

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Comissão de Graduação
Curso de Graduação em Psicologia – Habilitação Psicólogo

João Paulo Giacomini Borges

**Adolescência violenta:
da lacuna simbólica aos processos de resistência-criação**

Porto Alegre

2013

João Paulo Giacomini Borges

**Adolescência violenta:
da lacuna simbólica aos processos de resistência-criação**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia – Habilitação Psicólogo – do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, referente às disciplinas de TCC-I e TCC-II, como requisito parcial à obtenção do grau, sob orientação da Prof^a Clary Milnitsky-Sapiro, PhD.

Orientadora: Prof^a Clary Milnitsky-Sapiro, PhD

Porto Alegre

2013

*“Se não fossem as minhas malas cheias de memórias
 Ou aquela história que faz mais de um ano
 Não fossem os danos
 Não seria eu*

*Se não fossem as minhas tias com todos os mimos
 Ou se eu menino fosse mais amado
 Se não desse errado
 Não seria eu*

*Se o fato é que eu sou muito do seu desagrado
 Não quero ser chato
 Mas vou ser honesto
 Eu não sei o que você tem contra mim*

*Você pode tentar por horas
 Me deixar culpado
 Mas vai dar errado
 Já que foi o resto da vida inteira que me fez assim*

*Se não fossem os ais
 E não fosse a dor
 E essa mania de lembrar de tudo
 Feito um gravador*

*Se não fosse Deus
 Bancando o escritor
 Se não fosse o Mickey e as terças-feiras e os ursos pandas e o andar de cima da
 Primeira casa em que eu morei e dava pra chegar no morro só pela varanda se
 Não fosse a fome e essas crianças e esse cachorro e o Sancho Pança se não fosse o
 Koni e o Capitão Gancho
 Não seria eu!”*

Clarice Falcão

Sumário

Introdução	6
Os mecanismos identificatórios: o narcisismo e a construção do Eu	8
Adolescência, violência e resistência: um flerte além da rima	13
<i>Bem vindo à minha vida / Welcome to my life</i>	16
A sociedade (em) que vivemos, a(s) adolescência(s) que engendramos	21
As instituições (para)formais da adolescência.....	24
Considerações finais	28
Referências	31

Resumo

O presente escrito visa abordar a temática da violência na adolescência com o objetivo de ampliar o entendimento que se faz, usualmente, de que um modo de ser violento estaria necessariamente atrelado a uma escassez de recursos simbólicos ou a percalços no desenvolvimento, podendo aparecer como alternativa viável, ou mesmo desejável, de padrão identificatório. O trabalho objetiva sensibilizar o leitor a essa abertura paradigmática, acentuando a importância de uma “construção do caso” que respalde o caráter complexo e singular de cada situação específica. A violência é apontada como um fenômeno que extrapola explicações centradas no indivíduo, já que sempre inclui a dimensão da alteridade, sendo engendrado no plano social. Sugere transcender as práticas de suplência sustentadas pela idealização da infância e pela negação da produção sociocultural da violência para uma maior efetividade dos aparelhos institucionais voltados ao público infanto-juvenil. Acena para a superação dos entraves que fazem persistir a validade da violência enquanto instrumento possível de subjetivação e de tratamento, através da efetiva colocação em prática dos pressupostos legais, éticos e ideológicos que conduzem, na teoria, a práxis dos trabalhadores da socioeducação e da assistencial social.

Palavras-chave: Adolescência; Violência; Identidade; Psicologia; Instituições; Crime; Direitos.

Abstract

The present writing aims to approach the issue of violence in adolescence in order to expand the understanding that is usually made that one way of being violent would necessarily be linked to a shortage of symbolic resources or to setbacks in development, whereas it may appear as a viable, or even desirable, alternative identificatory pattern. The work aims to sensitize the reader to widen such paradigm, emphasizing the importance of a "case building" that corroborates the complex and unique character of each specific situation. Violence is seen as a phenomenon that goes beyond explanations centered on the individual, since it always includes the dimension of otherness and it is engendered off the social environment. It suggests transcending suppliance practices sustained on the idealization of childhood and on the denial of social-cultural production of violence to achieve greater effectiveness of the institutional apparatus geared to children and youth. It waves to overcome the obstacles that make persist the validity of violence as a possible instrument of subjectivity and treatment through the actual implementation of the legal, ethical and ideological premises that lead, in theory, the practice of workers in both social-education and social-assistance services.

Keywords: Adolescence; Violence; Identity; Psychology; Institutions; Crime; Rights.

Introdução

A adolescência costuma ser abordada como um período da vida que suscita peculiares vicissitudes, tanto que não são poucos aqueles que teorizaram – ou vêm teorizando – a seu respeito. Erik Erikson (1968) foi o primeiro autor a equacionar em seus estudos as questões biopsicossociais do processo adolescente como “epicentro” da teoria da personalidade, distinguindo-a, portanto, da infância e da idade adulta e situando-a nesse entremeio. No entanto, longe do intento de uma classificação estanque, Erikson já chamava a atenção para a adolescência como um acontecimento psicossocial, dinâmico, ressaltando sua gênese atrelada a um contexto cultural particular; o termo “crise” como o principal designatório do *estar* adolescente surge de suas proposições e refere-se à construção da identidade (sexual, profissional, ideológica). Aberastury & Knobel (1981) retomam essas análises para convencionar a despatologização da adolescência, reafirmando sua dinâmica – aparentemente “problemática” – como algo típico e, inclusive, necessário ao desenvolvimento humano em sociedade, configurando a chamada “Síndrome Normal da Adolescência”.

Mais contemporaneamente, através do olhar psicanalítico, diversos autores vêm contribuindo com suas reflexões a partir da insurgência de sintomas e posicionamentos subjetivos típicos dos adolescentes. Considerando o sujeito como um sujeito de desejo, suas análises transcendem as questões individuais, levando em conta a maneira como a sociedade lida com suas *ex-crianças* e *ainda-não-adultos* e evidenciando o quanto isso se imbrica no modo de ser adolescente. Termos estes, aliás, que remetem ao que parece ser sua tônica, desde as primeiras sistematizações que o puseram como objeto de estudo: uma *moratória*, um não-lugar; grandes demais para serem crianças, imaturos demais para já não o serem. E o que potencializa infinitamente sua angústia: a ausência de balizas ou critérios definidos para que ascendam, enfim, à vida adulta (RASSIAL, 1999; CALLIGARIS, 2011).

Dessa maneira, se faz indispensável uma compreensão do contexto sócio-histórico em que se pretende analisar um fenômeno como a adolescência; contexto esse tido não como mero pano de fundo aos processos adolescentes, mas, muito antes, como aquilo que vai engendrar uma posição possível para esses sujeitos. A sociedade oferece modos de identificação, possibilidades de habitação do mundo e de si mesmos, através de discursos, saberes e práticas, que se fazem operar através de suas instituições e amparadas em diferentes formas de organização (disciplinas, leis, estatutos etc.). É,

enfim, de todo um *caldo cultural* que emerge a adolescência, e é, portanto, natural que desse mesmo caldo provenham as maneiras de com ela lidar.

Se a adolescência é um período que sugere “crise” e “turbulência”, será interessante pensarmos em que sociedade estão se constituindo os adolescentes de hoje. Autores como Bauman (2008) e Lipovestky (2005) nos ajudam a visitar esse contexto de imperioso consumismo – no qual a aquisição material de “bens” extravasa para a própria relação do sujeito de desejo com o outro –, predominando a exaltação à supremacia do ego e a preponderância de componentes narcísicos no erigir das subjetividades; nuances que se entrelaçam com o apagamento das fronteiras de um mundo conectado em rede, onde as informações são compartilhadas instantaneamente, alterando a percepção dos sujeitos quanto ao tempo e ao uso que dele se faz – é dizer, à qualidade e à velocidade que nele se vive.

Se tais vetores sugerem certa “agitação” generalizada – e não apenas como parte de um período da vida –, pretendemos discutir de que maneira a *violência* aparece pareada ao comportamento ou à atitude adolescente. Far-se-á mister abordar o tema de maneira a especificá-lo, apontando algumas sutilezas na consideração desse fenômeno, principalmente no que diz respeito à sua manifestação na infância e na adolescência. De que maneira a violência se imbrica na “dor (psíquica) do crescimento”? Não seria ela uma ferramenta encontrada pela adolescência para *resistir* àquilo que se tenta a ela imputar, ou, ainda, um meio de socializar-se nesse contexto voraz? Questionaremos a tomada desses saberes por uma via fatalista/causal, buscando promover uma ampliação do entendimento acerca da relação entre adolescência e violência, trazendo elementos que permitam colocar a questão em um sentido mais teleológico: não *por quê*, mas *para quê*. Em outras palavras: o que vem permitir a identificação do sujeito com um “padrão violento”, cuja legitimidade o faz perdurar?

Visaremos problematizar o entendimento clássico de que a atitude violenta decorreria de uma originária incapacidade – ou impossibilidade – de simbolização, ampliando sua compreensão através da análise daquilo que, contemporaneamente, e em determinados grupos sociais, engendra o caráter violento como marco identitário possível, ou mesmo desejável. Para tanto, há que se discriminar a “passagem ao ato”, propriamente dita, enquanto pressuposição de um “não recalçamento do instinto” – ou seja, a “não-simbolização” – da identificação do sujeito adolescente como alguém

“violento”. O trabalho visa acenar às condições de possibilidade, para além da existência de tal lacuna, que se engendram na cultura para que o “ser violento” adquira um estatuto *posterior a uma linguagem em si*, mas que o faça persistir enquanto *lugar simbólico*, fundamental na constituição do sujeito. Esperamos sensibilizar o leitor a esses questionamentos, para que se possa seguir pensando alternativas ao tratamento usualmente dispensado aos adolescentes, principalmente nas redes socioassistencial e socioeducativa.

Primeiramente, é necessário empreender algumas considerações a respeito dos processos identificatórios, que servirão de base para as discussões seguintes, permitindo-nos entender melhor os mecanismos em jogo na subjetivação.

Os mecanismos identificatórios: o narcisismo e a construção do Eu

Três são as justificativas que sustentam a revisão de alguns conceitos fundamentais na abordagem ao nosso tema: 1º) para pensarmos a própria constituição do sujeito, já que isso será determinante da maneira como ele se situa – e é situado – e como lida com seus desejos, como se relaciona com a alteridade e com as leis que regulam essa relação; 2º) porque, na adolescência, o sujeito reatualizará sua identidade, seu Eu, refazendo o caminho percorrido na infância, seja para realizar o luto referente a esta ou para afirmar-se frente aos fantasmas parentais; e 3º) porque precisamos compreender a dinâmica da identificação se quisermos propor que a violência poderá aparecer mais como a via operacional de um possível modelo identificatório do que, necessariamente, como uma resposta crua e de escassez simbólica.

De acordo com Laplanche & Pontallis (2001), a identificação é o

Processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.

(LAPLANCHE & PONTALLIS, 2001, p. 226)

Freud (1921) considerava a identificação “*a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa*” (Freud, 1921, p.133), representando-a como a incorporação objetal – através de “algum de seus aspectos” – realizada pelo ego. Desta forma, algo essencial é compreender que a identificação se dá através de uma apreensão

afetiva, um “aprendizado” da ordem do *ser*, muito além dos processos cognitivos de assimilação racional de conteúdos. O ego (Eu) seria uma continuidade do *id* (Isso), em adaptação, constituindo-se, numa tentativa de premência dos ímpetos, de todos aqueles componentes objetivos que ia incorporando, e podendo então, encontrar satisfação em si mesmo, constituindo seu modo básico de funcionamento: o *narcisismo*¹.

Por ocasião do complexo de castração, o sujeito ver-se-á subjugado à desconfortável situação em que seu ego não é objeto pleno do desejo da mãe (não é mais a “Sua Majestade, o Bebê”), incorrendo, posteriormente, na necessidade de filiação a um ideal, o *ideal de ego*, provindo da alteridade. Visando retomar a condição de autossuficiência imanente, o sujeito estará dividido entre o *ego ideal*, que acredita ser, e aquilo que o separa do ideal de ego. É desse momento em diante que os processos identificatórios ganhariam o plano social, visto que o estabelecimento das identificações não se organizará mais através da simples escolha do objeto (catexia), mas da maneira pela qual o sujeito – e aqueles aí reconhecidos como seus *pares* – “negocia” a possibilidade de satisfação; ou seja, de acordo com a posição subjetiva tomada diante da castração simbólica e, coerentemente, com o ideal compartilhado pelo grupo – ideal sempre situado externamente à fratria, oferecendo a esta a coesão e a simetria, próprias do estatuto de igualdade².

¹ Freud (1914) toma o termo narcisismo de Paul Näcke, que, em 1899, já o utilizara para falar do modo de funcionamento dos indivíduos que contemplavam e acariciavam o próprio corpo, obtendo satisfação. É assim batizado em referência ao mito de Narciso, que, condenado a viver um amor impossível, se apaixonara por sua própria imagem refletida nas águas de um lago. O narcisismo, qual proposto por Freud, marca a saída do autoerotismo, quando o bebê tem toda a libido voltada para o próprio corpo; essa energia psíquica que, em busca da satisfação sexual, ainda não se dirigia ao mundo externo – então percebido apenas como fonte de desprazer – começará, a partir da construção de uma imagem de si mesmo, a ser projetada sobre os objetos, visando incorporá-los ao ego. Freud (1914) usa a metáfora biológica dos pseudópodes da ameba: prolongamentos que crescem em direção ao objeto para englobá-lo e retornam, após, à estrutura central. Dessa forma, o ego, compondo-se de aspectos dos objetos com os quais se relaciona, “nutre-se”, tomando para si esses componentes. À guisa de introdução ao narcisismo, Freud (1914) escreve: “*Esse ego ideal é agora o alvo do amor de si mesmo (self-love) desfrutado na infância pelo ego real. O narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como o ego infantil, se acha possuído de toda perfeição de valor. Como acontece sempre que a libido está envolvida, mais uma vez aqui o homem se mostra incapaz de abrir mão de uma satisfação de que outrora desfrutou. Ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; e quando, ao crescer, se vê perturbado pelas admoestações de terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento crítico, de modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de um ego ideal. O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal*”;

² Freud discorre sobre o tema de maneira mais específica em *Totem e Tabu* (1913) e *Psicologia das Massas e Análise do Ego* (1921);

É numa etapa posterior à triangulação do Complexo de Édipo, que, pela introdução em cena de um terceiro – objeto outro de desejo da mãe – que poderá advir o ideal de ego, enquanto instância reguladora, referencial. A partir daí é que se poderá verificar uma divisão interna ao sujeito, onde as idéias e a imagem que faz de si mesmo entrarão num regime de referência àquilo que é tido como ideal, valioso ou mesmo correto; é o que se tem na psicanálise por *ordem fálica*³

Jacques Lacan opera uma significativa mudança paradigmática ao reler Freud, deixando de considerar o ego (Eu) como mero prolongamento adaptativo do id (Isso). Em Lacan, o Eu se constitui a partir do chamado *Estádio do Espelho*, possibilidade primeira de autopercepção do sujeito enquanto unidade, diferenciada através da *imagem de um corpo próprio*, separado do corpo da mãe. Diz Nasio (2008):

Na teoria de Lacan, a imagem do “estádio do espelho” antecipa, no nível imaginário, a unidade mais tardia do Eu simbólico, e que essa imagem é acima de tudo *uma miragem de totalidade e de maturidade face ao real dispersado e imaturo do corpo infantil*. Assim, o estágio do espelho (...) é uma experiência inaugural e primordial.

(DOLTO & NASIO, 2008, pp.35-36, grifo nosso)

Para Lacan (1966), o Eu é senão uma construção imaginária constituída na relação especular com o Outro. Se, primeiramente, esse Outro está no campo das relações familiares, ele não se exime de encarnar, desde o primeiro momento, as dizências da cultura da sociedade em que se insere. Dessa forma, é de acordo com a maneira como é visto, falado, tratado que esse sujeito buscará situar-se, constituindo aquilo que se convencionou chamar de “identidade”, frente aos demais; afinal são estes que lhe conferirão legitimidade quanto à sua posição em determinado contexto. Caminha-se, portanto, de uma identificação primária – de alienação no desejo materno – a uma que é especular – a do ego ideal –, chegando à identificação simbólica – ditada pelos parâmetros do ideal do ego.

³ O *falo*, a partir da leitura lacaniana, será desvinculado da questão da diferença sexual e adquire uma conotação mais de poder – poder em relação ao desejo materno e a possibilidade de satisfação e premência de seu próprio desejo – do que de qualquer elemento corporal. Não é desconsiderar a diferença sexual, até porque ela é uma fundamental experiência em relação à alteridade, mas deslocá-la do centro. Assim, outras questões referentes ao corpo ganham um sentido conforme a cultura dá conta delas: o sexo ganha a dimensão do gênero, por exemplo, e a cor da pele, a da raça, etnia e de todas as narrativas construídas a partir do imaginário social que as outorga significado.

Se a criança, num primeiro momento, se projeta no futuro como **tendo** tudo aquilo que, no passado, foi perdido (...), em seguida, a criança deve projetar-se como **sendo** o que ela nunca fora antes. Para investir na mudança, o Eu deve contar com a possibilidade de nela encontrar uma recompensa, um prazer futuro⁴.

(VIOLANTE, 2000, p.69, grifo da autora)

Tal processo fica bem denotado no famoso estudo de Clark & Clark (1947), onde crianças, brancas e negras, eram colocadas, uma por vez, em frente a bonecas também brancas e negras – idênticas, diferindo apenas pela cor de sua “pele” plástica. Os pesquisadores então faziam uma série de perguntas, desde “Qual é a boneca branca?”, “Qual é a boneca negra?” até “Qual boneca é bonita?” e “Qual boneca é má?”. As crianças demonstravam já a sua capacidade em interpretar o desejo do Outro – do adulto, da cultura –, respondendo aquilo que achavam que seria correto. O estudo demonstrou o quanto um imaginário social sustentado em ideações racistas e segregadoras era, desde cedo, constituinte dos sujeitos e o quão danoso podia ser, por suas injunções, à construção de suas identidade: as crianças negras respondiam prontamente que a boneca negra era má, enquanto a branca era bonita, e, depois, titubeantes, viam-se obrigadas, por lógica, a responder que a boneca negra era a mais parecida com elas. É dessa maneira que o Simbólico enlaça o Real, oferecendo-lhe sentido conforme o que é preconizado culturalmente e sustentado no discurso; e é assim que o sujeito irá ser posicionado numa ordem – ordem simbólica, de valor e poder (fállica). É por esses atravessamentos que o Eu virá a ser aquilo que é: só terá as cores, em diferentes tons e matizes, da paleta disponível ao sujeito para que o pinte.

⁴ A noção de temporalidade está atrelada à assunção da castração simbólica e à possibilidade de identificação pós-edípiana. Sem referenciais da ordem de um terceiro, que o remetam a uma instância maior a qual todos estão subjugados (“Lei Simbólica”), o sujeito está alienado no imediatismo de sua satisfação, pronta e real. Isso é importante para entendermos as implicações subjetivas da aceleração do tempo na sociedade contemporânea. Atendi um menino em acolhimento institucional, com quem combinei o pagamento simbólico após algumas sessões. Ele tinha quase nove anos, não tinha um pai, e demandava por um, fosse enunciando ou na transferência; fora criado pela avó e uma mãe ausente (o corte real fora dado pela própria abrigagem, mas a função paterna estava prejudicada). Embora a puberdade já estivesse batendo à porta, via-se sempre como pequeno e como se um abismo o separasse dos adultos, retratados em desenhos como gigantes cheios de apetrechos e ferramentas. Fazia parecer que uma eternidade o separava da vida adulta, se é que essa um dia chegaria; a sensação era de total suspensão e cristalização do Eu, no tempo e no espaço, tal era a maneira como se davam as repetições em seu discurso. Combinamos uma pedrinha como pagamento. Na sessão seguinte, trouxe-me uma pedra de 3 quilos, dizendo que aquela ali era por todas as sessões que tínhamos tido sem que ele pagasse; era “a pedra do passado”. Perguntei-lhe se haveria uma que fosse do futuro. Ele me perguntou o que era “futuro”.

O Eu advém, portanto, da instauração de limites: os limites do corpo, no Estádio do Espelho, e os limites ao desejo, na operação da metáfora paterna (significante Nome-do-Pai). O Eu surge como recurso de mediação. Assim, se Dor (2011) concebe o Nome-do-Pai como “embaixador do Outro” – ou seja, “representante da cultura” a dialogar com o sujeito – o Eu aparece, justamente, como aquele que vai representar “diplomáticamente” o próprio sujeito, nessa cultura a qual acede e que já não é mais *sua* – de sua satisfação pulsional –, mas que *é de todos e o precede*. A função paterna permite ao sujeito ser situado em uma ordem, conferindo-lhe historicidade; é por isso que está relacionada à Lei, pois o sujeito pode compreender-se enquanto parte de um todo maior, ao qual vai estar referenciado.

Os teóricos da *identidade* – e não necessariamente da *identificação*, remetendo, portanto, a algo transversalmente aferível, mensurável através da pesquisa e aplicação de instrumentos psicométricos –, contribuem com análises de elementos específicos que possam explicar e definir esse construto, determinando também de que maneira ele é construído e sustentado pelo indivíduo nas diferentes etapas de sua vida. Embora Erikson (1968) já atentasse para o fato do caráter psicossocial e dinâmico da formação das identidades, parece ter demorado algum tempo até que se conseguisse englobar essas características às técnicas de descrição fenomenológica do desenvolvimento identitário. De acordo com revisão de literatura realizada por Schwartz (2001), só mais recentemente (na última virada de século) é que alguns pesquisadores passaram a considerar alguns fenômenos importantes, que os permitiu sair um pouco da normatividade dos paradigmas mais essencialistas e dar maior densidade à função que o social – *não só como ambiente, mas como discurso* – desempenha nesse processo.

O autor dá o exemplo de Adams (1996), com os conceitos de “diferenciação” e “integração”: a primeira, referindo-se a autoafirmação e à capacidade de se destacar ou ainda fazer frente àquilo que é preconizado pelo grupo; a segunda, apontando para a dinâmica social, para a noção de pertencimento, sugerindo *permeabilidade*. Posteriormente – e de maneira complementar, como sugere Schwarz – Côté (1997), com a ideia de *capital identitário*, é o que parece mais próximo de abarcar a questão da cultura, com a devida ênfase, de maneira a promover certa dissolução da dicotomia sujeito-ambiente, indivíduo-sociedade. De acordo com a visão do autor, retomando os componentes sociológicos do pensamento eriksoniano, o sujeito pode ser analisado a partir de sua *viabilidade social*, aferida a partir de elementos de tangibilidade (bens

materiais, pertença a grupos e clubes, títulos etc.) e intangibilidade (qualidades intrapsíquicas que determinam uma maior ou menor capacidade de *negociar* “bens sociais” com os outros e com as instituições).

O Eu se alimenta de legitimidade – ou, nos referidos termos de Côté, de *viabilidade social*. A própria existência de um Eu só faz sentido no social, no encontro com a alteridade, e tanto mais quanto maior for sua capacidade de transitar e negociar na cultura. É para isso que o Eu serve, para mediar.

Adolescência, violência e resistência: um flerte além da rima

A adolescência é um tempo de crise, de questionamentos e reatualizações fundamentais acerca da construção da identidade (ERIKSON, 1968). Ser – ou, talvez melhor, *estar* – adolescente é estar não mais na infância, mas também não na vida adulta: é defrontar-se com mudanças corporais irreversíveis – inegáveis e inevitáveis – que demandam a realização de um luto pelo Eu infantil idealizado, e, ao mesmo tempo, testar e experimentar limites, a validade e a consistência da ética e dos ideais sustentados pelos adultos. Calligaris (2011) tomará de Erikson o termo *moratória* para designar não apenas uma suspensão quanto à assunção de responsabilidades, mas a imposição, pela sociedade – o “mundo dos adultos” –, de uma espera indefinida, sentida como incoerente pelo adolescente.

Tal “incoerência” da moratória é destacada por Calligaris, uma vez considerado que o adolescente aprende, através da dinâmica do desejo, que há, basicamente, duas qualidades subjetivas cruciais para se fazer valer na sociedade: ser desejável e ser invejável; a primeira referindo-se ao campo das relações amorosas/sexuais e a segunda, ao poder, à potência do campo produtivo, financeiro e social. O adolescente busca compreender o porquê de não ser considerado apto nesses dois eixos, quando todos os indícios levam a crer que ele estaria, na verdade, em seu auge potencial. Ainda de acordo com o autor, isso provém da maneira como os adultos veem e lidam com a adolescência: ao mesmo tempo em que desejam nunca envelhecer (ou, ao menos, não enquanto puderem evitar!) – eternizando sua potência polimórfica de ter tempo suficiente para tornarem-se o que quiserem –, precisam sustentar e justificar, de maneira constante – a si mesmos e aos outros (principalmente aos mais jovens, que os tomam

por referenciais) –, que o melhor destino é submeter-se aos valores sociais, tais quais transmitidos e reproduzidos (CALLIGARIS, 2011).

De fato, é justamente nesse *intervalo* de contradições que se imbrica a adolescência, o que lhe confere os traços turbulentos que lhe serão característicos; afinal, “a imposição dessa moratória já seria razão suficiente para que a adolescência assim criada e mantida fosse uma época da vida no mínimo inquieta” (CALLIGARIS, 2011, p.16). Jean-Jacques Rassial (1999) complementa, considerando-a, simultaneamente, *limite e período*:

[A adolescência representa] um limite entre dois estatutos, um regendo a criança que brinca e aprende, outro o adulto que trabalha e participa da reprodução da espécie; *um período de indecisão subjetiva e de incerteza social, durante o qual a família e as instituições exigem, segundo as circunstâncias, que o sujeito se reconheça como criança ou como adulto.*
(RASSIAL, 1999, p. 58, grifo nosso)

Assim, sem lugar simbólico reservado na cultura, sem peça que o represente no jogo da sociedade, o adolescente irá *resistir*; e, dessa resistência, emergirá o que Mauricio Knobel chamou de *Síndrome Normal da Adolescência* (ABERASTURY & KNOBEL, 1981). O autor desenvolve suas reflexões sobre dez categorias observáveis de fenômenos, quais sejam: 1) busca de si mesmo e identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas; 5) deslocalização temporal (pensamento primário); 6) evolução sexual manifesta; 7) atitude social reivindicatória (com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

No entanto, é importante lembrar que os autores buscam, através dessa sistematização, uma *despatologização* da adolescência, ressaltando o caráter experimental dessa posição subjetiva; nem de longe, quer-se postular uma outra ordem estrutural: ao contrário, objetiva-se imunizar os sujeitos frente a propostas teóricas que os coloquem apenas como *adultos imaturos* ou *crianças tardias*, de modo a conservar respeitado um direito à transitoriedade de tais fenômenos, vitais à constituição subjetiva e à busca de autonomia (RASSIAL, 1999).

Podemos pensar a adolescência, tal como a concebemos, também enquanto um movimento de *resistência de mão dupla*: resistência dos sujeitos capturados nesse modo de subjetivação; e resistência que a sociedade – o(s) adulto(s) – exerce frente aos questionamentos do adolescente e às tensões deles provenientes. Ao buscar situar-se, o adolescente tentará significar aquela aparente inconsistência de seu estatuto, sanando-a de alguma forma e autorizando-se à pertença social. Afinal, como diz Michel Maffesoli (*apud* BAUMAN, 2008), “*a vida social empírica não é senão uma expressão de sentimentos de pertença sucessivas*”, sustentando que o sujeito “*é o que é porque os outros o reconhecem como tal*”.

É dessa maneira que a adolescência ganha tons conflituais. Para Bernardino (2007), esse tempo constitui o “*só depois*” da infância, uma vez travessia de retomada do vivido e do imaginado na primeira década de vida, atribuindo-lhe sentido. Assim é que todos aqueles mecanismos identificatórios estarão recolocados num primeiro plano, já que o adolescente vai defrontar-se cada vez mais com o Real de seu corpo, de seus pais – que já não podem mais ser idealizados – e das relações sociais. É o Real que toma conta, de repente, de maneira avassaladora, angustiando o sujeito que tenta metabolizar psiquicamente tantas mudanças, concomitantes ainda ao luto das questões infantis que tem de ser realizado. Daí, por exemplo, a preocupação exacerbada com a imagem (seja na via da vaidade ou do desleixo), bem como o comportamento gregário, que se faz por laços simbólicos de pertença a uma outra ordem, para além das relações familiares e onde o adolescente poderá sentir-se mais protagonista de sua própria existência.

A música *Welcome To My Life* (2004), da banda canadense *Simple Plan*, retrata bem esses sentimentos turbulentos suscitados na passagem do adolescente; não raro são as bandas *teen* que acabam sendo colocadas como figuras referenciais, engendrando novas modas e tendências, que, longe de meros motes estéticos, configuram também o protótipo de um ideal de ego encarnado (o líder): modos de subjetivação, ético-estético-políticos; maneiras de habitar o corpo e o mundo – de sentir-pensar-agir –, *possíveis, plausíveis e desejáveis*. A letra da canção é transcrita a seguir, expressando de maneira acurada essa realidade:

WELCOME TO MY LIFE
(BOUVIER, P; COMEAU, C.-A.)

Do you ever feel like breaking down?
Do you ever feel out of place?
Like somehow you just don't belong
And no one understands you

Do you ever wanna run away?
Do you lock yourself in your room?
With the radio on turned up so loud
That no one hears you screaming

Ponte:

No you don't know what it's like
When nothing feels alright
You don't know what it's like to be like me

Refrão:

To be hurt
To feel lost
To be left out in the dark
To be kicked
When you're down
To feel like you've been pushed around
To be on the edge of breaking down
When no one's there to save you
No you don't know what it's like

Welcome to my life

Do you wanna be somebody else?
Are you sick of feeling so left out?
Are you desperate to find something more
Before your life is over

Are you stuck inside a world you hate?
Are you sick of everyone around?
With the big fake smiles and stupid lies
But deep inside you're bleeding

(Ponte)

(Refrão)

No one ever lies straight to your face
And no one ever stabbed you in the back
You might think I'm happy
But I'm not gonna be ok

Everybody always gave you what you wanted
You never had to work it was always there
You don't know what it's like

BEM-VINDO À MINHA VIDA
[Tradução livre]

Você já sentiu como se fosse entrar em colapso?
Você já se sentiu fora de lugar?
Como se de alguma forma você não fosse daqui [não pertencesse]
E ninguém te entendesse

Você já quis fugir?
Você se tranca em seu quarto?
Com o rádio ligado e o volume tão alto
Que ninguém te ouça gritando

Ponte:

Não, você não sabe como é
Quando nada está bem
Você não sabe como é ser como eu

Refrão:

Ser machucado
Sentir-se perdido
Ser abandonado no escuro
Ser chutado
Quando você está no chão
Sentir como se você estivesse sendo "avacalhado" [oprimido]
Estar à beira de entrar em colapso
E não ter ninguém pra te salvar
Não, você não sabe como é

Bem-vindo à minha vida

Você quer ser outra pessoa?
Você está cansado de se sentir deixado de lado?
Você está desesperado para achar algo mais
Antes que sua vida acabe

Está preso em um mundo que você odeia?
Você está cansado de todos à sua volta?
Com os grandes sorrisos falsos e mentiras estúpidas
Enquanto bem no fundo você está sangrando

(Ponte)

(Refrão)

Ninguém nunca mente direto na sua cara
E ninguém nunca te apunhalou pelas costas
Você deve pensar que eu sou feliz
Mas eu não vou ficar bem

Todo mundo sempre te deu o que você quis
Você nunca teve de trabalhar, tudo estava sempre lá
Você não sabe como é

Portanto, é por ser o modo de subjetivação adolescente situado numa fronteira em que incidem pressões internas e externas por uma (re)atualização da identidade – estas, não raro, contraditórias –, que acaba por tornar-se um processo ansiogênico. Na oposição entre a *privação* de seu, então tranquilamente habitado, corpo infantil e de um antigo Eu – já em processo de “destituição” – e a *provação* que se lhe impõe à ascensão ao estatuto de adulto e à vida em sociedade, *o sujeito irá flutuar entre a incógnita de seu não-saber em relação à vida* – e de sua capacidade de “se bancar” – *e a assertiva convocatória social ao posto de alguém que já deveria sabê-lo*. Como na música acima transcrita, o adolescente vai buscar exprimir-se e endereçar suas demandas a um Outro, acabando por nunca obter respaldo e respostas plenamente válidas; daí seu sentimento de incompreensão, deslocamento e opressão. Como bem observa Mosquera (1977):

Não raro cria-se um clima paradoxal e de nível de ansiedade dificilmente tolerável. Muitos comportamentos considerados irrelevantes, no jovem, acham sua expressão na baixa autoestima que o indivíduo experimenta. *Raramente os adultos compreendem que os comportamentos agressivos ou de isolamento são fruto de sentir-se incompetente, separado ou alheio.*
(MOSQUERA, 1977, p.50, grifo nosso)

É verdade que a adolescência é um tempo de *questionamentos* e de *transgressão*, pois condição à construção da identidade. No entanto, a agressividade e a violência irão aparecer na maneira como a sociedade – adulta – sente e responde a essas interpelações. É na qualidade da resposta que o adolescente obtém a partir de seus atos tensionadores que se encontra o fechamento de um ciclo que irá significar o seu comportamento. O Outro antecipa simbolicamente as atuações e os questionamentos, nomeando-os; e é neste nomear que surge a colagem da adolescência com a *violência*. Que melhor ilustração disso se tem, senão a própria estereotipia, não do comportamento adolescente, mas *das respostas dos adultos* (da cultura, das disciplinas, da mídia, da lei) a suas ações e a seu modo de ser, dito “*aborrescente*” (MARIN, 2002)?

Classicamente, tem-se abordado amplamente a questão da violência na adolescência como “passagem ao ato”, algo da ordem de uma escassez de recursos simbólicos, decorrentes de falhas – ou lacunas – na constituição do sujeito, desde sua primeira infância e, confluyente a isto, por ocasião das contribuições de Donald Winnicott, como “grito de esperança” (WINNICOTT, 1999). No entanto, há que se questionar *a maneira como esse discurso é tomado* no momento de avaliar situações e planejar linhas de cuidado e tratamento. Torna-se muito fácil individualizar o problema, culpabilizando a criança/adolescente ou sua família: de

maneira frequente, produz-se, politicamente, um movimento no sentido de atrelar o comportamento dito violento a algo de uma “loucura” ou deficiência mental (discurso biomédico); quando este não pode incidir, por averiguada racionalidade suficiente do indivíduo, faz-se prevalecer o discurso jurídico, pela via da culpa.

Essa lógica vem da constituição histórica da adolescência enquanto categoria jurídica formal, aliada ao corporativismo da Medicina, que então, neste campo, era apenas uma disciplina auxiliar a contribuir na decisão de imputabilidade e escalonamento penal a menores de idade. Ouvry (2010) nos lembra que, na França do início do século XX, a perspectiva de escolarização no tratamento a jovens com “deficiências mentais” (incluindo-se aí os infratores), que atrelava-o à rede de educação pública (ao invés da de segurança ou saúde mental), custou à disciplina médica seu detrimento em relação aos psicopedagogos. O movimento reacionário dos psiquiatras foi no sentido de se fazer valer enquanto saber fundamental a ser relevado na avaliação e no tratamento desses jovens “desadaptados”, reafirmando o enfoque etiológico-epistemológico no corpo. Criou-se, em 1914, a disciplina de “Psiquiatria Infantil”, “na linhagem das preocupações relativas à educação de crianças ‘anormais’, *avaliadas sob o ângulo das condutas sociais*”. Dessa maneira, observa o autor, “a infância anormal é tanto a ‘infância retardada’ quanto a infância ‘culpada’” (OUVRY, 2010).

O paradigma da *lacuna* é válido, mas especialmente quando tratamos de crianças, como o fazia primordialmente Winnicott, que ainda elaboram conflitos edípicos ou mesmo questões mais primordiais, de sua relação com a mãe, *holding, handling* etc. *A transposição dessa ótica para entender o comportamento adolescente fica prejudicada*, a menos que o sujeito em questão esteja só cronologicamente (juridicamente) na adolescência e não se encontre realizando a respectiva *travessia subjetiva* que o período pressupõe. *Torna-se aparentemente menos complexo – pois mais focal – uma possível explicação etiológica do padrão violento, reconhecendo suas origens apenas em percalços na constituição do sujeito particular.*

Mesmo que se parta desse ponto de vista, queremos, aqui, especificar algumas nuances que se apresentam no agenciamento do “padrão violento”, pois a Psicologia não pode se eximir de levar em conta essas diferenças, se a sua intervenção quer ter efeito no sujeito. Vejamos que, mesmo olhando apenas o indivíduo, em sua constituição subjetiva, existem variações essenciais a serem relevadas:

- 1) Embora o senso-comum e algumas disciplinas mais objetivistas em sua práxis acabem colocando agressividade e violência como uma mesma categoria fenomenológica, há que se ter em mente que a violência nem sempre aparece de maneira agressiva, ao passo que a agressividade tem, por vezes, o caráter positivo de uma tentativa de elaboração ou de uma resistência sadia do psiquismo a condições adversas e eventos traumáticos (WINNICOTT, 1999; JEAMMET & CORCOS, 2005);
- 2) Supondo, assim mesmo, que o modo violento de agir sempre abarque uma agressividade, como sugerem alguns paradigmas – principalmente quando a demanda chega ao psicólogo por intermédio da área médica ou jurídica – há que se *buscar os fatores que, na história e contingência daquele sujeito singular, engendraram tal posição subjetiva:*
 - a) A violência/agressividade que tem sua origem na falha da “mãe-ambiente” (WINNICOTT, 1983), onde uma *deprivação* causa a percepção subjetiva de que “algo lhe foi tirado”, sendo comuns comportamentos de ataque ao ambiente, furtos e refração a figuras adultas, principalmente femininas;
 - a.1) convergente a isso, porém de maneira mais ampla, aquilo que emerge quando a função paterna não é efetivamente operada, ficando o *corte* puramente no Real, ou seja, *a castração não é simbólica*, pois não há um agenciamento que dê sentido a ela, seja no momento, seja *après coup* ou no discurso de quem opera a função materna, restando, com efeito, a lacuna simbólica que engendrará a *passagem ao ato* (ou o *acting out*);
 - b) A violência/agressividade que é fruto de uma repetição que tenta elaborar um evento traumático, produzida não só por uma não-simbolização (devida ao *excesso* da carga e da mobilização pulsional), mas pelo *fantasma (registro Imaginário) do ato violento sofrido* (agressão, abuso etc.);
 - c) A violência/agressividade que provém de uma injunção através da identificação a uma *imago* ou a um ideal de ego compartilhado, onde atos violentos são não mais nem menos do que a única possibilidade de “ser”.

O sujeito coloca no horizonte de sua individuação esse padrão imaginário idealizado, ao qual é impelido a uma identificação por ocasião de sua sobrevivência⁵.

Não pretendemos, aqui, deter-nos a análises de cada uma dessas conjunturas, mas chamar a atenção para o fato de que, antes mesmo de empreender uma avaliação minuciosa de cada caso de “violência”, *é necessário que se tenha a consciência da necessidade dessa empresa em cada situação, de maneira singular*. O profissional que toma demandas de atendimento ou de avaliação pontualmente, de maneira acrítica, sem a devida análise do quadro – incluindo-se aí a própria demanda! –, incorre numa possível *iatrogenia social*, uma vez que os efeitos de sua prática terão influência direta sobre o tecido social, o coletivo, e, obviamente, sobre a vida do sujeito em questão.

Portanto, abarcando apenas questões individuais para um projeto etiológico à abordagem da violência, acaba-se por criar a ilusão de que tudo se resumiria a uma intervenção pontual, centrada na unidade da família ou do sujeito, que aparecem como incapazes ou como infratores. Isso é ignorar a dimensão cultural e social de um fenômeno complexo e que apresenta variações qualitativas singulares, caso a caso, onde a situação específica que se apresenta à apreciação é sempre uma expressão, em nível molecular, de uma conjuntura que ultrapassa o delineamento do corpo individual e da estrutura familiar, indo encontrar suas condições de possibilidade nos discursos que sustentam “regimes de Verdade” e que engendram formas de *ethos* social.

Vínhamos abordando questões mais genéricas a respeito da constituição do sujeito, das vicissitudes da “adolescência normal” e da questão da violência enquanto passagem ao ato e/ou decorrente de uma “lacuna simbólica”. Queremos agora apontar em outra direção, frequentemente subestimada quando se trata de procurar respostas para a conduta violenta de um adolescente. Temos de começar perguntando que adolescente é esse de que falamos; onde e como acontece essa adolescência? Existem questões insuprimíveis quanto à contemporaneidade e a realidade brasileira que precisam constar sempre como variáveis determinantes das situações de violência. Como bem observa Minayo (1990, p. 291), “qualquer forma de violência tem que ser vista em rede”.

⁵ Falamos, aqui, em uma sobrevivência simbólica, da ordem da *pertença social* e do *sentido da vida*; não se trata de autopreservação do corpo, mas *do sujeito*.

Na próxima seção, queremos chamar o olhar para os discursos sustentados na atualidade e que adolescência é produzida a partir dos mesmos em operação. Ressalte-se a necessidade de sempre incluir, na apreciação da questão, fatores – cuja análise extrapola a proposta deste trabalho, mas que se cumpre citar – como a aceleração do tempo e o imediatismo, o consumismo, o individualismo, entre outros exemplares de uma ética capitalista, que se encaixam em tudo que viemos tratando até aqui; o que isso tem a ver com a violência na adolescência? Tudo.

A sociedade (em) que vivemos, a(s) adolescência(s) que engendramos

Discursos, ora diversos ou divergentes, engendram a adolescência; disciplinas que a tangenciam, sem conseguir definir categoricamente o fenômeno plural e complexo que constitui. No entanto, dois são os de maior impacto na maneira em que se agencia um certo *sensocomum* a respeito do tema, bem como no direcionamento de políticas específicas ao público adolescente, a saber, como já vínhamos apontando: o médico e o jurídico. São dois discursos que tendem a circunscrever o *indivíduo*, atando-o, internamente, aos limites de seu corpo e, externamente, aos limites da Lei. Ambos primam por uma *racionalidade*, herança da lógica cartesiana, que gere tal indivíduo no âmbito de uma normalidade. Tais pressupostos têm levado, historicamente, a uma lógica de exclusão daqueles que apresentam comportamentos que escapam a uma compreensão nesses moldes (FOUCAULT, 2009/1972).

Não é desmerecer o papel social que têm tais discursos, mas apontar suas limitações e aquilo que se produz a partir de sua práxis. Uma vez detidos a apreciações de *evidências* para a compreensão de um “caso”, trata-se de assinalar *o que, efetivamente, acaba compondo o conjunto de parâmetros para estudá-lo e determinar ações a serem tomadas sobre o mesmo*. A construção de um entendimento não pode ficar restrita à rigidez do funcionamento bioquímico corporal e nem tampouco à da letra da lei, embora, é claro, sejam aspectos fundamentais nesse processo e na gênese de uma proposta de tratamento. O “início” (da ordem da causalidade) não pode residir no indivíduo isoladamente, e, muito menos, o “fim” (da ordem da direção do tratamento, da “cura”) pode estar associado à adequação desse indivíduo, de maneira inespecífica e minimamente mediata, à curva normal de levantamentos estatístico-epidemiológicos; isso é extirpar sua potência, dirimindo sua singularidade.

É do campo jurídico que provem a legitimidade da adolescência enquanto *período*. Juridicamente, no Brasil, desde a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,

Lei nº 8069/90), a adolescência é o período compreendido entre os doze e os dezoito anos completos de vida (BRASIL, 1990). Com o ECA, o adolescente passa a existir, de fato, na lei, enquanto sujeito de direitos; a aplicabilidade da nomeação *adolescente* se dá através da noção cronológica, quantitativa, de acordo com o tempo decorrido desde o nascimento oficialmente considerado. No entanto, é preciso ter em mente que um longo caminho foi percorrido até que o entendimento se fizesse assim: a *adolescência* – que aqui não tem necessariamente a ver com *puberdade* – nasce, primeiramente, com a necessidade de definir a aplicabilidade da lei comum aos menores de idade; necessidade premente no âmbito da imputabilidade penal/correcional:

Partindo de uma abordagem inicial com uma dominante punitiva, assimilando os jovens aos adultos (...), eles evoluem para uma abordagem progressivamente educativa, vindo separar nitidamente a sorte jurídica dos menores das dos adultos. A partir deste momento, podemos considerar a adolescência como plenamente reconhecida no plano social.
(OUVRY, 2010, pp. 20-1)

Como já vimos ao final da seção anterior, o discurso médico, que até então aparecia como mero auxiliar na definição das providências a serem tomadas no julgamento de situações envolvendo adolescentes, vai se propor a uma hegemonia epistemológica, onde tanto a Medicina é quem pode dizer da “internalidade do funcionamento” do sujeito, quanto tal internalidade é bem definida enquanto decorrência de um quadro biofisiológico emergente na puberdade e processos *maturacionais* do corpo (aparecimento dos caracteres sexuais primários e secundários, consequência de uma cascata de eventos hormonais a partir da atividade hipofisária).

Assim, vemos o adolescente delineado em dois campos: o primeiro, jurídico, referindo-se a uma exterioridade (em referência à lei, aos efeitos de seus atos etc.); e, o segundo, a uma interioridade (relegando os fenômenos individuais à ordem do corpo). É nesse contexto que a Psicologia encontra lugar, para contribuir à ampliação do entendimento acerca de fenômenos insurgentes e que fazem merecer sua análise e intervenção. Como ressalta Ouvry (2010), a partir dos trabalhos de Roudinesco-Aubry e John Bowlby, começou-se a considerar cada vez mais a dimensão subjetiva, podendo problematizar a ideia essencialista do adolescente violento. A elevação do objeto de estudo a esse outro patamar teve como divisor de águas, somente em 1962, um artigo da psiquiatra e psicanalista Evelyne Kestemberg, cuja síntese é feita por Annie Birraux:

Não é porque ele [o adolescente] incomoda que ele cria um problema; o jovem vive uma crise interna porque atravessa um período necessário de desordens internas e de reorganizações, frequentemente transitório, e por isso a sociedade não o reconhece, não menos do que ele mesmo a desconhece. Esta crise de identidade é apenas um epifenômeno, não sendo a identidade um conceito metapsicológico; o problema está na consolidação de suas identificações.

(BIRRAUX *apud* OUVRY, 2010, p.31)

A psicologia tem de abarcar, tanto quanto possível, todos esses vieses e suas produções, pois o objeto de seu estudo e intervenção é atravessado por esses discursos – e ainda escapa e os extrapola –, embora seja destes mesmos agenciamentos que dispõe para engendrar-se e existir: o **sujeito**, que não é interno nem externo, mas se produz *entre* esses dois registros.

Gilles Deleuze (1997) propõe-nos a desconstrução das noções de interioridade e exterioridade. O filósofo sugere pensarmos o “fora” não como algo situado em outro lugar que não o próprio sujeito, mas como *externalidade* de sua constituição, ou, na via oposta, que aquilo que constitui a interioridade é “nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro *do* lado de fora” (DELEUZE *apud* CANAVÊZ & HERZOG, 2011). A figura representativa que ele indica é a fita de Moebius – ou, como ficou conhecida posteriormente, a “dobra”: uma fita anelar contínua que se torce, de maneira que, se tentarmos acompanhar uma só de suas faces, falharemos, pois tanto a face interna quanto a externa se encontram entrelaçadas de maneira indistinguível e inseparável.

Trata-se de uma espécie de interiorização do lado de fora, de modo que as relações aí situadas *se dobram* para fazer emergir uma relação consigo. A dobra é capaz de explicar tanto a produção de uma subjetividade, enquanto território que demarca uma determinada existência, quanto os próprios processos de subjetivação, através dos quais estes territórios são delineados. A dobra conjuga assim um lado de dentro que é coextensivo ao lado de fora, “sujeito” coextensivo ao social. Desse modo, a dobra não pode ser tomada como um processo concluído, mas em permanente construção, permanente atualização de relações com o lado de fora e, consequentemente, de relações consigo. (CANAVÊZ & HERZOG, 2011, p.116, grifo do autor)

Assim, a subjetivação ocorre a partir de um encontro, de um *agenciamento*, constituindo-se de dois componentes, distinguíveis apenas didaticamente: o *maquínico* – da ordem do corpo e do desejo, representando o que poderia ser uma internalidade – e o *coletivo de enunciação* – referente à externalidade, da ordem dos discursos, das instituições, da

maneira como estes vão capturando o desejo, e daquilo que o sujeito cria sobre eles, transformando-os (ZOURABICHVILI, 2004).

(...) O indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos. Pois seu campo de experiência oscila entre sua projeção em formas de comportamento e de pensamento preconcebidas (por conseguinte, sociais) e sua exibição num plano de imanência onde seu devir não se separa mais das linhas de fuga ou transversais que ele traça em meio às "coisas", liberando seu poder de afecção e justamente com isso voltando à posse de sua potência de sentir e pensar (...).

(ZOURABICHVILI, 2004, p.9)

Dessa forma, somos remetidos a um outro entendimento: de que a dimensão subjetiva não *habita* um ambiente ou um contexto; *o sujeito é seu próprio contexto, em nível molecular, advindo, portanto, deste contexto em que ele acontece*. O sujeito, afinal, não é representado por um conjunto delimitado de variáveis, nem mesmo por seu corpo sozinho; é necessário que um outro o legitime e o reconheça. Ele é o que dele se diz... e o que ele faz disso. Isso implica pensarmos os modos de ser para além de “falhas” na constituição e em não nos contentarmos com tentadoras explicações etiológicas da travessia da infância e do Édipo, mas, efetivamente, nos questionarmos sobre as condições de possibilidade de existência do sujeito em questão. É dizer: o que lhe outorga viabilidade e lhe confere legitimidade para que seu Eu – construído a partir de seja quais tenham sido suas “lacunas”, “falhas”, percalços, identificações etc. – lhe seja suficiente e perdure? O que permite a ele ser o que é num dado contexto?

As instituições (para)formais da adolescência

A proposta de assinalar os limites do paradigma da *lacuna* na subjetivação dos jovens que se identificam a alguma forma de padrão violento, é justamente para que se evite aderir a aparente hipocrisia de alguns discursos, que tendem a dirimir as vicissitudes reais engendradas pela ordem social estabelecida. Junto com uma idealização da infância, tenta-se por vezes, negar mazelas sociais que, na verdade, não deixam buracos de falta, mas geram *marcas*. Ora, esses “buracos” são anteriores às marcas; são as impossibilidades e os obstáculos intransponíveis que os sujeitos encontram em seu percurso, violações que causam o desamparo de necessidades extremas, necessidades a partir das quais os sujeitos ver-se-ão

impelidos a *criar* alternativas, buscando outras vias de subjetivação e, por que não, de sobrevivência (tanto real quanto simbólica). É por isso que práticas de suplência são ineficazes, pois insuficientes e atuantes aquém de seu alvo. O buraco não está no sujeito; o sujeito é em sua relação com o buraco posto (“aquilo que dele se diz e o que ele faz disso”): é o que evita, é o que cai, é o que escala, é o que costeia, é o que resvala, é o que se joga – ou que é jogado –, é o que cava ainda mais, é o que tenta tapar, é o que avisa, é o que empurra, é o que desvia... ou seja qual for o posicionamento subjetivo que vislumbre ser possível a si.

O assassinato de adolescentes supostamente delinqüentes tem que ser articulado com a violência estrutural que lhes limita o "possível social"; com a violência do Estado cuja face repressiva é quase a única que esses jovens conhecem; com a violência organizada dos grupos de narcotráfico que lhes oferecem vantagens imediatas; com a violência individual de cada um que tenta se defender, numa sociedade onde os direitos humanos e civis são quase um sonho a conquistar.
(MINAYO, 1990, p.291)

E que “possível social” temos e ofertamos? Quem disse que a entrada para o mundo do tráfico de drogas é questão de *falta de opção*, de uma falta de ideais ou referenciais? Não é. É um grande negócio. O tráfico oferece respaldo, funções bem definidas no sistema, sensação de pertença e possibilidade de ascensão (ATHAYDE et al., 2005). O tráfico oferece poder, através do temor que se constrói no imaginário social e do próprio uso cotidiano de armas de fogo; isso tudo sem nem entrar no mérito da realização material, através das bonificações monetárias que promete e, efetivamente, traz, conferindo a seus bem-sucedidos membros um caráter fálico. *Os outros referenciais não deixam de estar presentes, não é uma falta deles; é uma falta, talvez, de densidade simbólica que deles se pode aferir.* Como na política de Redução de Danos para usuários de substâncias psicoativas, onde se coloca que se tem de fazer frente ao “barato” que a droga traz para que o sujeito se mobilize a deixar sua dependência, o que se impõe no suposto combate ao tráfico – enquanto meio de cooptação de crianças e adolescentes – é que a sociedade possa oferecer alternativas viáveis e atrativas, que façam frente a todos aqueles benefícios, assim percebidos pelos pequenos, com os quais uma vida tão arriscada parece remunerá-los. Como bem aponta Castro Alves (*apud* DELORENZO, 2013): *“Quando o Estado exclui, o crime inclui. Se o jovem procura trabalho no comércio e não consegue, vaga na escola ou num curso profissionalizante e não consegue, na boca de fumo ele vai ser incluído.”*

Não é dizer que os jovens que cometem ato infracional não devam ser responsabilizados – *eles o são*, a partir do assegurado no ECA –, mas é que, em termos de

políticas públicas, como sustenta Brum (2013), “o Estado não pode ser vingativo”, não pode organizar-se e agir na compensação imediata e no tratamento pontual, individualizado, a um problema social sintomático como a delinquência juvenil.

Os críticos do ECA costumam ser mal informados sobre sua origem e seu propósito, ignorando até mesmo a totalidade de seu conteúdo e o fato primordial, que é: o estatuto, embora some 23 anos desde sua sanção, não é cumprido. O Estado falha em promover todo o complexo sistema de garantia de direitos, e o ECA acaba sendo tomado, principalmente na mídia de massa, como se seu cerne fosse a política de tratamento àqueles que chegam a cometer atos infracionais (ou seja, do artigo 103 em diante!). “Quando um jovem comete uma infração com violência” – acabando por ter de cumprir uma medida socioeducativa de internação (como a FASE, no Rio Grande do Sul, ou a Fundação CASA, em São Paulo) –, é porque “toda uma rede já falhou” (TAVARES *apud* MOREIRA, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem o caráter mais preventivo do que repressivo. Se o ECA fosse realmente cumprido sequer teríamos adolescentes cometendo crimes. *É exatamente pela falta de cumprimento do Estatuto e pelo alijamento de muitas crianças e adolescentes dos seus direitos fundamentais previstos no ECA é que temos adolescentes envolvidos com a criminalidade.*

(CASTRO ALVES *apud* DELORENZO, 2013, grifo nosso)

A sociedade falha em ofertar dispositivos que promovam novos agenciamentos, quais sejam, aqueles que podem permitir ao sujeito aceder a outros regimes simbólicos e ampliar suas possibilidades subjetivas de criação, de aquisição de “bens psicossociais tangíveis e intangíveis” (CÔTÉ *apud* SCHWARTZ, 2001).

O sujeito cujo desejo se encontra capturado num modo de subjetivação que o sustenta na via do crime ou do ato infracional, ao ser internado ou encarcerado, não consegue fazer senão reforçar sua identificação com o estereótipo que o rótulo a ele conferido lhe sugere. O sistema prisional brasileiro é, notadamente, incapaz de “recuperar” condenados: compreende a terceira maior população carcerária do mundo e apresenta egressos com uma taxa de reincidência de 70%. (SUDBRACK & CONCEIÇÃO, 2005; PRUDENTE, 2011; BRUM, 2013). Isso ocorre, porque sua proposta, efetivamente, não é essa; numa ética do desejo, a função social do presídio é realizar um anseio de vingança por trás do furor punitivo dos supostos “cidadãos de bem”. É uma lógica de exclusão e apagamento, onde a cultura busca reprimir seus próprios instintos violentos – projetando-os e atuando sobre aqueles que ousam encarná-los – através de discursos e práticas que incidem sobre as “classes perigosas” da

sociedade (VOLPI, 1997; ROUDINESCO, 2008; FOUCAULT, 2009/1972, 1975; MARIN, 2002).

O que nos concerne, aqui, é apontar o quanto se acaba aplicando essa mesma lógica às instituições socioeducativas, como a FASE, que, embora intentem, a seu propósito original, promover linhas de fuga a essa subjetivação criminalística, acabam sendo mantidas, ainda, sobre a mesma égide simbólica e funcional do sistema penitenciário; agenciamento este que captura aqueles jovens cada vez mais cedo e que vai se espalhando pelas diferentes instituições, que, já destarte, passam a perder seu poder de transformação, na mesma medida em que se prestem à demarcação pelo decalque, pelo clichê, pela *repetição* – pela *reprodução* do antigo modelo. Essa repetição se refere à situação em que a inauguração de novos estatutos e de novos aparatos institucionais não faz, na prática, *ruptura nos fluxos* previamente estabelecidos e já caducantes, restando a impressão, evidenciada no discurso e no imaginário sociais, de que tal “inovação” de nova nada tem e que representa tão somente “um outro nome para aquilo que já existia”.

Propomos que não só o adolescente deva ser tocado por novas formas de cuidado, tratamento ou responsabilização – inclusive participando ativamente de sua construção, como num bom *encontro* espinosiano – mas, antes de qualquer outro, o sejam as próprias pessoas que constituem os aparelhos institucionais que os recebem e que pretendem transformá-los. Afinal, é no vislumbrar diferenças no ambiente e na ordem discursiva na qual está inserido (*externalidade*) que o adolescente vai poder promover deslocamentos em seu próprio posicionamento (*internalidade*), através de atos de criação que lhe outorguem *viabilidade social*, sem que lhe seja necessário recorrer às velhas artimanhas do antigo Eu e também sem um padecimento desmesurado que o repila de sua própria potência em fazer diferente.

Precisamos realizar escansões, cortes simbólicos que promovam outra relação imaginária do jovem com a via do crime e com suas “consequências”; a prisão – assim como a internação – não funciona hoje como um dispositivo que opere “pedagogicamente” sobre o imaginário do jovem, de maneira a fazê-lo acreditar que “o crime não compensa”, como quer ainda crer a sociedade. Ir para a cadeia tem significado muito mais “ir para junto dos grandões que tem poder – tornando-se um desses poderosos” do que qualquer coisa próxima a um “castigo”. E isso não se faz sem mexer nas estruturas vigentes, no imaginário social cristalizado em estereótipos e nos fluxos das políticas públicas... todas.

Considerações finais

Falamos de mudanças: mudanças corporais e subjetivas no adolescente, mudanças no olhar sobre ele lançado e nas demandas a ele dirigidas, mudanças que ele também espera ver na sociedade... Não é fácil mudar. Se parece tão simples recomendar isso a uma criança ou um adolescente, eximindo-se da posição de – às vezes, única – referência possível para ele, como será que os adultos – e incluem-se aí os que trabalham na socioeducação e na assistência social – lidam pessoalmente com mudanças e, antes delas, com a própria diferença?

Se há um “ponto pacífico” na sociedade quanto ao que o adolescente parece saber fazer de melhor, isso é provocar o adulto em seus próprios conteúdos, em seu próprio processo de subjetivação, apontando suas inconsistências para melhor testar a validade dos referenciais que o regem. E acaba sendo por isso mesmo que a “paz” do “ponto” fica só por conta da força de expressão. É a essa convocatória que a família e a sociedade não estão preparadas e parecem não tolerar. Porém, em serviços que tem por alvo o público adolescente, operando políticas especificamente desenhadas para essa área, os trabalhadores não podem (ou não poderiam) ter o benefício dessa ignorância e do desaviso.

É assustador perceber os produtos da dificuldade que grande parte dos socioeducadores, monitores, e mesmo pessoal de equipes técnicas de nível médio e superior (teoricamente versados no assunto) têm em lidar com os processos de adolescentes e pré-adolescentes (OLIVEIRA, 2001). É, na grande maioria das vezes, aí que se peca. De outra maneira, como explicar o fracasso das políticas de assistência a esses públicos? O estatuto existe, as leis existem; as instituições e seu aparato físico existem (embora ainda possam melhorar neste aspecto). O nível molar está relativamente organizado. O trabalho mais árduo a ser realizado repousa no nível *molecular*, e queremos apostar que é com esses trabalhadores que se pode intervir, tanto no dia-a-dia quanto em sensibilizações e capacitações – tanto prévias, que se fazem urgentes neste campo, como continuadas. De nada adiantam cursos profissionalizantes para os internos, aulas de informática, uma arquitetura que facilite sua livre circulação nos prédios e tantas outras medidas de ordem material, se o agente socioeducador ainda for subjetivado na antiga – porém ainda bem viva e latente – lógica do *monitor*, termo que pretende ocultar a maldita herança do *agente carcerário*. A postura e a atitude dos educadores e a transferência que seus educandos estabelecem com eles é muito mais constituinte do ambiente do que bem rebocadas paredes de tinta fresca. Nesse sentido, nos aponta Milnitsky-Sapiro (2005):

Superar a discriminação não manifesta desses Programas de Políticas Públicas parece constituir um elemento crucial para possibilitar práticas institucionais mais condizentes com as necessidades desses jovens. Diria que dispomos de material suficiente para estabelecer alguns critérios para concepção e práticas de inclusão de crianças e adolescentes identificados como “em situação de risco” (...). O primeiro seria a constituição da imagem de uma figura de referência adulta através de uma equipe coerente – no sentido de ações interdisciplinares – onde todos integrassem esse “um” da referência simbólica – através do limite, do acolhimento, do cuidado com a saúde, a educação e o lazer, sobretudo que essa equipe venha **a ser capacitada antes** – como estágio de formação – orientada para uma interlocução congruente em seus procedimentos, enfoques terapêuticos e educacionais, com base em princípios supradisciplinares, mirando o adolescente como um ser inteiro e singular.

(MILNITSKY-SAPIRO, 2005, p.7, grifo da autora)

O saber da psicologia é muito valioso. Porém, muitas vezes, acaba envolto em um véu de misticismo, onde se supõe, quando há psicólogos em determinado serviço, que, ao primeiro sinal de uma demanda da ordem do sofrimento, do conflito ou de manejo comportamental, se deva proceder a um tipo de encaminhamento, eximindo-se os demais cuidadores/orientadores/educadores de alguma ação nesse sentido. Isso se torna extremamente danoso ou, no mínimo, improdutivo. A privatização dos saberes só faz sobreimplicar seus operadores, desempoderando os demais trabalhadores e exonerando-os de algo que deveria ser, sim, de sua alçada, o que acaba por retirar a potência do lugar que ocupam. Ora, os *limites*, de que Milnitsky-Sapiro (2005) nos fala, não são apenas os limites do corte e da manutenção de uma organização: são, muito antes e para muito além disso, os limites entre o sujeito e a alteridade, da ordem de um bordeamento. Por esta lógica, encontramos o sentido do “educador-referência”: não para encarnar um ideal de exemplo a ser seguido em tudo que diz e faz, mas para mediar a relação do sujeito com o Outro, visando a construção dos sentimentos de pertença, autonomia e cidadania.

O desafio que se coloca é, justamente, buscar o que a autora refere quando fala de “princípios supradisciplinares”, ou seja, uma ética e uma práxis que transcendam o caráter privativo dos saberes, podendo criar formas mais democráticas, resolutivas e consistentes de intervenção, na equipe e com os adolescentes. Isso não é nenhum absurdo utópico: o campo da saúde coletiva, por exemplo, já tomou emprestado o termo *transversalidade* para sugerir maneiras singulares de trabalhar em equipe, levando em conta os saberes em sinergia, sua realidade e a realidade dos sujeitos envolvidos, tanto como operadores quanto como foco de

suas práticas (GUATTARI, 1976; L'ABBATE, 2003). No fim das contas, os usuários também operam os dispositivos; também tomam para si os discursos, também modulam sua atividade e, afinal, são eles que, por excelência, dirão do sucesso das intervenções. É preciso corresponsabilizar atores e envolver a todos nesse “um”: único e singular, mas coletivamente constituído.

Se sugerimos esse trabalho específico aqui, é por vermos nisso uma real possibilidade de transformação para um aumento de eficácia dos sistemas socioeducativo e socioassistencial; é porque podemos insistir nesse ponto, do investimento no trabalhador – nos “recursos humanos” – que terá, por reflexo, inevitáveis melhorias nas relações interpessoais nas equipes e com os jovens, potencializando os espaços instituídos de cuidado e tratamento.

Se focamos em algo que diz respeito à Psicologia, é para que não esqueçamos que, se a transversalidade pressupõe uma democratização e a construção coletiva de novas abordagens, ela não prescinde das contribuições específicas de cada área do conhecimento nessa empresa. E, ainda que especifiquemos ações em nível molecular, não olvidemos também defender ações de Estado que possam promover condições ideais de executividade – a políticas e projetos – para que todos os esforços empreendidos na produção de conhecimento e sua operacionalização não sejam em vão e, não mais que o fundamental: que a Lei valha para todos, que o cidadão tenha respeitados todos os seus direitos antes que lhe sejam exigidos todos os seus deveres. Quem sabe, através da orquestração de dispositivos sociais básicos pelos governos, o presente tema venha perder, num futuro próximo, toda essa sua urgência, até pertencer ao passado. Como sintetiza Castro Alves (*apud* DELORENZO, 2013):

A ausência de políticas públicas, programas e serviços de atendimento, conforme prevê a lei, e a fragilidade do sistema de proteção social do País favorecem o atual quadro de violência que envolve adolescentes como vítimas e protagonistas. Isso só será revertido quando realmente for cumprido o princípio Constitucional da Prioridade Absoluta com relação às crianças e adolescentes, o que atualmente ainda é uma utopia. Quem nunca teve sua vida valorizada, não vai valorizar a vida do próximo. O que esperar de crianças e adolescentes que nunca tiveram acesso à saúde, educação, assistência social, entre outros direitos. Muitas vezes não tiveram sequer uma família efetivamente. E sempre viveram submetidos a uma rotina de negligência e violência. A negligência, a exclusão e a violência só podem gerar pessoas violentas.

(CASTRO ALVES *apud* DELORENZO, 2013)

Referências

- ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. (1981) **Adolescência Normal**. Tradução Suzana Maria Garagoray Ballve. Original *La adolescencia normal*, 1970. Porto Alegre: Artmed.
- ATHAYDE, C.; BILL, MV; SOARES, L. E. (2005) **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva.
- BAUMAN, Z. (2008) **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BERNARDINO, L. M. F (2007) A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas da infância. In: Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.) **Psicose: aberturas da clínica**. v.1. 1 ed. pp. 54-66. Porto Alegre: Libretos.
- BRASIL (1990) **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8069/90**. Porto Alegre: CEDICA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Impressão jul./2010.
- BOUVIER, P; COMEAU, C. A. (2004) Welcome to my life (faixa musical). In: **Still Not Getting Any...** (álbum). EUA: Atlantic – Warner Music Group.
- BRUM, E. (2013) Pela ampliação da maioria moral. In: **Revista Época** (artigo publicado online em 22 de abril de 2013). Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/04/pela-ampliacao-da-maioridade-moral.html>>; acesso em 31 de maio de 2013.
- CALLIGARIS, C. (2011) **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha.
- CANAVAL, F., & HERZOG, R. (2011). Os descaminhos da resistência. In: **Paidéia**, 21(48), pp. 111-118.
- CLARK, K. B. & CLARK, M. P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In: T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), **Readings in social psychology** (pp. 169–178). New York: Holt.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1997) **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34.
- DELORENZO, A. (2013) “Redução da maioria penal só vai gerar mais crime e violência”. In: **Revista Fórum** (artigo publicado online em 12 de abril de 2013). Disponível em <http://revistaforum.com.br/blog/2013/04/reducao-da-maioridade-penal-so-vai-gerar-mais-crime-e-violencia/>; acesso em 31 de maio de 2013.
- DOR, J. (2011) **O pai e sua função em psicanálise**. Tradução de Dulce Duque Estrada; revisão técnica Marco Antonio Coutinho Jorge. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- DOLTO, F. & NASIO, J. D. (2008) **A criança do espelho**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ERIKSON, E. H. (1968) **Identity: Youth and Crisis**. New York: Norton.
- FOUCAULT, M. (2009) **História da Loucura: na Idade Clássica**. 8ª Edição. Original *Histoire de la Folie à L'Âge Classique*, 1972. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (2009) **Vigiar e punir**. 36ª Edição. Original *Surveiller et punir*, 1975. Petrópolis: Vozes.
- FREUD (1996) Totem e tabu (1913). In: STRACHEY, J. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago.

- _____ (1996) Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: STRACHEY, J. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago.
- _____ (1996) Psicologia das massas e análise do Eu (1921) In: STRACHEY, J. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago.
- _____ (1996) Mal-estar na Civilização (1930) In: STRACHEY, J. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Volume XXI. Rio de Janeiro: Imago.
- GUATTARI, F. (1976) La transversalidad. In: **Psicoanálisis y transversalidad**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- JEAMMET, P. & CORCOS, M. (2005) **Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- L'ABBATE, S. (2003) A análise institucional e a saúde coletiva. In: **Ciênc. saúde coletiva** [online], vol.8, n.1, pp. 265-274. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232003000100019&lng=en&nrm=iso>; acesso em 29 de maio de 2013.
- LACAN, J. (1966) **Écrits**. Paris: Éditions du Seuil.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS (2001) **Vocabulário de psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LIPOVETSKY, G. (2005) **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Tradução de T. M. Deutsch. Barueri: Manole. Original de 1983.
- MILNITSKY-SAPIRO, C. (2005) Construção de valores sócio-morais na cultura, e suas formas de discriminação da adolescência. In: **An. 1º Simpósio Internacional do Adolescente**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- MARIN, I. S. K. (2002) **Violências**. São Paulo: Escuta.
- MINAYO, M. C. S. (1990) A Violência na Adolescência: Um Problema de Saúde Pública. In: **Cadernos de Saúde Pública**, 6 (3). jul/set. pp. 278-292. Rio de Janeiro.
- MOREIRA, C. A. (2013) Da pátria filhos – Juventude em discussão: Debate sobre a maioria penal desperta dúvidas sobre a relação que a sociedade quer estabelecer com seus jovens, se insiste em fazer os processos de reeducação funcionar ou se apela para o isolamento. In: **Zero Hora, Jornal. Caderno Cultura de 27 de abril de 2013**. Porto Alegre: Grupo RBS.
- MOSQUERA, J. J. M. (1977) **Adolescência e Provação: a autoestima no adolescente**. 2ª ed. Porto Alegre, Sulina.
- OLIVEIRA, C. S. (2001) **Sobrevivendo no inferno**. Porto Alegre: Sulina.
- OUVRY, O. (2010) Adolescência e Violência. In: AMPARO, D. M. et al. (orgs.) **Adolescência e Violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico**. Brasília: Líber Livro Editora.
- PRUDENTE, N. M. (2011) Sistema Prisional Brasileiro: Desafios e soluções. In: **Revista do Ministério Público Militar**, Brasília, v. 22, p. 309-322, nov. 2011. Disponível em <<http://atualidadesdodireito.com.br/neemiasprudente/2013/03/06/sistema-prisional-brasileiro-desafios-e-solucoes/>>; acesso em 29 de maio de 2013.
- RASSIAL, J.J. (1999) **O adolescente e o psicanalista**. Tradução Lêda Mariza Fischer Bernardino. Rio de Janeiro : Companhia de Freud.

- ROUDINESCO, E. (2008) **A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos.** Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar.
- SCHWARTZ, S. J. (2001) The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. In: CÔTÉ, J. E. et al. **Identity – An International Journal of Theory and Research.** Volume 1, nº 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SUDBRACK, M. F. O. & CONCEIÇÃO, M. I. G (2005) Jovens e violência: vítimas e/ou algozes? In: COSTA, L. F. & ALMEIDA, T. M. C. (orgs.) **Violência no cotidiano: do risco à proteção.** Brasília: Universa – Líber Livro.
- VIOLANTE, M. L. V. (2000) A Perversidade da Exclusão Social. In: LEVISKY, D. L. (org.) **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira.** São Paulo: Casa do Psicólogo.
- VOLPI, M. (1997) **O adolescente e o ato infracional.** São Paulo: Cortez.
- WINNICOTT, D. W. (1983) **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artmed.
- _____ (1999) **Privação e Delinquência.** 3ª ed. (1ª ed. em 1987). São Paulo: Martins Fontes.
- ZOURABICHVILI, F. (2004) **O Vocabulário de Deleuze.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara.