o imperativo de que aspectos socioeducativos prevaleçam sobre os meramente sancionatórios; a ideia da participação do adolescente em todas as fases das atividades socioeducativas, do planejamento à avaliação; o respeito a diversas especificidades devido ao entendimento da adolescência enquanto uma situação de desenvolvimento, etc. (BRASIL, 2006). Falamos de direitos conquistados ao longo dos tempos e que estão inclusos nas concepções do SINASE (BRASIL, 2006), quando considera que a necessidade de legislação especial para a adolescência (BRASIL, 1988/2011).

Se por um lado o adolescente é responsabilizado individualmente por uma crise (MATHEUS, 2010), por outro lhe é auferida liberdade da qual os jovens não gozavam outrora. Estamos frente a uma situação complexa, na qual entra em jogo a crítica elaborada por Costa (1999) que versa sobre a defesa dos princípios do liberalismo então realizada pelo Estado como um artifício para a obtenção da ordem social. Todavia, pensando novamente nos movimentos sociais que ao longo dos tempos conquistaram

direitos a diversos setores da sociedade, pensamos poder dissociá-los dos interesses do Estado. Queremos, com isto, relativizar as críticas à liberdade individual, que tem como resultado maior amplitude de possibilidades, como vemos atualmente.

Deste modo, contrariamente ao que fez Costa (1999), atentamo-nos aos benefícios de uma intervenção estatal. No entanto, mesmo admitindo a existência de progressos em relação ao que a intervenção higienista oferecia, Costa (1999) acentua o excesso de preocupação em relação a cuidados físicos e emocionais a que os indivíduos ficaram sujeitos, por terem se desfeito dos laços da família extensa e se imiscuído na solidão da família moderna. Tudo com o objetivo do controle.

Realmente, temos de levar em conta tais críticas para nossa prática. Costa (1999) adverte a respeito da prática de “(...) normalização das condutas e sentimentos (...). Ela procede (...) despilitizando o cotidiano e inscrevendo-o nas micropreocupações em torno do corpo, do sexo e do intimismo psicológico” (p. 17). Uma saída possível para o trabalho junto aos adolescentes, pode ser a discussão de fatores políticos que estejam envolvidos em suas atuações violentas e, em nível mais amplo, em nosso contexto socioeconômico atual. Enfim, acreditamos que ainda há muitos pontos a serem discutidos acerca da socioeducação enquanto forma de controle social, o que pode ser feito em outro contexto. Mas, a princípio, uma forma de relativizar é a priorização das medidas socioeducativas em meio aberto.

Costa (1999) ainda critica a ação de “especialistas” junto a famílias, que muitas vezes reproduzem a atuação dos higienistas.

Utilizam o mal-estar da família como matéria prima para a reinserção dos indivíduos no circuito social. Não porque visem (...) a adaptá-los explicitamente aos valores político-ideológicos dominantes, mas porque os adaptam (...) a uma norma física, psíquica e sexual típica e exclusiva do universo burguês (COSTA, 1999, p. 16).

Reafirmamos, então, nosso posicionamento apresentado na ocasião da exposição do pensamento de Ariès (2006), de que nosso dever não é impor determinada

organização, mas buscar que os familiares possam se preocupar com seus consortes, como ocorria na família burguesa. Contrariamente a uma tentativa de adequação, levamos em conta a realidade familiar e social, como preconiza o SINASE (BRASIL, 2006). Evitamos a nociva doutrinação das famílias buscando potencializar os cuidados que dedicam aos filhos.

Com o fim de mostrar a que família chegamos hoje, citemos Costa (1999):

No presente momento, tornou-se banal constatar que a família vai mal. (...) A família está vivendo em rude impasse. Perdeu seus antigos valores sem conseguir criar nada que pudesse substituí-los. A mobilidade sociocultural do universo privou-a de seus vínculos tradicionais e, ao mesmo tempo, da possibilidade de estabelecer novos relacionamentos sólidos. Sem auxílio, portanto, ela estaria perdida. Sem cuidados especializados, não encontraria saída para os conflitos em que se debate (COSTA, 1999, p. 11-12).

Nos dois últimos capítulos teremos oportunidade de refletir a respeito de fatores sociais e subjetivos que contribuíram para que o quadro da família descrito por Costa (1999) seja verdadeiro. Todavia, é importante ressaltar que Costa (1999) se refere às “famílias desequilibradas” (p. 12) que buscam ajuda por aparentemente terem renunciado ao dever de resolver internamente os problemas que lhes são próprios. Por ora, fiquemos com estas afirmações.

2. Outras contextualizações...

Acreditamos ter mostrado que a eclosão do entendimento de adolescência que temos atualmente é decorrente da modernidade. Todavia, esta história pode ser contada de várias maneiras, dentre as quais uma visão que realiza uma crítica ideológica, tal qual a apresentada no subitem 1.2.. Agora objetivamos acompanhar a evolução do conceito de adolescência em outras perspectivas, não focalizando o viés da ideologia do indivíduo.

Podemos apresentar diversos campos nos quais os contornos da adolescência foram sendo paulatinamente traçados. Dentre estes campos está a literatura do século

XIX, a qual exibiu alguns romancistas que viveram a adolescência ainda embrionária e a reproduziram nos livros pioneiramente. Além de serem objeto dos romancistas, os jovens também foram alvo do debate de vários segmentos da sociedade. Entre eles estão pais, educadores, médicos, sociólogos e criminologistas (HUERRE & LE FOURN, 2003).

A partir dos séculos XVIII e XIX, os estudos médicos sobre a adolescência cresceram gradativamente, enfocando principalmente a puberdade. Os psicólogos, por sua vez, verteram suas visões sobre a adolescência nas primeiras décadas do último século. Começaram a estudar a adolescência quando começou a ser considerado também o campo do espírito, não somente percebendo a adolescência como uma questão física (CARON, 2003).

Os autores pesquisados, em geral, acentuam a escolarização para a formação do conceito de adolescência. Até o final do século XV, não havia idades escolares definidas, nem separação por idades. As turmas poderiam ter de crianças a anciãos. A divisão das classes escolares por idades conhecida hodiernamente se iniciou com a burguesia e surgiu de maneira gradual no final do século XVIII. A educação formal infanto-juvenil (ensinos primário, secundário e universitário) influenciou para conferir nitidez à separação entre infância e adolescência no final do século XIX (ARIÈS, 2006). A revolução francesa teve importância capital para que a escola se tornasse realidade para uma parcela maior da população, quando o valor da escola para a sociedade foi fortificado. Caron (2003) aponta que debates psicopedagógicos foram travados acerca das idades da vida, principalmente a respeito da infância e da juventude. A ênfase no papel da educação pressupõe os estudantes como cidadãos em formação e neles são projetados os ideais. Todavia, Caron (2003) observa que, ao passo que a escola era formadora de cidadãos, era (ou é) também um método de controle social.

A respeito da associação entre adolescência e crise, Emmanuelli (2005) diz que as transformações sociais na Europa oitocentista ataram esses laços. A capacidade de mobilização e politização dos adolescentes gerou ameaças ao poder político, sendo-lhes atribuído um potencial de periculosidade para os outros e para si (EMANNUELLI, 2005). Para Huerre & Le Fourn (2003), os adolescentes viraram o bode expiatório do poder político ameaçado, ou das mazelas da sociedade como um todo.

A escola e a universidade, especialmente os filósofos, foram tomados como rivais pela grande burguesia e pela igreja. A razão é que ensino acadêmico proporciona à juventude o gosto pela pesquisa, libertando-a do jugo da escolástica. Esse contexto deu origem ao estudante do século XIX, pleno de rebeldia, ambição e vibração, mas pouco determinado (HUERRE & LE FOURN, 2003). Se mostramos acima a educação formal como um método de controle social, aqui vemos os ganhos do jovem ao se aproximar do conhecimento – mesmo com as pechas (HERRE & LE FOURN, 2003).

A secularização do entendimento da vida foi outro fator contributivo para o advento da noção de adolescência. Uma visão científica da vida em detrimento da religiosa permitiu aos indivíduos que dessem mais valor à vida, porque não há mais a promessa da compensação dos sofrimentos mundanos em outra existência. Caron (2003) fala que quando a morte recebe os matizes da injustiça, é a vida que se torna sagrada. Juntamente com a noção de geração – surgida em paralelo à de adolescência –, o adolescente passa a ser visto como aquele que questiona a geração precedente, tanto sobre o plano privado (nível familiar), quanto sobre o plano público (contestações políticas e/ou sociais) – chegando a ameaçar as sociedades liberais burguesas (CARON, 2003).

Percebemos que no mundo do século XIX a razão emergiu triunfante ao mesmo tempo em que os adultos se aventuravam na proteção dos valores tradicionais. Deste

ponto em diante, os jovens serão identificados aos insensatos pelo não lugar e pela não adequação à norma. Por isso, são isolados. Falamos de algo recorrente na história das civilizações: a resposta social de qualificar de irresponsáveis (juridicamente, diríamos hoje) menores, infratores e loucos. Nessa configuração, coexistem modos de pensar antigos e formas de segregação que se renovam – um cenário que se mostra tão atual! Referimo-nos a uma juventude que, em formação, já se encontra inserida no rol dos insuportáveis à sociedade, que faz os especialistas (para usar uma terminologia atual) terem de se utilizar da razão (HUERRE & LE FOURN, 2003).

Finalmente e, talvez seja o ponto que mais nos interessa no momento, podemos apresentar a adolescência da virada dos séculos XIX e XX também como uma categoria do direito (CARON, 2003), como se pode entrever no último parágrafo. Uma das formas dos legisladores prestarem atenção aos adolescentes foi a elaboração de leis trabalhistas que contemplassem o público juvenil. Neste ponto, Huerre & Le Fourn (2003) afirmam que a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho aumenta, enquanto que a jornada de trabalho diminui sensivelmente.

Se se criavam leis para regular o trabalho infanto-juvenil, o mesmo acontecia em relação à determinação da idade necessária para a responsabilização legal pelo cometimento de crimes (CARON, 2003). Assim sendo, estamos frente a dois binômios, nos quais a adolescência era incluída no contexto legal: adolescência e trabalho, e adolescência e criminalidade. O problema do binômio adolescência-criminalidade é a atribuição aos adolescentes da qualidade de perigo social, o que pode ser atestado pelas teses de direito penal do início do século XX (CARON, 2003). Ruchat (2003) também marca a estreiteza da ligação entre os conceitos de adolescência e delinquência juvenil. Propõe que a delinquência juvenil é um conceito o qual irá alimentar educadores, juízes e psiquiatras da infância. Vemos, então, que a adolescência surge em meio às

transformações sociais, já com a pecha da violência. Eis a herança da sociedade aos adolescentes.

Enfim, pudemos perceber como o adolescente surgiu e foi reconhecido gradativamente e em diversas frentes ao longo do século XIX para eclodir com toda a sua força no início do século XX. A distinção definitiva (será?) em relação à infância se deu na segunda metade do século passado, como veremos a seguir. Huerre & Le Fourn (2003) observam que tal acontecimento coincidiu com o surgimento da psicanálise. Porém, foi necessário que chegássemos quase ao final do século XX para que os psicanalistas se ocupassem efetivamente da adolescência.

3. Adolescência e psicanálise: texto e contexto

Como bem apontaram Zavaroni, Viana & Celes (2007), a psicanálise tem por base a teorização do infantil. Anna Freud (1958/1992) atribuía à adolescência o *status* de “filha esquecida da psicanálise” (p. 165). Atualmente não podemos mais adjetivar assim os estudos de psicanálise sobre a adolescência, haja vista a extensa literatura sobre o tema.

Na obra freudiana, os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996) são a sua maior contribuição sobre o tema da adolescência. No entanto, existem registros textuais das *Sessões de quarta-feira à noite da Sociedade Psicanalítica de Viena* que nos remetem ao que pensavam os autores da época sobre adolescência e puberdade. As reuniões se iniciaram em 1906 e terminaram em 1933; porém, só existem registros até 1915. Em um terço das seções, a adolescência ou a puberdade foi discutida, mas sem que o tema chegasse a ser realmente problematizado, por mais que diversas vezes tangenciado nas discussões (OUVRY, 2003).

A partir do terceiro dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, intitulado *As transformações da puberdade* (FREUD, 1905a/1996), alguns de seus seguidores

passaram a rastrear e desenvolver as pistas deixadas por Freud (1905a/1996) a respeito da adolescência e da puberdade. Um dos primeiros a adentrar esta seara foi Siegfried Bernfeld, que trabalhou com a articulação entre psicanálise e educação (PERRET-CATIPOVIC & LADAME, 1998). Seguindo também o aval de Freud (1913b/1996) para a aplicação da psicanálise a outras áreas, lutou pela sua integração à pedagogia de seu tempo. Por volta do ano de 1912, Bernfeld fundou um movimento de juventude, cuja diferença em relação a outros movimentos residia na incorporação da teoria presente nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996) para o entendimento da adolescência (PERRET-CATIPOVIC & LADAME, 1998).

Outro membro da primeira geração de estudiosos que enfocaram adolescência sob uma ótica psicanalítica foi August Aichhorn, que desenvolveu um trabalho junto a jovens delinquentes em uma instituição educativa na Áustria (PERRET-CATIPOVIC & LADAME, 1998). O trabalho de Aichhorn, como o de outros autores, marca o rompimento com a tradição de que a psicanálise era fruto do trabalho de psicanalistas (LOSSERAND, 2003). Como já o dissemos, na década de 1920, a juventude que transgredia a lei despertava a atenção de médicos, educadores, juristas e, também, psicanalistas. Os educadores europeus, de maneira generalizada, ansiavam pelo abandono dos antigos métodos aplicados nas casas de correção (LOSSERAND, 2003).

O trabalho de Aichhorn levanta a questão das relações da psicanálise com o social. Cifali (2003) nota que, a partir do momento em que os psicanalistas tiveram de se haver com os adolescentes, o espaço profissional dos terapeutas foi invadido por questões sociais. Diante da dura realidade social, os psicanalistas começaram a se perguntar se seus referenciais são os mesmos que aqueles que trabalham com a análise dita clássica (CIFALI, 2003). Deste modo, Aichhorn se coloca questões que gerações de

psicanalistas na Europa têm se colocado a respeito do social e de sua interação com o psíquico.

Até aqui, estamos no período compreendido entre as duas guerras mundiais, quando vários psicanalistas trabalhavam com o tema da adolescência, sempre no contexto da aplicação da psicanálise à educação, seja normal, ou terapêutica (PERRET-CATIPOVIC & LADAME, 1998). Ou seja, os primórdios do encontro da psicanálise com a adolescência foi em perspectiva educativa, não como uma forma de tratamento como aconteceu com adultos e crianças. Perret-Catipovic & Ladame (1998) referem que isso talvez tenha sido devido ao choque causado pelo assassinato de Hermine von Hug-Hellmuth por seu sobrinho de 16 anos de idade que ela havia analisado; fato que deu à psicanálise aplicada a este período da vida uma discussão sobre seus perigos e benefícios, tendo prevalecido a ideia da periculosidade (PERRET-CATIPOVIC & LADAME, 1998).

Hermine von Hug-Hellmuth era a única analista “leiga” (não-médica) que, em Viena, praticava a psicanálise antes mesmo da primeira guerra mundial – Oskar Pfister o fazia em Zurique (MARTY, 2003). Ela também foi a primeira analista a trabalhar com a clínica de crianças, tendo Freud lhe atribuído a responsabilidade sobre a seção da psicanálise de crianças da revista *Imago* (ROUDINESCO & PLON, 1998). Freud também a instou à observação de crianças, o que ela fez com o seu pequeno sobrinho, filho de sua irmã solteira (MARTY, 2003). Logo Rolf (o pseudônimo dado ao sobrinho por ela) se tornou tema de vários artigos de Hermine. A educação de Rolf se deu praticamente entre sua mãe e sua tia. A mãe de Rolf morreu em 1915, quando ele contava nove anos de idade, indo morar com uma família amiga, pois, ao que parece, von Hug-Hellmuth não solicitou a guarda da criança. Apenas três anos mais tarde que o rapaz é confiado à tia. A relação dos dois logo se degrada, ele a rouba e a persegue. Rolf

chega a fazer uma tentativa de suicídio (MARTY, 2003). Roudinesco & Plon (1998) afirmam que Hermine von Hug-Hellmuth “(...) tanto experimentou nele as teses freudianas que acabou vítima de sua cobaia” (p. 357). Face à violência sofrida, quando Rolf contava 16 anos de idade, Hermine o leva a uma casa de correção de jovens trabalhadores (MARTY, 2003). Rolf retorna e ela proíbe seu acesso à sua casa. Porém, ele lá entra durante a noite para roubar e assassina a tia quando ela acorda (MARTY, 2003).

Com o processo de julgamento sobre o assassinato, começou a ser questionada a análise de crianças (MARTY, 2003) – falamos da psicanálise de crianças, porque nessa época infância e adolescência ainda não estavam nitidamente distinguidas. A discussão girou em torno da pergunta de se não foi por ter sido analisado por sua tia, que Rolf se tornou o seu algoz. A análise de crianças causaria a perversão? Era este o argumento de Rolf, quando alegava que sua tia lhe tinha feito de cobaia (MARTY, 2003). Percebe-se que o “caso” de Hermine von Hug-Hellmuth está situado entre dois debates: da aplicação da psicanálise às crianças (e conseqüentemente aos adolescentes) e d’A *questão da análise leiga*, como Freud (1926b/1996) chamou o tema. Nos dois casos, Freud defendeu o posicionamento de von Hug-Hellmuth, mas não é um consenso entre os psicanalistas (MARTY, 2003).

Até a década de 1950, não existia propriamente uma teoria da adolescência na psicanálise (BIRRAUX, 2003). Os estudos sempre privilegiavam uma visão mais apurada do infantil, a criança como modelo para a escuta psicanalítica. Foi somente após a segunda metade do século XX que os psicanalistas passaram a postular uma especificidade da adolescência. Roussillon (2009) defende tal posicionamento e diz que a adolescência é suficientemente distinta da infância e implica uma reorganização tal no psiquismo, que justifica o estudo dos processos então deflagrados.

Para que houvesse essa virada no pensamento de psicanalistas a respeito da adolescência foi necessário um longo processo de assimilação. Até o final da década de 1940, os psicanalistas ainda consideravam o adolescente como uma ‘grande criança’ (BIRRAUX, 2003, p. 224). Birraux (2003) afirma que o concurso de ideias como transgressão, vício e indisciplina colaborou para que a adolescência fosse identificada. Outro aspecto foi a estimacão das capacidades dos adolescentes em se integrar socialmente, ou contrariar a ordem posta (BIRRAUX, 2003).

Birraux (2003) relaciona três fatores que condicionaram o desligamento da adolescência em relação à infância no pós-guerra a partir de 1945. O primeiro foi a mudança na compreensão dos cuidados que deveriam ser dispensados nos serviços psiquiátricos de crianças e adultos, num processo de desinstitucionalização. Aumentou, então, o interesse dos psiquiatras pela interação entre psicopatologia e ambiente, bem como pela psicoprofilaxia. Destarte, ocorrem desenvolvimentos na área psiquiátrica, mas igualmente na de psicanálise de crianças. Indubitavelmente, os psicanalistas tiveram sua parcela de contribuição para as noções de cuidado então emergentes (BIRRAUX, 2003).

Um segundo fator que contribuiu para a separação infância-adolescência foi a evolução da instituição judiciária, que já no final do século XIX operava mudanças na legislação infanto-juvenil, como mostramos anteriormente. No século XX, com o fracasso da política repressiva e das colônias penitenciárias, emergirão abordagens socio e psicoeducativas (BIRRAUX, 2003).

O terceiro e último elemento relacionado por Birraux (2003) para a distinção infância-adolescência foi o prolongamento da idade de escolarização obrigatória, que na França de 1959 chegou aos 16 anos. Todavia, surgiram problemas quanto à aplicabilidade da legislação, desde as primeiras leis a respeito da escolarização, o que se

deveu principalmente àqueles que eram considerados ‘anormais’, aos que não se adaptavam ao sistema escolar. Logo, começou a haver preocupação quanto aos cegos, surdos-mudos, os ‘anormais’ e os ‘atrasados’ (BIRRAUX, 2003).

Até aquele momento, eram instituições filantrópicas de cunho religioso que se encarregavam de cuidar e ensinar os então deficientes e atrasados. No início do século XX, o governo francês tomou para si esta responsabilidade, por ter percebido que era necessário fazer valer a lei da obrigatoriedade de escolarização. O objetivo estatal tinha duas frentes: alcançar a valorização do sistema judiciário e tentar recuperar os atrasados, para que futuramente não se tornassem um estorvo à sociedade. Assim, criaram-se instituições especiais para os anormais em termos pedagógicos, que passaram a ser discriminados dos anormais na concepção médica (BIRRAUX, 2003). Achamos importante salientar que a intenção de Birraux (2003) foi mostrar que o interesse pelo psiquismo do infante e do adolescente foi suscitado por questões políticas e socioeducativas.

O prolongamento obrigatório do tempo de estudo e, conseqüentemente, da dependência, torna a adolescência um fenômeno manifesto, além de apresentar dificuldades para as quais diversas frentes irão buscar soluções. Se podemos pensar que os teóricos inicialmente se interessariam pelas psicopatologias graves, não foi o que aconteceu; o que realmente preocupava os profissionais envolvidos com adolescentes, dentre os quais os psicanalistas se imiscuem, eram a delinquência juvenil e a inadaptação escolar. Assim, neste momento histórico, os psicanalistas participaram de iniciativas privadas com intenções de readaptar, ou reeducar. Assim, a psicanálise se tornou mais uma dentre as ferramentas que poderiam permitir a normalização de adolescentes desviantes (BIRRAUX, 2003). Neste contexto, psicanalistas adentram escolas e instituições judiciárias.

A partir da década de 1950, começam a acontecer intervenções de psicanalistas nas escolas, cujo objetivo não era sua readaptação ao sistema pedagógico problemático (BIRRAUX, 2003), mas a luta por uma reforma da pedagogia de então. Tais iniciativas pareciam contribuir para que se criasse nos meios educativos, da parte dos professores em busca de novos modelos pedagógicos, a ‘ilusão psicanalítica’ (BIGEAULT & TERRIER, 1978 *apud* BIRRAUX, 2003, p. 235). Os professores passaram a executar uma educação livre, somada a uma escuta benevolente, objetivando solucionar o problema da inadaptação (BIRRAUX, 2003). Trata-se de um momento em que o pensamento psicanalítico gozava de certa onipotência, cujos efeitos amiúde trágicos se estenderam aos professores. Todavia, esse foi um dos fatores e o modo pelo qual os psicanalistas foram convocados a dar conta dos adolescentes que não tinham êxito em se integrar. Foi por meio de experiências desse tipo e suas derivações que avanços teóricos puderam ser realizados. Também teve como corolário o início do declínio da ideia de readaptação (BIRRAUX, 2003).

Birraux (2003) considera que, pelo menos até 1968, o adolescente com o qual o psicanalista irá se encontrar é aquele que apresentava problemas de conduta que determinavam a indicação do adolescente para cuidados. É o que pode ser apreendido das teorias sobre a adolescência elaboradas pelos psicanalistas franceses entre as décadas de 1940 e 1960, porque enfocavam, sobretudo, a sintomatologia. Foi um período em que a psicopatologia era privilegiada em detrimento de uma teorização específica da adolescência (BIRRAUX, 2003).

Foi somente a partir dos anos 1960 que os psicanalistas puderam encarar de frente a adolescência. Não se buscará mais teorizar a respeito do sintoma, do que está patente; mas a respeito do mundo interno, de sua economia, dinâmica e topografia psíquicas. Birraux (2003) entende que há dois modos de ver o processo de elaboração

teórica: parte-se da sintomatologia e se busca compreender sua psicogênese. Ou o caminho inverso, em que se parte do que é próprio à adolescência e se busca a compreensão daquilo que o sintoma tenta dar conta. Trata-se, finalmente, de um momento em que a psicopatologia do adolescente não é mais vista como a questão de uma criança crescida, mas que consegue se descolar da infância – por mais que não seja um epifenômeno (BIRRAUX, 2003).

Com os acontecimentos de 1968, quando se viu a liberação sexual e a contestação dos poderes, quando se negava todas as dependências em relação às imagens parentais, a dificuldade do adolescente em entrar na vida adulta se exacerbou a tal ponto, que pode ser qualificada até de uma enfermidade. É a adolescência prolongada que vira realidade para aqueles que levavam (e levam) às últimas consequências o direito de gozar e a reivindicação de uma sociedade que não tenha limites (BIRRAUX, 2003).

A abordagem psicanalítica da adolescência também teve ressonâncias sobre uma visão diferenciada das psicoses e dos chamados estados limite. O estabelecimento teórico de uma psicopatologia específica à adolescência possibilitou a transformação da rígida nosografia de então. Permitiu que se operasse a substituição das classificações psiquiátricas tradicionais pelo dinamismo da psicopatologia da adolescência (BIRRAUX, 2003).

Birraux (2003) faz crítica à noção de crise no que ela contém de psicossocial, fenomênico. O mal-estar na adolescência somente seria percebido quando a ordem é perturbada no seio da sociedade ou da família. O que deve ser focado nas teorias de psicanálise da adolescência é um *processo* que não ignora os elementos externos e privilegia o psiquismo do sujeito. Assim, desfazemo-nos do sentido que a sociedade confere à crise com a noção de processo, quando acentua a dimensão subjetiva

(BIRRAUX, 2003) das vicissitudes pelas quais o jovem deve passar. A noção de readaptação e de crise (em seu fenômeno) privilegia somente o mundo externo em detrimento do mundo interno do adolescente. Birraux (2003) fala da interiorização da noção de crise a partir da década de 1960, sendo a crise percebida como um trabalho interno necessário e estruturante.

Neste ponto, observamos uma diferença entre as censuras de Matheus (2010) e de Birraux (2003) à noção de crise. Matheus (2010) critica não serem considerados os fatores sociais, históricos e políticos nas teorias da adolescência. Por seu turno, Birraux (2003) comenta que basta que os teóricos pudessem se desligar da demanda social de que o sintoma seja tratado, para que elaborassem uma teoria do processo adolescente. Isso nos leva de volta ao questionamento elaborado a respeito da demanda com a qual buscamos trabalhar no contexto da socioeducação, reforçando nossa argumentação. Podemos, então, dizer que as teorias dos psicanalistas sobre a adolescência deixaram de lado a demanda da sociedade para se preocuparem com as necessidades dos adolescentes. Não queremos, com isto, dizer que no contexto da socioeducação devemos olvidar das contas que devem ser prestadas pelos adolescentes, da necessidade de sua responsabilização, mas que também queremos lembrar aquilo de que precisam.

O que consideramos importante sublinhar a respeito da história da psicanálise com a adolescência é que, mesmo que sejam polêmicas tanto a abordagem psicanalítica da adolescência, quanto a aplicação da psicanálise à educação, vemos que há uma história que se estende ao longo de boa parte do século XX; o que justifica, ao menos em parte, uma aproximação da psicanálise em relação à socioeducação.

Capítulo 2 – Elementos teóricos para uma teoria freudiana possível da adolescência

No presente capítulo o nosso objetivo é fazer um apanhado das ideias freudianas sobre a adolescência que nos permita elaborar uma possível visão sobre o tema. Freud pouco discorreu sobre a adolescência, se considerarmos a amplitude de sua obra; e quando foi assunto, ele a referiu principalmente em relação à puberdade.

Marty (2003) propõe que existem três modos de ler o posicionamento freudiano acerca da adolescência. O primeiro é a constatação de que Freud falava da sexualidade infantil na etiologia da neurose nos adultos. Assim, a adolescência é colocada em segundo plano e a puberdade faz parte somente de uma etapa no desenvolvimento da criança. A segunda visão possível é que a teoria da sexualidade infantil se apoia tanto sobre a clínica da infância, quanto da adolescência. A última visão possível é que Freud aborda a puberdade e não a adolescência.

A maior parte do que Freud entende por este período da vida está concentrada nos *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996), um dos textos da obra freudiana que mais sofreu modificações até a sua sexta e última edição, publicada em 1924. Durante sucessivos anos, o texto acompanhou as descobertas da psicanálise e Freud adaptou-o ao longo de suas pesquisas – apesar disto, não chegou a reescrevê-lo por inteiro, o que fez com que o texto não ficasse isento de contradições, como o próprio Freud (1923b/1996) reconheceu.

Não foi Freud quem iniciou a discussão a respeito da sexualidade na infância e nem reivindicou a si a primazia da descoberta, mas asseverou a importância das paixões sexuais da infância (GAY, 1989). Freud (1905a/1996) declarou que era comum na opinião popular se pensar que na infância a sexualidade estaria ausente, somente se fazendo manifestar durante a puberdade. Atribuiu esta omissão generalizada da

observação sobre a infância tanto à moral vigente, quanto ao fator da amnésia infantil, que recobre as manifestações sexuais infantis de cada um.

O que acontecia anos antes à publicação do *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* era a tendência generalizada de médicos, pedagogos e clérigos em condenar as manifestações sexuais infantis, entendidas tão somente como atividade genital e precoce (GAY, 1988). Este período foi necessário para que paulatinamente fosse se formando uma opinião geral entre médicos, pedagogos, sociólogos, entre outros (contemporâneos à primeira publicação dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*), de que as práticas de perseguição às manifestações sexuais fora do casamento então utilizadas, bem como a falta de informações a respeito da sexualidade eram em si nocivas. Seguiu-se um período em que se defendia ferrenhamente maior esclarecimento sobre a sexualidade, condenando as repressões burguesas, o que foi considerado por Gay (1988) como um sintoma.

Vê-se que Freud (1905a/1996) está imerso em um contexto histórico-social que lhe permitia discutir a gênese da sexualidade humana e sua relação com o processo de subjetivação nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. A sexualidade humana se manifesta em dois tempos: na infância, sendo interrompida por um período de latência (embora não deixe de estar ativa) e novamente havendo uma irrupção na puberdade. Isto é o que Freud (1905a/1996) chamou de “*instauração bitemporal* do desenvolvimento sexual nos seres humanos” (p. 220). Marty (2003) considera que o fato de Freud ter realizado esta descentralização da sexualidade da puberdade para a infância faz com que uma visão freudiana sobre a adolescência seja diferente da dos pensadores de então.

Por esta razão, ao discutirmos o segundo tempo do desenvolvimento da sexualidade, é necessário que nos reportemos a alguns pontos do primeiro destes. Com vistas a esboçar uma noção de adolescência que pode ser depreendida da obra freudiana,

realizaremos uma incursão sobre a sexualidade infantil tendo por base o que Freud (1905a/1996) nos apresenta nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Buscaremos delinear minimamente os conceitos necessários ao entendimento da sexualidade, tal como ela se apresenta após a puberdade. Juntando-se ao entendimento apresentado a respeito da sexualidade infantil, esboçaremos uma concepção de sexualidade que leve em consideração a intersubjetividade, porque nos será importante nos capítulos subsequentes e para o entendimento da adolescência, como a apresentaremos no presente capítulo. Usaremos textos freudianos (e de autores contemporâneos) diferentes dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996) objetivando clarear alguns aspectos discutidos e acompanhar alguns aspectos das mudanças teóricas produzidas por conta das várias reviravoltas que a teorização da sexualidade sofreu ao longo da carreira de pesquisa de Freud. Além disto, tomaremos alguns posicionamentos a fim de delinear um entendimento possível de Freud acerca da adolescência.

1. “A sexualidade infantil”

Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1905a/1996) teoriza o que foi tão desconcertante para a sua época: a sexualidade infantil e o infantilismo da sexualidade. Para discutir a sexualidade, Freud lança mão de um pressuposto, o qual ele próprio admite que não havia muita clareza a seu respeito, a saber, a pulsão⁴.

⁴ Durante toda a sua obra, Freud fez adendos à conceituação de pulsão, sendo que uma dualidade pulsional quase sempre foi um dos principais aspectos do psiquismo a partir da noção de conflito. Naturalmente, não é nosso objetivo esgotar a polissemia do conceito de pulsão (nem de sexualidade infantil, ou qualquer outro conceito que abordarmos) para Freud, que foi tema de incontáveis trabalhos em psicanálise e continuará sendo. Buscaremos apresentar apenas os elementos necessários para subsidiar nossa argumentação no presente trabalho. Em relação à dualidade pulsional, por ora, ater-nos-emos à pulsão sexual, já que neste texto, Freud (1905a/1996) não levou em consideração a dualidade pulsional enquanto constituidora do psiquismo – apesar de tal dualidade já estar prefigurada. Desta maneira, neste item, todas as vezes em que nós citarmos o termo pulsão em relação aos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905a/1996), é à pulsão sexual que nos referimos.

Freud (1905a/1996) pensa a pulsão como um “representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, (...) uma medida da exigência de trabalho feita à vida anímica” (p. 159), um “conceito-limite entre o psíquico e o somático” (p. 148). Assim, uma qualidade da pulsão é a de ser um estímulo vindo do interior do organismo. Diferentemente de estímulos externos, que têm uma força de impacto momentânea, a pulsão age constantemente. Esta definição se coaduna com uma das traduções da palavra alemã *Trieb*, a qual Freud utiliza para falar da pulsão: “Força interna que impele ininterruptamente para a ação, ímpeto perene” (Hanns, 1996, p. 338).

Freud (1905a/1996) propõe a pulsão sexual com um objeto – a pessoa ou parte desta que exerce a atração sexual; um objetivo ou alvo – a ação à qual a pulsão impele; uma fonte – o lugar do corpo de onde provém a excitação; e pressão (FREUD, 1915a/2004) – a dimensão da força, da exigência de trabalho ao psiquismo. O estímulo ao qual Freud (1905a/1996) se refere é uma excitação no que ele chamou de zona erógena. Dessa maneira, uma pulsão sexual terá origem em uma parte do corpo e conduzirá a uma determinada ação a fim de que a excitação cesse.

O fato de uma pulsão se originar de uma fonte somática e haver várias zonas erógenas abre a questão de existirem várias pulsões sexuais, cada uma delas, parcial. Parcial no sentido de que a síntese entre elas constituiria a unidade do que era entendido à época da publicação dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996) como a sexualidade normal. De maneira similar, o alvo de determinada pulsão sexual é perverso, se considerado em relação à concepção de sexualidade do início do século passado – sendo a perversão sexual “uma sexualidade infantil cindida em seus impulsos separados” (Freud, 1917a/1996, p. 316). Em relação ao objeto libidinal, diversamente do que ocorre na sexualidade genital, a pulsão não é dirigida a

outra pessoa, mas se satisfaz no próprio corpo, sendo desta maneira autoerótica (FREUD, 1905a/1996).

Uma característica da pulsão, que precisa de uma elaboração mais atenta para nosso escopo, é sua diferença em relação a estímulos externos, de que estes são possíveis de ser neutralizados por uma “única ação apropriada” (1915a/2004, p. 146), a fuga. Esta ação tem como protótipo a fuga em relação ao causador dos estímulos. Porém, em relação aos estímulos endógenos, não há como realizar esta fuga. Assim, há uma exigência mais complexa de trabalho ao psiquismo a fim de que tal excitação seja suprimida. Isto pode ser alcançado então por meio da estimulação da zona erógena, a qual proporciona prazer, o que Freud (1915a/2004) chamou de “prazer do órgão” (p. 151) – sendo a sua obtenção o objetivo das pulsões sexuais (FREUD, 1905a/1996; FREUD 1915a/2004). Percebe-se, mais uma vez, o autoerotismo característico da sexualidade infantil, além da interação entre o anímico e o físico.

Nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1905a/1996) descreve como ocorre o surgimento da sexualidade. Ele nos diz que se dá por apoio às primeiras funções vitais. A amamentação é o modelo: enquanto a criança é alimentada, a região da boca é estimulada pelo fluxo de leite, o que é prazeroso. Após algum tempo, o prazer obtido na amamentação é separado desta. A partir de então, a mucosa labial surge como uma zona erógena. Há uma excitação que é representada no psiquismo e que exige satisfação, por meio da estimulação desta região. De forma análoga à boca, o ânus também se torna uma zona erógena, ao se apoiar em funções vitais. Também está sujeito ao autoerotismo por meio da retenção das fezes, o que provoca estimulação que causam dores que paralelamente causam sensação de volúpia (FREUD, 1905a/1996).

Neste ponto, cabe fazermos um resumo acerca da sexualidade infantil. Seu caráter é pulsional; ou seja, trata-se de uma força somática que impele incessantemente

o psiquismo ao trabalho. Por outro lado, a pulsão aparece sob a pena de Freud inicialmente no âmbito da sexualidade: a sexualidade é a pulsão experimentada, vivenciada (CELES, 2010). Assim, a passagem do predomínio de uma zona erógena a outra, a fixação em determinados modos de satisfação pulsional, a tendência a buscar o prazer, etc. dizem respeito à sexualidade infantil.

Em suma, a atividade sexual infantil é autoerótica, perversa, originada de diversas fontes somáticas e se manifesta de variadas formas (polimorfismo). Além disto, origina-se a partir de experiências de satisfação oriundas das funções vitais.

a. As fases de organização da libido

As características da sexualidade infantil começam a sofrer transformações a partir de alterações feitas aos *Três ensaios da teoria da sexualidade* em 1915. Nestas, Freud (1905a/1996) esboçou o que seriam as organizações pré-genitais, cuja novidade é a predominância de certas pulsões num período da infância e que pressupõem um objeto e determinado tipo de relação com este. No texto *A disposição à neurose obsessiva*, Freud (1913a/1996) introduz o termo “*organização pré-genital*” (p. 345) da libido. Até então, ele havia descrito a “fase do auto-erotismo” (p. 344), que compreendia toda a atividade sexual do nascimento ao período de latência, ou seja, como uma característica da sexualidade infantil.

Após este período, na puberdade, havia uma fase na qual as pulsões se uniam para a escolha de um objeto e para o fim reprodutivo sob a primazia dos genitais. Isto valia para a primeira edição dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996). Agora, o autoerotismo, uma fase na qual as pulsões parciais, anarquicamente, buscam satisfação no próprio corpo (ou seja, não há escolha objetal) é sucedido por outras fases nas quais há escolha de objeto (narcisismo, fase oral, fase

anal-sádica e fase fálica), já na infância. Sem falar nos efeitos que esta mudança tem para todo o arcabouço teórico da psicanálise, em se falando de adolescência a diferença é substancial. Há uma grande distância em se considerar que de uma sexualidade autoerótica com funcionamento pulsional anárquico, que após a puberdade se volta para o objeto e opera uma organização das pulsões; e o que foi introduzido em 1915 (FREUD, 1905a/1996), quando se pensa numa sexualidade que já operou escolhas objetais, que já teve organização em torno de um tipo de prazer. A conclusão a respeito da relação objetal na sexualidade infantil é o prenúncio da organização adulta que irá ser pautada pelo amor objetal, em detrimento do autoerotismo.

A fase fálica somente foi acrescentada à evolução psicosexual numa nota de rodapé de 1924 aos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996). Freud considera que a fase fálica pode ser chamada de genital, mas há somente um órgão sexual em questão: o masculino – daí a referência ao falo (FREUD, 1905a/1996). Nesta fase, a criança passa a se interessar pela atividade da zona genital, coincidindo com as pesquisas sexuais infantis que já existiam com função de responder aos enigmas da sexualidade. Na fase fálica, a teoria inicial a respeito do falo é de que todas as pessoas o detêm. Quando descobrem que as coisas não se passam desta maneira, elas negam, desmentem (HANNIS, 1996) a sua percepção, acreditando ainda verem o pênis. Dizem a si mesmas que o pênis irá crescer e após algum tempo chegam à conclusão de que as mulheres já o tiveram, mas que lhes fora retirado. Desta forma, não ter um pênis é visto pela criança como efeito de uma castração e agora ela “se defronta com a tarefa de chegar a um acordo sobre a castração em relação a si própria” (FREUD, 1923b/1996, p. 159). Isto é o que foi chamado de complexo de castração que, além de outras consequências, marca a diferenciação dos destinos das meninas e dos meninos.

É possível esboçar um desenvolvimento do entendimento dos indivíduos sobre a sexualidade, particularmente em relação aos sexos. A criança começa a ter um conceito do que é masculino ou feminino na fase sádico-anal, quando esta polaridade é representada por atividade ou passividade, respectivamente; a partir dos progressos das pesquisas sexuais infantis, esta polaridade passa a ser representada na fase fálica por possuir um pênis – ou melhor, possuir o órgão sexual masculino – ou ser castrado. “A antítese aqui é entre possuir *um órgão genital masculino* e ser *castrado*. Somente após o desenvolvimento haver atingido seu completamento, na puberdade, que a polaridade sexual coincide com *masculino* e *feminino*” (FREUD, 1923b/1996, p. 161). É curioso notar que o feminino somente se torna uma questão a ser levada em conta pelos sujeitos após a puberdade. No entanto, não é possível adentrarmos a problemática no momento, dado que foge em muito ao nosso objetivo.

É-nos importante considerar a relação entre a fase fálica, o complexo de castração e o complexo de Édipo. Na fase fálica há uma atividade genital ameaçada pelo perigo da castração. Para o menino, o complexo de Édipo é concomitante à fase fálica (FREUD, 1924/1996). Como é bem sabido, a versão simplificada do complexo edipiano pressupõe que o infante tome o genitor do sexo oposto como objeto de amor e o outro como rival na conquista deste amor. Para o menino, o destino do complexo de castração marca o fim do complexo de Édipo (FREUD, 1924/1996). A menina atravessa esta fase de maneira diferente. Enquanto que em suas investigações e atividades sexuais, o menino teme a castração; por seu lado, a menina já se vê castrada, o que gera a inveja do pênis e um sentimento de inferioridade. A menina então inicia o abandono de sua atividade autoerótica clitoridiana (FREUD, 1925/1996).

Até aqui, para ambos os sexos, a mãe era o objeto de amor. Quando a menina descobre que lhe falta o pênis, deseja então tê-lo. Tal como os meninos, pensa que este

lhe vai crescer, mas quando percebe que esta é uma característica feminina, desenvolve um desprezo pelas mulheres, responsabilizando a mãe por não ter o falo. Então, ocorre o deslocamento do desejo de ter um falo para o de ter um filho. Assim, toma o pai como objeto de amor e passa a rivalizar com a mãe. Deste modo, enquanto nos meninos o complexo de castração marca o fim do complexo de Édipo, na menina o primeiro é o que torna possível sua entrada no segundo. Este é abandonado lentamente, ou recalcado, ou persevera na vida psíquica das meninas (FREUD, 1925/1996). Em outra oportunidade, Freud (1933a/1996) diz que na menina o medo da castração é substituído pelo medo de perder o amor dos pais – eis o complexo de Édipo feminino.

Fez-se o ensejo para passarmos a largos passos pelo complexo de Édipo, privilegiando as relações objetais, que são o tema neste item. Freud (1923a/1996) coloca duas questões precípuas para o entendimento do complexo de Édipo: a situação triangular e a constituição bissexual. No caso do menino, simplificarmente, ele desenvolve um investimento objetal na mãe e identifica-se com o pai. Na medida em que os seus desejos em relação à mãe aumentam, o pai passa a ser percebido como um obstáculo à sua realização. Desta maneira, o infante desenvolve um sentimento de hostilidade em relação ao pai, tornando ambivalente a sua relação. Este é o complexo de Édipo positivo do menino. Ao final deste, o menino deverá abdicar do investimento objetal na mãe e, em seu lugar, por conta da bissexualidade constitucional, o menino poderá desenvolver uma identificação com a mãe, ou intensificar a sua identificação com o seu pai – este último, o “normal”.

Como se trata de fato de uma simplificação, o que acontece, também por conta da bissexualidade constitucional, é que tanto o menino quanto a menina desenvolvem investimentos objetais com ambos os pais e também se identificam com os dois. Assim, com o fim do complexo de Édipo.

(...) as quatro tendências em que ele consiste agrupar-se-ão de maneira a produzir uma identificação paterna e uma identificação materna. A identificação paterna preservará a relação de objeto com a mãe, que pertencia ao complexo positivo e, ao mesmo tempo, substituirá a relação de objeto com o pai, que pertencia ao complexo invertido; o mesmo será verdade, *mutatis mutandis*, quanto à identificação materna (FREUD, 1923a/1996, p. 46).

Freud (1905a/1996) pensa o recalque (cujo mecanismo não foi explicitado nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*) como a defesa psíquica ativada para fazer frente à sexualidade infantil, impondo-lhe restrições. Instala-se, então, o período de latência, em que são erigidas forças psíquicas que serão entraves para a pulsão sexual, dentre as quais podemos citar o asco, a vergonha e a moral. Tais barreiras são construídas a partir do sentimento de desprazer que a atividade pulsional adquire após o recalque. Durante o período de latência, os objetivos das forças libidinais são desviados de seu uso sexual e utilizados para fins que serão os precursores das realizações culturais. Este período representa o que o ideal educativo busca com relação à infância: a sublimação (FREUD, 1905a/1996).

b. O problema da fase fálica

A conceituação da fase fálica abre diversos questionamentos. Em 1915, Freud (1905a/1996) classificou as fases oral e sádico-anal como pré-genitais, relegando a genitalidade à adolescência e lhe conferindo um papel proeminente na organização da sexualidade. Após a introdução da fase fálica, retira-se a ênfase da função de síntese das pulsões sexuais que aconteceria na puberdade.

A primeira edição dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996) continha a concepção de somente haver a primazia dos genitais na puberdade. Isso dava uma tonalidade natural à organização da sexualidade (CELES, 2005), tendo em vista que sua “transformação” passaria por um acontecimento biológico (puberdade) na história do indivíduo (CELES, 1995).

A fase genital da puberdade, tal como era concebida inicialmente, era pensada positivamente, enquanto que na conceituação da genitalidade infantil apresentada em 1923 (FREUD, 1923b/1996) em torno da castração, é pensada negativamente (CELES, 2005). Deste modo, é à castração, que discutindo o genital em sua ausência, que é atribuído o papel de síntese da sexualidade, de tal sorte que esta função se expressa nas diversas estruturas psíquicas, incluindo a sexualidade feminina, tal como a descrevemos acima. É então com o complexo de castração que Freud realiza a desnaturalização de sua teoria da sexualidade, no sentido da tendência à síntese com a puberdade. Celes (2005) acredita que esta interposição na teoria infantil acentua o caráter infantil da sexualidade, em contraposição ao período genital proporcionado pela puberdade, o que encobria parcialmente esse aspecto. Se considerarmos também a anterior introdução das outras fases da organização libidinal, reforça-se o argumento da importância do infantil para a constituição da sexualidade adulta.

Apesar de ter considerado inicialmente a genitalidade como estando relegada à puberdade, ao longo de toda a sua obra Freud insistiu sobre a preponderância da infância e do infantil no desenvolvimento da sexualidade e, de uma maneira mais ampla em sua teoria, na constituição do psiquismo – ao ponto de o infantil na obra de Freud poder ser alçado ao estatuto de conceito (ZAVARONI, VIANA & CELES, 2007). Tanis (1995) discute a noção do infantil em sua polissemia para a psicanálise e, particularmente, a metapsicologia freudiana. O infantil é tanto a criança que viveu, quanto constituinte nuclear do inconsciente e de sua atemporalidade, por meio dos registros no psiquismo. Enfim, a experiência psicanalítica se funda sobre o encontro com estas experiências infantis que fazem parte da realidade psíquica, desde Freud em sua autoanálise, até seus pacientes.

c. Discussão sobre a genitalidade

Ao passo que Freud (1905a/1996) dá lugar de destaque à sexualidade infantil incluindo a fase fálica em sua teorização e classificando-a como genital, também diz que neste momento a criança somente conhece um tipo de genital, o pênis. Em obras posteriores, Freud classifica a fase fálica como pré-genital, como no trecho a seguir:

Reservamos o nome de fase *genital* para a organização sexual definitiva, que se estabelece após a puberdade e na qual o órgão genital feminino, pela primeira vez, encontra o reconhecimento que o órgão masculino havia adquirido muito tempo antes (Freud, 1933a/1996, p. 101).

A diversidade de afirmações sobre a qualidade genital estar relegada à puberdade ou estendida à fase fálica abriu espaço para diversos posicionamentos. Por exemplo, Houser (2006) classifica a fase fálica como pré-genital, por outro lado, o complexo de Édipo já é considerado por ele como uma fase genital. Mijolla & Mijolla-Mellor (2002) também veem a fase fálica como pré-genital. A especificação da posição da genitalidade na constituição psicosssexual é importante, porque dela derivam diversas interpretações. Por exemplo, se considerássemos que há somente uma pulsão genital que surge na infância e que retorna na adolescência, ela seria também parcial. Neste sentido, até mesmo uma pulsão genital surgida na adolescência seria parcial, por fazer parte da sexualidade. Por outro lado, se a pulsão genital somente surge na adolescência, tratar-se-ia de uma pulsão que teria uma qualidade diferente. Sem pretender responder a questão, temos o seguinte posicionamento: a conceituação da fase fálica foi um meio utilizado por Freud para explicar e dar conta da atividade genital na infância, problema sobre o qual se debruçara desde muito cedo, por exemplo, naquele que ficou conhecido como *O caso Dora* (FREUD, 1905b/1996).

Marty (2009) arrisca dizer que talvez seja esta uma questão para Freud, a de saber qual o verdadeiro lugar do genital. Marty (2009) conclui que, se há duas fases genitais, estas têm características diferentes. Diante dos diversos posicionamentos,

permitimo-nos refletir que, se uníssemos os momentos freudianos concernindo a teoria da sexualidade em 1905 e 1923, poderíamos aventar a seguinte hipótese: por um lado há a fase genital da infância, determinante para as diferentes relações do menino e da menina com o complexo de Édipo; e, por outro lado, há a organização genital da sexualidade que deverá ocorrer após a puberdade, cujas transformações conferem nova força às fantasias edípicas, pondo em marcha os processos que conduzirão à “normalidade” da vida sexual.

Percebe-se com a discussão que se inicia com a busca de uma teoria da adolescência, a diversidade dos questionamentos empreendidos em relação à metapsicologia freudiana. Marty (2008) vê a questão da genitalidade como uma boa porta de entrada para discutir a questão da adolescência na psicanálise. Neste contexto, a adolescência logo mostra a sua índole questionadora em relação à metapsicologia, levando Matheus (2004) a falar em uma teoria da adolescência adolescente. Assim, foi necessário tomarmos alguns posicionamentos em relação ao que acreditamos ser a metapsicologia freudiana e como ela se relaciona com a adolescência.

2. “As transformações da puberdade”

Este é o título do terceiro ensaio (FREUD, 1905a/1996), no qual temos a maior referência do que seria o pensamento de Freud acerca da adolescência – considerada em relação à puberdade. Freud (1905a/1996) destaca duas transformações deste acontecimento biológico, a saber: a primazia dos genitais e a conseqüente subordinação das demais pulsões; e a busca pelo objeto. A pulsão sexual continua em busca do prazer, mas seu alvo é outro: o orgasmo. Falamos do “(...) mais alto grau de prazer (...)” (FREUD, 1905a/1996, p. 196) vinculado ao novo alvo pulsional. Assim, a pulsão sexual se torna “altruísta”, prestando-se à reprodução.

O início da puberdade é marcado pelo desenvolvimento dos caracteres sexuais internos e externos, de tal sorte que “(...) ficou pronto um aparelho altamente complexo, à espera do momento em que será utilizado” (FREUD, 1905a/1996, p. 197). Assim, qualifica-se como uma mudança que inicialmente é de caráter estritamente biológico, como é sabido. Mudanças biológicas que supomos derivam consequências psíquicas, ainda mais se levarmos em conta que com a puberdade há uma irrupção exacerbada da pulsão sexual, cujo conceito remete à fronteira entre o psíquico e o somático.

a. O encontro com o objeto

Em consonância com essa ideia, logo na primeira edição dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* encontramos Freud (1905a/1996) ponderando que com a puberdade o corpo está pronto para a consecução do ato sexual e, simultaneamente,

(...) consuma-se no lado psíquico o encontro do objeto para qual o caminho fora preparado desde a mais tenra infância. Na época em que a mais primitiva satisfação sexual ainda estava vinculada à nutrição, a pulsão sexual tinha um objeto fora do corpo próprio, no seio materno. Só mais tarde vem a perdê-lo, talvez justamente na época em que a criança consegue formar para si uma representação global da pessoa a quem pertence o órgão que lhe dispensava satisfação. Em geral, a pulsão sexual torna-se auto-erótica, e só depois de superado o período de latência é que se restabelece a relação originária. Não é sem boas razões que, para a criança, a amamentação no seio materno toma-se modelar para todos os relacionamentos amorosos. O encontro do objeto é, na verdade, um reencontro (p. 210).

Esta é uma citação à qual recorreremos outras vezes durante o presente capítulo. Um ponto crucial deste trecho é o fato de que o jovem púbere está à busca de um objeto sexual, o que faz com que, antes de qualquer coisa, “consume-se” na fantasia suas inclinações incestuosas infantis. Isso só pode acontecer “no lado psíquico”, pois o período de latência erigiu as barreiras contra a colocação em ato de tais fantasias (apesar de que Freud (1905a/1996) assevera que a contenção das pulsões por meio do recalque se daria de qualquer forma, estando filogeneticamente determinada).

Para que a vida sexual seja normal, diz Freud (1905a/1996), há de acontecer a confluência das correntes de ternura e sensual e o abandono dos objetos infantis. Freud

(1912/1996) desenvolve este pensamento no texto intitulado *Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens*. Neste texto, ele já havia teorizado uma dualidade pulsional, de tal sorte que ele concebe as pulsões sexuais em contraponto às pulsões de autoconservação, do ego.

Neste sentido, Freud (1912/1996) compreende que na infância se desenvolve uma corrente terna, ou afetiva, que é dirigida aos pais ou pessoas próximas que cuidam da criança. Esta corrente se baseia nas pulsões do ego e carrega contribuições das pulsões sexuais, das quais já se pode perceber o cunho erótico. As pulsões sexuais conhecem seu objeto ao se associarem às pulsões de autoconservação, mas as primeiras são desviadas de seu objetivo devido a sua ligação com as fixações afetivas – que, combinadas com outros fatores, podem trazer dificuldades ao sujeito no futuro. Com a chegada da puberdade, surge a corrente sensual, inconfundivelmente de cunho erótico, que irá percorrer os mesmos caminhos da corrente afetiva e, conjuntamente, investirá os objetos infantis. Porém, a barreira contra o incesto proíbe que o objetivo erótico seja consumado, o que faz com que o púbere busque objetos alheios ao convívio familiar para a consecução de seus objetivos. O que Freud (1912/1996) afirma é que, mesmo assim, tais objetos ainda “(...) serão escolhidos ao modelo (imago) dos objetos infantis, mas com o correr do tempo, atrairão para si a afeição (...)” (p. 187).

Aqui temos uma questão que, para nós, é da mais alta importância. Em *À guisa de introdução ao narcisismo*, Freud (1914/2004) diferencia dois tipos de escolha objetal nos adultos; a saber, a escolha por veiculação sustentada e a escolha narcísica. A primeira se dá sobre a imagem das “pessoas envolvidas com a alimentação, o cuidado e a proteção da criança” (p. 107), ou seja, a partir dos primeiros objetos de amor. A segunda escolha é pautada pela própria imagem do indivíduo. Freud (1914/2004) é categórico:

Ama-se:

- 1) Conforme o tipo narcísico:
 - a) o que se é (a si mesmo);
 - b) o que se foi;
 - c) o que se gostaria de ser;
 - d) a pessoa que outrora fez parte de nosso próprio Si-mesmo.
- 2) Conforme o tipo de escolha por veiculação sustentada:
 - a) a mulher que nutre;
 - b) o homem protetor (p. 109-110).

Estas considerações questionam se, de fato, os modelos infantis são abandonados por ocasião da puberdade. Se Freud (1914/2004) fala da vida sexual de um adulto “normal”, concluímos que as satisfações pulsionais infantis e as fantasias que delas derivam não são abandonadas após a maturidade. Isto nos leva ao que Freud (1917c/1996) denominou como o golpe ao narcisismo da humanidade desferido pela psicanálise:

(...) duas descobertas – a de que a vida dos nossos instintos sexuais não pode ser inteiramente domada, e a de que os processos mentais são, em si, inconscientes, e só atingem o ego e se submetem ao seu controle por meio de percepções incompletas e de pouca confiança –, essas duas descobertas equivalem, contudo, à afirmação de que *o ego não é o senhor da sua própria casa* (p. 152-153).

Estamos diante de uma das principais constatações da pesquisa psicanalítica. Um dos objetivos de nosso trabalho é que esta máxima metapsicológica seja considerada em relação ao trabalho com adolescentes. Retornemos ao que estava sendo discutido, que na puberdade se dá o afastamento em relação aos pais.

Em retorno ao texto *Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens*, encontramos Freud (1912/1996) sublinhando a dificuldade inerente à busca de novos objetos e a simultânea tarefa de se desligar dos objetos infantis, já que a libido neles investida durante a infância está ligada às fixações afetivas e atrai a libido da corrente sensual da puberdade. Isto, somado à frustração da realidade em conseguir outros objetos da pulsão sexual, dá força às imagos dos objetos infantis, fixando-se nestes. Dependendo da força destes fatores, pode-se ensejar a instalação da neurose, em que a proibição do incesto obriga a libido a permanecer no inconsciente. A masturbação do púbere reforça a fixação da libido nas imagos dos objetos infantis, deixando a libido

afastada da realidade. Pode-se chegar a um ponto em que a totalidade da libido estará investida em fantasias inconscientes, resultando na impotência total.

Além da possibilidade da fixação de toda a libido em fantasias incestuosas, há outro destino possível para as correntes terna e sensual que não é sua união para o investimento num objeto da realidade. Trata-se de quando parte da corrente sensual consegue se direcionar à realidade, mas objetos que lembrem os objetos infantis são evitados pela lembrança que trazem dos desejos edípicos. No caso de um objeto que mereça a estima do sujeito, não há escoamento pulsional pela corrente sensual; ou, ao menos, não há efeito erótico. O resultado é o que Freud (1912/1996) chamou de impotência psíquica. Percebam que dissemos que apenas parte da corrente sensual logra se ligar à realidade, o que faz com que outra parte seja desviada de seus objetivos para realizações culturais, na melhor das hipóteses, ou para se fixar em fantasias inconscientes, juntamente a corrente terna. Com o juízo de que as causas da impotência psíquica são inerentes à quase toda a humanidade, Freud (1912/1996) postulou a universalidade desta condição. O que está em causa é que “(...) algo (...) na natureza do próprio instinto sexual é desfavorável à realização da satisfação completa” (FREUD, 1912/1996, p. 194). Assim, a interdição do incesto e a natureza bifásica da sexualidade, além da divisão da sexualidade em componentes dos quais alguns não serão integrados à atividade sexual em sua forma final, farão com que parte da libido fique disponível para sublimações ou fantasias.

b. O complexo de Édipo revivido

Dissemos acima que fantasias são reativadas por ocasião da adolescência. Retomando a terminologia que estávamos utilizando há pouco, as imagos dos objetos incestuosos são investidas pela carga de libido presente na corrente sensual. Assim,

(...) a vida sexual do jovem em processo de amadurecimento não dispõe de outro espaço que não o das fantasias, ou seja, o das representações não destinadas a concretizar-se. Nessas fantasias, as inclinações infantis voltam a emergir em todos os seres humanos, agora reforçadas pela premência somática, e entre elas, com frequência uniforme e em primeiro lugar, o impulso sexual da criança em direção aos pais, quase sempre já diferenciado através da atração pelo sexo oposto: a do filho pela mãe e a da filha pelo pai (FREUD, 1905a/1996, p. 213-214).

Este trecho foi escrito na ocasião da primeira edição dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Ao final, há uma nota de rodapé que deixa ainda mais explícito o conteúdo das fantasias infantis a que Freud (1905a/1996) se refere: o complexo de Édipo. De certo modo, o retorno das fantasias edípicas é explicado pelo novo investimento libidinal. Todavia, permanece uma lacuna acerca da razão pela qual o complexo edípico infantil é repetido.

Marty (2005) lança a pergunta se há mesmo o recalçamento, ou se se trata apenas de pôr as questões da primeira onda da sexualidade em latência, em espera, haja vista o retorno maciço do recalçado que ocorre na adolescência. No momento este questionamento deverá ficar em aberto, por envolver mais questões as quais não nos dizem respeito no presente contexto. Porém, fica aberta a possibilidade de reflexão.

Um exemplo do complexo de Édipo na adolescência é o caso de uma jovem homossexual que contava dezoito anos de idade quando Freud (1920/1996) a atendeu por um curto período de tempo. Na leitura do referido caso é perceptível a grande influência das fantasias infantis na escolha objetal após a puberdade. Aliás, denota-se que se trata de um período que se presta efetivamente à tomada de posicionamento na partilha dos sexos, já que é o momento de encontro com os objetos não incestuosos. É precípuo notar que Freud (1920/1996) não fala em neurose ao se referir à jovem, tendo ela lhe sido enviada por seus pais para tratamento por conta de sua homossexualidade. O fato de terem sido os pais que a levaram para tratamento nos aproxima mais da ideia de que se tratava de uma adolescente. Freud (1920/1996) aponta que enquanto esta jovem experimentava “(...) a revivência de seu complexo de Édipo infantil, na

puberdade, sofreu seu grande desapontamento” (p. 169). A decepção do desejo da moça em ter um filho do pai acontece quando a mãe engravida. Além de rivalizar com a mãe pelo amor do pai, as duas também se confrontavam em termos de beleza. Apesar disto, a moça renuncia à sua feminilidade e toma a mãe como objeto de amor. Como não havia possibilidade da concretização deste novo desejo, a jovem busca uma pessoa que a substitua, para também se vingar de seu pai. Freud (1920/1996) narra as ações da adolescente, incluindo uma tentativa de suicídio em que estavam envolvidas fantasias infantis, do que podemos depreender o alcance do complexo edípico na atitude dos adolescentes. É notório como esta jovem se encontrava enredada pela sua história infantil.

Em uma conferência, Freud (1917b/1996) fala da necessidade de que o jovem púbere empregue seus desejos libidinais incestuosos para a escolha de um objeto real externo e que possa se reconciliar com seu pai, ou deixar de ser a ele subserviente; Freud (1917b/1996) aponta que os neuróticos falham nesta tarefa de remanejamento dos desejos infantis. Na mesma conferência, Freud (1917b/1996) cita Reik para falar dos ritos de puberdade nas sociedades ditas primitivas, nos quais se busca que o menino possa se desvencilhar do vínculo incestuoso com a mãe e reconciliá-lo com o pai. Talvez, então, estejamos entrando em qual seria o entendimento freudiano sobre o objetivo da revivência do complexo de Édipo na puberdade, a saber, o abandono da posição infantil do jovem em relação a seus pais. Em outras palavras, que o jovem seja capaz de estabelecer relações mais próximas à realidade, que seja capaz de investir sua libido em tais relações, em detrimento do investimento nas imagos infantis. Assim acontecendo, falaríamos de um jovem adulto que age menos alienado em seu desejo. Resta a dúvida sobre como será abandonado o complexo de Édipo na adolescência.

c. A separação da autoridade dos pais

Há outra tarefa do período que ocorre após a puberdade que Freud (1905a/1996)

enuncia da seguinte maneira:

Contemporaneamente à subjugação e ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas consuma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém também mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações (p. 214).

Eis a rebeldia adolescente, que se relaciona ao desligamento da autoridade dos pais. “Na verdade, todo o progresso da sociedade repousa sobre a oposição entre as gerações sucessivas” (FREUD, 1909a/1996, p. 219). Se falamos em oposição de gerações na adolescência, estamos diferenciando a relação que os jovens têm com seus pais na atualidade da relação que era empreendida durante a infância – ao menos quando a criança é pequena, momento em que a autoridade dos pais é inabalável.

Freud (1909a/1996) concebe que o desligamento da autoridade dos pais ocorre por meio de fantasias, mais especificamente, as que ele chamou de ‘romance familiar do neurótico’. Estas fantasias começam a ser elaboradas com o desenvolvimento intelectual da criança, quando as qualidades impecáveis de seus pais são questionadas por meio de comparação com situações que se apresentam em suas vidas. Desde conhecer outras famílias ao sentimento de serem negligenciadas, as crianças têm elementos para elaborar fantasias nas quais seus pais são substituídos, punidos (FREUD, 1909a/1996).

Com a puberdade, entra em cena o fator sexual – logicamente, há satisfação erótica nas fantasias da criança, mas aqui nos referimos ao sexual conotando o conhecimento a respeito da sexualidade madura que o sujeito adquire após a puberdade –, em que há o desejo de que a mãe esteja nas mais diversas situações de infidelidade, tantas quantos forem os rivais do sujeito. Freud (1909a/1996) aponta a modificação que o conhecimento sexual realiza sobre as fantasias. Além disso, estão em jogo os mesmos objetivos vingativos da infância, mas direcionados somente ao pai.

É interessante notar que, se nestas fantasias de substituição é percebida grande hostilidade, trata-se apenas de uma fachada. Quando os indivíduos substituem seus pais (ou seu pai) por pessoas que, em sua visão, têm melhores qualidades, estão atribuindo a elas as qualidades que viam em seus pais. “Dessa forma a criança não está se descartando do pai, mas enaltecendo-o. (...) Ela dá as costas ao pai, tal como o conhece no presente, para voltar-se para aquele pai em quem confiava nos primeiros anos de sua infância, e sua fantasia é a expressão de um lamento pelos dias felizes” (FREUD, 1909a/1996, p. 222).

Enfim, no pequeno texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, Freud (1914b/1996) se refere novamente a pessoas que substituirão os primeiros objetos infantis e que serão tratadas segundo a imago dos últimos. Na puberdade, o sujeito transfere para outras pessoas a ambivalência que outrora era dedicada ao pai; na mesma ocasião, Freud (1914b/1996) fala dos mestres e de seu papel para a educação dos sujeitos. Este assunto poderá ser discutido nos próximos capítulos, que pensamos ser importante para discutir a socioeducação.

d. A temporalidade psíquica

Um tema importante a ser debatido acerca da adolescência e que é um terreno comum a diversos psicanalistas que abordam a adolescência é a posterioridade – introduzida por Freud no termo em alemão *Nachträglichkeit*. Este é outro modo de abordar as fantasias que retornam e se transformam após a puberdade.

Marty (2009) entende que é a genitalização do corpo que irá desencadear o movimento de posterioridade. Há uma indicação neste sentido numa nota de rodapé ao caso que ficou conhecido como *O homem dos ratos*. Na nota, Freud (1909b/1996) diz que as recordações que temos da infância amiúde se consolidam no período púbere, em

uma reformulação que demanda trabalho sobre as fantasias da infância. Freud (1909b/1996) fala que

o indivíduo, à medida que vai crescendo, *procura apagar a recordação de suas atividades auto-eróticas*, e o faz exaltando seus traços de memória até o nível do amor objetal, do mesmo modo como um verdadeiro historiador verá o passado à luz do presente (p. 180, n. 2).

Este trecho traz uma parte da revolução freudiana acerca da temporalidade, em que o passado é reescrito a partir do presente. Freud (1909b/1996) diz que o sujeito “(...) *sexualiza suas lembranças*” (p. 180, n. 2), faz uma conexão que existe, mas a atividade sexual era infantil. Se levarmos em consideração que a consolidação das lembranças infantis se dá na puberdade, temos mais uma tarefa da adolescência para Freud.

Freud (1896b/1996) introduz a questão da temporalidade psíquica com a sua primeira teoria do trauma. Como é sabido, desde suas primeiras publicações, ele relaciona a causa das afecções neuróticas ao campo da sexualidade, entendida em seu caráter traumático – e gerador do recalque. Freud concebia o trauma como sendo fruto de uma experiência sexual na infância, quando a sexualidade ainda não estava desenvolvida. Ele refere que houve na infância uma sedução por outra pessoa, de tal sorte que restou um traço mnêmico desta experiência, recalçada – para Freud (1896a/1996), é importante que a lembrança seja inconsciente, porque, de outra forma, não causaria a neurose. Na oportunidade, não pôde haver uma resposta adequada por parte da criança, por conta de sua imaturidade.

Com o advento da puberdade, o traço inconsciente da experiência infantil é despertado por algum evento atual, de tal forma que: “*A lembrança atua como se ele fosse um evento contemporâneo. O que acontece é, por assim dizer, a ação póstuma de um trauma sexual*” (FREUD, 1896a/1996, p. 153). Estabelece-se uma conexão entre os dois acontecimentos, infantil e púbere, devido ao fato de que, na ocasião nem a sexualidade, nem a estrutura psicológica eram capazes de responder adequadamente a

este problema. Ocorreu um adiamento dos efeitos da lembrança, do passado, que se fazem presente, uma “presença adiada” (CELES, 1999, n.p.). Este é o movimento progressivo da temporalidade freudiana.

No outro sentido possível, o evento antigo se liga ao presente, de tal forma que este causa aquele. Note-se que o que foi suspenso na infância adquire um novo sentido. Porém, não somente há uma resignificação, mas a experiência do passado é de fato modificada pela atual; ou seja, se antes a primeira cena não era sexual, assim ela é compreendida na cena posterior, tornando-a traumática (CELES, 1999). Percebam os sentidos progressivo e regressivo no conceito de posterioridade. Celes (1999) diz:

Os dois aspectos notáveis do esquema freudiano permitem distinguir em "posterioridade" um duplo movimento de temporalização: movimento de retroação é o primeiro, determina, por seu turno, uma subversão temporal que se caracteriza pelo fato de um momento posterior determinar um anterior, modificando-o em sua origem. O segundo movimento é o do diferimento que implica o sentido de uma conservação como permanência do anterior, sua não dissipação, seu não passar com o tempo, não obstante o tempo, e o sentido de um adiamento da ação (...) (n.p.).

Celes (1999) percebe os dois movimentos sob a ótica da simbolização e do recalque. No primeiro movimento, pode-se pensar que o presente simboliza o passado, na medida em que o passado é representado no presente, em que o presente está no lugar do passado. Nesta situação, o presente modificará o passado, dar-lhe-á uma nova significação. É o que Tanis (1995) sublinhou como “A grandeza da descoberta freudiana”, que “consiste em que na própria estrutura da neurose reside a possibilidade de sua re-significação” (p. 110).

A equiparação do segundo movimento (a modificação do presente pelo passado) com o recalque foi explicada por Freud (1950 [1895]/1996), quando ele aponta que o passado age como se fosse um momento presente. O afeto da situação passada é descarregado no presente e o indivíduo age como se no passado estivesse, sem diferenciar o passado do presente. É a “ação retardada” (FREUD, 1950 [1895]/1996, p. 410) do passado no presente.

Celes (1999) considera que a concepção freudiana de temporalidade revoluciona a maneira de conceber o tempo, visto como uma linearidade ou como uma repetição incessante da história, porque não há a sequência preestabelecida entre o anterior e o posterior. Passado e presente são dois elementos mutuamente determinados de uma estrutura cuja regra precípua é o tempo, ou a sua disjunção (CELES, 1999). Acreditamos estar no campo da sexualidade e de sua instalação bifásica como necessária ao entendimento da temporalidade psíquica freudiana.

Há um paralelo que pode ser feito entre posterioridade e adolescência, como indicamos no início deste item. De acordo com Marty (2005), na adolescência acontece a iniciação à temporalidade psíquica. O período de latência permite que o indivíduo tenha outra relação com o tempo. Para Marty (2005), a latência é muito importante neste processo, porque o atual se torna uma lembrança, ou o acontecimento se torna um fato psíquico. O caráter disjunto da sexualidade permite uma percepção e um posicionamento diferente em relação a si mesmo e ao mundo; além de lograr a instauração de uma temporalidade reflexiva e retroativa, porque um passado foi criado.

3. Pulsão, ação e mundo externo

Relacionaremos algumas ideias que dizem respeito à intersubjetividade, que serão importantes para nossa futura discussão e que farão parte de nossa concepção sobre a adolescência. Roussillon (2004) pensa a intersubjetividade como a relação objetal entre dois sujeitos animados por pulsões e inconsciente. Ou seja, a relação entre sujeito e objeto outro-sujeito. Para Roussillon (2004), o conceito de intersubjetividade dentro da teoria psicanalítica deve conter as noções de inconsciente, pulsão e sexualidade. O inconsciente é parte integrante da subjetividade, advinda do processo de subjetivação que se dá pela fórmula elaborada por Freud (1933c/1996) “*Wo Es war soll*

Ich werden” (“Onde estava o id, ali estará o ego”) (p. 84), que Roussillon (2004) diz acontecer por meio do contato do indivíduo com o prazer. A seguir, apresentaremos algumas ideias que pensamos poderem estar incluídas nessas proposições de Roussillon (2004).

Precisamos introduzir a sexualidade ‘arcaica’ (ROUSSILLON, 2004, p. 748), um momento em que haveria a satisfação sexual com o objeto (ou em sua presença), antes que a sexualidade infantil se torne autoerótica. Falamos do surgimento da sexualidade, em que a satisfação sexual ainda está ligada à nutrição, como descrito na primeira citação transcrita no subitem 2.1. do presente capítulo. Assim, poderíamos pensar no momento anterior ao surgimento da sexualidade infantil.

O que estaria em jogo, neste momento, seriam questões relativas à diferenciação entre eu e não-eu, porque um laço deve ser criado com o objeto, ao passo que o bebê também deve se perceber e se diferenciar (ROUSSILLON, 2004). O caminho percorrido pelo sujeito para o advento do ego no processo de subjetivação passa pelo objeto, que é também outro-sujeito. Roussillon (2004) ainda estende a importância do objeto ao narcisismo, o que faz a abordagem das ditas patologias contemporâneas de problemática narcísico-identitária ter de levar em consideração o outro-sujeito. Esta concepção se torna mais crível se levarmos em consideração a descrição que Freud (1915a/2004) faz a respeito da diferenciação entre os mundos interno e externo com base nos estímulos que chegam ao psiquismo.

Para adentrar a questão da intersubjetividade, faremos uma correlação entre pulsão, ação e mundo externo, porque nos será importante para discutir a adolescência nos próximos capítulos. A leitura dos textos freudianos do presente subitem e do próximo foi sugerida por Alberti (1996) em seu livro *Esse sujeito adolescente*.

Entretanto, não utilizamos todas as suas noções acerca do ato na psicanálise; abordaremos apenas aquelas que nos interessam para a elaboração do presente trabalho.

Inicialmente, referimo-nos à ação específica que Freud (1950 [1895]/1996) propôs no *Projeto para uma psicologia científica*. Neste texto, Freud (1950 [1895]/1996) fala do princípio da inércia neurônica, o qual pressupõe que o aparelho psíquico tende a se livrar das excitações, buscando atingir o estado de repouso absoluto, sem excitações. O psiquismo funciona como um arco reflexo, no qual as excitações no psiquismo provenientes do ambiente que lhes chegam são prontamente descarregadas num movimento de fuga do estímulo. O princípio da inércia experimental ruptura em seu funcionamento à medida que o sistema nervoso recebe estímulos endógenos. Não podendo se esquivar de estímulos provenientes do próprio corpo, somente com determinada ação – que Freud (1950 [1895]/1996) qualifica de específica – no mundo exterior que os estímulos internos podem cessar. Para realizar tal ação, o organismo está sujeito ao que Freud (1950 [1895]/1996) denominou como as exigências da vida, levando-o a abandonar o princípio da inércia neuronal.

O psiquismo precisará desenvolver tolerância a certa quantidade de estímulo, acumulando o suficiente para que possa realizar a ação específica (FREUD, 1950 [1895]/1996). Entretanto, a tendência do aparelho psíquico passa de baixar os estímulos a zero para buscar manter a energia constante num nível tão baixo quanto possível, o que Freud (1950 [1895]/1996) denominou de função primária e secundária do psiquismo, respectivamente. Quando o nível de estímulos ultrapassa um limiar, o indivíduo é levado a uma ação motora. A passagem de um funcionamento a outro ocorre da seguinte maneira: o indivíduo percebe a estimulação em quantidade elevada e efetua uma descarga motora por meio de um grito, por exemplo, que funciona secundariamente como comunicação; e a ação específica que cessa os estímulos

internos é proveniente de uma pessoa do exterior. Com a ajuda do outro exterior, o sujeito põe em ação no interior do organismo, a atividade reflexa que fará cessar o estímulo interno. O conjunto das ações ora descrito foi chamado de vivência de satisfação que se dá num estado de desamparo, o momento primeiro (FREUD, 1950 [1895]/1996).

É notória a semelhança entre o que descrevemos acerca da pulsão no início deste capítulo – descrição proveniente do texto *Pulsão e destinos da pulsão* (FREUD, 1915a/2004) – e o estímulo endógeno que acabamos de apresentar. Enquanto “medida da exigência de trabalho feita à vida anímica” (FREUD, 1905a/1996, p. 159) a partir de uma estimulação somática, a pulsão pode ser equiparada à estimulação endógena do *Projeto para uma psicologia científica* (FREUD, 1950 [1895]/1996), a qual também exige do psiquismo para além da descarga como um reflexo. Esta equivalência também foi feita por Strachey (1996) na nota introdutória do texto freudiano sobre as pulsões (1915b/1996) da editora Imago.

Em relação à sexualidade arcaica, pensamos que o prazer sentido pela satisfação duma função vital da qual se origina a sexualidade, como descrito nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1905a/1996), pode ser equiparado à vivência de satisfação. Assim, a sexualidade arcaica tem a característica de que a posição do objeto e a resposta por ele dada aos movimentos pulsionais do bebê são de grande importância.

Em outro aspecto que também será importante para os próximos capítulos, para o que descrevemos a respeito do *Projeto para uma psicologia científica*, Alberti (1996) faz equivaler o princípio de prazer ao princípio de inércia neuronal – ao que Freud (1950 [1895]/1996) dá indicações – e o princípio de constância ao princípio de realidade. As equiparações de Alberti (1996), embora simplifiquem a polissemia relativa aos princípios do funcionamento psíquico, têm fundamentação teórica. Dizemos

isto, levando em conta que, quando Freud (1900/1996) em *A interpretação dos sonhos* definia as características dos sistemas *Ics* e *Pcs*, disse que a atividade do primeiro sistema é orientada no sentido de garantir a livre descarga, o livre escoamento das quantidades de excitação, ou seja, a energia de investimento está em estado livre; enquanto que o segundo busca inibir o escoamento da energia, armazená-la e transformá-la em energia quiescente, em energia ligada, a fim de utilizá-la mais eficientemente. Se compararmos com a ideia de que, no *Projeto para uma psicologia científica* Freud (1950 [1895]/1996) dizia que o segundo processo devia acumular os estímulos a fim de cessar a excitação, torna-se crível a ideia de Alberti (1996). Outra corroboração é realizada por Laplanche & Pontalis (2008), que fazem a mesma aproximação.

Alberti (1996) afirma que a ação específica se desencadeia devido ao princípio de realidade, que está então a serviço do princípio do prazer, em uma relação que envolve o outro. Destarte, Alberti (1996) também considera que, desde o início, a ação específica compõe uma ética. Será devido à implicação ética que surgirão a inibição, a linguagem, o ato sexual, a religião, o ato criador e até as ações de repetição.

Percebemos a concepção de uma pulsão que tem como ponto fundamental o modo como ela é recebida pelo objeto ao qual se destina (ROUSSILLON, 2004). É neste sentido que Roussillon (2004) fala do valor de mensagem da pulsão, uma mensagem subjetiva. Aqui fica patente o posicionamento de Roussillon (2004) a respeito da característica principal da pulsão, a saber, a sua busca tanto pelo prazer, quanto pelo objeto, um outro-sujeito. Distanciamo-nos cada vez mais de uma abordagem intrapsíquica, para outra intersubjetiva, que pensamos ser importante para uma abordagem da adolescência.

Podemos continuar esboçando o desenvolvimento do psiquismo a partir das considerações de Freud (1900/1996) em *A interpretação dos sonhos*. Aqui, vemos também o aparelho psíquico primitivo como um arco reflexo, funcionando sob o mote de deixá-lo livre de excitações externas ou internas, princípio que se modifica pelas exigências da vida; inicialmente, as forças das necessidades corporais. No psiquismo ora apresentado, Freud (1900/1996) diz que só ocorre uma mudança após a vivência de satisfação – enquanto no *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1950 [1895]/1996) diz que a mudança decorre do fato de se tratar de estímulo endógeno. A vivência de satisfação sobrevém com ajuda externa e, após sua experimentação, qualquer excitação que ultrapasse determinado limiar deverá ser descarregada por ser sentida como desprazerosa.

A partir da vivência de satisfação, o bebê reterá a imagem mnêmica da percepção da realidade e, quando houver novamente o aumento de excitação em um nível insuportável, o sujeito investirá o traço mnêmico e então evocará novamente a situação que proporcionou satisfação. A este ímpeto, Freud (1900/1996) chamou desejo. Quando a percepção é reexperimentada, fala-se de realização de desejo, cujo caminho mais fácil é o investimento da percepção interior: a alucinação. É o que Freud (1900/1996) nomeou como a identidade de percepção, que funciona sob a égide dos processos primários.

A busca da identidade perceptiva é vista por Freud (1900/1996) como um tipo primário de pensamento, tido como uma realização indireta de desejo tornada necessária pela experiência. Podemos, neste momento, intercalar a ideia de que Freud (1911/2004) pensou ser a fantasia este processo que busca a satisfação e que se encontra apartado do teste de realidade – o que definirá se determinada percepção é ou não real. A realização do desejo pela fantasia ou alucinação é relativa ao processo primário, processo

inconsciente, onde “(...) a realidade do pensar torna-se equivalente à realidade exterior e o mero desejar já equivale à realização de desejo (...)” (FREUD, 1911/2004, p. 69-70). Posteriormente, esta atividade primária de pensamento se transforma numa atividade secundária (FREUD, 1900/1996). Isto vem a acontecer, pois por mais que tenhamos falado de realização de desejo pela alucinação, uma percepção vinda do interior do aparelho e outra vinda do mundo exterior são apreendidas diferentemente (FREUD, 1900/1996), o que foi definido posteriormente como a experiência de frustração (FREUD, 1911/2004). Para melhor gestão da economia psíquica, faz-se necessário que o impulso para investir a percepção seja interrompido quando estiver investindo a imagem mnêmica, antes que chegue à alucinação (FREUD, 1900/1996). Quando a regressão é inibida e a excitação redirecionada, adentramos a área do segundo sistema, controlador do movimento voluntário; movimento que doravante irá modificar o mundo externo até que se torne possível ter a percepção real do mundo externo. O pensamento propriamente dito, que inclui a vontade e que utiliza a memória para fins estabelecidos, é simplesmente o substituto da realização alucinatória do desejo: eis a identidade de pensamento (FREUD, 1900/1996).

Em *Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico*, Freud (1911/2004) fala em “agir” (p. 67) após o estabelecimento do processo de pensar, que pertence ao funcionamento secundário do psiquismo e que envolve a modificação eficaz da realidade para a satisfação do desejo. Falamos do princípio de realidade, instaurado após o sujeito ter a necessidade de diferenciar entre a percepção alucinatória e a percepção da realidade. Após poder fazer esta diferenciação, o sujeito pode se valer de sua vontade consciente, viabilizada pelo processo de pensar. A observação a ser feita é que os dois princípios do funcionamento mental são coexistentes, até por regerem sistemas psíquicos diferentes. Além disto, se o princípio de prazer se torna futuramente

preterido pelo princípio de realidade, não significa que o primeiro foi destituído e sim que foi assegurada a sua continuidade (FREUD, 1911/2004). De certo modo, o organismo ainda se encontra sob a égide do princípio do prazer.

Alberti (1996) também comenta sobre o agir proposto por Freud (1911/2004) por ocasião do princípio de realidade. A autora diz que é a intencionalidade que está em questão. O sujeito deve ser capaz de fazer o teste de realidade para, voluntariamente, modificar a realidade externa e torná-la efetiva para si. Todavia, o agir consciente da psicanálise tem sua origem no princípio do prazer. “Toda ação é consciente e volitiva mas é determinada *a priori* por vários movimentos que escapam à consciência. Onde uma genealogia do pensamento, que obedece etiologicamente às leis do princípio do prazer” (ALBERTI, 1996, p. 65). Como vimos, o pensamento se inscreve no princípio do prazer, mas também é inscrito posteriormente no princípio de realidade. Alberti (1996) comenta que quando Freud teoriza o pensamento também no domínio do princípio da realidade, ele percebe ser possível o pensamento (inconsciente) se tornar ação, articulando-se com a vontade. Entretanto, o agir enquanto ato volitivo nega o inconsciente: a afirmação de um sujeito que não leva em conta a divisão humana fundamental, ou a determinação inconsciente (ALBERTI, 1996), por mais que seja por ela influenciada.

Alberti (1996) faz a diferenciação dos dois atos que vimos até então, a ação específica (FREUD, 1950 [1895]/1996) e o agir (FREUD, 1911/2004) em termos de princípio de prazer e princípio de realidade. Na ação específica o indivíduo, em estado de desamparo, modifica o princípio de prazer (ou inércia neuronal) ao se adaptar à realidade para que possa obter satisfação. Já no agir, o indivíduo buscará adaptar a realidade ao seu desejo por meio do princípio de realidade (ALBERTI, 1996).

A ação específica marca a passagem de um funcionamento primitivo a um mais complexo e se dá pela necessidade do psiquismo em dar conta de excitações internas, o que o obriga a reter energia a fim de que possa realizar a ação específica, cujo conjunto forma a experiência de satisfação. Já o agir pressupõe a passagem do processo primário ao secundário após ter havido a experiência de satisfação que gera o desejo e a distinção entre fantasia (inconsciente) e realidade. No *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1950 [1895]/1996) vê a diferenciação entre satisfação alucinatória do desejo e satisfação pela realidade como um momento posterior à ação específica. Logo, por esse encadeamento de ideias, a ação específica é uma atividade mais primitiva do psiquismo, embora se possa falar num prenúncio de princípio de realidade e na consideração do outro exterior, como vimos acima com Alberti (1996).

A partir do que foi exposto, vimos que Freud (1950 [1895]/1996) somente fala em desejo após a vivência de satisfação – nos termos do *Projeto para uma psicologia científica*. A vivência de satisfação tem relação com os primórdios do inconsciente, já que o investimento do traço mnêmico deixado por essa experiência arcaica que leva até à alucinação é um processo inconsciente. Mostramos ainda acima como que a vivência de satisfação está relacionada ao início da sexualidade, sendo esta vivência o momento em que o sexual ainda está atrelado à satisfação na presença de outro sujeito, com a ideia da intersubjetividade.

Até o momento da ação específica, o sujeito está à mercê do ambiente, respondendo às suas demandas por meio do livre escoamento dos estímulos. Por outro lado, até o momento do agir, encontramos um sujeito que não diferencia entre a realização do desejo em que está incluída a realidade e a realização do desejo por meio da fantasia, funcionando também sob o princípio de prazer, com o livre escoamento da energia, trabalhando com energia livre, mas com alguma independência em relação ao

ambiente, por poder se satisfazer autoeroticamente. A diferença dos dois atos reside no modo como irá se relacionar com o mundo externo, se numa forma submissa, ou se numa forma criativa, transformadora.

Por fim, queremos mostrar que a ação específica é uma ação de sobrevivência que sobrevém à pura descarga dos estímulos da função primária do psiquismo. Isto pressupõe, por si só, certo nível de complexidade do psiquismo, apesar de ser um modo submisso de se relacionar com os próprios estímulos e com o mundo externo. Até o agir, consideramos que o psiquismo está funcionando autoeroticamente, de fato, sem consideração ao outro externo, mas cuja presença também é requisitada para evitar um curto-circuito, por assim dizer. Assim, o agir se dá por meio de uma ação no mundo externo buscando modificar a realidade, o que supõe uma complexidade maior de funcionamento psíquico.

Por meio de ideias a respeito da ação em psicanálise, fizemos, até aqui, uma apresentação, ou uma construção do que entendemos ser a gênese da sexualidade infantil. Para isto, lançamos mão de conceitos como intersubjetividade, de uma sexualidade arcaica, em busca do prazer pelo, com, no objeto.

Não foi à toa que nos prestamos a este trabalho, já que concordamos com Roussillon (2004) quando pensa que na adolescência este prazer com o objeto é retomado. Para sermos mais explícitos, convidamos o leitor a retornar novamente à primeira citação transcrita do subitem 2.1. do presente capítulo. Nela encontramos Freud (1905a/1996) dizendo que o sujeito foi preparado desde muito cedo para o encontro com o objeto na adolescência e que se trata, na verdade, de um reencontro. Neste sentido, Roussillon (2004) diz que o encontro com o objeto somado à maturação sexual faz com que o sujeito tenha de encontrar novos modos de satisfação pulsional. O reencontro com o objeto faz com que seja retomado o prazer do bebê, dando margem à

confusão entre o orgasmo e a experiência inicial que possibilitou a alucinação. A combinação da sexualidade arcaica e do prazer do orgasmo é necessária para o adolescente, porque a integração psíquica é por ela condicionada. Entretanto, há o risco de que se estabeleça um curto-circuito entre o prazer do bebê e do adolescente. Por mais que não se possa evitá-lo em determinada medida, o importante é que o adolescente ainda possa investir no que passou na infância e interpor o trabalho de elaboração da sexualidade infantil entre a sexualidade precoce e a adolescente.

4. Temporalidade, transferência e atuação: *Agieren*

Para fins de esclarecer um pouco mais a questão da temporalidade e apresentar elementos para uma discussão que será realizada no capítulo 4, esboçaremos algumas ideias sobre a transferência para Freud. Mais particularmente, a atuação da transferência.

Agieren, acting out, ou atuação, conforme tradução de Laplanche & Pontalis (2008). É em *Recordar, repetir e elaborar*, que Freud (1914a/1996) introduz o conceito de atuação (seguindo a tradução citada), o qual tem o seu significado dentro do trabalho de análise. Freud (1914a/1996) descreve o objetivo do tratamento como o preenchimento de hiatos na memória e qualifica a dinâmica como a superação de resistências decorrentes do recalçamento.

Freud (1914a/1996) aponta uma forma especial do acontecer no tratamento, na qual o paciente atua no lugar de recordar. No lugar de reproduzir uma lembrança, o sujeito repete o que se passou em sua infância, sem saber que o está fazendo. Freud (1914a/1996) chamou este modo de “recordar” de compulsão à repetição. Em *Recordar, repetir e elaborar* são feitas correlações entre a compulsão à repetição, a transferência e a resistência. Assim, é também a transferência uma fração de repetição e a repetição em

si mesma é transferência para o presente do passado esquecido para a relação com o analista (FREUD, 1914a/1996).

A resistência também é um papel desempenhado pela repetição. Quanto mais forte a resistência, mais ostensivamente o recordar será substituído pela atuação (repetição). “O paciente retira do arsenal do passado as armas com que se defende contra o progresso do tratamento – armas que lhe temos de arrancar, uma por uma” (FREUD, 1914a/1996, p. 167). Sob os auspícios da resistência, o paciente repete aquilo que deixou recalcado. Tanis (1995) sublinha o caráter pulsional da transferência, sendo isto o que possibilita a emergência do desejo infantil, que carrega as marcas da história do sujeito. Assim, falamos da pulsão que, em sua força constante, dá ao inconsciente a atemporalidade e faz exigências para que o psiquismo dê conta das demandas do passado que retorna. Diante dos fatos, Freud (1914a/1996) conclui que inicialmente o analista deve abordar a neurose como se se tratasse de um impulso atual e não algo proveniente do passado. Assim, o paciente vive o passado como algo pertencente à atualidade e o papel do analista então é leva-lo a retomar a recordação (FREUD, 1914a/1996).

Frente à ideia da atuação no tratamento psicanalítico e a natureza pulsional da transferência, podemos retomar Roussillon (2004) em seu conceito de pulsão mensageira. Para Roussillon (2004), a pulsão é endereçada a um objeto e, aqui, a outro-sujeito, o sujeito da transferência, por quem a pulsão busca ser reconhecida.

Freud (1914a/1996) diz que compete ao analista fazer o trabalho terapêutico sobre a atuação do paciente, remontando-o ao passado. O sujeito repete no contexto do tratamento uma parte de sua vida real e, por isso mesmo, não se trata de um acontecimento inócuo. Roussillon (2004) considera que recentemente os dispositivos de cuidados de orientação psicanalítica foram ampliados em grande medida, o que fez com

que abarcassem determinadas situações clínicas em que estão em voga o ato, o comportamento e a interação. Assim, fala-se da extensão da escuta ao material não-verbal e da ação entendida como mensagens que foram atuadas sobre o objeto em busca de sentido. O ato passa a não ser entendido como impróprio ao processo de subjetivação, nem excluídos da escuta clínica (ROUSSILLON, 2004).

No espaço da clínica contemporânea, em que se abrem as possibilidades de uma ampliação da escuta nas quais estão incluídas as problemáticas narcísico-identitárias, o comportamento se presta a produzir efeitos na interação com o outro-sujeito que os acolhe e os reflete. Isso possibilita que as ações ganhem valor intersubjetivo, antes que o valor intrasubjetivo potencial lhe seja proporcionado. Inicialmente o comportamento não é direcionado a alguém em particular. Quando introduzido na sessão de análise, o comportamento começa a tomar um valor interativo, tornando-se uma mensagem agida para o analista, na medida em que o afeta. Dessa forma, o comportamento recebe o valor de uma forma de transferência, na intersubjetividade do comportamento e o efeito da ação sobre o outro (ROUSSILLON, 2004).

Neste momento, faz-se necessário distinguir a intersubjetividade que descrevemos acima a respeito da ação específica e a que acabamos de descrever. Coelho Jr. & Figueiredo (2004) definem como intersubjetividade interpessoal a respeito do que acontece no início da vida, como os atos e gestos que somente tem seu sentido completo na interação com outra pessoa. É por meio da resposta de seu ato por outra pessoa que o indivíduo pode se dotar de um “*mim*” (COELHO JR. & FIGUEIREDO, 2004, p. 22). Green (2000) entende que o conceito de intersubjetividade toma corpo quando se pensa no tratamento psicanalítico, em que há dois mundos internos em interação, o que inclui a transferência. Deste modo, a atuação, enquanto transferência dentro do contexto psicanalítico e que implica a subjetividade do analista, diferencia-se da ação específica.

Freud (1914a/1996) vê a necessidade de que o paciente atue dentro de certos limites na transferência, para que sua neurose comum possa ser transformada no que denominou de ‘neurose de transferência’ (p. 170). A ideia é que a transferência crie, entre a neurose e a vida real, uma área intermediária que possibilite o trânsito entre ambas. É importante notar que esta área intermediária é composta pelo infantil cuja inscrição na realidade psíquica – o que comparece na relação transferencial – se deu por ocasião da formação do psiquismo (TANIS, 1995). Pelas reações que envolvem repetição no âmbito da transferência, é possível que sejam percorridos caminhos de outrora a fim de despertar lembranças que, após levantadas as barreiras da resistência, surgem sem maiores problemas (FREUD, 1914a/1996).

O tratamento analítico opera, então, sobre a transferência, fazendo com que o sujeito possa recordar um passado que retorna em suas atitudes frente ao analista e suas ações em geral. Se considerarmos as ideias de Roussillon (2004) neste interim, as ações que se desenrolam no tratamento psicanalítico aconteceriam antes mesmo de seu início e por ocasião da análise podem ter acesso à possibilidade de serem inseridas numa dinâmica intersubjetiva.

5. Resultado

A atuação na transferência abre um modo de pensar a adolescência que poderá ser discutida no decorrer dos próximos capítulos, na medida em que a questão do ato é apresentada em sua relação com a adolescência. Neste mesmo sentido, discutiremos também a ação específica.

Nós nos propusemos a pensar alguns pontos da teoria freudiana que pudessem dar base ao pensamento sobre a adolescência. Nisto, encontramos a ideia do encontro com o objeto que será determinado pelas experiências primitivas do indivíduo com o

prazer, nas quais também se incluem questões relativas à diferenciação eu-não eu. O encontro com o outro sexo também será determinado pelas experiências da sexualidade infantil propriamente dita, em que se pressupõe que o sujeito tenha experimentado diversas formas de satisfação pulsional e de relação de objeto – principalmente considerando os modos de organização pulsional infantis e o complexo de Édipo.

As fantasias desempenham um papel assaz importante durante a adolescência. Estão envolvidas no encontro com o objeto, na revivência do complexo de Édipo, na separação da autoridade dos pais e na consolidação das memórias infantis. Assim, concebemos o adolescente como um sujeito que é guiado pelo inconsciente. Esta é uma condição humana, mas pensamos que os adolescentes, mais do que os adultos, estão à mercê de suas fantasias inconscientes, até mesmo pelo seu robustecimento advindo da puberdade.

Por fim, queremos explicitar nossa ideia ao trazermos concepções freudianas para discutir a adolescência. Freud não se debruçou especificamente sobre a adolescência, o que leva, por exemplo, Marty (2009) a defender a ideia de que Freud via a adolescência enquanto uma fase final da infância. Disto, deriva que a adolescência não seria um momento estrutural para o psiquismo. Factualmente, desde o início de suas teorizações, Freud insistiu sobre a determinação infantil para a estruturação das subjetividades. Todavia, isso não faz da adolescência uma etapa em que não há mais nada a acontecer. Por mais que Freud muitas vezes não demonstrasse muito rigor em diferenciar entre o período pós-puberdade e a maturidade em si, nós acreditamos ter demonstrado que há, de fato, um processo a ser realizado ao que hoje damos o nome de adolescência.

Capítulo 3 – Elementos para formular algumas proposições sobre a socioeducação com base em posições psicanalíticas sobre a adolescência

Nosso objetivo no presente capítulo é trazer elementos que reforcem algumas proposições sobre a socioeducação, como iniciamos no primeiro capítulo. Apresentaremos ideias de autores pós-freudianos que trabalharam com adolescência numa perspectiva psicanalítica, relacionando com a situação sociocultural contemporânea.

1. Adolescência e psicanálise

No primeiro capítulo trouxemos uma pequena contextualização histórica a respeito da psicanálise aplicada à adolescência, ou à “psicanálise do adolescente” (EMMANUELLI, 2005, p. 28). Apesar da ampla extensão das publicações sobre o tema, não foi sem discussão acerca de sua pertinência que chegamos ao patamar atual. Como disse Ruffino (1993), a adolescência se inicia como tema de outras disciplinas e trazê-la para o âmbito “(...) da teoria psicanalítica exige um caminho tortuoso” (p. 31).

Um dos motivos de trazer um esboço da visão histórica do enfoque da adolescência por psicanalistas é para justificar a abordagem da psicanálise no contexto da socioeducação. Aliás, nós buscamos na presente dissertação iniciar um diálogo com outras áreas do conhecimento a respeito da possibilidade da psicanálise se aproximar da prática socioeducativa, similarmente ao que sugere Gurfinkel (1995) em relação à aproximação entre metapsicologia e clínica da toxicomania. Gurfinkel (1995) diz de aproximação em detrimento da aplicação da psicanálise, pois no encontro das disciplinas, em nosso caso, psicanálise e prática socioeducativa, ambas são problematizadas, sendo a ação recíproca o objeto de investigação.

Por ora, cabe-nos apenas reproduzir a advertência de Fonagy (2003) no sentido de buscar a preservação dos “(...) valiosos elementos de compreensão a que chegaram as várias gerações de psicanalistas” (p. 320).

Kupfer & Voltolini (2005) parecem concordar com Gurfinkel (1995) quando falam a respeito da elaboração de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil de orientação psicanalítica. Kupfer & Voltolini (2005) dizem:

Não é uma pesquisa para ampliar os horizontes da psicanálise, não é uma pesquisa em psicanálise, e sim uma pesquisa de psicanálise aplicada que poderá reverter secundariamente em benefício da psicanálise, ao balançar, por exemplo, algumas certezas (...) com base em pressupostos já consagrados pela psicanálise (p. 360-361).

Em seu livro *Educação impossível*, Mannoni (1977) critica o conservadorismo de determinados psicanalistas franceses que se diziam “empenhados numa prática revolucionária” (p. 166, n. 20), mas os quais fazem com que a psicanálise seja reduzida tão-somente ao estatuto de uma técnica subsidiária, sem que haja o questionamento da teoria pela prática e vice-versa.

A respeito do conceito de adolescência na psicanálise, Matheus (2004) considera que se trata de um campo de pesquisa que põe em relevo certos fundamentos da teoria psicanalítica. Como foi mencionado no capítulo 2, Matheus (2004) fala ainda que o conceito de adolescência em psicanálise é adolescente, não por ser incompleto ou insuficiente para lidar com a realidade – crítica que pressuporia a ideia de uma teoria psicanalítica completa –, mas por sua vocação de questionamento do estabelecido. Ou seja, o adolescente sendo tomado como aquele que duvida de determinadas certezas de outrem (e próprias também), pode ser o adjetivo de uma teoria da adolescência no contexto da psicanálise. É curiosa a ideia de que uma teoria da adolescência adolescente (MATHEUS, 2010) corrobore as visões apresentadas por Gurfinkel (1995), Kupfer & Voltolini (2005) e Mannoni (1977) sobre a aplicação da psicanálise a outro campo no tocante ao questionamento das bases da teoria psicanalítica. Assim, perguntamo-nos se

uma teoria de psicanalistas sobre a adolescência não seja, também, uma aplicação da teoria psicanalítica. Todavia, não é uma questão simples, porque os psicanalistas trabalharam com adolescentes em contexto da clínica, de onde derivaram suas teorias, especialmente os mais recentes – a forma de produção teórica da psicanálise.

Para ilustrar os questionamentos feitos pela adolescência à psicanálise, apresentaremos uma discussão que iniciamos no segundo capítulo, a respeito de um dos pontos em que autores divergem acerca da adolescência: a genitalidade. Em *A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade*, Freud (1923b/1996) reconhece que nem sempre os avanços realizados em sua teoria da sexualidade “(...) admitem ser fundidos em um todo inteiramente não contraditório” (p. 157). Diante disto, permitimo-nos fazer a hipótese de uma fase genital da infância e uma organização genital da sexualidade pós-adolescência, denotando não a contradição no pensamento freudiano, mas sua complexidade.

A complexidade também é patente quando vemos outros autores que discutem a adolescência. Blos (1962/1998a) fala sobre o aumento quantitativo da pulsão, mas com a qualidade genital. Ou seja, Blos (1962/1998a) considera que a genitalidade se apresenta após a puberdade. Alberti (1996), apoiada na crítica operada por Lacan em relação ao objeto total e à genitalidade (Marty, 2008), fala somente de um aumento quantitativo da pulsão durante a puberdade. Rassial (1999a; 1999b), também de orientação lacaniana, pensa que devido à puberdade o corpo do adolescente é genitalizado, dando-lhe acesso ao gozo genital; gozo diferente daquele ao qual renunciou na infância, mas que, por ser orientado pelo falo, também é parcial. Marty (2008) diferencia o fálico da infância e o genital da adolescência. Laplanche (2001) fala de pulsão sexual e instinto sexual concordando com Gutton. Roussillon (1999) põe em relevo a experiência do orgasmo que faz uma revolução na vida do adolescente,

deixando um pouco de lado a genitalidade propriamente dita para falar dos modos de satisfação pulsional. Para aumentar a fecundidade do diálogo entre as diversas concepções, poder-se-ia seguir a recomendação de Tanis (1995) e falar da relação das diferentes teorias com o infantil. Enfim, é uma discussão extensa que, se deixarmos, compõe assunto para uma dissertação.

Nós trouxemos a genitalidade a título de ilustração, mas ainda se pode levar o debate para diversas outras questões, por exemplo: o caráter bifásico da sexualidade, a puberdade como deflagradora do processo adolescente, a posterioridade, o próprio estatuto do infantil na psicanálise, o complexo de Édipo em seu início e fim, a diferenciação dos sexos, os processos de identificação, o grupo de pares, a violência, etc. Enumeramos apenas algumas possibilidades de pesquisa para demonstrar que estamos meio a um campo de amplas discussões a respeito da teoria psicanalítica (ou das teorias psicanalíticas). Discussões que não podemos empreender no momento, mas que somente têm a enriquecer nossas concepções a respeito da adolescência⁵.

Posto o incerto lugar que a adolescência ocupa no âmbito da psicanálise, podemos avançar no sentido de continuar a argumentação a respeito da socioeducação.

2. Psicanálise e socioeducação

Pela concepção da adolescência enquanto efeito da sociedade contemporânea, corroboramos novamente o artigo 4º do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990/2010), que responsabiliza o Estado, a família e a comunidade na tarefa de garantir o cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes. Direitos “(...) referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência

⁵ Para algumas destas discussões, remetemos o leitor a Matheus (2010), como boa introdução ao assunto.

familiar e comunitária” (BRASIL, 1990/2010, p. 11-12). Falamos da responsabilização da sociedade ocidental pelos efeitos de sua própria organização.

a. Adolescência: a questão dos ideais

Para continuar a explicitar o que defendemos, reportar-nos-emos à noção de alguns autores acerca da tarefa da adolescência que Freud (1905a/1996) denominou como “o desligamento da autoridade dos pais” (p. 214).

Blos é um autor da “escola” dita psicologia do ego e pensa a adolescência em termos de fases do desenvolvimento, contra o que diversas críticas foram elaboradas. Dentre essas, a que consideramos mais contundente é a ideia de um desenvolvimento preestabelecido de cunho adaptativo (MATHEUS, 2010), presente nas ideias de Blos (1962/1998a). Tassel (2010) relativiza as críticas em relação ao aporte desenvolvimentista de Blos. Segundo ela, a adolescência comporta transformações nas estruturas dos ideais e superego, que tomadas em interação com aspectos internos e externos ao sujeito, justificam que se teorizem fases do desenvolvimento. Outro aspecto favorável a Blos diz respeito à crítica de Birraux (2003) que apresentamos no capítulo 1; a saber, que Blos tenta dar conta do que é próprio à adolescência a fim de demonstrar as condições nas quais o sintoma surge.

A questão do desligamento da autoridade dos pais é defendida em diversas produções em psicanálise sobre a adolescência, mas é acentuada por psicanalistas influenciados pela corrente anglo-saxã. Blos (1967/1998b) concebe a adolescência como “o segundo processo de individuação” (p. 78), em relação ao processo de individuação infantil proposto por Mahler (1963 *apud* Blos, 1967/1998b). Na infância, a separação psicológica do objeto concreto (mãe) ocorre por meio da internalização

progressiva da representação materna; no processo de individuação adolescente ocorre o verdadeiro desligamento dos objetos internalizados, comparado ao luto.

A ideia do abandono dos objetos internalizados está relacionada à totalidade da adolescência. Entretanto, Blos (1962/1998a) foca a adolescência inicial e a adolescência propriamente dita como sendo cruciais⁶. Na adolescência inicial, o desinvestimento dos objetos infantis faz com que a libido fique livre para o investimento de novos objetos. O superego e suas instâncias morais correspondentes se enfraquecem devido ao desinvestimento dos objetos parentais. Assim sendo, o superego se distancia do ego e, conseqüentemente, o ego é empobrecido – pondo em xeque o princípio de realidade, fazendo com que o jovem se volte freneticamente ao mundo externo, pelo medo de perda do ego. Além disso, ocorre o aumento do narcisismo, cujas defesas são utilizadas conforme a dificuldade do adolescente em abandonar o investimento em seus pais internalizados. Fantasias são investidas como ajuda para assimilar as experiências afetivas, conduzindo ao desenvolvimento progressivo (BLOS, 1962/1998a).

Na adolescência propriamente dita, o indivíduo vive o retorno do complexo de Édipo (que só tem seu fim verdadeiro ao cabo da adolescência!) concomitantemente à separação dos objetos parentais. Os estados afetivos na adolescência oscilam entre momentos de paixão extrema e momentos que se assemelham a um estado de luto. Porém, ainda é patente o problema do empobrecimento egóico, causado tanto pela separação dos objetos infantis, quanto pelo narcisismo – que tem o seu declínio a fim de dar lugar ao complexo de Édipo atualizado da adolescência –, característico das fases anteriores (BLOS, 1962/1998a). Houssier (2002) comenta a teoria de Blos, relacionando a fragilidade do ego à busca de apoios a identificação. O próprio Blos (1967/1998b) fala

⁶ Blos (1962/1998a) fala de cinco fases durante a adolescência: pré-adolescência, adolescência inicial, adolescência propriamente dita, final da adolescência e pós-adolescência. Embora tenham aporte desenvolvimentista, determinadas concepções deste autor merecem ser discutidas, por sua influência no pensamento psicanalítico contemporâneo acerca da adolescência.

que o grande questionamento adolescente – Quem sou eu? – é derivado do empobrecimento do ego operado na adolescência. O empobrecimento egoico, por si só, já motiva a tendência a agir do adolescente, que abordaremos no capítulo subsequente.

Alberti é uma autora que acreditamos fazer parte da chamada escola francesa de psicanálise da adolescência (GUTTON, 2003). O pensamento desta escola se caracteriza por considerar dois movimentos durante a adolescência. O primeiro é deflagrado pela puberdade e é desorganizador da sexualidade e do psiquismo, fazendo com que problemáticas infantis retornem à cena na adolescência. O segundo movimento vem em resposta à explosão da puberdade, em busca de conter a violência pulsional, por um processo de subjetivação, elaboração e historicidade (GUTTON, 2003).

Alberti (2008) também acredita ocorrer uma separação do adolescente e seus pais, mas é em relação aos ideais infantis; ou seja, não se separa do Outro incorporado, mas dos pais idealizados – e é este o preço a ser pago por quem decide atravessar a adolescência. Isto parece mais próximo do que vimos no capítulo precedente ser a ideia freudiana acerca da separação da autoridade dos pais. O Outro incorporado servirá ao adolescente como bússola para as suas decisões, daí a importância de sua conservação. Para Alberti (2008), a partir do questionamento do ideal dos pais da infância, os referenciais de identificação de outrora são perdidos, fazendo com que o sujeito tenha que buscar outros referenciais. O adolescente como alguém que necessita de referenciais simbólicos é uma concepção que se aproxima do que apontamos acima a respeito de Blos, sendo que Alberti (2008) lembra, inclusive, a mesma pergunta: “Quem sou eu?”.

Por mais que o pai idealizado tenha falhas, a função paterna deve se fazer valer durante a adolescência para que o sujeito possa ser garantido no registro simbólico, para que tenha seu lugar na cultura e entre os adultos (ALBERTI, 2008). Estamos falando da sustentação do recalque. Por outro lado, Alberti (1996) descreve a puberdade como o

encontro traumático com o real do sexo, o que acentua o estado de desamparo do adolescente, conservando sua necessidade de um pai ideal. Isto entra em choque com o imperativo de questionar o ideal dos pais da infância. Destarte, a função de promover a sustentação (ou sua ilusão) deverá ser franqueada pelos laços estabelecidos com as instituições sociais (ALBERTI, 1996).

Alberti (1996) aborda a sustentação do recalque na adolescência sob a perspectiva de como os ritos de iniciação de algumas culturas são realizados: de um lado, a simbolização e, de outro, os ideais culturais para que o sujeito possa se identificar. E eis que temos uma concepção das funções da adolescência que resumem as ideias dos autores pós-freudianos apresentados. O indivíduo deve conter o avanço pulsional da puberdade e para isto se serve da simbolização e dos ideais culturais, com os quais poderá se identificar. Fica denotada a relevância da cultura, tradição e seus ideais sobre a eficácia simbólica.

Seguindo este caminho, Cardoso & Saviotto (2006) referem a renúncia que o adolescente deve fazer em relação aos objetos infantis de desejo, originando a necessidade de remanejamento identificatório. Cardoso & Saviotto (2006) também acentuam a importância das primeiras identificações serem mantidas para redistribuir o que estava originalmente investido nos objetos primários; ou seja, realizar identificações secundárias a fim de formar uma identidade adulta, para o que novos modelos são necessários (CARDOSO & SAVIOTTO, 2006).

Cardoso & Saviotto (2006), tal como Blos, falam do necessário “enfraquecimento narcísico” (p. 22) – para que o indivíduo possa investir outros objetos –, derivado da reorganização das identificações e do trabalho de elaborar o luto relativo às figuras parentais infantis – deflagrando defesas narcísicas. Conseqüentemente, o sujeito também deve abandonar a certeza e a onipotência das relações incestuosas, o que

pressupõe o reconhecimento das próprias falhas. O ego deve aceitar lidar com a alteridade, com o ideal do ego, no lugar do ego ideal, sendo este último a sua própria imagem (CARDOSO & SAVIETTO, 2006). Cardoso & Savietto (2006), semelhantemente a Blos, dizem que devido à fragilidade narcísica da adolescência, o ego tem sua integridade ameaçada, donde se deriva o aumento do narcisismo. A onipotência narcísica deve ser dissipada, o que acontece com a oferta de possibilidades para que o adolescente passe do ego ideal ao ideal do ego; passagem correspondente ao processo de subjetivação (RICHARD, 2002 *apud* CARDOSO & SAVIETTO, 2006).

Cardoso & Savietto (2006) ainda falam da repetição do desamparo fundamental na adolescência, um efeito do abalo do narcisismo. O psiquismo prescinde de recursos suficientes para lidar com o excesso pulsional da puberdade, insuficiência que, no bebê, é psicomotora; o sujeito não consegue simbolizar, representar a violência pulsional. Para falar do desamparo na adolescência, Cardoso & Savietto (2006) lembram Freud (1926a/1996), que descreve o indivíduo cuja capacidade de contenção das pulsões é ultrapassada diante de seu excesso. É a ordem simbólica que, engendrando o trabalho de ligação (simbolização), pode fazer face à força das pulsões, mediatizando-as.

A ideia de Winnicott (1971d/1975) que se aproxima em parte do que colocamos em pauta é a que ele propôs como sendo um dos aspectos da adolescência, a saber: “(...) a consecução, pelo indivíduo, de uma identificação com grupamentos sociais e com a sociedade, sem perda excessiva de espontaneidade pessoal (...)” (p. 187). Isso se aproxima das concepções de Blos (1967/1998b) a respeito do segundo processo de individuação, de Alberti (1996) sobre a separação da autoridade dos pais e de Cardoso & Savietto (2006) sobre o abandono da onipotência e certeza dos pais. Todavia, a proposição winnicottiana não abarca o que os outros autores também haviam observado, qual seja, a fragilização do ego decorrente do enfraquecimento do superego (BLOS,

1962/1998a), o estado de desamparo (ALBERTI, 1996; CARDOSO & SAVIETTO, 2006), a fragilização narcísica (CARDOSO & SAVIETTO, 2006) e a necessidade do domínio pulsional.

Costa (2000b *apud* CARDOSO & SAVIETTO, 2006) aponta que o conceito winnicottiano que pode ser comparado ao desamparo pensado pelos autores da escola francesa é a dependência. A diferença apontada por Costa (2000b *apud* CARDOSO & SAVIETTO, 2006) é que, se há alusões ao desamparo no pensamento winnicottiano, ligam-se à noção de falhas do ambiente em sua tarefa de se adaptar ao indivíduo; ou seja, não é tanto na impotência do ser humano recém-nascido que recai o acento. Winnicott (1961/2011) apresenta o adolescente como alguém que oscila entre “(...) independência rebelde e dependência regressiva, e mesmo a coexistência dos dois extremos no mesmo momento” (p. 117). Winnicott (1990) também afirma que os estados de dependência iniciais em relação ao ambiente nunca são totalmente abandonados. Na visão winnicottiana, o ambiente (inicialmente representado pelas funções da mãe) é responsável por proporcionar as condições necessárias para que os indivíduos possam desenvolver suas potencialidades (WINNICOTT, 1963/1983).

O desamparo pode, então, ser visto sob a ótica da dependência, na medida em que o sujeito se encontra sem recursos para agir criativamente diante das situações que se apresentam em sua vida (COSTA, 2000b *apud* CARDOSO & SAVIETTO, 2006). Acreditamos poder estender a analogia à fragilização narcísica ou ao empobrecimento egoico. Caso haja falhas nos cuidados proporcionados pelo ambiente, será interrompida a continuidade do ser, que será sentida como uma intrusão, contra a qual o sujeito irá reagir. O preço a ser pago é a subtração de uma fração do viver verdadeiro, em favor do viver submisso (WINNICOTT, 1990).

Vale a pena fazer a ressalva de que Winnicott (1963/1983) afirma que o ambiente é responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, mas que também “(...) o ambiente não faz a criança”; ou seja, o que ela se tornará “(...) está fora do controle de qualquer um” (WINNICOTT, 1963/1983, p. 81). O melhor que a mãe ou outra pessoa que cuida do infante pode fazer é possibilitar a concretização das potencialidades, noção que responsabiliza o sujeito em crescimento.

Pois bem, ao nos referirmos a Winnicott, reiteramos a importância do ambiente para o desenvolvimento dos adolescentes. Falamos do suporte necessário a um momento em que os sujeitos enfrentam uma “situação de violência interna, situada no plano intrapsíquico” (CARDOSO & SAVIETTO, 2006, p. 26). Cardoso & Savietto (2006) consideram que tal violência é indissociável do plano intersubjetivo – com o que concordamos, quando se fala de adolescência –, levando-nos a articular subjetividade e cultura.

Todos os autores que observamos na presente ocasião e diversos outros, em algum momento de suas teorizações sobre a adolescência, buscaram trazer questões sobre o momento histórico-social em que se encontravam, haja vista sua convicção acerca do papel desempenhado por este fator na constituição subjetiva do adolescente. A respeito desta discussão, é interessante notar que Freud (1921/1996) relativizou a diferença entre psicologia individual e psicologia social quando diz que

Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social (p. 81).

Tomando este sentido lato das palavras de Freud (1921/1996), falaremos um pouco sobre a cultura contemporânea. No início de nossa dissertação, relacionamos uma visão que se tem a respeito da adolescência atualmente. Agora abordaremos outras perspectivas.

b. Adolescência e atualidade

Outro modo de abordar a intersecção adolescência-sociedade contemporânea é o entendimento do adolescente como o ideal cultural de nosso tempo, por mais contraditório que seja em relação ao que apresentamos no capítulo 1. Nesse esteio, Calligaris (2010) pensa que a adolescência encarna o ideal de nosso tempo por dar aos adultos a possibilidade de se identificar com pessoas que com eles se parecem, mas que não compartilham as mesmas responsabilidades de um adulto; testemunhamos o ideal de liberdade, o maior sonho dos indivíduos de nossa cultura e o herdeiro mais abastado da revolução francesa. Os adolescentes ofertam um “espetáculo” (CALLIGARIS, 2010, p. 68) aos adultos, um prazer com apelo narcísico maior do que a identificação com as crianças, que personificam a felicidade.

Coutinho (2005) fala do questionamento dos ideais na adolescência, o que faz da operacionalização do ideal do eu uma tarefa do processo em curso. Por esta maneira, torna-se mais fácil ao sujeito construir novos caminhos para o escoamento pulsional. Apoiando-se em Freud (1914b/1996), Coutinho (2005) assevera também que o ideal do eu é um conceito-limite entre o individual e o social, sendo esta instância psíquica o que permite a cada um que se constitua e se reconheça como um sujeito em determinada sociedade. Coutinho (2005) aponta que testemunhamos a “pulverização e dissolução dos ideais da cultura no mundo contemporâneo” (n. p.). Assim, o valor simbólico que poderia servir de referencial para os indivíduos e que seria passível de apropriação e compartilhamento não está presente em nossos ideais contemporâneos. Uma situação que só torna mais penosa a falência dos ideais, própria da adolescência, exacerbando o desamparo e a angústia.

Alberti (2008) estuda a relação da cultura contemporânea com a construção da subjetividade durante a adolescência. A autora aponta que o modelo anterior de autoridade paterna foi mortificado. Alberti (2008) é de opinião que a função paterna será exercida diferentemente conforme contexto histórico e cultural, de forma que o pai irá se adaptando às situações impostas socialmente, em cumprimento de sua função. Disso, dois efeitos: a consequência negativa é que o período adolescente fica mais difícil, enquanto que, do lado positivo, o adolescente tem um leque maior de possibilidades culturais. Atualmente o adolescente é responsável por suas decisões, que antes eram tomadas de antemão pelo social e que agora são subjetivas, o que confere mais espaço para que o sujeito se manifeste (ALBERTI, 1996).

Marin (2002) observa que atualmente a sociedade não é mais abalizada por princípios da comunidade, pois a sucessão geracional não tem mais a rigidez dos lugares a serem ocupados pelos sujeitos. Um exemplo comparativo para a sociedade contemporânea é a família colonial brasileira apresentada no primeiro capítulo (COSTA, 1999). Desse modo, o indivíduo hodierno tem a liberdade de escolher o próprio destino, suas paixões, sua identidade. Mesmo com a desilusão contemporânea, estamos diante da realização do ideal de autonomia e individualidade (MARIN, 2002).

Marin (2002) diz que vivemos o “Império do Narcisismo” (p. 58), no qual predomina a busca pelo prazer e pelo imediatismo, o que gera forte sentimento de desamparo; pois ao passo que há a promessa de ser tudo aquilo que se quer, os indivíduos também estão sozinhos para descobrir o melhor para si.

Por seu turno, Alberti (2008) ressalta a importância da assunção do desejo por parte do adolescente frente ao desamparo e à garantia simbólica de sua existência. Falamos, então, da necessidade de que possamos agir conforme nossas próprias limitações, saindo da ideia de uma educação assistencialista. Acreditamos ser esse o

perigo da educação proposta pelo SINASE (BRASIL, 2006), que prima pela garantia dos direitos. Saímos, assim, do provimento ao adolescente de tudo que ele necessita sem que haja um movimento dele próprio no sentido de buscar aquilo de que precisa – principalmente no âmbito da socioeducação –, enquanto que em outros momentos de sua vida terá de agir por si próprio.

Estamos diante de uma questão complexa (como outras tratadas no presente trabalho) em que estão em jogo diversas variáveis e que não deve ser vista somente sob um ponto de vista. Considerando o argumento de Alberti (2008) sobre a importância de que o adolescente possa deixar de esperar que façam por ele, ou que reconheça e possa mudar a realidade conforme seus próprios objetivos, pensamos ser este nosso posicionamento. Alberti (2008) adverte que não é possível fazê-lo deixando de levar em conta a moral e a alteridade, porque limitarão seu ato, sempre uma transgressão, paradoxalmente. Alberti (2008) diz que *“Todo adolescente é um transgressor, e aí se experimenta”* (p. 24, grifo nosso).

Por outro lado, podemos pensar que encaramos o infundo dilema do discurso psicopedagógico hegemônico brasileiro, qual seja o de *“‘Ensinar algo a uma criança’ ou ‘esperar que ela se desenvolva’”* (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 75). Lajonquière (2010) propõe pensar que não se trata de uma relação dicotômica, nem de complementação, mas de suplência. Desse modo, há sempre algo que resta, entre o ensinar e o esperar, abrindo espaço para o *“sujeito da educação”* (LAJONQUIÈRE, 2010). No caso dos adolescentes, que estão em posição de escolher o que querem ou deixam de querer, a responsabilidade pelas escolhas ganha maior relevância.

Retornando à questão da sociedade, concordamos com Marin (2002), quando diz estar *“(...) longe de uma proposta nostálgica que reivindicaria a segurança da tradição perdida – da ordenação e regulação dos lugares sociais – supostamente sem conflitos”*

(p. 55). Assim, não estamos lamentando a perda dos valores tradicionais e buscando seu retorno, por mais benéficos que fossem em determinados aspectos. Buscamos, sim, trabalhar com as potencialidades da contemporaneidade como a maior liberdade conferida aos jovens, que implica que se responsabilizem por elas; que possam agir de acordo com seus desejos, mas que, ao mesmo tempo, considerem a alteridade; que considerem que não podem fazer o que bem entendem, como bem entendem, porque podem ferir direitos alheios, pelo que terão de responder. Mais uma vez fica patente a necessidade de que sejamos responsáveis e que não deixemos os adolescentes tão solitários frente ao processo pelo qual passam, de buscar novos referenciais, de buscar decidir “Quem sou eu?”. Nossa presença enquanto referenciais para proporcionar o confronto, de ‘enfrentar o desafio’ (WINNICOTT, 1961/2011, p. 159) é essencial para o melhor prosseguimento deste processo.

Neste momento, podemos fazer mais uma pontuação em relação à responsabilidade da sociedade para os adolescentes a partir da ideia de que novos referenciais são buscados por eles. Se são necessárias novas identificações durante o processo adolescente, os modelos são (ou devem ser) fornecidos pela sociedade e não pela família propriamente dita. É importante, sim, que os familiares continuem a realizar seu papel na educação dos adolescentes, até porque vimos que não há efetivamente um desligamento dos objetos internos, mas apenas de sua autoridade, idealização, onipotência. Aliás, a desidealização dos objetos internos é um ponto precípuo para a educação na adolescência, bem como para a educação em geral. Neste sentido, Freud (1927/1996), em *O futuro de uma ilusão*, diz que

(...) as massas são preguiçosas e pouco inteligentes; não têm amor à renúncia instintual e não podem ser convencidas pelo argumento de sua inevitabilidade; os indivíduos que as compõem apoiam-se uns aos outros em dar rédea livre a sua indisciplina. Só através da influência de indivíduos que possam fornecer um exemplo e a quem reconheçam como líderes, as massas podem ser induzidas a efetuar o trabalho e a suportar as renúncias de que a existência depende. Tudo correrá bem se esses líderes forem pessoas com uma compreensão interna (*insight*) superior das necessidades da vida, e que se tenham erguido à altura de dominar seus próprios desejos instintuais (p. 17).

Temos aqui a ideia freudiana de que a educação se dá por meio da coerção das pulsões, embora não haja uma fórmula para tal, pois, como afirmou Millot (1987), não há como prever o efeito de nossas palavras sobre o inconsciente dos outros. Todavia, Millot (1987) também afirma que a posição de Freud (1927/1996) no referido texto é de uma educação para a realidade do desejo. Millot (1987) fala ainda em outro momento que, apesar de sua incredulidade de uma pedagogia psicanalítica, o educador pode aprender com a psicanálise a importância de limitar as suas ações. Neste sentido, Lajonquière (2010) também fala de uma educação para a realidade do desejo “(...) que condena o homem a estar sempre meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, lançado à impossibilidade de pretender ser também sempre outro” (p. 57).

Aqui retornamos à discussão a respeito da necessidade de, como falou Alberti (1996), elaborar a própria castração e a falta no outro. Ou como disseram Cardoso & Savietto (2006), discussão a respeito da necessidade do sujeito reconhecer as próprias falhas e renunciar à onipotência das figuras parentais. Assim, Lajonquière (2010) afirma que a educação somente pode se dar se o adulto também se sujeitar à castração – referindo-se à educação infantil, mas que se adéqua às considerações ora realizadas. Estamos delineando nosso posicionamento frente aos preceitos sociais que, vimos e veremos, não se coadunam com esta apresentação.

c. Sociedade, violência e adolescência

Até aqui falamos das dificuldades da adolescência se inter-relacionando de modo mais generalizado com a sociedade contemporânea sem ter adentrado o tema da violência, um de seus efeitos. Pretendemos, então, focar um pouco mais na questão das características da contemporaneidade e suas relações com as manifestações de violência na sociedade e, por fim, durante a adolescência.

Em *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*, Costa (2005) considera que, em geral, dois fatores são vistos como condicionantes do fenômeno da violência, a saber: “o aumento da pobreza pela concentração de renda e a desorientação pessoal pela perda dos valores tradicionais”. Costa (2005) sequer cita a adolescência; ou seja, os fatores sociais contribuem para a constituição das subjetividades independentemente do sujeito ser ou não adolescente. Para discutir a violência, faz-se necessário apresentarmos alguns elementos teóricos a respeito da sociedade tratados por Costa (2005).

Apoiado nas concepções de Debord, Costa (2005) propõe pensarmos que na contemporaneidade há a cultura do corpo, que influencia a vida psicológico-moral dos indivíduos. A argumentação de Costa (2005) se baseia no juízo de que as dificuldades enfrentadas pela sociedade contemporânea não se devem exatamente a perda dos valores, mas a “(...) uma re-hierarquização dos valores tradicionais sob o dossel da moda e da mitologia científica” (p. 132). Costa (2005) pondera que atualmente a moral dos sentimentos e a moral do espetáculo estão em vigência. Ambas caminham lado a lado na formação das subjetividades, mas recentemente a segunda, cada vez mais, é predominante.

Com a modernidade surgiu um modo de construir identidades próprias, quando se tinha a concepção “de que o ‘verdadeiro eu’ era o eu interior” (COSTA, 2005, p. 205). Trata-se de um processo de subjetivação em que o corpo era depreciado na formação dos ideais do eu, dadas as ideias (ainda vigentes) em relação ao corpo. O físico era ameaçador à interioridade, por ser fonte de instintos agressivos e sensuais que deviam ser postos a serviço da evolução dos sentimentos e da moral. Esta visão forma o cerne da moral dos sentimentos, que tem impacto direto sobre a educação baseada nestes ideais. Costa (2005) refere que atualmente a nova conotação que se dá ao físico

se estende também à educação. São progressos no domínio dos saberes que condicionam o surgimento da cultura do corpo, na qual o corpo está inserido no circuito da construção dos ideais do eu.

Costa (2005) critica a opinião comum de que o consumismo é causa da violência, mostrando que na moral dos sentimentos (da era moderna) também havia consumo de objetos. Era um tempo em que os bens materiais e os objetos tinham por função expressar o intimismo da família, sendo parte integrante das prezadas moral e afetividade, ambas passadas de geração em geração que perpetuavam os valores.

Com o advento da moral do espetáculo, os objetos ganharam um estatuto diferente, tornando-se depositários de nossas aspirações de felicidade, quando os ideais de felicidade foram redefinidos. Em relação aos objetos na contemporaneidade, Costa (2005) assevera que o importante não é se eles transformaram nossas vidas afetivas, mas delinear qual sua participação para a constituição dos ideais do eu. Destarte, três mudanças socioculturais influíram no modo como os objetos são apropriados emocionalmente. A primeira reside na mudança da natureza do trabalho, em que impera o desapego generalizado em relação a pessoas, lugares, tradições, etc., e talvez o mais importante, o desapego à história pessoal. Com os objetos, podemos assumir novas identidades e realidades, apagando as antigas. Doravante, os objetos adicionam valores sociais e não sentimentais, como Costa (2005) diz ter sido característico da modernidade.

A segunda mudança no uso dos objetos se deve ao modo como o corpo é apresentado, no que os meios de comunicação têm influência preponderante. A partir de ações midiáticas, o corpo tomou novo papel na formação das subjetividades, em que certas características corporais se tornaram símbolo de sucesso. A imagem do corpo é o único objeto que qualquer pessoa pode adquirir e que é pertencente ao mundo dos

“ricos, poderosos e famosos” (COSTA, 2005, p. 166). Detendo o corpo dos mais favorecidos pela sociedade, os indivíduos têm acesso (ao menos imaginariamente) à categoria social da qual estão excluídos. Ser feliz não é mais ser sentimentalmente pleno; necessita-se ainda do sentimento de semelhança à mínima parcela da sociedade que está sob a luz dos holofotes. Neste interim, a preocupação com o físico tomou o lugar da preocupação com os sentimentos, o que fez com que o prazer sensorial se tornasse primordial. Entra em voga o gozo instantâneo, em que o objeto precisa estar presente fisicamente, em detrimento dum prazer em que o objeto poderia estar presente somente imaginariamente. É quando os objetos têm de estar sempre à mão para a garantia de gozo sensorial que o consumismo entra em cena, com seu caráter de insaciabilidade e seus objetos fungíveis.

A terceira mudança na relação dos sujeitos com os objetos está no terreno da autoridade. Os valores de família, trabalho e civismo que eram compartilhados pelas figuras de autoridade na moral dos sentimentos foram sobrepujados (ou, ao menos, mortificados) pela moda e pela ciência, que se nutrem pelo descompromisso com o passado. Se a “Autoridade é sabedoria fundada na história” (COSTA, 2005, p. 169), ela se tornou diminuta entre moda e ciência. Costa (2005) assinala que, se alguém é autoridade nos dias correntes, as celebridades o são – em relação à provisoriedade. Os ideais morais então seguem as vias do sucesso, da visibilidade e do prestígio não merecido. Todos devem ser indulgentes e tolerantes com os outros, e os indivíduos não devem pensar muito no que fazem, mas simplesmente fazer com bom humor e alto astral (COSTA, 2005).

Vemos que, por mais criticada que fosse a moral dos sentimentos burguesa em suas opressões e preconceitos, ela ainda nutria o apreço pela sociedade e pela moral. É no que contém de consideração pelo social e pela moral a serviço da privacidade e da

vida pública que a moral burguesa se diferencia da hodierna moral do espetáculo (COSTA, 2005). Vivemos num tempo em que qualquer pessoa que se coloque no lugar de autoridade é percebida como autoritária. A posse de bens não obedece à chamada meritocracia; ou melhor, os méritos não são mais morais e sociais, mas se tornaram “(...) o prêmio dos fúteis (...)”, “(...) ou o castigo dos virtuosos” (COSTA, 2005, p. 173).

Percebe-se que Costa (2005) se distancia de uma visão que considera somente fatores econômicos – o consumismo – como condicionantes para este quadro, porque “A felicidade é o sopro ético da vida. Torná-la serva de mitos economicistas, na prática ou na teoria, é rebaixar nosso espírito e inteligência ao grau zero de inventividade” (p. 175). Seguindo esta linha de pensamento, não podemos cravar que o aumento da criminalidade é devido tão-somente à cobiça dos mais pobres por objetos supérfluos os quais não têm possibilidade de possuir. De fato, a miséria de recursos materiais é causa primeira da criminalidade; logo em seguida, vem o estilo de vida atual, em que a moral se contrapõe ao social (COSTA, 2005).

Costa (2005) afirma que os delinquentes fazem o que grande parte das pessoas fez na fantasia: por meio da violência, os delinquentes tomam posse dos objetos pertencentes aos privilegiados socialmente – ou ao menos quem julgam ser –; os cidadãos cumpridores das leis fazem o mesmo imaginariamente em relação aos corpos das celebridades. Todos buscam o reconhecimento dispensado aos afortunados, alvos simultaneamente de inveja e desprezo. Percebemos que esta ideia de Costa (2005) tem o gosto da fórmula tantas vezes repetida por Freud (1905a/1996) de que “(...) a *neurose* é, por assim dizer, o negativo da *perversão*” (p. 157). Ou seja, os perversos fazem o que os neuróticos fantasiam. Neste sentido, estaríamos dizendo que aqueles que cometem crimes são perversos? Retomaremos esta questão no capítulo que se segue, embora sem esgotá-lo.

O ponto de vista ora exposto é reforçado pela gratuidade da violência de certos crimes. O respeito que se devia à autoridade, outrora representante de nossas virtudes morais, não é mais dedicado a qualquer pessoa ou instituição. “Onde não há totem não há tabu. Se tudo é espetáculo, se tudo é entretenimento, por que a honra e a vida mereceriam consideração especial” (COSTA, 2005, p. 175)?

O tráfico e o consumo de drogas têm configuração parecida. A entrega de cada um aos perigos da morte advindos do tráfico e do consumo de drogas não se deve à propaganda de mercadorias, mas à concepção de que a felicidade está no êxtase das drogas. Êxtase sensorial, no qual a moral do espetáculo faz sua contribuição maior ao afirmar que vale a pena arriscar a vida pelo prazer. Neste sentido, Costa (2005) avalia que houve uma vertiginosa queda moral da burguesia quando, em busca do prazer das drogas, tornou-se refém das classes menos favorecidas. Um rebaixamento da moral pior do que nas práticas mesquinhas e exploradoras da elite burguesa, pois vem acompanhada da vontade de se desfazer de seus encargos em relação à civilização. Isto se deriva da crença de que o mundo não necessita mais de intervenções, o que deixou a classe burguesa livre para se tornar prisioneira dos menos favorecidos (COSTA, 2005).

O que Costa (2005) quer dizer é que a burguesia detinha e compartilhava os preceitos morais e sociais que, de uma forma ou de outra, eram seguidos e admirados pela sociedade ampla, o que atualmente não existe mais: nem o compartilhamento dos valores de antanho, nem a admiração. Com as drogas, a ‘boa vida’ virou posse dos pobres, que vendem o prazer pelo qual os poderosos se humilham.

Uma verdadeira carnificina foi ativada, não em nome do ódio racial, religioso ou político, mas por um motivo ainda mais absurdo, *o de fazer da vida um arremedo de parque de diversões*. Para ter acesso real ou fantasioso à vida-espetáculo, sacrificamos a dignidade à idiotia e nossos corpos à sanha dos mais degradados (COSTA, 2005, p. 177).

O posicionamento de Costa (2005) acerca do consumismo é que o fator que desagrega os indivíduos da cultura é a crença no mito de que a plenitude da vida é

alcançada a partir de determinados patamares de provimentos financeiros. No entanto, o nível social ou de renda determina pouco ou nada o mal-estar pessoal e social contemporâneo. Costa (2005) acredita que são nossas concepções sobre o que é ser feliz que podem nos sensibilizar para o “Bem comum” (p. 179) e não a renda, caso contrário, bastaria que todos tivessem os bens e a vida dos mais ricos para que as mazelas sociais fossem abolidas. “Dinheiro e objetos não secretam ética ou sentido de vida” (COSTA, 2005, p. 180).

Vimos que não é necessário ser adolescente para estar sob influência das variáveis apresentadas, já que Costa (2005) não faz qualquer referência à adolescência. Todavia, a moral do espetáculo contribui em muito para a formação dos ideais culturais (ou de felicidade), que determinam para o adolescente a reorganização do ideal do eu: adolescência, momento capital em que os ideais sociais influenciam no desenvolvimento.

Em seu artigo *Adolescência: ato e atualidade*, Cardoso & Savietto (2006) falam dos efeitos da atual cultura do corpo sobre a subjetividade adolescente; em outras palavras relacionam os ideais sociais com a adolescência. Cardoso & Savietto (2006) referem que uma das dificuldades encontradas no processo de construção da subjetividade durante a adolescência é dada pela obstinação da cultura em oferecer referências para compor o ideal do ego. Corroboram Costa (2005) no tocante às celebridades enquanto as figuras de autoridade contemporâneas e quanto aos valores, que antes eram compartilhados por outras autoridades.

Pinheiro (2001) diz que o ideal do ego que se (re) forma durante a adolescência na contemporaneidade é composto de imagens sem valor social. Apesar de afirmar a ausência de valor social, Pinheiro (2001) não está tão distante de Costa (2005), já que a primeira fala de idealizações que até facilitam ou tornam possível a constituição de um

ideal do eu, mas que não capacitam à realização de sublimações e ao abandono da onipotência narcísica – principalmente no caso dos adolescentes. Neste esteio, Costa (2005) afirma que há, sim, valores morais atualmente, mas que não se preocupam com a vida, a honra, a moral ou o social. São valores nos quais o que importa é o entretenimento, a diversão, o espetáculo e o prazer sensorial; valores que apontam em direção diferente do que é necessário para que se possa viver em sociedade, tornando os indivíduos desorientados.

Um dos objetivos de Cardoso & Savietto (2006) é demonstrar que determinadas características das sociedades ocidentais contemporâneas geram estorvos ao processo adolescente. Retomemos, neste sentido, a questão do desamparo na adolescência, que se refere à dificuldade do adolescente fazer face ao excesso pulsional, diante do qual se percebe apassivado; desamparo que guarda relação com a expressão da violência na adolescência. Cardoso & Savietto (2006) observam que, pela escassez de autoridades que auxiliem o adolescente a elaborar a violência e o desamparo vividos, ocorre a intensificação do recurso à passagem ao ato, dada a falta de recursos para a elaboração da invasão pulsional. Em relação à passagem ao ato na adolescência, Jeammet (1999 *apud* CARDOSO & SAVIETTO, 2006) fala em curto-circuito da elaboração psíquica, ideia também abordada por Mayer (2001), que acrescenta dizendo que o processamento psíquico entre o impulso e a ação é abolido.

Neste momento podemos nos remeter à neurose atual, descrita por Freud desde muito cedo em sua obra. Em uma de suas conferências, Freud (1917d/1996) atribuiu a causação das neuroses atuais à vida sexual incompleta; há o aumento das exigências da libido ao ego, que não dá conta deste excesso. Em *Inibições, sintomas e ansiedade*, Freud (1926a/1996) fala “(...) que o ego fica reduzido a um estado de desamparo em face de uma tensão excessiva devida à necessidade, como ocorreu na situação do

nascimento (...)” (p. 139). Freud (1926a/1996) está se referindo neste texto à forma pela qual a libido não satisfeita se transforma em ansiedade e é assim descarregada. É interessante notar a proximidade com as ideias sobre a adolescência apresentadas no presente capítulo quando Freud (1926a/1996) se refere ao ego imaturo que não consegue fazer frente ao estado de desamparo. A diferença em relação a nosso contexto é que a descarga é realizada por meio do ato.

Tal como nas neuroses de transferência, os sintomas das neuroses atuais são substitutos da satisfação sexual normal. Todavia, Freud (1917d/1996) diz que nas neuroses atuais não há “nenhum ‘sentido’, nenhum significado psíquico” (p. 388) em seus sintomas, por mais que se trate de etiologia sexual. Segundo Freud (1917d/1996), as neuroses atuais se constituem como um efeito de disfunções na área da sexualidade em que somente atua sua parte somática, em que não estão em ação “(...) todos os complicados mecanismos mentais que já conhecemos” (FREUD, 1917d/1996). Assim, reflete-se no corpo o que não pôde ser processado pelo psiquismo:

(...) penso que não podemos evitar considerarmos as neuroses resultado de distúrbios no metabolismo sexual, seja porque se produzem mais toxinas do que o indivíduo pode metabolizar, seja porque as condições internas, e até mesmo as condições psíquicas, limitam o emprego adequado dessas substâncias (FREUD, 1917d/1996, p. 389).

A partir deste trecho e do que vimos acima, consideramos que o que está ausente é a capacidade do ego em conter o excesso de libido não utilizada. Relacionamos, assim, as condições internas e psíquicas da adolescência à dificuldade em simbolizar adequadamente o aumento libidinal dado pela puberdade – impedida pela falta de referenciais simbólicos. Porém, por se tratar de forças pulsionais, não podemos deixar de pensar que existem vertentes psíquicas da pulsão sexual nas neuroses atuais e também na passagem ao ato da adolescência descrita pelos autores citados. Roussillon (2010) critica a concepção da passagem ao ato como se esta fosse somente uma descarga da energia pulsional, subtraindo todo processamento psíquico. Apoiando-se

em Freud (1915a/1996), Roussillon (2010) diz que a descarga pulsional é um processo que se realiza na esfera psíquica e que se supõe que tenha sido levado a cabo neste âmbito. Aliás, se retomarmos a mesma questão da descarga da libido como ansiedade n' *O inconsciente*, vemos que Freud (1915a/1996) fala do investimento libidinal em uma ideia inconsciente que preme por se vincular a uma ideia pré-consciente. Sem sucesso, a libido é descarregada sob a forma de ansiedade.

Outro aspecto sobre a passagem ao ato – no sentido conferido por Cardoso & Savietto (2006) – que se relaciona às neuroses atuais é a ausência de significação oculta. Pensamos que neste ponto uma comparação com a ação específica pode ser frutífera, até porque se fala em processo primário, energia livre, descarga: termos característicos da ação específica.

Na ação específica há um sentido inconsciente; melhor dizendo, “(...) no inconsciente, um instinto [pulsão] não pode ser representado de outra forma a não ser por uma ideia. Se um instinto não se prendeu a uma ideia ou não se manifestou como um estado afetivo, nada poderemos conhecer dele” (FREUD, 1915a/1996, p. 182). No capítulo precedente mostramos que o bebê retém o traço mnêmico da vivência de satisfação; Freud (1915a/1996) define a ideia inconsciente que representa a pulsão como um traço de memória, que recebe investimento libidinal no momento de desejo. Isto indica que ao menos a ação específica do bebê será precedida pelo investimento no traço mnêmico, em busca da identidade de percepção, o que relativiza a noção de que não há efetivamente qualquer processamento psíquico.

Em relação à expressão violenta na adolescência, Chabert (2000) apresenta uma ideia similar aos autores citados quando fala do transbordamento de excitação não elaborada na adolescência, que se manifesta como descarga pulsional, a passagem ao ato. Avaliamos que esta ideia se aproxima da ação específica enquanto promotora de

descarga pulsional. Espera-se a intervenção da pessoa que cuida do bebê, que realize a ação específica, permitindo que o bebê reaja com reflexos que eliminem a excitação interna. Numa perspectiva da passagem ao ato como descarga pulsional no funcionamento primário do psiquismo (BALIER, 2007), podemos pensar nesta descarga motora da ação específica, da pulsão que, em seu surgimento, tem o objeto, uma “pulsão (...) necessariamente ‘mensageira’” (ROUSSILLON, 2012, p. 26).

Se aderirmos a esta concepção da pulsão sexual de Roussillon (2004), que pensa que ela busca tanto o prazer quanto o objeto, abrimos espaço para uma questão da maior importância. Mesmo que se trate de uma passagem ao ato, de um funcionamento do processo primário que supostamente não é elaborado psiquicamente – supostamente, já que o processo primário envolve a elaboração mais radical, a elaboração inconsciente (e psíquica, claro) –, a pulsão tem um sentido potencial. Sentido este que depende do modo que outro sujeito reconheça e complete o sentido que falta, que confira o valor de mensagem à pulsão. Roussillon (2012) fala que, caso o ato não receba esta significação por outro sujeito, corre o risco de, aí sim, tornar-se uma simples descarga, pela perda do “(...) seu valor expressivo e protonarrativo” (ROUSSILLON, 2012, p. 23).

Roussillon (2012) fala da necessidade que determinados sujeitos têm em se utilizar de uma linguagem não-verbal, linguagem do ato, “Da mesma maneira que a criança ‘pré-verbal’ utiliza o afeto, o soma, o corpo, a motricidade, o registro mimogesto-ono-postural etc.” (p. 26). Aqui nos remetemos à sexualidade arcaica que apresentamos no capítulo 2 que denota a importância da resposta do objeto outro-sujeito frente aos movimentos pulsionais do bebê, como em relação à ação específica. E são justamente as experiências subjetivas arcaicas que o sujeito repete por meio da ação, em seu significado potencial (ROUSSILLON, 2012). Falamos da repetição de um tempo em que a linguagem verbal não conseguia dar forma à experiência subjetiva, daí o seu

sentido incompleto, daí o sentido inconsciente não poder ser ligado a um sentido consciente de imediato. Para que ocorra esta ligação, Roussillon (2012) diz existirem alguns modos pelos quais a experiência arcaica pode receber significação verbal, que foram insuficientes quando o sujeito recorre à linguagem do ato.

Roussillon (2012) considera que alguns dos sofrimentos narcísico-identitários da contemporaneidade são derivações da linguagem do ato, devido à falta de significação promovida pelo ambiente. Assim, falamos de quadros psicopatológicos, nos quais estão incluídos adolescentes, cujas problemáticas são expressas por meio do corpo; em nosso caso, por meio da ação. Neste sentido, Roussillon (2012) pondera que as experiências arcaicas que são repetidas por meio da linguagem do ato são traumáticas.

Chegamos num ponto em que não podemos deixar de relacionar o que apresentamos até aqui às concepções winnicottianas sobre a tendência antissocial. Winnicott (1956/1988) teoriza a tendência antissocial como uma resposta do indivíduo a uma falha ambiental ocorrida em momento precoce do desenvolvimento. Assim, o sujeito age, acionando o ambiente para que repare a falta cometida, o que pressupõe uma esperança oculta (WINNICOTT, 1956/1988). Caso o ambiente não consiga refazer o caminho a partir da falha, atendendo à esperança do indivíduo, forma-se uma defesa antissocial organizada. Nesta, o núcleo traumático de solicitação do ambiente se encontra muito distante, dado que o indivíduo obtém ganhos secundários com seus atos e provoca reações sociais de toda sorte (WINNICOTT, 1956/1988).

A violência na adolescência é apresentada por Cardoso & Savietto (2006) como a inversão da passividade em relação ao excesso pulsional em seu oposto, a atividade. Blos (1966) também propõe que há os atos que operam a transformação da passividade em atividade. A diferença se situa na ideia de Blos (1966) sobre a tendência do adolescente a agir, sendo esta modalidade de ação um dos predisponentes para este

caractere adolescente. Apesar de não ser tido como um mecanismo de ação estruturado e organizado, a transformação da passividade em atividade é apresentada somente enquanto patologia potencial. Não é vista como incapacidade do psiquismo, que amiúde é remetida a sua má formação inicial ou ao declínio da autoridade paterna. E é justamente o que Cardoso & Savietto (2006) – e também Roussillon (2012) e Winnicott (1956/1988) – afirmam, quando dizem que o adolescente tenta dominar de modo extremo o excesso pulsional pela impossibilidade de dominá-lo pela simbolização, representação. É uma resposta rudimentar, em que a força pulsional desligada se faz presente, gerando a passagem ao ato como réplica ao que não pode ser ligado. Trata-se da invasão da pulsão no ego, fazendo-o responder primitivamente pela passagem ao ato.

Atualmente, os adolescentes passam cada vez mais ao ato, já que as características contemporâneas incitam um funcionamento do psiquismo que se ancora no narcisismo primário, em que o ego ideal está em proeminência em relação ao ideal do ego. Neste contexto, não se toleram situações conflituosas, urgindo a necessidade de suprimir o desprazer e estando impossibilitada a espera pela elaboração e pelo processamento psíquico. Um ego com tal funcionamento tem a tendência de se utilizar do expediente de defesas arcaicas, como a passagem ao ato, com o fim de fazer sumir a angústia, pelo desprazer ser insuportável e pela recusa de tolerar o adiamento do prazer imediato. É isto o que permite que os autores digam que o ego realiza simples descargas, evacuações das pulsões.

O que pudemos apreender destas considerações é que as passagens ao ato são modos de fazer frente ao desamparo em que a pulsionalidade não pode ser representada, ameaçando a integridade egoica. Cardoso & Savietto (2006) ressaltam que não se referem a uma adolescência fora do contexto sociocultural e histórico. É com os

adolescentes no contexto da contemporaneidade que as passagens ao ato vêm sendo utilizadas em larga escala, até mesmo pela própria existência da adolescência.

A fraqueza do poder e da ordem simbólica com a conseqüente privação de possibilidades de mediação, assim como a precariedade, a instabilidade, a vulnerabilidade, a incerteza e a insegurança inerentes ao atual mundo ocidental, parecem contribuir para a intensificação e a manutenção da re-vivência do desamparo na adolescência, assim contribuindo para o incremento do recurso às passagens ao ato (CARDOSO & SAVIETTO, 2006, p. 39).

No presente capítulo, abordamos a importância que a sociedade tem para que o adolescente passe por um processo menos difícil até chegar à maturidade. A puberdade é acompanhada de um aumento pulsional e pela necessidade de abandono dos objetos incestuosos, deixando o adolescente desamparado frente ao aumento libidinal. Sem os referenciais simbólicos de identificação que possam fazer face ao excesso pulsional, o adolescente se vê sem recursos para elaboração. Assim, recorre à passagem ao ato como forma de descarga pulsional. Mostramos a importância de considerar a passagem ao ato como algo mais do que uma evacuação libidinal, mas que tem em si, uma dimensão de convocação do outro, para que suas ações, que são repetições de processos arcaicos, recebam significações verbais.

A partir das considerações deste item, podemos concluir que, parte das causas da violência repousa em fatores culturais contemporâneos. Desta forma, reforçamos substancialmente nosso argumento que preme para que a sociedade (enquanto instituição e enquanto cada indivíduo) seja responsabilizada para cuidar dos adolescentes autores de atos infracionais – e também dos adolescentes que ainda não cometeram atos infracionais, obviamente. Mostramos que nossa responsabilidade é ofertar referenciais simbólicos para que os adolescentes possam se orientar face às demandas da atualidade. Referenciais sem os quais os deixamos à mercê de seus próprios impulsos potencializados pelos valores sociais veiculados – uma mistura explosiva.

Capítulo 4 – Adolescência e violência

1. Violência e exclusão

Kehl (2004) diz que “(...) vivemos em uma cultura em que o espetáculo dita as normas de cidadania, organiza as relações sociais, estabelece valores, formata as identificações” (n.p.). Kehl (2004) vai além quando fala que filmes cujo objetivo é denunciar a miséria, a criminalidade ou a violência policial, por exemplo, incorrem num paradoxo: “(...) ao tentar mostrar aquilo que a sociedade preferia ignorar, estão necessariamente espetacularizando o mal” (KEHL, 2004, n.p.). O público se identifica à própria denúncia, porque o crime é transformado em espetáculo, “(...) faz do criminoso o símbolo da potência que a imagem lhe confere. Potência de visibilidade. Potência de ser” (KEHL, 2004, n.p.). De certo modo, Kehl (2004) vai de encontro ao que Costa (2005) diz do poder da mídia em nos convencer de algo. Todavia, podemos conjecturar que são os atuais valores éticos, morais e sociais que permitem que criminosos ocupem o lugar de celebridades e sirvam como modelo de identificação para as pessoas de todas as classes sociais, como indica Kehl (2004).

É possível olhar sob outra ótica a re-hierarquização dos ideais da cultura como foi apontado por Costa (2005). Para Alberti (2008), a adolescência tem um dever para com a cultura, qual seja, garantir que suas contribuições culturais tenham valor. Se não há modelos de identificação suficientes, o adolescente se considera incapaz de fazer contribuições para a cultura. Com a democracia capitalista, qualquer pessoa pode propor o que quiser, sem que haja qualquer direcionamento, promoção do laço social e sem que a castração seja levada em conta. Não há ninguém que se preste a assumir atitude de mestria junto aos adolescentes, nem mesmo seus pais. Para o discurso social, os adolescentes não são sujeitos, mas “(...) uma posição de gozo a aproveitar, comprar e promover mais gozo a partir dos *gadgets* fabricados” (ALBERTI, 2008, p. 68).

Vemos que Alberti (2008) acentua o capitalismo em seu discurso e também defende a mortificação do modelo anterior de autoridade paterna. Ela até caracteriza a sociedade em sua falta de passado e insuficiência dos recursos ofertados para que os sujeitos possam se preocupar com, ou se ligar ao social. Todavia, o que nos interessa neste instante é mostrar que os adolescentes são distinguidos em sua faceta de não-lugar em nossa cultura, levando em consideração tanto fatores econômicos quanto relativos aos ideais. Neste esteio, Rosa (2002) relaciona o não-lugar da adolescência à sociedade brasileira, enfatizando, tal como Alberti (2008), questões socioeconômicas. Se os adolescentes são excluídos socialmente, no Brasil esta exclusão é exacerbada caso eles façam parte de classes sociais menos favorecidas, já que a desigualdade social se torna também diferença no acesso aos direitos assegurados pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990/2010). Falamos, então, de adolescentes excluídos de diversas formas do gozar contemporâneo (ROSA, 2002). No capítulo anterior discutimos os ideais dissociados de fatores socioeconômicos, o que não é a opinião de diversos autores. Em continuação, Rosa (2002) diz que o sujeito na adolescência topa com uma sociedade em que o discurso neoliberal promete liberdade e igualdade aos cidadãos, brandindo a realização plena.

Apresentaremos nos parágrafos que se seguem algumas noções de violência que foram pensadas por Marin (2002) a fim de sublinhar as violências presentes nas relações sociais. Neste sentido, podemos tomar a promessa da plena satisfação das necessidades, que supriria todas as faltas e saberes. Num mundo no qual a posse dos objetos deriva uma crescente demanda pulsional, e pode conferir aos sujeitos uma imagem idealizada – como sugerem as ideias de Costa (2005) a respeito do corpo. Nisso se pressupõe a exposição dos indivíduos a um grande desamparo, o que motivaria a passagem ao ato violento – dado que vivemos numa cultura em que franquear limites aos indivíduos é

um problema. Marin (2002) vai além quando vê um embuste na promessa feita aos sujeitos de suprimento de todas as faltas e necessidades que somente serve para acirrar o estado de desamparo; um desamparo insuportável aos indivíduos que não veem outra saída a não ser responder com violência, por meio da qual procuram se introduzir no campo da lei, buscando manter o mínimo de sanidade.

Para pensar esse contexto da falta de limites na contemporaneidade, Marin (2002) propõe ainda o conceito de violência fundamental, a violência necessária à constituição subjetiva. Falamos do imperativo de que os indivíduos considerem a alteridade em suas ações, e que o outro não seja uma ameaça a sua satisfação e precise ser eliminado. Todavia, vivemos em uma cultura na qual a violência – constitucional e constituinte – é negada em nome do ideal de amor e felicidade, logo, um tempo em que assumir a violência fundamental se torna uma pesada tarefa. E no meio disso tudo, vemos a exclusão social que tem por efeito a violência que denuncia a falácia do gozo pleno, em que os indivíduos buscam afirmar sua singularidade sem a consideração pela alteridade.

Mostramos, de acordo com Marin (2002), três acepções de violência. A primeira é a violência enquanto uma tentativa dos sujeitos se manterem sãos frente ao estado de desamparo exacerbado da contemporaneidade. A segunda é a violência constitucional de cada um de nós, violência pulsional cujo exercício é negado. A terceira é a violência fundamental que, por conseguinte, também tem negado o seu exercício, imprescindível para a contenção pulsional dos indivíduos, para o advento de suas subjetividades.

No cenário de negação da violência cabe a concepção winnicottiana sobre a tendência antissocial, cuja

característica essencial é que o bebê tenha atingido a capacidade de perceber que a causa do desastre está em um fracasso ambiental. O conhecimento correto de que a causa da depressão ou da desintegração é externa, e não interna, é responsável pela distorção da personalidade e pelo ímpeto de buscar uma cura através de uma nova provisão ambiental (WINNICOTT, 1956/1988, p. 509).

Mannoni (1977) aborda o comportamento “desadaptado” de jovens enquanto denúncia social, o que devemos levar em conta, apesar do momento histórico-social distinto. Citamos aqui os jovens em suas transgressões, mas até então abordamos o desamparo advindo da promessa falaciosa da plenitude de gozo que afeta toda a sociedade.

Para Marin (2002), no cerne dessa questão está a negação da violência, em que os sujeitos são deixados à mercê do excesso de estímulos. Podemos abordá-la nos remetendo ao *unheimlich* de Freud (1919/1996), traduzido na edição à qual recorreremos como “o estranho”. Para Freud (1919/1996), o estranho é relativo ao que é amedrontador, mas também ao que um dia foi familiar e posteriormente recalçado. Freud (1919/1996) chega a falar em projeção na realidade externa de conteúdos inconscientes. Marin (2002) retoma esta acepção e diz que o recalçado ameaçador é a violência; logo, projetamos a violência constituinte de cada um de nós na classe social excluída cotidianamente. O elemento agressivo é “(...) depositado em outros lugares, pessoas, classes sociais, grupos minoritários – resíduos sociais –, ‘lixo atômico não reciclável’” (FLEIG, 1993, p. 58 *apud* MARIN, 2002, p. 17). Aqui encontramos um ponto de contato explícito com as ideias preconizadas pelo SINASE (BRASIL, 2006):

A discussão aprofundada e contínua com a população em geral, por meio dos diversos segmentos organizados, favorecerá a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva, tendo em vista que sobre esses adolescentes recai grande parte da hostilidade e do clamor por maior repressão, o que tem gerado campanhas de incitação de desrespeito a princípios e direitos constitucionais atribuídos a esse público (p. 31).

Em *Por que a guerra?*, Freud (1933b/1996) descreve o início da sociedade quando o poder da força individual foi suplantado pela força da comunidade, cuja união de seus integrantes era mantida tanto pelo poder coercitivo dos impulsos agressivos, quanto por laços emocionais, no caso, a identificação. Celes (1994) toma um caminho parecido quando analisa as razões pelas quais os homens fazem guerras, ou a “(...)

análise do homem em guerras, não das guerras como independentes do homem que as faz” (p. 206). Assim, Celes (1994) afirma que, se há dois lados em contenda, a identificação dos indivíduos com um dos lados faz com que, para eles, o próprio grupo deixe de ser uma parte, uma fração. Neste sentido, os sujeitos realizam, por meio da identificação a um ideal comum, o desejo de retorno ao estado de um eu ideal.

Em situação de guerra, o inimigo somente surge secundariamente, como uma ameaça à unidade narcísica, tornando-se alguém a ser aniquilado. Porém, esta ameaça é interna, ameaça da diferença mortal que é projetada no outro. Desta feita, os indivíduos poderiam se satisfazer na indiferenciação que, em si, traz a diferença. Estamos nos referindo às pulsões de vida e de morte, sendo a segunda o pressuposto da satisfação absoluta da primeira: “(...) a satisfação absoluta é morte, impossibilidade de outras satisfações, morte do próprio desejo” (CELES, 1994, p. 207). Celes (1994), então, aponta que a pulsão de morte é desviada para fora do organismo, projetada no outro, transformando-se em pulsão de destruição. Sabemos que Celes (1994) se refere a mecanismos presentes num grupo em disputa com outro, mas que são, antes de tudo, processos humanos. Adéquam-se mais a nosso contexto se considerarmos expressões como guerra contra o tráfico, ou guerra contra o crime – atividades que atualmente recebem nomes mais amenos como o de “enfrentamento”.

Quando escrevemos essas ideias logo após termos apresentado as questões sobre exclusão social e termos visto no último capítulo e no atual, questões relativas à passagem ao ato, ficamos num impasse a respeito do quê estamos falando. Falamos daqueles que transgridem as leis, ou da dinâmica da exclusão social? Sentimos que, se avançarmos no sentido da segunda possibilidade, estaremos abordando um tema que exige uma aproximação mais esmerada, dada sua complexidade e delicadeza. Além disso, abriríamos grande distância do escopo do presente item: buscamos somente

assinalar a exclusão social a que está sujeita uma parcela da população. Nesse contexto, faz-se importante apenas observar os efeitos da cultural negação da violência constitucional de cada um e da violência constituinte (ou fundamental) das subjetividades para a geração do cenário de atuações violentas contra a vida na sociedade contemporânea.

Podemos, então, voltar ao texto de Freud (1933b/1996) quando se fala da aversão dos pacifistas contra as guerras explicada como uma reação à afronta do direito à vida, além da dificuldade em aceitar as degradações dos padrões estéticos. Marin (2002) pensa que vemos no inimigo, na vítima, um semelhante – e aqui temos também a aversão à criminalidade.

Seria, portanto, sua própria imagem assassinada na imagem do outro, que lhe suscita emoção e aversão. Poderia deduzir-se do texto de Freud que o horror das “boas almas” diante do espetáculo das atrocidades gerais não é propriamente uma recusa à barbárie, mas sim uma tentativa de recobrir a própria crueldade recalcada. Estão aí as campanhas para redução da idade penal testemunhando o que quero dizer (MARIN, 2002, p. 148).

Gradativamente nos aproximamos da problemática de nossa dissertação. Primeiramente, a defesa de que os adolescentes devem ter um tratamento diferenciado em relação aos adultos, de que devemos nos responsabilizar individual e socialmente por sua educação. Em segundo lugar e em continuação, temos a concepção de que, dentre as medidas socioeducativas, aquelas que trabalham em meio aberto são as que têm a maior chance de serem efetivas, por aumentarem a possibilidade dos adolescentes se relacionarem de maneira criativa com seu meio. Nosso posicionamento pode ser compreendido como um modo de trabalhar com os adolescentes que leve em conta os fatores sociais, que a eles não seja atribuída toda a responsabilidade por sua condição, que a sociedade também se responsabilize por uma mudança que deve ser empreendida. Não estamos visando desresponsabilizar os adolescentes com nosso posicionamento, mas sim a efetividade da socioeducação. Uma medida socioeducativa que possibilite algo mais do que a tendência do sistema social em formar sujeitos alienados e

conformados em sua demanda (MARIN, 2002). Trazemos Marin (2002) ao nosso contexto e corroboramos sua expectativa de propiciar o desenvolvimento ativo e criativo de sujeitos, a partir de sua própria constituição de vida, ao encarar conflitos e ter um posicionamento frente a estes.

Nossos objetivos com a medida socioeducativa de liberdade assistida estão em consonância com tais afirmações. Aliás, poderiam ser os objetivos das pessoas em geral. Neste ponto, é possível relacionar as ideias winnicottianas sobre o viver criativo e se sentir real, quando o sujeito age com seu verdadeiro *self* (WINNICOTT, 1960b/1983). O sujeito só poderá ter uma relação com a sociedade e senti-la como sendo uma experiência real se de acordo com seu verdadeiro *self* (WINNICOTT, 1950-5/1988).

O viver submisso é relativo ao falso *self*, que se constitui somente como reação a ameaças (WINNICOTT, 1960a/1983). O falso *self* pode até estar em harmonia com o que a sociedade espera do indivíduo (WINNICOTT, 1950-5/1988) e ser sadio em determinados níveis (WINNICOTT, 1990), até pela sua característica de ser adaptativo, mas que em outros níveis pode haver a sensação de futilidade (WINNICOTT, 1950-5/1988).

Na concepção winnicottiana, determinados níveis de ação do falso *self* são considerados patológicos, pois certas medidas de ausência de participação do verdadeiro *self* faz com que o sujeito possa perder o sentido de viver, não importando a vida ou a morte (WINNICOTT, 1971b/1975). O falso *self* objetiva manter o mundo à distância, num relacionamento em que o ambiente é sentido como sendo exterior (ou é o indivíduo que se sente exterior ao mundo?) e implantado (WINNICOTT, 1990). O falso *self* é utilizado pela criança esquizofrênica, além de ser submisso e se caracterizar pela irrealidade no viver (WINNICOTT, 1990). O tipo de participação do falso *self* nos indivíduos descrito neste parágrafo se encaixa na distinção que Winnicott (1960b/1983)

fez em relação à normalidade. Nestes sujeitos, há “(...) um alto grau de *splitting* entre o *self* verdadeiro e o falso *self* (...)” (p. 137). Em outras palavras, a personalidade do sujeito é identificada com seu falso *self*, o que leva Winnicott (1960b/1983) a falar em “falsa personalidade” (p. 138). Assim, não há uma área intermediária para que o indivíduo exerça sua criatividade o que, em última instância, é a possibilidade de viver na cultura.

A importância do viver criativo é que o sujeito possa se vincular à herança cultural, bem como possa contribuir com a cultura (WINNICOTT, 1971c/1975). Outra importância do viver criativo é que somente se pode encontrar o verdadeiro eu, a sua própria identidade a partir da experiência de criatividade (WINNICOTT, 1971a/1975). Se os sujeitos não conseguem viver criativamente, estabelecer contatos criativos com o ambiente, surge a angústia de que não se está em contato direto com o exterior, balançando constantemente a capacidade de estabelecer relacionamentos. São indivíduos acossados pelo dilema filosófico de saber o que é ou não real (WINNICOTT, 1990). Portanto, nossa proposta também visa a preservação da saúde mental dos adolescentes. Tal ideia, além de satisfazer o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990/2010) no tocante aos direitos preservados do adolescente, coaduna-se com o SINASE (BRASIL, 2006) quando é dito:

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária (p. 52).

Ao que nos parece, uma medida socioeducativa privativa de liberdade terá mais dificuldades em cumprir as exigências propostas pelo SINASE (BRASIL, 2006) que mostramos até então.

Com o fim de dizer a que nos referimos sobre a outra interpretação que poderia ser depreendida de nossa apresentação do texto de Celes (1994) sobre a guerra, faremos

algumas considerações. Apoiando-nos em alguns autores, abordamos no capítulo 3 a necessidade dos adolescentes reconhecerem suas falhas e passarem do ego ideal ao ideal do ego. Também dissemos da dificuldade da sociedade em auxiliar os sujeitos a abandonarem a onipotência narcísica. Em sentido similar, Celes (1994) pondera sobre a realização da fantasia arcaica de plenitude do ego ideal quando o indivíduo se identifica com as ideias de um grupo. Seu pensamento é que a pulsão de morte, ou seja, a impossibilidade da satisfação absoluta do desejo do ego ideal é projetada sobre o objeto que passa a ser atacado como um inimigo, como aquele que obstaculiza a realização da fantasia arcaica. Em nome da cautela, pensamos que as afirmações de Celes (1994) não podem ser transpostas à adolescência diretamente, mesmo porque seu texto fazia referência a adultos. Porém, fica a consideração de que o que foi descrito em termos de ego ideal e ideal do ego no capítulo 3 não se reduz somente aos adolescentes.

Levando em conta as condições da cultura atual, em que as pessoas se negam a assumir a violência fundamental que impõe aos sujeitos a necessidade de reconhecer a alteridade, aquele que ousa pôr limites, frustrar, é visto como alguém a ser eliminado – principalmente no caso da falta de acesso aos objetos de desejo (MARIN, 2002). Por conseguinte, a pulsão de morte projetada para o exterior se transforma em pulsão destrutiva. Em decorrência do que apresentamos acima, a violência perpetrada pelos sujeitos que se encontram num estado de desamparo insuportável pode ser tomada como o único recurso à disposição (ou o único percebido) para a manutenção de sua sanidade. Freud (1933b/1996) se refere à projeção da pulsão de morte ao exterior em palavras bem similares.

Marin (2002) também percebe a violência, especialmente na adolescência, como uma frenética busca dos sujeitos de um pai percebido ilusoriamente como aquele que faria retornar o sentimento de onipotência no domínio dos excessos do psiquismo.

Assim, a violência é uma convocação do outro, num cenário em que o posicionamento do adulto enquanto representante da função paterna é crucial para a inserção social do adolescente (MARIN, 2002). Na falta de suportes e palavras que exerçam a função de conter as pulsões, resta a defesa da colocação da violência pulsional em ato – a projeção da violência (MARIN, 2002).

Quando a castração de que dispõe a organização social se baseia numa promessa de gozo, a tarefa dos sujeitos de organizar o narcisismo se torna uma tarefa assaz complicada. Um pai, como no mito edípico, não é mais evocado, dificultando a renúncia pulsional que os adolescentes necessitam realizar, apesar da maior possibilidade de escolhas. O problema se torna visível quando os familiares se sentem constrangidos a deixar o sujeito livre para fazer suas escolhas, sem nem tentar impor a própria referência. O adolescente então fica entregue às referências externas quando buscam filiação e reconhecimento, na tentativa desesperada de achar o lugar social que lhe foi macaqueado por meio das promessas de gozo (MARIN, 2002).

Observa-se uma sociedade sem organização suficiente para que os adultos possam fazer oposição aos adolescentes, ao mesmo tempo dando-lhes valor e fazendo frente ao desafio adolescente em sua cruzada por reconhecimento (MARIN, 2002). Marin (2002) acredita que, ao negarem sua violência (fundamental) os adultos acreditam sustentar a sua potência na amabilidade e condescendência. Deste modo, impedem-se de estarem presentes e enfrentar a tentativa de destruição dos adolescentes, além de não fazerem suporte à violência dos jovens. É a atuação de uma violência velada, quando se pensa que a resposta para o incômodo causado pelos adolescentes é ignorá-los (MARIN, 2002).

Apresentamos, então, quatro concepções da expressão da violência na contemporaneidade. A primeira diz do desamparo suscitado por nossa cultura e como a

violência pode ser vista pelos sujeitos como única maneira de se manterem sãos. Outra forma de violência que vimos se refere mais propriamente ao adolescente, na medida em que este não tem referências para conter o excesso pulsional e simbolizá-lo adequadamente, sendo a violência o efeito de uma busca desenfreada de um limite que o auxilie em sua saga.

Enfim, uma das razões para que trouxéssemos as questões da contemporaneidade em articulação com a subjetividade e o processo adolescente foi para marcar nosso posicionamento (insistentemente) acerca da responsabilidade da sociedade diante da violência expressa durante a adolescência. Todavia, ao falarmos de violência constituinte da subjetividade não queremos, como criticou Birman (2009), fazer uma “leitura *naturalista* da violência” (p. 61). Queremos, sim, marcar a diferença entre a violência real e a violência simbólica, tendo a segunda sido instituída pelo poder com o fim de dar uma medida à desmesura da primeira (BIRMAN, 2009). Queremos dizer que a sociedade deve assumir a responsabilidade diante de um fenômeno inerente à vida social: a violência (BIRMAN, 2009). Que nos responsabilizemos frente aos desafios propostos pelos adolescentes, que saibamos agir segundo uma ética do cuidado. Falamos assim para assinalar a ideia winnicottiana de cuidado, a qual supõe que para que os sujeitos tenham o sentimento de continuidade do ser, é necessário que lhe prestem cuidados suficientemente bons. Cuidadores que, além de outras funções que enumeramos ao longo deste capítulo e do anterior, “(...) devem ser capazes de colocá-la em contato com os elementos da herança cultural, de modo apropriado, de acordo com a capacidade da criança, sua idade emocional e fase de desenvolvimento” (WINNICOTT, 1971c/1975, p. 152).

2. Ato e adolescência

Quando dizemos ato, referimo-nos a teorizações psicanalíticas das ações de indivíduos encontrados na práxis psicanalítica. No presente trabalho focamos nas ações perpetradas por adolescentes. Antes de tudo, referimo-nos aos adolescentes que frequentaram os consultórios de psicanalistas. Falamos das ações que fizeram com que os adolescentes ingressassem no seletivo grupo do qual Freud (1914c/1996) se fez integrante, a saber, o “grupo daqueles que ‘perturbaram o sono do mundo’” (p. 31). A diferença é que para os adolescentes o sentido da expressão pode ser tomado em sua literalidade. Todavia, a ideia do adolescente como bode expiatório dos males da humanidade é no mínimo enganosa.

Quando falamos em ato no contexto da adolescência, também nos referimos à tendência a agir dos adolescentes de que falou Blos (1966) quando teorizava o *acting out* na adolescência. Blos (1966) considera que o *acting out* está para o adolescente assim como o jogo e a comunicação pela linguagem estão para a criança e o adulto, respectivamente. Note-se que não estamos mais no contexto do tratamento psicanalítico, como apresentamos ser a noção freudiana de atuação no segundo capítulo; falamos do *acting out* enquanto um mecanismo próprio de qualquer adolescência. De maneira similar, Roussillon (1999) diz que após a puberdade os sujeitos têm de ultrapassar a oposição pensamento-ato adquirida na infância. Roussillon (1999) propõe que, se na infância a simbolização continha a atuação (a satisfação pulsional), na adolescência a simbolização passa pela atuação; em outras palavras, a simbolização se torna ato de simbolização. São generalizações das ações do adolescente que, mesmo tendo sido “observadas” no contexto de um tratamento, são vistas também em relação ao modo como o adolescente se relaciona com o ambiente à sua volta.

Diversas críticas podem ser feitas a respeito da associação da adolescência e do ato como um mecanismo que lhe é próprio, um mecanismo estruturado. Uma delas é a noção de crise que se associa à adolescência, pelo fato de individualizar um problema que tem outras raízes que não o indivíduo. Mesmo que afirmemos nosso acordo com esta ideia, escolhemos abordar a adolescência sob a ótica do ato, o que será explicado adiante. Por ora, basta-nos dizer que estamos falando de ações realizadas por adolescentes – que podem envolver apatia, mentiras, auto e heteroagressividade, até atos infracionais de menor poder ofensivo – que muitas vezes foram teorizadas em sua vertente dita normal, já que podem ser estendidas simplesmente à aceção de que o adolescente age quando deveria pensar, realiza um pensamento-ato.

Em relação à passagem ao ato, no *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*, encontramos Salvain (*apud* KAUFMANN, 1996) dizendo ser a passagem ao ato uma das formas de manifestação do atuar (*Agieren*), mais especificamente uma forma impulsiva. Salvain (*apud* KAUFMANN, 1996) lembra que a passagem ao ato é um termo oriundo da psiquiatria, que acentua violência ou brusquidão de várias condutas que são entendidas como o curto-circuito da atividade mental, lançando o sujeito numa ação. No tocante à passagem ao ato, fala-se em agressão, suicídio, comportamento perverso, delito, etc. – note-se o agravamento das ações. Salvain (*apud* KAUFMANN, 1996) acentua que o termo passagem ao ato não tem especificidade psicanalítica.

Passagem ao ato, conceito proveniente da psiquiatria a fim de determinar certas condutas ditas patológicas que são mais prejudiciais aos outros do que ao próprio sujeito que age. No âmbito da psiquiatria, faz-se uso do diagnóstico de Transtorno de Personalidade Antissocial pelo DSM-IV (APA, 1995) ao que anteriormente era (ou é) descrito como psicopatia ou sociopatia. O diagnóstico de Transtorno de Personalidade

Antissocial é o equivalente do adulto (maior de 18 anos) ao diagnóstico de Transtorno de Conduta direcionado a crianças e adolescentes. Não há uma diferença clara entre os transtornos da infância/adolescência e da idade adulta, obedecendo apenas a razões práticas (APA, 1995). Todavia o diagnóstico de Transtorno de Personalidade Antissocial tem sido auferido a adolescentes no âmbito do processo de julgamento acerca da autoria de atos infracionais, como afirma Whitaker (2008).

Balier (2007) é um autor que pode nos auxiliar a tomar determinados posicionamentos. Durante muito tempo Balier trabalhou em equipes em prisões e se propôs a questionar determinados diagnósticos, como o de psicopatia (NEAU, 2007). As pessoas consideradas psicopatas são geralmente aquelas que cometem atos violentos impulsivos e repetidamente. Trata-se de um diagnóstico que tem origem na psiquiatria clássica que atribui a etiologia da doença a fatores constitucionais, inatos. São vistos sob uma ótica negativa, a qual pressupõe que os sujeitos não são capazes de conter qualquer tensão, desprovidos de senso moral e social, incapazes de estabelecer laços afetivos e intratáveis (NEAU, 2007). Falando sobre psicopatia, Neau (2007) afirma que Winnicott foi um psicanalista que lidou com pessoas que teriam este diagnóstico. Em *Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica?*, Winnicott (1959-1964/1983) pondera a respeito da delinquência enquanto uma classificação psiquiátrica e diz que não se trata de uma estrutura como neurose ou psicose, mas deve ser classificada em relação a falhas ambientais.

Balier (2007) propõe a ideia de um recurso ao ato como um sujeito que se encontra entre a onipotência e a aniquilação. Trata-se de uma ação onipotente que o sujeito toma para o fim de evitar sua aniquilação. A pessoa é percebida como objeto-coisa, ou objeto-fetichado. Não há representação, pois se houvesse o sujeito se depararia com o rosto aterrorizante da mãe tida em sua capacidade de absorver o sujeito. Assim,

para salvar a si mesmo da ameaça de aniquilação, o sujeito se vê constrangido a demonstrar uma potência esmagadora. O indivíduo se salva sem esquecer o ato, mas escondendo-o de si mesmo, pelos mecanismos da clivagem e da negação. A mãe que ameaça o sujeito de aniquilação cuja revivência é evitada não é a mãe de todos os dias, a qual eles amam, mantendo o pai à distância, desprezando-o, ou odiando-o (BALIER, 2007). Na concepção de Balier (2007) não falamos exatamente do registro das perversões, pois não se trata de gozo sexual, é algo da ordem da violência, do crime, da morte. Aqui, a destrutividade ocupa o lugar do prazer (NEAU, 2007). Assim, Balier irá propor uma gradação: um grau muito mais destrutivo de perversão e a perversão propriamente dita.

Balier (2007) percebe o recurso ao ato como estando abaixo das pulsões de vida. É algo da ordem da não-organização do psiquismo, quando os fatores em jogo são a aniquilação ou a onipotência – problemática contra a qual a pulsão de morte se opõe. Pacientes *borderline* ou mesmo pacientes psicóticos têm um nível de elaboração psíquica mais avançada do que quando se fala em recurso ao ato (BALIER, 2007).

Balier (2007) diferencia recurso ao ato e passagem ao ato, a última contendo a ideia de uma descarga da tensão pulsional, do funcionamento de processo primário. Neste caso, trata-se de ações advindas de desejo súbito, repetidos, ou planejados, em que o outro é tomado para o fim de cometer roubos, agressões, até destruição de bens visando somente o prazer. Aqui não há clivagem ou denegação, mas simplesmente negação, mentiras e desculpas (BALIER, 2007). Parecemos estar no nível daquilo que foi classificado como a psicopatia. Enfim, podemos buscar outros autores, como Chabert (2000) que fala da passagem ao ato tida como um verdadeiro transbordamento pulsional, cuja única saída seria a descarga por meio do comportamento do sujeito, ou seja, utilizando-se da violência. Vimos isto quando apresentamos a subjetividade na

adolescência – aliás, as subjetividades em geral – se inter-relacionando com a cultura contemporânea. Nesta perspectiva, falamos de descargas pulsionais.

Por seu turno, Alberti (1996) propõe uma noção lacaniana de passagem ao ato como despedida da cadeia de significantes, que também carrega o caractere de desconsideração pela alteridade. Ou seja, conceito de passagem ao ato não é unívoco. Talvez o seja somente no campo da psiquiatria.

Até aqui falamos de alguns tipos de atos teorizados por psicanalistas que trabalharam com adolescentes. Nosso objetivo foi apresentar concepções do ato infracional (ou crime), como é a nomenclatura da legislação brasileira. Dissemos, no capítulo anterior, da ideia de passagem ao ato relacionada a alguns entendimentos freudianos, buscando traçar os contornos de uma possível especificidade psicanalítica sobre o tema.

Procuraremos, agora, elaborar algum desenvolvimento que contemple a ideia do ato enquanto um mecanismo próprio da adolescência, entendimento que se aproxima da compreensão freudiana sobre a atuação apresentada no segundo capítulo.

3. A tendência a agir

Nesse ponto, a questão da atuação de que fala Freud pode ser relacionada com os atos dos adolescentes a que nos referimos. Blos (1967/1998b) vê no *acting out* adolescente o que ele chamou de linguagem da ação, efeito da fragilização egoica, que por sua vez se deve ao segundo processo de individuação. Blos (1966) fala do *acting out* como um momento em que o passado é percebido na situação presente, um momento de posterioridade, embora Blos (1966) não se refira diretamente. No conceito de atuação de Freud, poderíamos dizer que o passado é transferido para o presente, um pedaço de uma relação real do passado.

Em relação à ideia de que o ambiente é envolvido nas atuações adolescentes – uma das originalidades de seu pensamento –, Blos (1962/1998a) também surge com o conceito de traumas residuais. Um componente do trauma infantil não abarcado pelo complexo de Édipo é vivido pelo adolescente como algo externo a ele, numa interação de projeção de conteúdos internos no ambiente. Para Blos (1962/1998a), o destino dos traumas residuais é se tornarem egossintônicos, integrarem-se à vida mental por meio de sua força fornecida à compulsão à repetição. Ressalvemos que esta tarefa iniciada na adolescência ocorre durante toda a vida. Outro modo de perceber o mesmo *acting out* – que envolve a projeção de conflitos infantis sobre uma situação contemporânea que retornam sob a forma de introjeções, num movimento de idas e vindas, protegendo o psiquismo de rupturas – é vê-lo como um teste de realidade, haja vista o temor do adolescente na perda de seu ego, o que lhe faz se voltar freneticamente para o mundo exterior.

A atuação pensada por Freud (1914a/1996) propõe que o sujeito em estado de enfermidade⁷ transfira suas relações infantis para a relação com o analista, de tal sorte que talvez possamos nos referir à realidade sendo utilizada para reviver situações infantis. Similarmente, dissemos no capítulo 2 que, com a instalação da neurose de transferência, a totalidade das relações, fantasias e pulsões do paciente são transferidas para a relação com o analista. Fazendo um paralelo com o *acting out*, podemos dizer que na adolescência o passado e o presente têm uma área intermediária composta pela inscrição do infantil no psiquismo. Houssier (2002) mostra que a ideia de Blos é de um movimento (ação) que permite simbolizações e identificações. Novamente, o ambiente e sua resposta são muito relevantes para que o trauma infantil possa ser retomado e que se deem identificações e simbolizações, precípuas para o desenrolar da adolescência.

⁷ Estes são os termos da tradução brasileira da obra freudiana publicada pela editora Imago, à qual recorremos para a elaboração da presente dissertação.

Quando Blos fala de *acting out* a respeito dos traumas residuais, que compreendem a relação do indivíduo com o complexo de Édipo, podemos relacionar à re-ato-alização de Alberti (1996). Se o *acting out* de Blos está relacionado à atuação na transferência, o mesmo ocorre com a re-ato-alização que, tal como a transferência, envolve algo da ordem de uma necessidade: a transferência necessariamente faz parte da análise.

A questão do ato e a responsabilização do sujeito diante deste se deve, em Alberti (1996), ao encontro faltoso com o real do sexo. É o momento em que o sujeito tem de fazer uma escolha na partilha dos sexos, o que pressupõe que deva abrir mão definitivamente do outro sexo. Temos novamente a castração em ação, tal como por ocasião do complexo de Édipo, mas agora o trauma infantil fará grande diferença.

A ideia que Alberti (1996) passa é que o sujeito irá agir, atuar (sem a conotação freudiana) de variadas maneiras frente ao encontro faltoso com o outro sexo, porque é quando o sujeito faz valer suas palavras por meio de seus atos, quando os atos são o modo de o sujeito se posicionar. Alberti (1996) fala que, assim como para todos os homens, o encontro com o real na adolescência envolve duas vertentes, *automaton* e *tykhé*. Envolve também algo da ordem da necessidade (*ananké*), pois com a puberdade é necessário que o sujeito invista a libido livre nos objetos, percorrendo os mesmos caminhos traçados pela história pessoal, o que implica uma reatualização. Nesse contexto, as fantasias incestuosas são reativadas, somando-se a um fator novo, a libido não ligada (ALBERTI, 1996).

Tykhé e *automaton* são duas vertentes de causalidade propostas por Aristóteles que não necessariamente são eficientes, dado que falta a elas intencionalidade. Alberti (1996) diz que o *automaton* pode ser equiparado à repetição da cadeia significativa e que possibilita que o sujeito se valha de significantes para o encontro com o real. Todavia,

por ser a repetição de algo ao qual está submetido, o sujeito não dispõe da possibilidade de escolha. Em contrapartida, com relação a *tykhé*, há, sim, algo da ordem de uma escolha e, por mais que se remeta a um acidente – o encontro com *ananké* (necessidade) –, inclui também o modo como o sujeito sofre o seu destino e os seus efeitos, e a eles reage. Isto envolve uma parcela de escolha do que o sujeito pode fazer em relação àquilo que se repete pela via do ato, a re-ato-alização. É a repetição em ato do que não tem e nem pode ter significantes, mas que envolve a escolha do sujeito, tão cara a nosso contexto.

Na medida em que Alberti (1996) se refere a teorias causais da adolescência, da determinação do sujeito, em que estão em jogo repetição e acaso, estamos, segundo Tanis (1995), no campo daquilo que Freud se referia como fatores inatos ou adquiridos. Freud (1905a/1996) fala da ‘série complementar’ (p. 226) para abordar a questão da etiologia, da causalidade das neuroses. Nesta série, a interação dos fatores constitucionais e acidentais pressupõe que o decréscimo da influência de um é compensado pelo aumento da influência de outro.

Tanis (1995) entende que a repetição da cadeia significante poderia, resguardadas as diferenças, ser equiparada à repetição das fantasias originárias (leia-se o mito da horda primitiva, por exemplo), na medida em que determinam o destino do sujeito. Similarmente, pensamos que a re-ato-alização da adolescência, que envolve o vivido da infância, as trilhas deixadas pela primeira experiência traumática, pode se equivaler ao infantil de que fala Tanis (1995). Assim, “(...) as fantasias originárias apontam para uma *dimensão mais estrutural do psiquismo*, para o lugar do homem como ser inserido numa cultura, enquanto a dimensão do fator *infantil aponta a sua dimensão singular e única*” (TANIS, 1995, p. 88).

Tanis (1995) vê o infantil como o núcleo do inconsciente, o constituinte essencial da atemporalidade do inconsciente. Não são exatamente as experiências infantis que estão no inconsciente, mas suas marcas inscritas no psiquismo a partir das impressões do sujeito, seus modos de apreensão da realidade internalizados (TANIS, 1995). Embora a questão da responsabilidade, tão cara ao nosso contexto, não seja acentuada por Tanis (1995), há a possibilidade do infantil se constituir como memória, do infantil ser resignificado – uma das tarefas da adolescência. E é neste sentido que buscamos mostrar os mecanismos próprios da adolescência para fazer frente ao excesso pulsional não simbolizado.

Por fim, podemos apresentar o pensamento de Roussillon (1999) que citamos acima. Ele propõe que, na infância, o ato, a realização dos desejos pulsionais, é oposto ao pensamento, à simbolização, porque é por meio da última que é realizada a própria contenção pulsional. O prazer da descarga pulsional é abandonado pela natureza de incompletude da sexualidade infantil, ao que o interdito do incesto vem tentar responder. Na atividade sexual infantil sempre sobra um resto de libido não satisfeita que ameaça o equilíbrio do aparelho psíquico, para o que surge o superego, que assume a função de ajudar a refrear a descarga psíquica e permitir ao psiquismo que opere a simbolização (ROUSSILLON, 1999).

Com a chegada da adolescência, há uma nova onda pulsional que traz consigo a potencialidade do orgasmo. Se anteriormente a simbolização era realizada por meio da introjeção da pulsão sobre o ego, que a continha numa representação; na adolescência a capacidade simbólica e representativa do ego se vê abalada, o que ameaça o processo de pensamento. Isto se deve à grande intensidade pulsional que leva à superação (temporária) da oposição ato-simbolização – equivalendo a dizer que a dicotomia

identidade de pensamento (simbólica) e identidade de percepção foi superada (ROUSSILLON, 1999).

A identidade de pensamento é operada a partir da inibição da descarga pulsional, da realização alucinatória do desejo; ou seja, é substituída da identidade de percepção – ou trabalha em seu favor (FREUD, 1900/1996). Na adolescência, passa a ocorrer um ato interno, que é tanto ato de introjeção (simbolização), quanto uma descarga psíquica, o que faz com que a identidade de pensamento retorne a um estado muito próximo à identidade de percepção, tornando temporariamente caduca a oposição entre ambas. Roussillon (1999) conclui que a simbolização na adolescência se dá na passagem pelo ato, o que difere da passagem ao ato. A passagem pelo ato é, ao mesmo tempo, a pulsão que efetua uma descarga que mortifica o processo de pensamento e o ato de simbolização, que revela a sobrevivência da capacidade de ligação.

Percebemos que na adolescência o ato (mesmo a passagem ao ato) é utilizado como uma forma de lidar com as problemáticas deste período. Talvez não sejam as tentativas mais adequadas – certamente não o são quando colocam em risco a si mesmo e aos outros, no caso de atos infracionais –, mas são as que os adolescentes encontraram. Além da passagem ao ato, mostramos como que o *acting out*, ou a atuação podem ser tidos como possibilidades para que o adolescente elabore algo de sua situação, que se posicione subjetivamente, já que o ato não representa a totalidade da problemática adolescente. Aliás, nós estamos abordando a adolescência a partir do viés do ato apenas com a intenção de especificar visões possíveis do ato infracional na adolescência. Entretanto, não é nosso posicionamento que a adolescência se resume ao ato, seja ato infracional, passagem ao ato, ou *acting out*.

No contexto do entendimento do ato enquanto um recurso próprio da adolescência, podemos lembrar de Costa (2000a), que compara as teorias winnicottiana

e freudiana no tocante às pulsões – por mais que, a rigor, Winnicott não fale de pulsões no sentido freudiano. Na teoria de Freud, a interdição às pulsões é necessária para que não se produza angústia, volúpia em excesso, ou destrutividade: o gozo mortífero, em outras palavras. Já na concepção winnicottiana, o livre escoamento das pulsões faz com que haja uma satisfação saturada, gerando quadros de apatia, desânimo, incapacidade de sentir alegria ou prazer e queixa de que a vida não tem sentido. Isso não é explicado pelos destinos do recalque, mas por não haver barreiras para que os objetivos dos instintos sejam realizados (COSTA, 2000a). O que Costa (2000a) põe em relevo é que numa visão inspirada por Freud, “o poder” (p. 18) tem a função de reprimir os excessos das pulsões; já em uma visão que se inspire em Winnicott, “o poder” é revelado pela capacidade do ambiente na tolerância, sem retaliação, ao ímpeto pulsional.

A cada um, diríamos, sua Holanda. A metáfora preferida de Freud é o dique holandês edificado para conter o avanço do mar e a inundação iminente; a de Winnicott é o moinho de água ou vento, que aproveita a força da natureza para a realização de trabalhos úteis (COSTA, 2000a, p. 18).

Não viemos aqui fazer apologia à destrutividade natural, ou à não contenção pulsional – aos limites – que, em última instância, representa a possibilidade do advento da subjetividade. Falamos de uma perspectiva a respeito do adolescente e do ato infracional, que pode ser tomado em sua paradoxal positividade. Retomando Winnicott, Costa (2000a) fala do “impulso criativo-agressivo do verdadeiro *self*” (p. 19). É a confiança nos impulsos dos seres humanos, cuja vida contém possibilidades “(...) de diversificação, intensificação e criatividade que se expande por si e no sentido positivo, a menos que seja contrariado” (COSTA, 2000a, p. 20). Neste sentido, a agressividade pulsional não é desagregadora, mas representa a possibilidade de integração do ego. A interdição passa a ser vista sob outra ótica, porque a pulsão a demanda para que seu ímpeto seja nutrido e para que o sujeito supere criativamente a agressividade vinda do outro. Assim, a pulsão agressiva depende da interdição para se robustecer e para

fornecer à interdição a energia de que a última necessita para exercer sua função coerciva. Costa (2000a), então, aponta que na perspectiva winnicottiana as pulsões e a instância que lhes fornecem contenção se instigam reciprocamente. O objeto que tem valor afetivo e resiste à agressividade do indivíduo lhe permite manifestar sua agressividade em sua faceta de criatividade.

É outra visão da agressividade, que envolve a necessidade de que haja um suporte para que ela possa se manifestar enquanto criatividade. Certamente, a noção de agressividade criativa de que fala Costa (2000a) não é ainda a delinquência, pois esta última é derivada da incapacidade do ambiente de fazer face à onipotência de criação do sujeito, ou seja, à agressividade. Caso esta agressividade não seja enfrentada, dando possibilidades ao sujeito de ser criativo, aí sim, estaremos frente ao problema real de que os adolescentes tenham o sentimento de irrealidade e o desejo de obediência, como mostrou Winnicott. Daí surgem as ações antissociais, contra as quais a sociedade luta se valendo de leis cada vez mais severas.

Nosso objetivo foi mostrar que há nos atos dos adolescentes, mesmo aqueles que abrangem a auto e/ou heteroagressividade, a possibilidade palpável de uma mudança, a busca dessa mudança, ou até reações face às mudanças (corporais, identificatórias, sociais, edípicas, etc.). O que nós mostramos ao longo dos capítulos não é uma arbitrariedade de nossa parte. A partir da década de 1960, quando a investigação acerca da subjetividade dos adolescentes se deslocou da demanda social para a observação das problemáticas internas, ou para a noção de processo, como apontou Birraux (2003), a associação adolescência-violência se viu transformada. Doravante, as manifestações ditas antissociais dos adolescentes são percebidas como expressão de uma violência interna, própria ao processo adolescente (OUVRY, 2010). Uma visão que Freud (1916/1996) já havia anunciado cerca de meio século antes.

Freud (1916/1996) fala dos criminosos por sentimento de culpa que precede o próprio crime. As ações criminosas eram praticadas com vistas a atenuar a opressão do sentimento de culpa, alcançando seu objetivo após a prática da ação má. Assim, o sentimento de culpa precedia a ação e não o contrário. Freud (1916/1996) vê a ação criminosa como decorrente de um sofrimento psíquico, o qual o sujeito enfrenta agindo. Após seu ato, o criminoso pode fixar sua culpa em algo mais palpável, proveniente da realidade. O que queremos mostrar é que Freud (1916/1996) demonstrou ser compreensivo em relação aos crimes, visto como um mecanismo dos sujeitos para dar conta de um sofrimento psíquico. É deste texto que Houssier (2010) afirma ter extraído a expressão “recurso ao ato”, que apresentaremos adiante.

Freud (1913b/1996) adota um posicionamento similar em *O interesse científico da psicanálise*, quando ainda tinha a ambição de que uma “educação psicanaliticamente esclarecida” (p. 191) pudesse ter função profilática em relação às neuroses. Feita esta ressalva, o que nos interessa é a postura de Freud (1913b/1996) frente às pulsões que se aproxima da visão winnicottiana apresentada acima. Neste texto, Freud (1913b/1996) argumenta que os impulsos infantis que não são (ou não eram) úteis à sociedade ou que são (ou eram) considerados perversos, têm um importante papel no desenvolvimento da criança. A repressão destas pulsões somente gerará o recalçamento, base para uma personalidade neurótica. A severidade dos educadores é tida como inoportuna e as pulsões são abordadas em sua vertente de contribuírem na formação de traços de caráter admirados pela sublimação das pulsões. Isso se dá por um desvio dos objetivos originais em favor de objetivos socialmente aceitos, no lugar da simples repressão. Freud (1913b/1996) diz:

Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras (p. 191)

Acreditamos que podemos deixar neste ponto nossas afirmações sobre uma maneira de ver os atos infracionais perpetrados por adolescentes. Assim sendo, as atuações adolescentes podem ser tidas como um passo adiante em sua vida social, apesar de paradoxalmente serem, por definição, uma afronta à sociedade.

Conclusões

Para nos encaminharmos a uma finalização do nosso trabalho, precisamos nos remeter a outras consequências de termos abordado a adolescência segundo o viés do ato. De fato, nós poderíamos ter escolhido a adolescência tal como apresentada por autores como Outeiral (2008) em seu livro *Adolescer*, no qual aponta a adolescência sob diversas perspectivas, como puberdade, corpo, família, sexualidade, patologia, criatividade, escola, drogas, etc. – e talvez até seja esta uma abordagem mais justa com os adolescentes, já que suas vidas não se resumem aos atos cometidos. Todavia, nosso objetivo no presente trabalho foi apresentar visões possíveis do ato infracional durante a adolescência para a psicanálise. Buscamos apresentar ideias que se aproximassem da ideia presente no texto do SINASE (BRASIL, 2006) de que o adolescente em conflito com a lei é um sujeito que demanda uma abordagem educativa, não uma abordagem propriamente da área da saúde, ou clínica, como se diz.

Estamos próximos à perspicácia de Rassial (1999b), que pensa que a delinquência não deve ser curada, mas nossa tarefa é apresentar ao adolescente outros caminhos possíveis, menos perigosos, permitindo-lhe explorá-los. Neste esteio, Rassial (1999b) faz a afirmação que nosso trabalho busca corroborar:

Talvez o perfil psicológico do delinquente juvenil, longe de precisar um tipo clínico particular, a psicopatia por exemplo, não seja radicalmente diferente daquele de qualquer adolescente, exceto por acentuá-lo, estando mais susceptível aos impasses do laço social (p. 63).

Rassial (1999b) ainda afirma que todos os adolescentes, com ou sem a manifestação de comportamentos violentos, passam por uma mudança estrutural que dificulta a simbolização pelas instâncias sociais.

Prosseguindo com as consequências de aproximarmos adolescência e violência, temos a ideia da associação crise-adolescência. É uma associação decorrente de fatores políticos, históricos e sociais, tornando a adolescência a causa das mazelas da

sociedade. A crítica é direcionada a teorias que falam da adolescência enquanto crise do desenvolvimento. Há autores que consideram a adolescência sem qualquer referência a crise, apenas em relação a um trabalho psíquico, como preconiza Matheus (2010) e como acreditamos ser importante. Todavia, pensamos que a associação adolescência-crise (no contexto das teorias) para o nosso contexto pode ser benéfico. Expliquemos: na medida em que adolescência e crise são associadas, abre-se a possibilidade de entender o adolescente em conflito com a lei como alguém que enfrenta questões inerentes a qualquer adolescência, como apontado por Rassial (1999b). Neste sentido, teorias sobre o ato infracional (ou a delinquência da literatura psicanalítica e psiquiátrica) que o aproximem da adolescência são mais adequadas ao trabalho socioeducativo. Em outros contextos, talvez seja mais interessante compreender o adolescente sem a ideia de crise, como sugere Matheus (2010).

Aqui encontramos também a crítica de que as teorias psicanalíticas da adolescência seriam, além de simplistas, patologizantes (GOMES, 2012). À questão de reduzir tudo a problemas individuais (o simplismo da teoria), relativizamos com a ideia de que diversas teorias psicanalíticas sobre a adolescência levam em conta a interação da subjetividade com a contemporaneidade.

Sobre a patologização, adentramos outra consequência das escolhas das teorias que apresentamos. De fato, as teorias da psicanálise sobre as manifestações da violência na adolescência falam sobre as chamadas patologias do ato. Alguns autores assim chamam as manifestações violentas dos adolescentes. Em geral, as teorias contemporâneas sobre a delinquência falam de problemas precoces na constituição do psiquismo, aproximando-se das concepções winnicottianas. Apesar de que em vários momentos Winnicott não se refere à delinquência como uma psicopatologia propriamente dita, vemos que atribuir o cometimento de atos infracionais à má

formação do psiquismo pode ser perigoso, especialmente em nosso contexto. Factualmente, autores consideram a adolescência manifestando violência como uma questão psicopatológica, como, por exemplo, Cardoso & Savietto (2006), Mayer (2001), Labadie (1998 *apud* MARIN, 2002), Roussillon (2012) e Marty (2010).

Ao se acercar da falha na inscrição do Nome-do-Pai, uma das causas a que a delinquência é atribuída, Vorcaro, Mazzini & Monteiro (2008) são cuidadosas, pois é uma visão sobre adolescentes autores de ato infracional que os insere numa patologia, posicionando-os fora do laço social. A falha na inscrição do Nome-do-Pai de que falam Vorcaro, Mazzini & Monteiro (2008) pode ser remetida ao que apresentamos reiteradamente quando falamos da contemporaneidade influenciando as subjetividades dos adolescentes. O que é questionado é a simples atribuição de uma causa interna a uma problemática que tem múltiplas determinações. No mesmo esteio da crítica do “simplismo”, afirma-se que algo socialmente determinado se torna um problema individual, permitindo à sociedade se desresponsabilizar com relação ao problema dos adolescentes em conflito com a lei. “Além disso, essa formulação repete a lógica da exclusão na qual o adolescente autor de ato infracional está inserido: o problema é sempre dele ou com ele” (VORCARO, MAZZINI & MONTEIRO, 2008, p. 140).

Estamos frente a uma dupla problemática derivada da aplicação da psicanálise a outros contextos, ou seja, quando se faz reflexões utilizando conceitos psicanalíticos (CELES, 1994): por um lado a discussão psicanalítica acerca dos problemas da adolescência em sua relação com a violência é questionada no aspecto de atribuição da visão patológica aos atos infracionais de adolescentes; e, por outro, ao levarmos em conta fatores sociais em interação com a subjetividade, adentramos a questão da forma de produção de conhecimento que utilizamos no presente trabalho, qual seja, o da pesquisa em psicanálise – ou de sua aplicação. Esta não é exatamente a forma

psicanalítica de proceder teoricamente, como preconizou Freud (1923c). Não nos será possível abordar esses problemas, deixando aberta tal possibilidade para o futuro.

Para prosseguir a discussão, retomemos noções a respeito da delinquência na adolescência. A visão de Blos (1966) sobre a delinquência envolve desde mentiras a roubos, falsificações ou tráfico de drogas. Para conceituar a tendência do adolescente a agir, Blos (1966) fala de dois tipos de *acting out*, a saber: aqueles em que demandas pulsionais premeem pela unidade com o objeto; e os *acting out* que não envolvem somente a descarga pulsional, mas são mecanismos estruturados e organizados da adolescência, que têm o fim de restabelecer a continuidade temporal do ego. Para facilitar, vamos acatar a sugestão de Houssier (2002) e chamar o primeiro tipo de *acting out* de passagem ao ato. Pois bem, embora todo adolescente experimente a passagem ao ato, esta pode se consolidar numa personalidade impulsiva ou narcísica. Já o *acting out*, Blos (1966) considera estar a serviço mais especificamente da síntese do ego, conforme vimos. Por mais que se considere o perigo da formação psicopatológica inerente às passagens ao ato, estas constituem, juntamente com os *actings out*, atos típicos da adolescência, geralmente de caráter transitório, benigno e estão a serviço do desenvolvimento progressivo. Logo, a referência de Blos (1966) a respeito de uma patologia que envolva *acting out* é da ordem da potencialidade.

Na visão winnicottiana, há também a diferenciação entre passagem ao ato e *acting out*, embora também seja Houssier (2002) que nomeie desta maneira. Assim, quando se tratar de uma criança que sofreu uma privação – ou seja, uma falha no desenvolvimento em momento muito precoce –, fala-se em passagem ao ato dos estados psicóticos. Fala-se em *acting out* quando ocorre a deprivação, uma falha ambiental em momento um pouco posterior. A manifestação da tendência antissocial (o *acting out* em

sua fase primitiva) é normal (até certo ponto) na infância e pode ser “tratado” pelos próprios pais da criança.

Numa teorização própria, Houssier (2002) difere recurso ao ato e passagem ao ato, considerando o primeiro como uma defesa característica da adolescência, num registro sintomático e que é antagonista à fala. O ato substitui a capacidade do indivíduo de dizer. No entanto, o recurso ao ato é preparatório para a neurotização da conflitualidade do sujeito, por abarcar a linguagem simbólica da ação.

Em outro momento, Houssier (2010) afirma que transgressões como o tráfico de *cannabis*, a cumplicidade no roubo, ou falsificação de cheques roubados; ou seja, atos em que não estão envolvidas rupturas, em que a violência não é tão patente, podem ser considerados fruto das regressões narcísicas da adolescência. Neste contexto, trata-se muito mais de uma linguagem do ato própria da adolescência. Por outro lado, Houssier (2010) aponta na passagem ao ato o pressuposto da desconsideração pelo outro enquanto alteridade e é frequentemente vista como a brusca descarga pulsional. Aqui estamos fora dos processos de simbolização, em que estão envolvidas as problemáticas do ato pela falta de atividade mental.

Avançando, tomemos Mayer (2001), que pondera que o termo passagem ao ato pode ser visto como a falha de reiterados *actings out* em seu escopo de convocação. Assim sendo, podemos falar em descarga pulsional, em ruptura e alienação radicais, ou a ruína de toda mediação simbólica (MAYER, 2001). Cabe fazer uma comparação às noções de *acting out* que apresentamos neste capítulo e da passagem ao ato (a ação específica) do capítulo 3. Em ambos há uma face de convocação; a diferença repousa no conteúdo do que está sendo agido. Na atuação dos traumas residuais e na re-atualização, por exemplo, estão contidas questões relativas ao complexo edípico, em que já houve o desenvolvimento da linguagem, do símbolo; e na passagem ao ato há conteúdo

potencial que se refere a um momento precoce o qual ainda não há linguagem, em que o desejo acabara de ser fundado. Ambos se tornam a passagem ao ato característica da descrição psiquiátrica, a simples descarga, caso alguém não lhe confira a significação inconsciente. A ressalva é que o ato de simbolização pensado por Roussillon (1999) é visto em seu funcionamento intrapsíquico e é dada pouca atenção ao ambiente. A patologia se instala quando o *acting out* ou a ação específica falham em dar sentido a seu conteúdo inconsciente.

Além da re-ato-alização, Alberti (1996) aborda a questão dos atos a partir do paradigma do suicídio. Relembra Lacan (1962-1963/2005) em suas divisões de *acting out* e passagem ao ato, quando não se faz diferença entre a estrutura do sujeito em relação a se poder diferenciar qual o tipo de ato cometido pelo sujeito. O que importa é o movimento realizado pelo sujeito, que pode ser efeito da alienação ou da separação. Porém, Alberti (1996) ainda apresenta uma separação estrutural entre os atos suicidas de neuróticos e psicóticos. Para o primeiro, Alberti (1996) é categórica no tocante à adolescência: sempre que se trate de sujeitos neuróticos, implica um apelo e não a pura despedida da cadeia significante. Assim, Alberti (1996) não adentra realmente na questão de patologia do ato, mas faz a diferenciação em relação aos psicóticos. Neste sentido, parece-nos útil a assertiva de Alberti (2008) de que, se se considera a adolescência como a elaboração da falta no Outro, não há adolescência para o psicótico. O que acontece na psicose é que o indivíduo está sofrendo com a invasão do Outro, de quem se busca a separação. Eis a passagem ao ato do adolescente na psicose: a busca de separação. Por outro lado, qualquer adolescência retoma a questão da separação, na medida em que desidealiza os objetos incestuosos:

Além da alienação ao Outro, ou seja, além do fato de que todo desejo é sempre desejo do Outro, para se exercer como desejante é preciso poder se separar. À medida que aí se exercita, o adolescente se torna cada vez mais ágil no trânsito entre alienação e separação (ALBERTI, 2008, p. 24-25).

Em outra medida, vimos no capítulo 2 que na adolescência se retoma a satisfação arcaica com o objeto que periga resultar em curto-circuito na relação com o prazer do orgasmo. Vemos que estão presentes na adolescência questões que dizem respeito tanto a um funcionamento primitivo, quanto a um funcionamento que inclui elaboração psíquica mais avançada. Portanto, pensamos que, por questões éticas, não devemos auferir qualquer diagnóstico ao adolescente, especialmente no contexto do acompanhamento de medidas socioeducativas. Basta-nos buscar auxiliar o adolescente em sua tentativa de socialização, ao considerarmos a dimensão de solicitação, de abertura para a alteridade presente em seus atos. Todavia, quando temos em mente uma estrutura psíquica, pensamos também em diferentes formas de abordar os adolescentes. Desta maneira, prestaríamos maior atenção a suas necessidades, particularmente no tocante à saúde mental. Fica a questão de que um diagnóstico estrutural merece ainda uma análise mais acurada, que não é abarcada pelo nosso contexto.

O que nos interessa é a ideia de que o adolescente ainda busca dar uma significação a seus atos, ainda tem esperança, diria Winnicott. Esperança que também precisamos ter para trabalharmos com os adolescentes. Pensamos, então, ter alcançado nosso objetivo geral de discutir o ato infracional sob a ótica da psicanálise e que chegamos à conclusão de que os adolescentes nos solicitam, convocam-nos a assumir um lugar importante em suas vidas. Eis nossa responsabilidade.

Acreditamos também ter abordado a medida socioeducativa de liberdade assistida e, de modo mais amplo, a socioeducação em geral, corroborando alguns de seus pressupostos. Ao discutirmos (reiteradamente) fatores sociais se inter-relacionando com a subjetividade na adolescência, consideramos que a sociedade, sim, deve se responsabilizar pelo sujeito ainda em formação. Mesmo porque, não fazê-lo seria reduzir a causalidade do problema ao adolescente, individualizando a questão.

Ao ajudarmos os adolescentes, pensamos que eles devem conseguir “agir” no sentido dado no segundo capítulo. Que possam agir com menos submissão ao mundo externo; que possam agir de maneira criativa, transformadora, na qual seu desejo esteja inserido em sua singularidade. Entretanto, também de uma maneira menos alienada em relação a este desejo.

Temos grande confiança de que estas condições são mais facilmente alcançadas quando os adolescentes estão em sua comunidade do que quando estão privados de liberdade. Até porque um adolescente é sentenciado a uma medida socioeducativa de internação estrita quando pratica atos infracionais reiteradas vezes ou de maior poder ofensivo. Perguntamo-nos: quantas vezes fomos solicitados? Enfim, nosso trabalho corrobora algo que, por estar explícito no texto do SINASE (2006), parece ser trivial: que as medidas socioeducativas em meio aberto devem ser priorizadas em relação às medidas socioeducativas privativas de liberdade. Porém, não falamos num consenso, principalmente quando consideramos a população brasileira. Na medida em que a maioria esmagadora dos cidadãos brasileiros preme pela redução da maioridade penal – vide a pesquisa apresentada na introdução –, a liberdade dos adolescentes está em xeque. Entendemos a complexidade da questão e nossa intenção não é nos fecharmos em nossos argumentos. Objetivamos dialogar com outros pontos de vista numa situação em que estejamos providos de nossas concepções para que possamos, ao menos, estimular a reflexão acerca da necessidade de que os adolescentes estejam em suas comunidades.

Não abordamos aqui exatamente como que alcançaríamos as condições descritas acima. Todavia, acreditamos ter apresentado argumentos que nos autorizam a falar da psicanálise no contexto do atendimento socioeducativo, do trabalho com a comunidade e com as instituições envolvidas.

Em relação ao atendimento, queremos frisar que, enquanto técnicos que compõem a equipe que realiza o acompanhamento psicossocial na medida socioeducativa de liberdade assistida, estamos convictos de que fazemos um trabalho educativo. Ajuizamos estar de acordo com Kupfer & Gavioli (2011) que afirmam que quando um educador é atravessado pela psicanálise – seja por meio de uma análise pessoal, seja por meio de um contato não acadêmico com a psicanálise –, poderá realizar um trabalho que leve em conta a subjetividade, o inconsciente e as pulsões.

Desta forma:

O educador não precisará ser um especialista em tratamentos, não precisará cursar psicologia. Mas poderá tratar de seu aluno, se tratar for entendido como o ato de cuidar, de tratar bem a criança, visando a que o sujeito encontre seu modo, seu estilo próprio de dizer sobre si mesmo, seus tropeços, sua angústia de viver, por meio das produções que tiver “aprendido” a realizar com seus educadores (KUPFER & GAVIOLI, 2011, p. 279).

Acreditamos ter chegado a outro ponto que buscávamos quando iniciamos a trajetória para a escrita do presente trabalho. Prescindindo da noção de doença, Kupfer & Gavioli (2011) referem a necessidade de que o educador possa tratar seu educando, ajudá-lo em seu encontro com o real. Mesmo que Kupfer & Gavioli (2011) tenham se referido à relação entre professor e aluno, sendo este uma criança, pensamos que suas ideias se adaptam a nosso contexto. Assim, chegamos àquilo que Figueiredo (2009) denominou como a teoria geral do cuidar, a qual pressupõe que atividades do cuidar são inerentes a atividades de profissionais da área da saúde e da educação. Celes (2010) acrescenta dizendo ser possível se constituir uma situação geral do cuidar, em que se problematiza o enquadre “tradicional” da psicanálise.

Mais uma vez, nossas opiniões não nos mantêm fechados na psicanálise para o entendimento da socioeducação, numa psicologização da medida socioeducativa, como se costuma dizer. Logo, não é nosso entendimento da medida socioeducativa de liberdade assistida (e das medidas socioeducativas em geral) que esta deva se

transformar em uma relação dual. Temos consciência de que as medidas socioeducativas abarcam uma série de questões que transcendem a visão aqui apresentada. Apenas mostramos que é possível incluir a psicanálise na discussão acerca da socioeducação, seja no que tange ao atendimento do adolescente e sua família, seja no que tange a relações institucionais, que vão desde o trabalho com a comunidade em suas instituições governamentais e não-governamentais, e a sociedade civil, até dentro da própria comunidade socioeducativa, que inclui os profissionais que acompanham o cumprimento das medidas socioeducativas.

Tratamos no capítulo 3 das teorias adolescentes da adolescência com embasamento psicanalítico. Teorias que são adolescentes no tocante à sua alta dose de questionamento do instituído. Neste esteio, nós acreditamos na importância de sermos questionados e de questionar a nós mesmos e aos outros. Afinal de contas, não será sem conversas que se queiram fecundas que uma equipe conseguirá trabalhar interdisciplinarmente, especialmente na socioeducação, em que as atuações profissionais não são tão claras como em outros contextos.

BIBLIOGRAFIA

- Alberti, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- _____. **O adolescente e o outro**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- American Psychiatric Association (APA). **DSM-IV** – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Deise Batista. 4ª. Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- Ariès, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- Balier, C. Entretien. In: Lemaître, V. (org.). **La violence de vivre: rencontre avec Claude Balier**. Ramonville Saint-Ange: Éditions érès, 2007.
- Bigeault, J.-P. & Terrier, G. **L'illusion psychanalytique**. Paris: PUF, 1978.
- Birman, J. **Cadernos sobre o mal: agressividade, violência e crueldade**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- Birraux, A. De la crise au processus. In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.
- Blos, P. (1962) **Adolescência: uma interpretação psicanalítica**. 2ª edição. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes: 1998a.
- _____. The concept of acting out in relation to the adolescent process. In: Rexford, E. **A developmental approach to problems of acting out**. Nova Iorque: Internationnal Universities Press, 1966.
- _____. (1967). The second individuation processo of adolescence. In: Perret-Catipovic, M.; Ladame, F. **Adolescence and psychoanalysis: the story and the history**. Tradução de Philip Slotkin. Londres: Karnac books, 1998b.
- Brasil (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Governo do Estado de São Paulo, 2011.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069 de 13 de Julho de 1990. Brasília: TJDF, 2010.
- _____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE / Secretaria Especial de Direitos Humanos**. Brasília: CONANDA, 2006.
- Calligaris, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2010.
- Cardoso, M. R.; Savietto, B. B. Adolescência: ato e atualidade. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza. Vol. VI, n. 1. P. 15-43. Mar. 2006.
- Caron, J.-C. De l'anonymat à l'avant-scène: Évolution de la notion d'adolescence aux XIX et XX siècles. In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.

Celes, L. A. M. Por que o homem faz guerras? **Humanidades**. 10 (3 (37)), pp. 204-211, 1994.

_____. **Sexualidade e subjetivação: um estudo do caso Dora**. Brasília: Editora UnB, 1995. 188 p.

_____. Temporalidade do trauma: gênese mais estrutura no pensamento freudiano. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre. n. 3. vol. 12. 1999. ISSN 0102-7972. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19/07/2012.

_____. Cem anos dos Três ensaios sobre a teoria da sexualidade: a sexualidade infantil e seus problemas. **Anais do IV Encontro Latino-Americano dos Estados Gerais da Psicanálise**, 2005.

_____. Clínica Psicanalítica: aproximações histórico-conceituais e contemporâneas e perspectivas futuras. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília. V. 26, n. especial, pp. 65-80, 2010.

Chabert, C. Le passage à l'acte, une tentative de figuration? In: International Society for Adolescent Psychiatry *et al.* **Troubles de la personnalité. Troubles des conduits**. Editions GREUPP/Adolescence, 1999. Disponível em <<http://www.cairn.info/troubles-de-la-personnalite-troubles-des-conduite---page-57.htm>>. Acesso em: 17/12/2012.

Cifali, M. August Aichhorn au risque du social. In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.

_____. D'un moment à l'autre. In: Marty, F. & Houssier, F. (dir.) **Éduquer l'adolescent?** Pour une pédagogie psychanalytique. Nîmes: Champ social éditions, 2007.

Coelho Jr., N. E. & Figueiredo, L. C. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**. Vol. IX, n. 17, p. 9-28. Jan-Jun, 2004.

Costa, J. F. **Ordem médica e normal familiar**. 4ª edição. Rio de Janeiro: edições graal, 1999.

_____. Playdoier pelos irmãos. In: Kehl, M. R. (org.) **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000a.

_____. O mito psicanalítico de desamparo. **Ágora**, 3 (1), p. 25-46. 2000b. *Apud* Cardoso, M. R.; Savietto, B. B. Adolescência: ato e atualidade. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza. Vol. VI, n. 1. P. 15-43. Mar. 2006.

_____. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

Coutinho, L. G. O adolescente e os ideais: questões sobre um mal-estar contemporâneo. **Anais do 1º simpósio internacional do adolescente**. Maio de 2005.

DataSenado. **Reforma do Código Penal:** pesquisa de opinião pública nacional. Disponível em: < www.senado.gov.br/datasenado >. Acessado em: 15/01/13. Outubro, 2012.

Donzelot, J. **A política das famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 1986. Campinas: Ensaio/UNICAMP, 1993. *Apud* Matheus, T. C. **Adolescência:** história e política do conceito na psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Emmanuelli, M. **L'adolescence.** Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

Figueiredo, L. C. A metapsicologia do cuidado. In: _____. **As diversas faces do cuidar:** novos ensaios de psicanálise contemporânea. São Paulo: Escuta, 2009.

Fleig, M. (org.) **Psicanálise e sintoma social.** São Leopoldo: Unisinos, 1993. *Apud* Marin, I. S. K. **Violências.** São Paulo: Escuta/FAPESP, 2002.

Fonagy, P. Apanhar urtigas a mancheias, ou por que a pesquisa psicanalítica é tão irritante. In: Green, A. (org.). **Psicanálise contemporânea: Revista Francesa de Psicanálise.** Número especial: 2001. Coordenador da tradução Paulo Cesar Sandler. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: SBPSP. Depto. de Publicações, 2003.

Freud, A. (1958). La adolescencia. In: _____. **Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente.** Trad. de Stella B. Abreu, Inés Pardal e Carlos E. Saltzmann. Barcelona: ediciones Paidós: 1992.

Freud, S. (1896a). A hereditariedade e a etiologia das neuroses. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, vol. III. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1896b). A etiologia da histeria. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, vol. III. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1900). A interpretação dos sonhos. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, vol. IV. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1905a). Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, vol. VII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1905b). Fragmentos da análise de um caso de histeria. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, vol. VII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1909a). Romances familiares. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, vol. IX. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1909b). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, vol. X. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1912). Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens (contribuições à psicologia do amor II). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XI. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1913a). A disposição à neurose obsessiva – um contribuição ao problema da escolha da neurose. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1913b). O interesse científico da psicanálise. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1914a). Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1914b). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1914c). A história do movimento psicanalítico. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIV. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1915a). O inconsciente. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIV. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1915b). Os instintos e suas vicissitudes. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIV. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1916). Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIV. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1917a). Conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência XX. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XVI. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1917b). Conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência XXI. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XVI. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1917c). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XVII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1917d). Conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência XXIV. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XVI. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1919). O 'estranho'. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XVII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1920). A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XVIII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XVIII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1923a). O ego e o id. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIX. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1923b). A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIX. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1923c). Dois verbetes de enciclopédia. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIX. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1924). A dissolução do complexo de Édipo. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIX. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1925). Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIX. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1926a). Inibição, sintoma e ansiedade. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XX. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1926b). A questão da análise leiga. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XX. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1927). O futuro de uma ilusão. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XXI. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1933a). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência XXXII. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XXII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1933b). Por que a guerra? In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XXII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1933c). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência XXXI. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XXII. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1950 [1895]). Projeto para uma psicologia científica. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. I. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1911) Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico. In: _____. **Obras psicológicas de Sigmund Freud**: escritos sobre a psicologia do inconsciente. Coordenação geral da tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2004.

_____. (1914) À guisa de introdução ao narcisismo. In: _____. **Obras psicológicas de Sigmund Freud**: escritos sobre a psicologia do inconsciente. Coordenação geral da tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2004.

_____. (1915a) Pulsão e destinos da pulsão. In: _____. **Obras psicológicas de Sigmund Freud**: escritos sobre a psicologia do inconsciente. Coordenação geral da tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2004.

_____. (1915b) O recalque. In: _____. **Obras psicológicas de Sigmund Freud**: escritos sobre a psicologia do inconsciente. Coordenação geral da tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2004.

Gay, P. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud**: A educação dos sentidos. 1. ed. Tradução de Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Freud**: uma vida para o nosso tempo. 1. ed. Tradução Denise Bottmanns. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Gomes, C. C. **Adolescentes autores de atos infracionais e histórias de vida**: construindo histórias em intervenção grupal no contexto da medida socioeducativa de liberdade assistida. 2012. 201 p. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

Green, A. The intrapsychic and intersubjective in psychoanalysis. **The psychoanalytic quarterly**. n. 69. p. 1-39. 2000.

Gurfinkel, D. **A pulsão e seu objeto-droga**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Gutton, P. L'école française de psychanalyse de l'adolescent. In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.

Hanns, L. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996. 505 p. Série Analytica.

Houser, M. Aspecto genético. In: Bergeret, J. *et al.* **Psicopatologia: teoria e clínica**. 9. ed. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1, p. 15-51.

Houssier, F. Commentaire du texte de P. Blos: "Le concept d'*acting out*". In: Marty, F. (dir.). **Le jeune délinquant**. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2002.

_____. A linguagem do ato na adolescência: p delito, entre o recolhimento narcísico e a busca do objeto. In: Marty, F.; Cardoso, M. R. (org.) **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

_____. De ontem a hoje: teorias psicanalíticas dos atos delinquentes na adolescência e relato clínico. O recurso ao ato em todos os sentidos. In: Amparo, D. M. *et al.* **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico**. Brasília: Líber Livro, 2010.

Huerre, P. & Le Fourn, J.-Y. L'adolescence ou la legende du siècle. In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.

Huerre, P.; Pagan-Reymond, M.; Reymond, J.-M. **A adolescência não existe**. Tradução de Augusto Joaquim. Lisboa: Terramar, 1997.

Jeammet, P. As condutas bulímicas como modalidade de acomodação das desregulações narcisistas e objetais. In: Urribarri, R. (Org.) **Anorexia e bulimia**. São Paulo: Escuta. *Apud* Cardoso, M. R.; Savietto, B. B. Adolescência: ato e atualidade. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza. Vol. VI, n. 1. P. 15-43. Mar. 2006.

Kehl, M. R. A juventude como sintoma da cultura. 2004. Disponível em <<http://www.mariaritakehl.psc.br/resultado.php?id=75#>>. Acesso em: 23/09/2012

Kupfer, M. C. M. & Gavioli, C. A. Médicos educadores e professores terapeutas? In: Almeida, S. F. C. & Kupfer M. C. M. (orgs.) **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

Kupfer, M. C. M.; Voltolini, R. Uso de orientadores em pesquisa de orientação psicanalítica: um debate conceitual. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília. Vol. 21, n. 3. P. 359-364. Set./Dez. 2005.

Lacan, J. Passagem ao ato e *acting out*. In: _____. **O seminário, livro 10: a angústia**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Livro 10. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

Lajonquière, L. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Laplanche, J. & Pontalis, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Losserand, J. August Aichhorn et la délinquance juvénile. In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.

Mahler, M. Thoughts about development and individuation. **Psychoanalytic study of the child**. N. 8. 1963. p. 307-324. *Apud* Blos, P. (1967). The second individuation processo of adolescence. In: Perret-Catipovic, M.; Ladame, F. **Adolescence and psychoanalysis: the story and the history**. Tradução de Philip Slotkin. Londres: Karnac books, 1998b.

Mannoni, M. **Educação impossível**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

Marin, I. S. K. **Violências**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2002.

Marty, F. Émergence des notions d'adolescence et de puberté dans l'oeuvre de S. Freud (1892-1923). In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.

_____. Initiation à la temporalité psychique. Que serait la temporalité psychique sans l'adolescence? **Psychologie clinique et projective**. n. 11. p. 231-256. 2005/1. Disponível em <<http://www.cairn.info/revue-psychologie-clinique-et-projective-2005-1-page-231.htm>>. Acesso em: 14/06/2012.

_____. O genital, os impasses e o acesso. In: Marty, F.; Cardoso, M. R. (org.) **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

_____. Le dévoilement du génital. Le génital et la puberté dans l'oeuvre de S. Freud. In: Morhain, Y. & Roussillon, R. **Actualités psychopathologiques de l'adolescence**. Oxalis: De Boeck Université, 2009. p. 31-44. Disponível em <<http://www.cairn.info/actualites-psychopathologiques-de-l-adolescence---page-31.htm>>. Acesso em: 18/07/2012.

Matheus, T. M. Adolescência: conceito adolescente? **Pulsional: revista de psicanálise**. Ano XVII, n. 179. P. 26-32. Setembro/2004.

_____. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Rev. Latianom. Psicopat. Fund**. São Paulo, V. 11, n. 4. P. 616-625. Dezembro/2008.

_____. **Adolescência: história e política do conceito na psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Mayer, H. Passagem ao ato, clínica psicanalítica e contemporaneidade. In: Cardoso, M. R. (org.) **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

Mijolla, A. & Mijolla-Mellor, S. **Psicanálise**. 1. ed. Tradução de Carlos Sousa de Almeida e Isabel Almeida e Sousa. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2002. 893 p.

Millot, C. **Freud antipedagogo**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

Neau, F. Bibliographie raisonnée. In: Lemaître, V. (org.). **La violence de vivre: rencontre avec Claude Balier**. Ramonville Saint-Ange: Éditions érès, 2007.

- Outeiral, J. **Adolescer**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 2008.
- Ouvry, O. Naissance de la théorie de l'adolescence. In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.
- _____. Adolescência e violência. In: Amparo, D. M. *et al.* (org.). **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico**. Brasília: Liber Editora, 2010.
- Perret-Catipovic, M.; Ladame, F. Adolescence and psychoanalysis: the story of the history. In: _____ **Adolescence and psychoanalysis: the story and the history**. Tradução de Philip Slotkin. Londres: Karnac books, 1998.
- Pinheiro, T. Narcisismo, sexualidade e morte. In: Cardoso, M. R. (org.) **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.
- Rassial, J.-J. A adolescência como conceito da teoria psicanalítica. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. **Adolescência: entre o passado e o futuro**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999a.
- Rassial, J.-J. **O adolescente e o psicanalista**. Tradução de Lêda Mariza Fischer Bernardino. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999b.
- Richard, F. Vue d'ensemble sur la négativité et le masochisme à l'adolescence. In: Marty, F. *et al.* **Transactions narcissiques à l'adolescence**. Paris, Dunod, 2002. *Apud* Cardoso, M. R.; Savietto, B. B. Adolescência: ato e atualidade. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza. Vol. VI, n. 1. P. 15-43. Mar. 2006.
- Rosa, M. D. Adolescência: da cena familiar à cena social. **Psicologia USP**. São Paulo. v. 13, n. 2. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200013&lng=pt&nrm=iso.htm&userID=-2>. Acesso em: 01/02/2013.
- Roudinesco, E. & Plon, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro & Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- Roussillon, R. Les enjeux de la symbolisation à l'adolescence. In: International Society for Adolescent Psychiatry *et al.* **Troubles de la personnalité. Troubles des conduits**. Editions GREUPP/Adolescence, 1999. Disponível em <<http://www.cairn.info/troubles-de-la-personnalite-troubles-des-conduite---page-7.htm>>. Acesso em: 14/12/2012.
- _____. La pulsion et l'intersubjectivité. **Adolescence**. n. 50. p. 735-753. 2004/4. Disponível em <<http://www.cairn.info/revue-adolescence-2004-4-page-735.htm>>. Acesso em: 14/11/2012.
- _____. L'adolescent modèle. In: Morhain, Y. & Roussillon, R. **Actualités psychopathologiques de l'adolescence**. Oxalis: De Boeck Université, 2009. p. 17-29. Disponível em <<http://www.cairn.info/actualites-psychopathologiques-de-l-adolescence---page-17.htm>>. Acesso em: 11/08/2012.

_____. Précarité et vulnérabilité identitaires à l'adolescence. **Adolescence**. n. 72. p. 241-252. 2010/2. Disponível em <<http://www.cairn.info/revue-adolescence-2010-2-page-241.htm>>. Acesso em: 05/09/2012.

_____. As condições da exploração psicanalítica das problemáticas narcísico-identitárias. **Alter – revista de estudos psicanalíticos**. Brasília. Vol. 30 (1), P. 7-32, 2012.

Ruchat, M. Enfants vicieux et enfants indisciplinés: Aux sources de la problématisation de l'adolescence dans la seconde moitié du XIX siècle. In: Marty, F. (dir.) **L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse**. Paris: In Press Éditions, 2003.

Ruffino, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: Rappaport, C. R. *et al.* **Adolescência: abordagem psicanalítica**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1993.

Salvain, P. Passagem ao ato. In: Kaufmann, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Consultoria de Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

Strachey, J. Nota do editor inglês a “Os instintos e suas vicissitudes”. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira, vol. XIV. Tradução sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Tanis, B. **Memória e temporalidade**: sobre o infantil em psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

Tassel, A. Enjeux d'une métapsychologie des identifications à l'adolescence. In: Givre, P. & Tassel, A. (dir.) **Le tourment adolescent**: divergences et confluences. Paris: PUF, 2010.

Vorcaro, A.; Mazzini, C. A.; Monteiro, J. P. Ato infracional e metáfora paterna. **Psicologia: teoria e prática**. Vol. 10, n. 2. P. 135-146. 2008.

Whitaker, C. A psicopatologia, a justiça e o sujeito infrator: os efeitos de uma tríade (in)conjugável. **Lat.-Am. Journal of Fund. Psychopath. Online**. São Paulo. Vol. 5, n. 2. P. 274-284. Nov/2008.

Winnicott, D. W. (1971a). O brincar: a atividade criativa e a busca do eu. In: _____. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. (1971b). A criatividade e suas origens. In: _____. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. (1971c). O lugar em que vivemos. In: _____. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____ (1971d). Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. In: _____. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____ (1959-1964). Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? In: _____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____ (1960a). Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: _____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____ (1960b). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self*. In: _____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

Winnicott, D. W. (1963). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: _____. **O ambiente e os processos de maturação**. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____ (1950-5). Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional. **Textos selecionados**: Da pediatria à psicanálise. Tradução de Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____ (1956). A tendência anti-social. In: _____. **Textos selecionados**: Da pediatria à psicanálise. Tradução de Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Natureza Humana**. Tradução de Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago editora, 1990.

_____ (1961). Adolescência: transpondo a zona das calmarias. In: _____. **A família e o desenvolvimento individual**. 4ª edição. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Zavaroni, D. M. L., Viana, T. C. & Celes, L. A. A constituição do infantil na obra de Freud. **Estudos de Psicologia**. Natal. Vol. 12, n. 1. P. 65-70. Jan./abr. 2007.

Zizek, S. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. *Apud* Matheus, T. C. M. **Adolescência**: história e política do conceito na psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.