



Maria Alice Fortes de Albuquerque Maranhão

**CLÍNICA NAS TRINCHEIRAS:
Sobre o atendimento clínico a crianças em uma
favela do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Junia Vilhena

Rio de Janeiro
Janeiro de 2009



Maria Alice Fortes de Albuquerque Maranhão

**Clínica nas Trincheiras:
Sobre o atendimento clínico
a crianças em uma favela do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Junia de Vilhena
Orientadora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof^a. Sonia Elisabete Altoé
Instituto de Psicologia – UERJ

Prof. Benilton Carlos Bezerra Junior
Instituto de Medicina Social - UERJ

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, ___/___/2009.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador

Maria Alice Fortes de Albuquerque Maranhão

Graduou-se em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1996. Fundou, em 1998, com um grupo de psicólogos, o Projeto Girassol, ONG que atua em escolas municipais do Rio de Janeiro, oferecendo atendimento clínico individual e em grupo para as crianças matriculadas na escola e para seus familiares. O Projeto Girassol desenvolve também oficinas diversas para as crianças e grupos para os professores.

Ficha Catalográfica

Maranhão, Maria Alice Fortes de Albuquerque

Clínica nas trincheiras : sobre o atendimento clínico a crianças em uma favela do Rio de Janeiro / Maria Alice Fortes de Albuquerque Maranhão ; orientadora: Junia Vilhena. – 2009.
120 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Psicologia clínica. 3. Favela. 4. Escola. 5. Criança. 6. Violência. 7. Subjetividade. I. Vilhena, Junia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Para Marcelo, meu marido,
e para Bento e Miguel, meus filhos.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Junia Vilhena, pela paciência, pelo acolhimento nas horas difíceis e pela convivência honesta, generosa e produtiva. Aprendi muito!

Às minhas queridas amigas, Gabriela, Patrícia, Lena e Alice (!), por estarem em minha vida.

Ao meu querido grupo, Diana, Adriana, Patrícia, Letícia e Liliane, por tudo.

A todos que trabalham no Projeto Girassol, por fazerem dele um trabalho aberto, vivo e sempre diferente.

Agradeço às escolas que confiaram em nós, às famílias e às crianças que nos permitem aprender nosso ofício.

Ao meu grande amigo, Luiz Fernando Franco da Rosa, pela revisão do texto.

Agradeço, sempre, à Eliane Siqueira e Maurício Madureira. Ommanipa!

A CAPES pelo auxílio concedido.

Resumo

Maranhão, Maria Alice Fortes de Albuquerque. **Clínica nas trincheiras: Sobre o atendimento clínico a crianças em uma favela do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2009. 120p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação visa apresentar um projeto de psicologia clínica realizado numa escola municipal, localizada em uma favela da cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, é feita uma reflexão sobre a representação da favela no imaginário social, quais os agenciamentos que o território favela produz na subjetividade de seus moradores e quais as influências que este contexto pode trazer para a constituição de um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento de uma criança. O desenvolvimento infantil é descrito sob uma ótica winnicottiana, que relaciona a maneira da criança interagir com o mundo em razão de como o mundo interagiu com ela, em fases primitivas de seu desenvolvimento. Aspectos da sociedade contemporânea, como o consumo, o medo, a violência e o enfraquecimento das figuras de autoridade são relacionados com o aumento da violência, como forma de expressão da infância e da juventude. Isto é, um sujeito se constitui no seio de uma família, que está ancorada em uma cultura, localizada em um território, que agencia sua subjetividade e seus padrões de comportamento. Por fim, é apresentada uma análise do psicólogo, profissional que através do usufruto de suas próprias ferramentas, terapia, suporte, técnica e criatividade, pode atuar dentro de sua especificidade sem ter que abrir mão de sua postura ética e política.

Palavras-chave

Psicologia clínica, favela, escola, criança, violência, subjetividade.

Abstract

Maranhão, Maria Alice Fortes de Albuquerque. **Clinic in the trenches: Children's therapeutic consultation in a slum in Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2009. 120p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to introduce a project of clinical psychology that takes place in a public school located inside a slum in the city of Rio de Janeiro. It begins with a consideration of what does a slum represent in the social imaginary, how it works in the production of subjectivity of its inhabitants and what are the influences that this context can bring to the constitution of a good enough environment to the development of a child. Child development is described by the views of D. W. Winnicott, who relates the child's interaction with the world based on how did the world interacted with it in early stages of its development. Contemporary social aspects, such as consume, fear, violence and the figures of authority weakness are related with the increase of violence as a valuable expression among children and teenagers. That is, a subject's constitution is within a family, which is anchored in a culture, located in a territory that produces its subjectivity and behavioral patterns. In the end, the psychologist is analyzed as a professional that by the use of its own tools, therapy, holding, technique and creativity, can act inside its specificity without having to dismiss its ethical and political beliefs.

Key-words

Clinical Psychology, slum, school, child, violence, subjectivity.

Sumário

1. Introdução	9
2. O Projeto Girassol	15
2.1 O Projeto na favela	16
3. A Favela: Terra de Ninguém. De alguém? Alguém quem?	23
3.1 Território, confinamento e violência – ela está no meio de nós	27
3.2 Viver fora-da-lei e dos direitos	37
3.3 Vida Severina	41
3.3.1 Ser criança nesta favela	48
4. A Criança e o Ambiente	54
4.1 Agredir, destruir, criar	55
4.2 Quando tudo corre bem	61
4.3 Quando nem tudo corre tão bem	65
5. A Atuação do Psicólogo	78
5.1 Psicologia, Ética e Política	88
5.2. A clínica nas trincheiras	95
6. Conclusão - O Fio da Navalha	108
7. Referências Bibliográficas	115

1

Introdução

Este trabalho visa relatar uma experiência de atendimento clínico para crianças e adolescentes que moram e estudam em uma favela carioca. A partir da descrição do atendimento dentro da escola e da contextualização do espaço no qual a escola está inserida, serão analisadas as dificuldades que estas especificidades trazem à atuação do psicólogo e qual é a clínica possível neste contexto.

A idéia deste projeto surgiu após a experiência que tive como estagiária do SPA da PUC-Rio, atendendo crianças moradoras de favelas. Neste estágio pude constatar que, muitas vezes, uma família desistia do atendimento de uma criança porque seu responsável não podia perder horas de um dia de trabalho para buscar a criança em casa, levar para o atendimento, esperar, levar a criança de volta e voltar para o trabalho. Isso podia custar seu emprego. Porém, alguns dos motivos que levam crianças à terapia, entre eles, agressividade, agitação, dificuldade de concentração e conseqüente dificuldade na aprendizagem são comportamentos que expressam um pedido de ajuda, uma compreensão pela qual a criança anseia e que acaba sendo adiada por conta da desistência do atendimento. Assim, a fundação deste projeto, denominado Projeto Girassol, de atendimento clínico dentro de escolas, teve como motivação a possibilidade de facilitar tanto o acesso quanto a permanência das crianças na terapia.

O Projeto Girassol funciona, atualmente, em três escolas municipais do Rio de Janeiro, que atendem a uma população em sua maior parte moradora de favelas, sendo que uma das escolas está localizada em uma favela. Esta escola apresenta algumas características próprias; através dela tivemos contato com uma população que quase não sai da favela. As crianças moram e estudam lá. Alguns pais estão desempregados há muitos anos. Ou seja, são famílias inteiras onde ninguém tinha motivos para descer do morro, às vezes nem nos fins-de-semana.

Outra questão que surgiu com a possibilidade de trabalhar nessa escola foi a da segurança. Podemos entrar e sair da favela sem problemas? É seguro? É uma favela ‘tranqüila’? Tranqüila, obviamente, em relação ao nível de violência apresentado pelo tráfico da região. No primeiro contato com a coordenadora pedagógica da escola, pessoa que teve conhecimento do projeto e nos convidou para trabalhar lá, nossa segurança foi garantida, mas ao marcar a primeira visita, ela sugeriu me encontrar ‘no asfalto’ para subirmos juntas.

Colada à questão da segurança veio a questão do medo. Afinal, se era preciso confirmar a segurança, havia motivos para preocupação. Frequentar uma favela nos faria conviver com as situações que antes nos eram apenas relatadas. Estaríamos dentro do cenário, passando pelos barracos, pelo esgoto que vaza, pelos olheiros do tráfico. Ficaríamos como todos ali, vulneráveis aos acontecimentos.

Com o começo do trabalho percebemos que a violência presente na vida das crianças atendidas e de suas famílias também atemorizava as professoras, a direção da escola e a nós, psicólogas, que estávamos saindo de nosso território, o asfalto, conhecido e favelmente seguro, para sentir, na favela, o medo do que pudesse vir a acontecer. Medo de que a polícia entrasse no morro, medo de tiroteio, medo de que os traficantes entrassem na escola por algum motivo, medo de ser abordada no caminho para a escola ou no momento da saída.

O Projeto Girassol começou pelo desejo de possibilitar o atendimento psicológico individual a crianças de baixa renda que precisassem de terapia. Conforme os casos iam chegando e os históricos se repetindo; abandonos, mortes, abusos, a questão social ia reforçando a concepção winnicottiana da unidade indissolúvel entre sujeito e ambiente. Teria a clínica individual o alcance necessário neste contexto? Ou seria indispensável uma intervenção mais ampla? Uma atuação diferenciada ia se fazendo premente, mesmo nas duas escolas localizadas no asfalto. As questões foram se abrindo, pedidos foram sendo feitos e os atendimentos foram se ampliando, para os familiares das crianças atendidas, para a comunidade escolar, professores e demais funcionários. Foram criados os grupos de mães, oficinas terapêuticas, grupos com os adolescentes. Começamos a participar de reuniões de professores e até a acompanhar casos encaminhados ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público.

Quando fomos trabalhar numa escola situada numa favela, entramos em contato com o cotidiano de seus moradores. Vimos suas dificuldades para conseguirem seus direitos, testemunhamos a precariedade das suas condições de moradia, a carência de recursos... Muitas vezes me questioneei qual seria a eficácia deste trabalho de psicologia diante de tantas necessidades tão básicas. O que pode oferecer um psicólogo, realizando atendimento clínico, inserido num ambiente que tem entre suas características a exclusão social, a presença maciça da violência e do desrespeito à cidadania e aos direitos humanos? Quais as influências que a proximidade com estes fatores ambientais, constituintes das crianças atendidas, traz para a atuação do psicólogo, quando este não só ouve as histórias mas está, naquele momento, inserido no contexto?

O caminho percorrido nesta dissertação, que visa relatar a atuação de um projeto de psicologia clínica numa escola situada em uma favela carioca, começa com a apresentação do Projeto Girassol, seu funcionamento, seu desenvolvimento e sua inserção numa favela.

No terceiro capítulo, para compreender o que é favela, utilizarei autores como Zaluar & Alvito (1998), Grynszpan & Pandolfi (2003), que fornecem um histórico detalhado sobre a formação das favelas apoiados em documentos e depoimentos de moradores. Vergne (2002) desenvolve em sua dissertação uma pesquisa sobre como o olhar sobre as favelas e seus moradores vem sendo moldado, de forma a perpetuar a exclusão.

Da favela podemos avançar para uma análise da questão do território como agenciador de subjetividades. Para encaminhar esta discussão serão utilizados os trabalhos de Vilhena (1993, 2002, 2005, 2006), Bauman (2003, 2008), Endo (2005, 2008) e Zamora (1992, 1999), autores que articulam as questões do território, da cultura e a presença marcante da violência na sociedade contemporânea. Segundo Dimenstein, Zamora e Vilhena (2005), a participação de jovens da favela no tráfico de drogas não pode ser relacionada apenas ao fator econômico. Devemos analisar as condições subjetivas, familiares e sociais que se estabelecem em um ambiente que, além do desemprego e da pobreza, é também demarcado como espaço da violência. E como a lei e os direitos são vivenciados neste território, lembrando que a cidade do Rio de Janeiro apresenta uma divisão explícita entre favela e asfalto e, principalmente na zona sul, as fronteiras são muito nítidas.

Na busca por bibliografia que oferecesse suporte para a prática clínica utilizei a obra de D. W. Winnicott, que será apresentada no quarto capítulo. Um aspecto fundamental para a compreensão do pensamento winnicottiano é a visão que este autor possui da interação absoluta entre indivíduo e ambiente. “Quando se fala de um homem, fala-se dele *juntamente* com a soma de suas experiências culturais. O todo forma uma unidade” (Winnicott, 1967, p.137)¹. Um indivíduo se constitui, sempre, a partir do meio no qual está inserido. Durante o processo de desenvolvimento emocional, Winnicott observa que falhas no ambiente podem ocorrer em momentos que o bebê ainda não esteja pronto para lidar com elas. Um dos resultados possíveis para este tipo de falha ambiental é a tendência anti-social.

A tendência anti-social é um comportamento que causa um incômodo no meio e impele o ambiente a reagir, encarregando-se de cuidar da criança (Winnicott, 1956). Segundo o autor, esta criança possuía algo bom que lhe foi retirado e a desordem que ela causa é o reflexo de sua busca por este algo que lhe pertencia e sob o qual ela sente que tem direito. A agressividade, traço existente em todos, pode, então, se manifestar em alguns, como violência. Como explicam Vilhena & Maia (2003), a diferença entre violência e agressividade é que a primeira se caracteriza por uma intenção de destruir, de fazer sofrer o outro, utilizando a agressividade para este fim. Já a agressividade “opera quando há reconhecimento pelo sujeito do objeto a quem endereça sua reivindicação agressiva” (Vilhena & Maia, 2003, p.4). Ou seja, a agressividade tem como objetivo atingir determinado objeto e com isso provocar uma resposta. A violência é o uso deslocado desta agressividade, a função de destruir se torna mais importante do que provocar uma reação no objeto. A agressividade possibilita uma discussão, uma troca. A violência é uma expressão sem espaço para o diálogo.

Autoras como Abram (2000), Dias (2003) e Maia (2007) auxiliam a leitura da complexa obra de D.W. Winnicott, assim como facilitam a compreensão do caminho que começa na agressividade primitiva e chega à tendência anti-social. Este aspecto será priorizado nesta dissertação, uma vez que as crianças que chegavam para serem atendidas no Projeto Girassol apresentavam, principalmente, as queixas de agitação e agressividade. Algumas já tinham

¹ Exceto quando indicado, o grifo é do autor.

roubado e outras estavam se aproximando do tráfico, ou seja, comportamentos que incomodam e que levam o ambiente a reagir, seja reclamando, castigando, proibindo, tentando, de alguma forma impor limites. Eram crianças enviando seu SOS através do comportamento anti-social.

A carência e a desestruturação absolutas de algumas famílias, somadas à proximidade com o tráfico, poderiam levar algumas destas crianças a engrossar as estatísticas do adolescente-favelado-trafficante. Acredito que o caminho para este desfecho passa por uma falha território-ambiental na relação sociedade-sujeito que ancora as famílias e se soma às falhas ambientais da relação mãe-bebê. Nesta dissertação, buscaremos refletir como o território favela, a destituição das figuras de autoridade, a presença da violência e os agenciamentos que estes aspectos suscitam atuam na constituição da identidade das crianças atendidas pelo Projeto Girassol.

A leitura de alguns trabalhos de atendimento clínico, também realizados em favelas, ou comunidades, foi de grande ajuda para a realização desta dissertação e para compreender o que estava sendo feito no Projeto Girassol. Santos (2000) apresenta um trabalho clínico psicanalítico realizado em um posto de saúde comunitário. Ao considerar as questões suscitadas por sua prática, nomeou este setting como um campo clínico intersubjetivo complexo, enfatizando a questão teórico-clínica. Oberg (2007) realiza um trabalho de psicologia comunitária e em sua tese enfatiza o aspecto político-social. Embora tenha buscado em sites especializados por trabalhos que falassem sobre o atendimento clínico psicológico em escolas, não encontrei nenhum que relatasse um trabalho semelhante ao do Girassol. Encontrei trabalhos com psicólogos atuando em escolas públicas para realizar pesquisas de comportamento, validação de testes, formação de grupos de sensibilização e apoio com o corpo docente das escolas. Havia trabalhos clínicos em postos de saúde, associação de moradores, igrejas, ONGs de esportes, de artes, mas não em escolas.

A questão da associação clínica/escola suscita vários questionamentos e críticas, e seria um campo vasto para uma pesquisa importante. Contudo, este aspecto não será priorizado para estudo nesta dissertação. Esta pesquisa tentará dimensionar o trabalho clínico psicológico que pode ser feito nas condições apresentadas e quais são as reverberações destas condições na pessoa e no trabalho do psicólogo. Permeando este tema estão os trabalhos de Birman (2007),

Bezerra Jr. (1997), Santos (2000), Figueiredo (2004) e Vilhena (2006, 2007a, 2007b, 2007c). Em seguida, realizo uma consideração sobre as especificidades e porque não, sobre a necessidade de um atendimento psicológico clínico realizado em uma favela e sobre o necessário ‘apossamento’ que um psicólogo clínico deve ter da condição política e ética de seu trabalho, em qualquer território em que atue.

Ao chegar numa favela o real se impõe, é verdade, mas é preciso resistir e se envolver ao mesmo tempo. Resistir é compreender que o trabalho do psicólogo não é assistencial, concreto, é ético, e visa aprofundar, ou ampliar, o acesso ao trabalho simbólico. Envolver-se é saber que a atuação clínica não está desvinculada do aspecto social, a questão é psicossocial, pois junto à precariedade e a exclusão estão a dessubjetivação, a descrença do sujeito em si próprio como agente transformador. Com isso, organiza-se uma clínica possível, humana e necessária.

2

O Projeto Girassol

O objetivo do Projeto Girassol é oferecer atendimento clínico para crianças e adolescentes, estudantes de escolas municipais do Rio de Janeiro. Suas atividades começaram em 1998 e, hoje, o projeto está presente em três escolas municipais desta cidade, situadas nos bairros de Botafogo, Humaitá e numa favela da zona sul.

Os atendimentos acontecem numa sala cedida pela escola para funcionar como consultório. Apesar da grande demanda, o período de atendimento não é pré-estabelecido, cada criança é atendida pelo tempo que for necessário. O Projeto funciona dentro da escola, mas não cumpre nenhuma função que seria da psicologia escolar ou da psicopedagogia. Apesar de que a presença de psicólogos clínicos numa instituição não se dá impunemente. Existirá, sempre, a necessidade de se lidar, de alguma forma, com as projeções agressivas e persecutórias dos sujeitos que não são o alvo principal do trabalho clínico (Mannoni, 1987).

No caso do Projeto Girassol, esta projeção apareceu sob a forma de pedidos. Fomos, então, agregando mais profissionais e desenvolvendo novas formas de aplicar a psicologia clínica ao contexto escolar. Foi criado um grupo quinzenal de mães, que é aberto à comunidade, não sendo necessário que a criança esteja em atendimento para o responsável participar. É um espaço de troca, de informação, de aprendizado, de confiança. Inclusive confiança no Projeto, o qual os responsáveis consentiam que seus filhos freqüentassem muitas vezes sem saber o que era terapia ou o que fazia um psicólogo.

O contato dos psicólogos com os professores, ainda que involuntário, pode ser semanal. Durante o tempo em que o psicólogo está na escola muitas vezes este se encontra com um professor, que às vezes faz perguntas, pede sugestões, conta fatos que ocorreram em aula. Desta forma o psicólogo tem um conhecimento do comportamento da criança e de sua relação com o professor.

Com o crescente interesse dos professores em conversar com os psicólogos sobre as transformações que viam nas crianças, ou sobre as dificuldades em lidar com determinados comportamentos dos alunos em sala de aula, o grupo de psicólogos passou a participar, quando convidado, de reuniões de conselho de classe, sem nenhuma intenção de intervir institucionalmente ou psicopedagogicamente. Esta participação visa apenas a troca de informações e orientações em relação ao desenvolvimento das crianças.

Algum tempo depois, foi feito outro pedido, pelos professores, de um espaço mais aberto e mais freqüente, onde pudessem falar também sobre seus assuntos, e não apenas sobre as crianças. Formou-se então uma sala de conversa, onde dois psicólogos, de quinze em quinze dias, encontravam-se com os professores.

Toda criança inscrita para atendimento no Projeto Girassol passa por um psicodiagnóstico. Desta forma, foi constatado que existiam queixas comuns a várias crianças. Seria possível, então, atender um maior número de crianças formando grupos, que tivessem uma tarefa objetiva, porém, com múltiplas possibilidades de execução. Para este trabalho foram desenvolvidas as oficinas de expressão, sempre coordenadas por um psicólogo, que também possuía alguma outra habilidade ou formação, ou por um especialista na área, auxiliado por um psicólogo. As oficinas atuais são de desenho, artes, bijuteria, jiu-jitsu, costura, criatividade e futuro.

Nas oficinas, as crianças têm que trabalhar em grupo, dentro de uma série de regras que elas próprias estipulam, junto com o coordenador, no primeiro encontro. Elas aprendem algo novo, aprendem a trabalhar em conjunto e a respeitar as regras do grupo.

Continuando com o propósito de fazer o possível, dentro do que nos é pedido, como também foi observado por Lurdes Oberg (2007), “A opção sobre as práticas realizadas no Posto é a de respeitar o ritmo do campo em que estamos inseridos” (Oberg, 2007, p.13), as mães também formaram grupos para as oficinas de bijuteria e costura, onde mantêm um espaço de conversa e trabalham de forma cooperativa: vendem o que produzem e compram material para produzir mais.

Posteriormente, começaram as oficinas de reflexão para adolescentes, chamadas de oficinas de futuro, em que os alunos de uma determinada turma são convidados a participar de seis encontros com um grupo de psicólogos para falar

livremente sobre os temas de sua escolha. Os temas que surgiram variaram em torno de sexualidade, segurança/violência, família, trabalho, gravidez, drogas e morte.

Esta atuação, que começa com as crianças e jovens e se estende até os responsáveis e professores, é muito positiva, mas não impede que se formule a questão: “Até aonde podemos ir?”.

O Projeto Girassol funciona em escolas municipais. Assim, atende a uma população de baixa renda, em sua grande maioria moradora das favelas cariocas. Isto implica em, no mínimo, condições insuficientes de saneamento e altíssima exposição à violência. Muitas vezes o ambiente familiar é hostil a ponto de sofrer uma intervenção do Conselho Tutelar.

Em alguns casos o limite para nossa atuação aparece antes do que gostaríamos. Neste momento, os limites são questionados, os casos são avaliados e as possibilidades, quando existem, são criadas. Às vezes, o responsável comparece à primeira entrevista, autoriza o atendimento, mas depois não participa do processo, não comparece aos encontros marcados pelo psicólogo, nem às reuniões quinzenais. Existe um trabalho sendo feito com a criança mas não existe uma reverberação deste trabalho na sua estrutura familiar. Podemos atender uma criança assim, sem a participação de seus responsáveis, já que ela está na escola e quer ser atendida? Até quando? Às vezes, é a criança que não quer ir para o atendimento. Outras vezes, é o responsável que não aparece para a inscrição. Neste caso temos uma regra, na terceira falta consecutiva sem justificativa a criança perde a vaga. Mas e se é uma criança que precisa muito, o que fazer?

Uma observação importante sobre o Projeto Girassol é que todo o trabalho administrativo também é realizado pelos psicólogos: a edição semestral de um informativo, a manutenção do site, a contabilidade, a organização da agenda de reuniões e supervisões e de eventos para arrecadação de fundos, a busca de parcerias e de soluções externas que se façam necessárias.

O grupo hoje conta com dezoito psicólogos, cinco supervisores e uma coordenadora geral. Existe uma reunião administrativa mensal, cada escola tem reuniões quinzenais e há uma reunião geral bimestral. Os psicólogos têm supervisões clínicas semanais, em grupos menores. Há também um grupo de estudos, quinzenal.

2.1

O Projeto na favela

A escola escolhida para ilustrar este trabalho está localizada numa favela da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma comunidade pequena, que além desta escola, que atende o primeiro seguimento do ensino fundamental, conta com uma creche e uma sede do Cemasi (Centro Municipal de Atendimento Integrado). A escola possui cerca de duzentas crianças matriculadas.

É um “setting” diferente dos consultórios particulares e das escolas, particulares ou não, que estão no asfalto. Trabalhar numa favela faz a realidade de nosso país sair das folhas dos jornais e das revistas e se apresentar na nossa frente. Ao mesmo tempo que sensibiliza, “Obriga-nos a rever nossos pressupostos epistemológicos e metodológicos” (Oberg, 2007, p.14), ou seja, intensifica o pensamento crítico em relação à sociedade de consumo e estimula o desenvolvimento de novas formas de atuação para o psicólogo clínico.

Segundo Dolto (1980), a presença de um psicólogo clínico na escola visaria apoiar o papel profilático que a escola pode ocupar, como local de iniciação do cidadão à cultura e à vida social. O psicólogo estaria ali para auxiliar os estudantes em sua busca pessoal de soluções para suas dificuldades. No caso das crianças da favela, a escola poderia oferecer ainda mais, poderia ser uma experiência de instituição confiável, como estrutura, onde regras existem e são respeitadas.

Quando fomos apresentar o projeto nesta escola, na favela, as diretoras gostaram muito, falaram que seria super importante, porém questionaram se íamos mesmo desenvolver o projeto lá. Foi estranho para nós, perguntamos por que achavam que não voltaríamos e a resposta foi que isto já havia ocorrido muitas vezes, que as pessoas iam ao primeiro dia e depois não voltavam.

A mesma descrença foi relatada por Aline dos Santos: “Ao chegar à comunidade e apresentar o meu projeto ouvi... a senhora veio pra ficar mesmo ou vai embora...” (Santos, 2000, p.76). Como explica Vilhena (2007a), trabalhar

numa favela pode fazer aflorar no terapeuta um desejo inconsciente em ouvir, participar, compartilhar o relato de certos eventos traumáticos, casos da “violência nossa, de cada dia” (Vilhena, 2007b, p.2). Estes relatos, originados no mundo real e compartilhado, que aparecem no trabalho clínico, podem gerar no terapeuta uma curiosidade em conhecer concretamente a realidade sócio-cultural da favela, que pode obscurecer os limites entre o trabalho terapêutico e o campo da vida cotidiana. O terapeuta passa a ouvir o discurso do outro apenas de forma literal e não como um veículo para acessar as questões inconscientes. Quando esta se torna a motivação para o trabalho, mesmo que inconscientemente, ele não se sustenta, não funciona e não continua.

As crianças encaminhadas para atendimento apresentavam queixas muito parecidas, algo também relatado por Lurdes Oberg (2007), que questionou se isto se devia ao fato dos sujeitos participarem de um mesmo cotidiano ou pelo fato das indicações serem feitas, no caso de Lurdes, pela coordenação do posto de saúde, no caso do Girassol, pela direção da escola. Acredito que o ambiente suscite questões parecidas nos diferentes sujeitos e acredito também que a escola prioriza determinados comportamentos para atendimento pelo seu potencial para desorganizar o ambiente. Não só as públicas como também as particulares. Nada disso diminui a necessidade que alguns destes casos têm de serem atendidos.

Havia um grande interesse da escola na presença do psicólogo clínico, mas também uma esperança de que ‘apagaríamos incêndios’. Muitas vezes a psicologia é vista como um ‘ajustador’ de situações-limite (Figueiredo, 2004) que estejam comprometendo o bom andamento dos outros alunos. As crianças que chegavam eram, em sua maioria, indicadas por serem agressivas e não respeitarem as figuras de autoridade. Quando entrevistávamos os pais, tomávamos conhecimento da história desta criança e de sua família. Para nós, apoiados pelo saber de Winnicott, o comportamento agressivo era o melhor que aquela criança podia fazer para pedir a ajuda da qual necessitava, mas era inadequado ao convívio escolar. Figueiredo (2004) observou que havia demandas freqüentes aos serviços de psicologia dos ambulatórios públicos vindas das escolas, algumas mães relatavam a ameaça da perda da matrícula do filho se este não fosse atendido. Nas escolas onde o Projeto Girassol está presente, também é freqüente ouvirmos esta fala ‘Meu filho vai perder a vaga!’. Na favela, lidamos com uma população ameaçada por todos os lados.

No começo do funcionamento do Projeto nesta escola houve uma dificuldade para todos, alunos e professores, entenderem que não podiam entrar na sala durante o atendimento. A própria criança não entendia porque não podia entrar ali com seus amigos, uma vez que em suas casas não há espaços privativos e a escola repete de alguma forma o que acontece nas casas destas crianças.

A escola é pequena, o espaço físico é restrito, o que faz com que diferentes funções se acumulem num mesmo espaço. A sala da direção, por exemplo, é também sala das professoras e uma espécie de copa, já que nem todas as professoras gostam de almoçar junto com as crianças no refeitório. Há na sala uma geladeira, uma cafeteira e um microondas, além da máquina de xerox e de servir de depósito para alguns materiais. A sala onde funcionam os atendimentos é também sala de vídeo e biblioteca, sendo que na parte ocupada pela televisão não há cadeiras, as crianças sentam no chão. Colocamos um armário nesta sala onde guardamos nosso material.

O prédio da escola possui dois andares. Metade do primeiro andar é separada por uma grade no corredor e lá mora uma família que não tem nada a ver com a escola. Há uma sala que era uma capela e fica trancada. Quando estávamos pensando onde poderíamos atender, pensamos no refeitório, que funciona numa casa separada e não era usado fora dos horários de refeições. A diretora, porém, disse que nem pensar, não ia nem perguntar para as cozinheiras, disse que elas mandavam no refeitório e que não gostavam que ninguém se metesse. Quando questionamos estes espaços proibidos vimos que as regras são porque são. A família mora na escola porque alguém assim decidiu, a ex-capela fica trancada porque é coisa da igreja e o refeitório é das cozinheiras e ponto final. Nada podia ser contestado e o que é pior, não podia ser nem conversado.

Observamos um alto índice de faltas dos alunos, apesar de morarem tão próximos da escola. Descobrimos que faltar não era um empecilho, uma vez que as chamadas das aulas estavam sempre preenchidas com presenças. Os alunos também abusavam da facilidade de entrar e sair da escola. Teoricamente não podiam, mas era difícil impedir. Alguns professores contavam que não era fácil manter os alunos dentro de sala, então os deixavam sair. Algumas vezes, eram eles que pediam para o aluno sair, para levar um recado, comprar algo, saber de alguma criança ausente. Outras vezes, mandavam o aluno para casa para parar de perturbar. Havia uma professora que se trancava com seus alunos em sala e não

os deixava ir para o pátio no recreio, para protegê-los dos mais velhos. Neste caso, a escola não ocupa exatamente um lugar seguro de iniciação cultural (Dolto, 1980), ao contrário, é um lugar onde as crianças se sentem discriminadas e forada-lei, pois, entre outras coisas, não aprendem e passam de ano. Dolto (1988) afirma que é difícil, ou mesmo impossível, que crianças estigmatizadas como perturbadoras ou desadaptadas conservem a confiança em si mesmas, em relação aos seus pares ou à sua família, o que torna ainda mais inválidos aqueles que mais precisariam de apoio e socorro do conjunto dos seres adaptados.

Devido às faltas dos alunos, o psicólogo ficava disponível e era procurado pelas diretoras e professoras para conversar, sempre solícitas para contar a história das crianças, entretanto, não necessariamente de forma positiva, ou pelo menos, reservada. O tratamento entre alguns alunos e as professoras e diretoras é quase bélico, carregado de ameaças constantes. Nenhum espaço é respeitado, gritos e brigas acontecem nas salas de aula, na sala da direção, nos corredores, no pátio. Algumas crianças são destratadas pelas professoras e diretoras e, em contrapartida, também as destratam. “Todo ser humano é linguagem humana e toda expressão surge de sua individualidade, a qual é sempre ordenada por outros, se o acolhem como humanos, através de palavras que o respeitem” (Dolto, 1988, p.262). Segundo esta autora, a criança se sente acolhida quando não precisa destruir sua expressão para parecer outra coisa, diferente do que é, para ser aceita.

Heckert et al. (2001) fazem uma ressalva, buscando problematizar as condições de emergência de uma prática de educação que naturaliza as figuras não só do aluno-problemático, como também a do professor-despreparado e desmotivado. Em relação ao professor, apontam como estes estão distantes das decisões que determinam o destino das escolas, estão privados de voz nas questões burocráticas, da nomeação de cargos à estruturação das diretrizes educacionais. Assim como os alunos, os professores são desconsiderados em assuntos que constituem o cotidiano escolar. Ou seja, alunos e professores não são autores no processo educacional.

Sabemos que a criança precisa de um suporte familiar e de um ambiente físico estável para crescer saudável (Winnicott, 1965). Constatou-se, porém, que muitas das famílias residentes nesta favela apresentam históricos complexos em sua formação. Por exemplo, é comum algum membro apresentar envolvimento com o tráfico de drogas ou ter sofrido conseqüências pela convivência próxima a

esta questão. As famílias são extensas em número de primos e irmãos, como são múltiplos os casais parentais. O número de crianças que mora com seu pai e mãe, casados, porém, é pequeno (sabemos que um modelo de família com pai, mãe e filhos morando juntos já não é um dado majoritário em nenhum dos níveis sócio-econômicos). A disciplina é frouxa, no tocante ao que a criança pode ou não fazer, entretanto as punições são rígidas e quase sempre, físicas. Estas características conferem à criança, que nasce neste contexto, um desenvolvimento precário no que compete à confiança na estabilidade do mundo externo e a uma relação de segurança e respeito com a autoridade.

Lembrando que crianças cujos lares são insatisfatórios vão buscar na escola aquilo que o lar não conseguiu propiciar (Winnicott, 1982), percebe-se que, no caso destas crianças, e desta escola, novamente elas não encontram o que procuram. O que lhes resta é o comportamento anti-social. É agredindo o ambiente externo, que insiste em falhar, que estas crianças não se deixam esquecer e buscam o que mais precisam: olhar, atenção, cuidado. Na maior parte das vezes, porém, atraem raiva, discriminação e punição.

3

A Favela: terra de ninguém. De alguém? Alguém quem?

Existem trabalhos que nos aproximam da questão favela/asfalto, suas diferenças, inter-relações, interdependências, os aspectos desses dois elementos que, junto com tantos outros, compõem uma cidade.

Na introdução do livro *Um Século de Favela* (1998), os autores Alba Zaluar e Marcos Alvito demonstram como, por conta do desejo de transformar a capital federal, que na época era o Rio de Janeiro, numa cidade como eram as cidades européias, a pobreza precisava ser erradicada, ou pelo menos, retirada de vista. Oberg (2007) aponta que este é um pensamento que acompanha um movimento iniciado muito antes, na época do desenvolvimento das sociedades industriais européias, quando “a comunidade aparece como inimiga do progresso e do desenvolvimento econômico, sempre surgindo em oposição à sociedade” (Oberg, 2007, p.14).

Esta autora mostra como a intenção de desfazer-se do passado para afirmar a grandeza do futuro vem desde as revoluções francesa e industrial. Em defesa de uma sociedade emergente, livre e racional, a comunidade e seus restos feudais e injustos foram sendo hostilizados. Assim como em função da beleza e da prosperidade, o Rio de Janeiro, capital federal, formalizou a exclusão da pobreza e dos desvios de toda espécie. Segundo Bauman (2003), a mudança histórica acontece porque os homens buscam reverter alguma condição desagradável de suas vidas. O alívio, porém, é transitório, pois a nova situação em breve revelará seus próprios aspectos desagradáveis. “Progresso é um membro importante da família dos conceitos vivamente contestados” (Bauman, 2003, p.23). Segundo este autor, progresso significa elevar o modo de viver dos homens e espera-se que todos os homens desejem este nível superior, o que na prática quer dizer homogeneizar os diferentes modos de vida.

Celso Vergne (2002) apresenta um histórico da formação das favelas em sua dissertação. Relata que, no século XVIII, os morros já eram habitados por negros, índios, degredados e ciganos, uma população marginalizada que, desta forma, ficava fora da cidade. Logo, com a permissão dada, em 1887, aos veteranos de Canudos para que ocupassem o morro da Favela, esta ocupação apenas se somou a um movimento que já existia, de exclusão daquilo que ‘enfejava’ a cidade. A favela é criada para produzir um alívio nos que viam os desviantes como um mau a ser revertido, entretanto não tardou a revelar seus efeitos colaterais.

Segundo documentos policiais, três anos depois de ocupados, os morros já eram vistos como “foco de desertores, ladrões e praças do exército” (Zaluar & Alvito, 1998, p.9), sendo um problema sanitário, policial e de moralidade pública que exigia soluções. A favela começa a ser percebida como um problema pouco depois de ter surgido e mesmo assim elas estão aí até hoje.

Continuando com o relato de Vergne (2002), no fim do século XIX, quando os cortiços eram um tipo de habitação comum para as classes baixas, as causas de graves epidemias de febre amarela e cólera foram atribuídas, por sanitaristas da época, à população pobre, por suas limitadas condições de higiene em suas precárias moradias. A partir deste momento, foram proibidas as construções de casas humildes e de novos cortiços nas regiões próximas ao centro da cidade, tanto quanto a manutenção dos já existentes. A saída, para estas pessoas, foi subir os morros, que já eram ocupados por uma população marginalizada. Não eram mais bem-vindos na cidade, mas não queriam se afastar da vida que levavam nem das oportunidades de trabalho.

É interessante notar a mudança do significado da palavra favela, como apresentada por Vergne (2002). No dicionário Aurélio, contemporâneo a este trabalho, favela significa: “conjunto de habitações populares toscamente construídas (via de regra nos morros) e desprovidas de recursos higiênicos”. No dicionário Lello, dos anos 30, favela significava: “Planta das caatingas. Morro habitado por gente baixa, arruaceira. Lugar de gente de má fama, sítio suspeito, freqüentado por desordeiros”. Esta definição coloca sob a mesma alcunha de desordeiros, os trabalhadores pobres, os negros libertos, os desenraizados de toda espécie, os que não pertencem à ordem. Ao segregar apagam-se as particularidades, vira tudo ‘farinha do mesmo saco’.

Vergne (2002) aponta para o fato de como os discursos oficiais sobre os fatos históricos definiram o olhar que, ao se dirigir a uma favela, vê nesta o local da marginalidade e de tudo o mais que o poder público não queria que fizesse parte da cidade. Por conseguinte, apesar da mudança formal no significado da palavra, o conceito mais antigo da palavra favela ainda vigora na visão de muitas pessoas quando se fala naqueles que nelas habitam.

Quando um modelo de sujeito é definido e imposto, seu contrário também é definido e segregado. A favela é o local da desordem e o asfalto é o ideal a ser alcançado. Um olhar oficial foi estabelecido.

Àquele que é rejeitado ou não se enquadra nos modelos hegemônicos resta um maior sofrimento com o qual terá de encontrar novas soluções para poder se situar no mundo. A rejeição a um determinado modelo de sujeito produz sofrimento que se baseia em ideologias, de forma, cor, etnia e cultura. A todos estes fatores sobre a população favelada ainda recai o estigma de população pobre e por isso considerada perigosa. A busca colocada como aceitável, portanto, deverá ser como a dos ideais propostos pelo 'olhar oficial' e hegemônico (Vergne, 2002, p. 43).

As favelas surgiram, no século XVIII, como um lugar de habitação para aqueles que não tinham condições de viver na cidade, com a convivência daqueles que tinham 'as tais' condições, por motivos como permitir uma proximidade da mão-de-obra barata e não-especializada. Este comportamento ambíguo permanece nos dias de hoje. Ao mesmo tempo em que o povo do asfalto teme e segrega o povo da favela, também usufrui de sua força de trabalho em sua esfera mais íntima, como babás, domésticas, motoristas, porteiros.

Esta convivência se evidencia no fato de que, apesar das muitas ações políticas de remoção - que começaram com a demolição do Morro do Castelo em 1922, passaram pelo fogo ateadado pelo prefeito Dodsworth, no Largo da Memória em 1942, e alcançaram, em 1964, um projeto de remoção das favelas, de autoria da deputada Sandra Cavalcante, relatado em carta ao Presidente Castelo Branco; para citar alguns exemplos (Vergne, 2002) - as favelas jamais foram totalmente erradicadas. Pelo contrário, atualmente existem medidas de contenção dos limites das favelas, mas o que vemos é o seu contínuo crescimento.

Quem nasce numa favela, ainda hoje, e talvez cada vez mais, nasce num lugar identificado pela presença da violência e como residência de uma população pobre (Pandolfi e Grynszpan, 2003). A ausência do Estado é percebida na falta de investimentos em infra-estrutura, saneamento básico, saúde, educação e

transporte, o que traz a questão da exclusão social. Se o Estado não investe, não cuida, deve ser porque este território não faz parte de suas responsabilidades, ou não importa, não merece... Em algumas favelas os moradores é que se organizaram, recolheram fundos, fizeram mutirão e construíram a tubulação de água, assim como também organizaram comissões de luz, conforme o relato de José Martins de Oliveira, morador da Rocinha desde 1967 (Pandolfi e Grynszpan, 2003).

Contudo, devemos ter cuidado ao fazer considerações acerca de uma favela. O livro *A favela fala*, de Dulce Pandolfi e Mario Grynszpan, (2003), reproduz depoimentos de doze líderes comunitários de favelas do Rio de Janeiro, colhidos em 2000 e 2001. Os depoimentos são de moradores antigos, com participação ativa na vida da comunidade e mostram que as favelas, apesar de serem objetivamente observáveis e identificáveis, não são por isso um lugar conhecido nem de fácil compreensão. O que é fácil de ver, mesmo de longe, é a precariedade estrutural, a pobreza econômica, a violência, a ausência do Estado, a exclusão social e a não garantia de direitos mínimos da cidadania. Todavia, não é só de falta e de solidariedade gerada pela falta que se faz uma favela. As favelas não são homogêneas, apresentam pobreza e riqueza, vida social e medo, cooperação, esforço coletivo e também competição, disputa e rivalidade.

Os autores destacam esta dificuldade de trabalhar com o termo favela. Se por um lado as favelas têm cada vez mais visibilidade, sendo tema de debates políticos, sociais e acadêmicos, por outro, a simples menção da palavra favela é capaz de gerar um sentido e uma imagem generalizados, como foi também observado por Vergne (2002). De fato, como já foi dito antes, na maioria das favelas a pobreza está presente, assim como o tráfico de drogas. E é esta objetividade dos fatos que os tornam também nebulosos, pois produzem a certeza que se sabe o que é uma favela sem que seja necessário realmente conhecê-la. “Leva-nos a perceber e tratar como unidade a favela e os favelados, aquilo que, de fato, é marcado por uma extrema diversidade” (Pandolfi e Grynszpan, 2003, p.23). Entretanto, a história de cada lugar, o grupo que se formou, como se organizou, é bastante diversa. As características que usamos para representar uma favela; a miséria, a violência, a exclusão, sobrepõem-se à realidade das favelas. O discurso uniformiza a diversidade.

A violência é atribuída pelos depoentes à pobreza e à ausência do Estado. Segundo os depoimentos, o Estado vem aumentando sua atuação através de investimentos, ações e serviços, diretamente ou através de parcerias com ONGs, que visam a consolidação e o reconhecimento social destes territórios, mas isto, até agora, não conduziu a uma erradicação das mazelas destes espaços. A maior “entrada do poder público nas favelas não foi capaz de afastar o tráfico. Criou-se um mundo complexo feito de silêncios, de omissão, de conivência, de medo” (Pandolfi e Grynszpan, 2003, p.9).

Além da participação do Estado, ONGs também estão presentes nas favelas, assim como as associações de moradores, igrejas, projetos sociais autônomos, instituições e empresas que destinam recursos para programas sociais. Todos praticando ações que visam combater os efeitos da exclusão, da pobreza e da violência. Porém, em função desta percepção generalizada que se tem das favelas, os projetos podem não corresponder à necessidade daquela favela específica.

Mesmo uma única favela não é homogênea. É notório que existe uma rede de solidariedade entre seus moradores, mas isto não quer dizer que sejam solidários porque moram na mesma favela e partilham das mesmas carências e dificuldades. Existem antinomias e posturas hierárquicas entre moradores antigos e novos, cariocas e imigrantes, ricos e pobres, parte alta e parte baixa (Pandolfi e Grynszpan, 2003). A postura segregadora não existe somente entre os moradores do asfalto e os da favela, mas também no interior destes dois grupos. É importante percebermos que as diferenças que existem entre favela e asfalto não impedem que haja também semelhanças e que fazer um recorte sempre dará margem à crítica de que ‘não é bem assim’. Fazer um recorte tanto na população da favela ou do asfalto quanto na relação entre elas é um risco, porém é necessário para a realização deste trabalho, que se propõe a relatar uma experiência específica e não a retratar uma realidade universal.

Pandolfi e Grynszpan (2003) observaram que, em algumas favelas, onde os moradores constituíram ONGs e projetos autônomos ou conveniados com o poder público ou privado, isto significou um mecanismo de diferenciação e mobilidade social, uma alternativa de trabalho na comunidade e para a comunidade, que oferece uma possibilidade de visibilidade, reconhecimento e importância destes indivíduos. A criação pelos moradores de suas próprias organizações contribuiu para a transformação de seu universo em conjunto com a transformação de seus

participantes “na medida em que adquirem uma competência que até então não lhes era dada, qual seja, a elaboração, aprovação e implementação de projetos sociais” (op cit, p.26).

Oberg (2007) considera, em consonância com o que foi exposto por Pandolfi e Grynspan (2003), que as políticas públicas exclusivas para as camadas pobres aumentam a dicotomia social. O caráter assistencialista destas práticas tendem a manter os indivíduos estagnados, uma vez que não participam da construção dos programas a eles destinados, estes chegam prontos para serem aceitos pelos ‘necessitados’. A naturalização dos necessitados faz com que esta categoria se reproduza. “Existem sujeitos que não são reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres” (Oberg, 2007, p.93).

Pelo fato da favela ser um lugar segregado socialmente, de não ser atendida plenamente pelos órgãos públicos de infra-estrutura e também pelo crescimento desordenado que compõe sua geografia, ela se torna um espaço que favorece a presença dos criminosos e não a sua geração espontânea. O descaso com a região se transforma em segurança para os bandidos e a violência é usada para que se imponham na localidade e, principalmente, para os embates com a polícia. A população favelada fica entre a cruz e a espada, pois sua relação com a polícia e com o poder, historicamente, não se traduz em proteção e sim em ameaça.

Zamora (1999) relata que com o fim do regime militar, as polícias militares não tinham mais a função de combater os subversivos políticos e voltaram-se para o combate ao crime comum. As práticas utilizadas na repressão política, porém permaneceram, ou seja, as detenções ilegais, a tortura e o poder para simplesmente eliminar o inimigo, se necessário. “A polícia, em geral, colocou-se acima e à margem da lei, garantida pela impunidade herdada da ditadura para prevenir e reprimir o crime comum” (Zamora, 1999, p.115).

O favelado, principalmente o jovem, negro e pobre, não é visto com bons olhos pela polícia. Se ele ainda não é um criminoso, tem tudo para vir a ser, posto que para se combater o ‘mal’, o Estado precisa transformar as ameaças em alguma figura de subclasse e, numa sociedade de consumo como a nossa, o indivíduo que não consegue participar do mercado é o fora da ordem, o retrato da exclusão, do diferente que por ser desconhecido não é manejável, podendo ser capaz de qualquer coisa a qualquer momento (Bauman, 2008). Quanto antes ele for impedido, melhor. Desta forma, o morador da favela fica entre um bandido que

exige convivência e obediência e um policial que muitas vezes o ameaça por ser pobre, preto e desempregado.

Saber, a priori, quem são os moradores da favela,

apaga os traços singulares e também prevê e determina um comportamento e um 'destino' para essas pessoas, tão funesto quanto inevitável, sem que seus agentes se percebam como uma das milhares de mãos e vozes que compõem uma gigantesca máquina social de excluir gente (Zamora, 1999, p.119).

A favela vista de longe é supostamente conhecida, contudo, apresenta um universo maior, mais diversificado, paradoxal e surpreendente do que antes se supunha.

3.1

Território, confinamento e violência – ela está no meio de nós

O objetivo de trabalhar com o conceito de território é ressaltar a dimensão do espaço físico na constituição da subjetividade do sujeito. Augé (1994) diz que os lugares são fundamentais porque são identitários, relacionais e históricos. Os sujeitos se reconhecem nos lugares e são reconhecidos nele. “Nunca somos estranhos entre nós” (Bauman, 2003, p.8). Ter nascido aqui, vivido ali, estudado acolá preenchem os sujeitos com uma cultura. O território circunscreve uma cultura.

Cultura, na definição de Clifford Geertz (1989), é uma ciência interpretativa, em busca de significados. Como os significados são compartilhados, a cultura é da ordem do público, não do privado. A cultura é um contexto, algo dentro do qual podem ser descritos os comportamentos, as instituições, os processos humanos.

Os espaços falam sobre o sujeito, sobre suas marcas, sua história. Benilton Bezerra Junior (1997) afirma que não devemos tentar simplificar “a complexa e inextricável relação entre a realidade social, as formas coletivas de representação desta realidade e os mecanismos individuais de apreensão destas

representações” (Bezerra Jr., 1997, p.143). Estas complexas relações, representações e apreensões é que alienam os indivíduos em lugares dos quais eles ou têm medo de sair ou vergonha de tentar. Falando sobre as classes baixas, o autor se pergunta: “De que modo as condições objetivas interferem na apreensão – por parte destas classes menos privilegiadas – dos elementos fundamentais da subjetividade, ou, em outras palavras, do modelo psicológico predominante?” (Bezerra Jr., 1997, p. 169).

No artigo *Clínica em comunidades: um desafio contemporâneo* Vilhena & Santos (2000) mostram como um espaço pode ser simbolizado, ou seja, ganhar um lugar representacional no imaginário do sujeito. A partir da compreensão do conceito de território como um lugar físico, histórico e social, onde os sujeitos produzem sua subjetividade, as autoras defendem a importância, para a prática psicanalítica, de religar a fantasia inconsciente à realidade externa, pois o externo não se reduz ao que está fora, é algo que é internalizado e produz referenciais simbólicos no sujeito.

Para um sujeito que reconhece suas raízes num território físico, social e subjetivo, esse espaço fala de si próprio. Existe, porém, uma diferença, quando outros grupos sociais acreditam que o espaço fala *por* si. “O território, ao mesmo tempo em que apresenta uma positividade no sentido de possibilitar um reconhecimento social dos sujeitos, é capaz também de criar uma imagem unificada das populações que aí vivem associadas à marginalidade” (Dimenstein et al., 2005, p.11). Para as crianças, adolescentes e jovens, a favela é um território que lhes confere uma identidade, porém esta é “atravessada pelas significações imaginárias presentes na sociedade que os associam a marginais, delinquentes, bandidos” (op. cit., p.11).

Falar de outra cultura sem levar em consideração a voz do outro não representa uma abertura, uma troca. Pelo contrário, gera uma resistência, que serve para resguardar o saber da sua cultura de origem (Zamora, 1992). Segundo Geertz (1989), compreender uma cultura é perceber suas normalidades sem com isso reduzir suas particularidades. O esclarecimento, o conhecimento, diminuem a perplexidade causada pelas diferenças. Enquanto um não respeitar os referenciais culturais do outro, o aprendizado mútuo, a transformação do desconhecido em conhecido e assim menos ameaçador, não acontecerá.

É algo como uma territorialização alheia, como uma apropriação indébita, falam sobre a favela a partir de aspectos que não são selecionados, priorizados nem generalizados por seus moradores, mas que são aplicados como norma, regra constituinte. Cria-se uma imagem unificada de todo e qualquer sujeito oriundo daquele território. “Sobre o morador de favelas podem ser encontradas diversas falas, ele é falado, mas mesmo sendo falante não é escutado” (Vergne, 2002, p.35).

Bauman (2003) cita o trabalho de Lóic Wacquant (1993) sobre os guetos americanos e franceses, dizendo que ao morador do gueto não é possível se livrar do poderoso estigma territorial produzido pelo fato de residirem num lugar publicamente reconhecido como depósito de pobres, decadentes e marginais.

A favela é um território, que como os guetos citados, é falado e visto como moradia de gente pobre e criminoso, um lugar de falta, de exclusão, marcado pelos tiros e pela lei do silêncio. “Ser favelado é percebido como – e reduzido a – uma identidade fechada, rígida, calcada em estereótipos pesados e segregadores” (Zamora 1999, p.30). Como acrescenta Vilhena (2006), esta identificação dos inimigos, os ‘pobres, logo, marginais’ e de sua localização física, a favela promove a desqualificação, a estigmatização e conseqüentemente a necessária vigilância e controle de toda uma população, pobre, jovem e negra. Com isso, ao invés de buscarmos meios para atingir as causas do crescimento da violência nos concentramos em nos defendermos dela, personificada-a em inimigos visíveis.

Segregados e intimidados, o que resta aos habitantes da favela? Zamora (1999) desenvolve o conceito de confinamento, diferenciando-o tanto do isolamento social quanto da tristeza ou depressão. O confinamento se refere, na favela, a um retraimento da vida social, relacionado com a violência cotidiana, proveniente principalmente do narcotráfico e das ações policiais, que causam uma diminuição das redes de sociabilidade e solidariedade. Também reflete a violência social do não direito à cidadania desta população.

O confinamento se refere ainda à redução da liberdade de circulação do morador da favela. Se ele está no asfalto é por tempo limitado, pois não pertence a este lugar. Se está em casa tem que respeitar determinadas regras dos traficantes, que variam conforme a situação, se o morro está em guerra ou em paz, se as vendas estão num bom ou num mau momento, além das normas de conduta, como a proibição de usar roupas de uma cor específica ou de cantar determinadas

músicas. E se a polícia está no morro, é melhor não sair, uma vez que qualquer um é suspeito e o risco de um confronto pode custar uma vida ou mais. Quanto menos se sai de casa, menos risco se corre.

O medo ou a experiência de vitimização – direta ou indireta – levam as pessoas a adotarem medidas de autoproteção que as distanciam umas das outras. Ou seja, reduzem o uso dos espaços públicos, o contato com vizinhos e parentes, vivendo o que chamamos anteriormente de confinamento (Dimenstein et al., 2005, p.8).

O confinamento pode ser compreendido como uma estratégia de sobrevivência. É um comportamento que, apesar de aparecer com um cerceamento muito maior entre os moradores da favela, também se aplica, em outros formatos, aos moradores do asfalto. No último caso, não se trata tanto de ficar confinado, mas de submeter sua circulação às condições de segurança, evitando determinados lugares e horários e tomando cuidados cada vez mais ostensivos, como os carros blindados e as cercas eletrificadas, agora comuns em muitos prédios da zona sul do Rio de Janeiro. A diferença marcante está no fato de que raramente um morador do asfalto seria impedido de entrar em sua própria casa por causa de conflitos armados na vizinhança, ou de sair dela pelo mesmo motivo. Para um morador da favela isso é comum.

A cidade fica dividida entre dois guetos, um voluntário e outro real (Bauman, 2003). O gueto real é aquele de onde não se pode sair. No voluntário as pessoas podem sair, mas quem está fora, os intrusos, não podem entrar. Os dois tipos de gueto fortalecem a exclusão. “A vida no gueto não sedimenta a comunidade. Compartilhar o estigma e a humilhação pública não faz irmãos os sofredores; antes alimenta o escárnio, o desprezo e o ódio” (op. cit., p.110). As pessoas de um mesmo gueto nem sempre desenvolvem um respeito mútuo. “Um gueto não é um viveiro de sentimentos comunitários. É, ao contrário, um laboratório de desintegração social, de atomização, de anomia” (op. cit., p.111).

A favela reúne um pouco de cada gueto. Da mesma forma que nem sempre seus moradores podem circular de acordo com sua vontade, quando um morador do asfalto quer entrar numa favela, sem alguma relação que justifique a visita ou aviso prévio, ele corre o risco de ser questionado sobre sua presença pelo poder local (Zamora, 1999 e Vergne, 2002). Não por desejo de seus moradores que assim seja, mas por conta da presença do tráfico ou das milícias. Recorrer a recursos ilegais denota o abandono das políticas públicas em relação aos pobres (Vilhena, 2002). Como também observou Oberg (2007) “O Estado se ausenta

frente às questões referentes à saúde, à educação e à segurança pública, propiciando espaço para outras esferas intervirem” (op. cit., p.91). No asfalto existe uma segurança comprada, na favela uma segurança obedecida.

Percebemos as conseqüências da ausência do Estado tanto no asfalto quanto na favela. Na favela ou impera o poder do tráfico ou das milícias, sendo que ambos apenas são possíveis porque o Estado não fornece segurança aos seus moradores. Assim como no asfalto, se houvesse segurança não haveria necessidade de cercas elétricas, grades e nem de carros blindados. O individualismo aumentou a necessidade da segurança contratada e não construída na confiança entre os membros de uma coletividade. A intolerância à diferença intensificou a exclusão, a violência, a necessidade de segurança e o confinamento, que retroalimentam o sentimento individualista e a não confiança no social. “Vivemos uma cultura narcísica da violência, nutrida pela decadência social e pelo descrédito da justiça e da lei.” (Oberg, 2007, p.119)

Bauman (2003) contribui para esta correlação entre individualidade e intolerância à diversidade. Este autor coloca que a identidade, palavra de ordem em tempos de modernidade líquida, significa aparecer, ser diferente, e por isso singular. “Assim, a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar” (op. cit., p.21).

A circulação limitada de um lado e o confinamento do outro representam a organização territorial na cidade do Rio de Janeiro, que reflete o estado de desigualdade das relações sociais desta cidade (Vilhena, 2002). Dimenstein, Vilhena e Zamora (2005) afirmam, no artigo *Da vida dos jovens nas favelas cariocas*, que o confinamento é geográfico, político, cultural e subjetivo e que, no caso das favelas, a subjetividade está vinculada a um território marcado pela violência da desigualdade de oportunidades de vida. Os jovens pobres são associados à marginalidade, o que diminui a comunicação e a convivência entre os jovens das diferentes classes sociais, aumentando assim o espaço para uma violência que é construída no interior das contradições sociais (Dimenstein et al., 2005).

Por que as contradições sociais facilitam a violência? São contradições, diferenças que aparecem nos aspectos sócio-econômicos, habitação, alimentação, escolaridade. As condições sociais são diferentes para os diversos grupos. Pelas leis, nacionais e mundiais, o direito à vida, à saúde e à educação tem que ser

garantido a todos, porém, isso não acontece. O morador da favela vive em condições diferentes das do morador do asfalto, os serviços aos quais tem acesso são de baixa qualidade. Bauman (2003) avança no aspecto econômico do estigma, dizendo que ser pobre numa sociedade rica é ser uma anomalia social. Os pobres, quando representam um excedente de trabalhadores desnecessários, se tornam consumidores incapazes e inúteis, sendo alçados à condição de marginais. Coimbra (2000) também afirma que funcionamos num modelo econômico cuja lógica excludente “marginaliza cada vez mais imensas parcelas de nossa população, aumentando a legião de miseráveis” (op. cit., p.107).

Segundo Vilhena (2007c), cada cultura seleciona e ordena seus vários discursos escolhendo qual será o discurso dominante. O diferente do dominante, o outro, é desqualificado, inferiorizado, discriminado. Por isso, cada sujeito abre mão de parte de sua singularidade para pertencer a um grupo e nele ter seu lugar reconhecido. Quanto maior é o individualismo na sociedade, maior é o medo de perder seu lugar e, conseqüentemente, para alguns, maior é a necessidade de eliminar o outro, sendo assim cada vez menor a possibilidade de reconhecer o outro em sua singularidade. O desenvolvimento da solidariedade social fica comprometido “acentuam as reações de segregação, o antagonismo e o ódio em relação ao diferente, tornando maiores e insuportáveis as pequenas diferenças entre o sujeito e o outro” (op. cit., p.19).

Joel Birman (2007) também atesta uma desarmonia dos laços sociais proveniente da valorização da economia narcísica da individualidade. Segundo este autor, o sujeito contemporâneo se dirige para a exterioridade, para a existência espetacular, onde as idéias de intimidade e solidariedade tendem a silenciar. O outro se torna apenas um veículo possível para o prazer e com isso “as noções éticas de alteridade e reconhecimento da diferença tendem ao desaparecimento” (op. cit., p.246). Segundo este autor, reconhecer a singularidade do outro só é possível se houver a instauração no sujeito dos registros da diferença e do desejo.

Birman (2007) considera que a subjetividade do sujeito está inscrita nos registros social, político e econômico e que pode oscilar entre uma expressão narcísica ou alteritária. No caso do Brasil, afirma o autor, as formas autoritárias e violentas do poder conduzem as subjetividades para o pólo narcísico. O sujeito voltado para a exterioridade, para a supremacia de sua individualidade, não tolera

a diferença. Alteridade e diferença são transformadas em signos hierárquicos de superioridade e inferioridade. “O encontro com o Outro não é mais uma possibilidade de deixar-se afetar e de permitirem-se novas interações, mas uma ameaça em potencial” (Novaes et al., prelo, p.15). Não existe o outro, existe o melhor e o pior, o bom e o mau, o cidadão e o bandido.

A intolerância se funda então na impossibilidade de convívio do sujeito e do grupo social com a diferença do outro. A violência predatória do sujeito e do grupo social é seu desenlace inevitável, pois é a única forma que resta ao sujeito de gozar freneticamente, diante da impossibilidade de desejar e face à sua pobreza simbólica (Birman, 2007, p.300).

O sociólogo Zygmunt Bauman, em seu livro *Medo Líquido* (2008) afirma que o medo orienta o comportamento do sujeito contemporâneo sem que haja a necessidade de uma ameaça concreta presente. Sente-se medo da morte, do mal, do inadministrável, da vulnerabilidade e insegurança gerados pela possibilidade de que o mundo que conhecemos venha a se desfazer, em questão de segundos, sem aviso e sem que nada possa ser feito.

Segundo este autor, a individualidade é um valor cobiçado e a forma de se sentir singular, neste mundo globalizado, está atualmente apoiada no consumo e na exclusão. Bauman (2008) toma como exemplo os reality shows, como o Big Brother, onde a virtude não é recompensada nem o mal é punido, é um jogo de exclusão onde se luta para não ser o próximo a ser excluído. Na exclusão social mortifica-se o outro para que a própria individualidade prevaleça. “A sociedade individualizada caracteriza-se pelo afrouxamento dos laços sociais, esse alicerce da ação solidária. Também é notável por sua resistência a uma solidariedade que poderia tornar esses laços duráveis – e seguros” (op. cit., p.32), ou seja, o sentimento de segurança está ancorado na confiança que se tem no grupo. Assim, sem confiança e sem segurança, o medo impera.

Uma das fontes de medo é o mal, que é ininteligível, inefável, inexplicável e não-localizável, o que alimenta a atual crise global de confiança, pois qualquer um pode sucumbir ao mal “no momento em que as condições se tornarem adequadas” (op. cit., p.91). Desta forma é mais fácil desconfiar do que confiar, e assim algumas pessoas são eleitas para serem ‘os outros’, isto é, para que se tornem fontes vagas de uma ameaça difusa. São as pessoas de quem se deve manter distância e que devem estar sempre sob controle.

O autor cita o *Mal-estar na Civilização*¹, onde Freud coloca que os seres humanos possuem três fontes de sofrimento: a impermanência do corpo físico, as forças da natureza e a relação com outros seres humanos. Bauman (2008) concorda com Freud que esta última é a maior das três, a “insegurança é marcada pelo medo, principalmente da maleficência *humana* e dos malfeitores *humanos*” (op. cit., p.171). São estes ‘outros’ humanos os principais responsáveis pela obsessão atual com a segurança.

Ainda segundo este autor, a diminuição da eficácia da segurança proporcionada pelo Estado contribuiu para o fato dos indivíduos temerem uns aos outros e buscarem cada um sua própria solução para um problema que é coletivo. O afrouxamento dos laços sociais faz com que as ações deixem de ser solidárias para serem solitárias, não há um sentido de responsabilidade pelo outro, pois ainda se acredita que sem motivação ou intenção não há responsabilidade. No caso do Rio de Janeiro, se não é minha intenção que o morador da favela sofra com a violência e se não sou eu quem realiza a violência, não tenho nada a ver com isso. Os concidadãos não se sentem responsáveis e não são solidários, passam a ser estranhos e inimigos. Neste sentido Bauman (2008) atesta que as raízes de nossa atual vulnerabilidade são políticas e éticas.

É necessário excluir para diminuir a competição e aumentar a sensação de segurança, o que intensifica o individualismo. Por isso é preciso ver o outro como diferente, segregá-lo espacialmente e responsabilizá-lo pela criminalidade e pobreza. A localização do mal o torna menos ameaçador. “Um bode expiatório dos problemas da cidade, o outro, distinto do morador civilizado da primeira metrópole que o Brasil teve” (Zaluar & Alvito, 1998, p.8). Estes ‘diferentes’, que não são como ‘nós’, os bons cidadãos, corretos, honestos, limpos, são conseqüentemente desumanizados, e assim se transformam em objeto de nossa indiferença, o que facilita sua remoção e extinção. Inclusive as crianças e adolescentes, que não têm chance, estão fadados à marginalidade e representam a continuidade deste povo, cuja existência parece completamente dispensável.

A violência é um aspecto relevante na investigação das problemáticas relações entre o indivíduo e a civilização. Paulo Endo (2005) esclarece, a partir

¹ Freud, S. *O Mal-Estar na Civilização*, (1930[29]), vol. XXI. In ESB. Rio de Janeiro. Imago. 1980.

da psicanálise, que a violência está presente na constituição do sujeito e na origem das suas experiências alteritárias. Este autor ressalta a aparição do superego em *Totem e Tabu* onde Freud (1913) coloca o parricídio como inaugural da comunidade de irmãos, que será regida pelo sentimento de culpa. Porém, a comunidade, instância supra-individual regulada por um poder central, a cultura, ao buscar o bem-estar de todos exige uma renúncia de cada um, uma limitação inevitável, imposta ao id, que cada sujeito pode aceitar ou recusar, mas não pode negar sua existência e isto provoca um mal-estar individual. De acordo com a psicanálise, quanto mais normas, arte, lazer e bens coletivos, menos prazer individual. É esta parcela de mal-estar de cada indivíduo, necessária para pertencer ao grupo, que assegura a perpetuação da cultura e da civilização.

É em decorrência destas restrições impostas ao id, que nem sempre são possíveis de equilibrar, que alguns indivíduos acabam dirigindo a violência para o exterior. Em consequência, temos o narcisismo das pequenas diferenças, a dominação, a destruição e o suicídio, tentando fazer com que o outro pague por nosso mal-estar (Endo, 2005). É como se o deslocamento, a inversão ou expulsão da violência pudessem diminuir o mal-estar interno.

“O mal-estar nos remete à impossibilidade de ocupar um lugar plenamente satisfatório onde reinariam o bem-estar e a satisfação” (Endo, 2005, p.204). O equilíbrio entre o prazer individual e as renúncias em prol do coletivo, entre exigências e concessões, geram angústia e conflito. Endo (2005) conclui que por isso a vida só pode ser ambivalente e paradoxal, condição que alguns tentam solucionar instituindo o bem e o mal, em práticas dicotômicas que visam a exclusão, a dominação e a eliminação, seguindo a crença de que assim, separando o joio do trigo, e ficando cada um entre os seus, pudesse haver bem-estar e harmonia na convivência humana.

Este mesmo autor, num artigo em que fala sobre a experiência da justiça restaurativa, diz que é preciso reconhecer a violência como uma moeda comum circulando entre nós e com a qual não vamos ter que lidar, de forma cometida ou sofrida, uma única vez na vida. Segundo o autor, “nenhuma violência ocorre senão no interior de um sistema e é apenas nesse sistema que ela pode ser compreendida e desarticulada” (Endo, 2008, p.37). Esta premissa nos leva a redimensionar a posição e a responsabilidade do sujeito na esfera pública, pois é preciso encontrar “algum manejo possível diante da violência, sem o que o que

nos resta é a perplexidade, o imobilismo e a crença de que o direito penal é capaz de cuidar disso por nós” (op. cit., p.34).

A violência não é uma exceção à regra, “o papel da norma é sobretudo instituir e possibilitar as condições políticas para que haja a exceção” (Endo, 2005, p.292), nem tampouco é exterior ao sujeito e, por isso mesmo, a crença de que a violência pode ser separada, localizada e eliminada acarreta profundos enganos, como o apoio a ações que desrespeitam os direitos civis, como se aplicando uma violência maior, a violência vinda do outro fosse sucumbir. “É uma população assustada, muitas vezes em pânico que, freqüentemente, não vê outra forma de combater a violência a não ser violentamente, apontando para um futuro catastrófico e potencialmente inviável para a cidade” (op. cit, p. 287). A competição, de quem dará o ponto final, reproduz e perpetua o espaço da violência, eliminando o espaço da cooperação. A cidade não é para ser partida, ascética, a cidade “é o lugar de administração dos conflitos” (Vilhena, 2005, p.33).

Segundo Endo (2007), a recusa em admitir que usar de violência para combater a violência gera mais violência e sofrimento impede o apoio necessário às iniciativas que buscam reduzir a violência de outras formas, levando em conta a responsabilidade pela violência em todos nós.

Como explica Vilhena (2005):

Sempre preferimos encarar a violência como um ato de exceção, um desvio do processo civilizatório quando, na realidade, grande parte das violências instituídas, tais como guerras, genocídios, terrorismo e guerras civis urbanas, são cometidas justamente em nome da preservação da civilização e de nossos elevados valores humanísticos (Vilhena, 2005, p.23).

É um paradoxo, tanta humanidade, tanta preocupação e tantas guerras em nome da preservação dos direitos e das liberdades dos homens.

3.2

Viver fora-da-lei e dos direitos

A violência inerente às contradições sociais aparece na lei do silêncio, nas normas de conduta que são acatadas sem possibilidade para contra-argumentação, ou seja, tanto os direitos não são para todos como também existem leis e regras que não são para todos. “No Brasil a lei jamais serviu para inibir a ação dos governantes ou a prática da violência ilegal. Aqui, a lei serviu univocamente como expressão de dominação sem oferecer nenhuma garantia de direitos fundamentais para a maioria da população” (Vilhena, 1993, p.7-8). Desta forma, podemos notar que para a população que habita em favelas, uma população em sua maior parte negra, com baixa ou nenhuma renda, e poucos anos de escolaridade, os direitos à saúde, educação e vida não se aplicam.

O jornal O Globo publicou uma série de reportagens intitulada *Os Brasileiros que Ainda Vivem na Ditadura*² revelando alguns dos direitos presentes na Constituição Federal e que não são observados nas favelas, entre eles: o direito a integridade física e a vida; a liberdade de locomoção, de expressão e de associação e o direito a inviolabilidade do lar. Segundo a reportagem, os moradores de favelas têm estes direitos violados pelos traficantes, pelas milícias e pela polícia. Em contrapartida, as leis dos traficantes e das milícias são aplicadas. Um dos dados alarmantes da reportagem é a comparação entre o número oficial de desaparecidos durante o regime militar: são 136 desaparecidos políticos, em 21 anos de ditadura e 7.324 pessoas desaparecidas em casos relacionados à ação do tráfico e das milícias, nos últimos 14 anos. Zuenir Ventura comenta, em coluna no mesmo jornal, que a diferença é que na época da ditadura os desaparecimentos provocavam protestos³.

As populações pobres, percebidas como moralmente ‘baixas’, intelectualmente ‘inferiores’ e potencialmente ‘perigosas’, não possuem credibilidade para denunciar as violências diariamente cometidas contra elas. Produz-se, ainda hoje, um profundo temor, em que aqueles que poderiam denunciar e/ou testemunhar são desqualificados, ameaçados e mesmo mortos (Coimbra, 2000, p.106).

² Reportagens publicadas entre 20 e 27 de agosto de 2007 no jornal O Globo, por Carla Rocha, Dimmi Amora, Fábio Vasconcellos e Sérgio Ramalho.

³Ventura, Z. *Pau-de-arara, coisa nossa*. Jornal O Globo, publicado em 22 de agosto de 2007.

A favela apresenta uma ausência de direitos e um excesso de leis. Com isso, a noção de cidadania nas classes populares é associada a uma condição repressora ao invés de defensora (Vilhena, 2006). No asfalto vemos o contrário, leis que nem sempre se aplicam e direitos garantidos, em parte pelo poder econômico. Quando “o homem comum não mais se reconhece ou não vê reconhecida sua cidadania, não se cria um território para a existência humana” (Vilhena, 1993, p.2). A autora aponta para o fato de que quando a lei serve para distinguir e separar os grupos, o indivíduo segregado não é reconhecido pelos outros e assim não se reconhece, nem como sujeito, nem como cidadão.

Seriam os favelados, cidadãos? Vilhena (1993) defende que a definição de ‘população carente’ conduz a identificação desta população pela marca de uma patologia social. Classificar uma pessoa pelo que lhe falta é vê-la em relação ao outro que tem, é compará-la e olhar apenas suas necessidades, sem enxergar, nem dar espaço, para seus desejos. Como se a classe social determinasse as relações do indivíduo e sua subjetividade não existisse. A autora afirma que as práticas autoritárias são uma especificidade da realidade brasileira e que desta forma os direitos de parte da população são negados para que a estrutura de poder e o sistema de exploração possam ser reproduzidos. Ao passo que a lei simbólica instaura um compromisso entre o sujeito e o social, a lei violenta, imposta, instaura a submissão ao mais forte.

A criminalização da diferença rouba o lugar do sujeito, lugar que deveria ser garantido por uma lei justa, que a todos se aplicasse e a todos representasse (Bauman, 2003). A lei existe para estruturar e integrar o sujeito, não para humilhá-lo (Vilhena & Maia, 2003). Quando isto acontece, “ao invés do respeito e obediência, teremos cada um fundando a própria lei. Cada um querendo ser sua própria origem – nesses casos a violência explode os limites do humano” (op. cit., p.8).

A exclusão é uma violência que começa silenciosa, com leis que não são obedecidas e direitos que não são garantidos. Esta situação vai minando o sentimento de cidadania e, com o tempo, a resposta pode aparecer ruidosa, como um grito por reconhecimento. Neste sentido vemos que um ato violento, marginal, é uma resposta fora-da-lei a uma lei também fora-da-lei, posto que imposta violentamente e desvinculada de valor simbólico e de direitos.

Calligaris (1991) explica que quando os laços são simbólicos eles garantem ao sujeito o seu reconhecimento. Ele usa o exemplo de um pai que se impõe pela violência, ‘obedece ou apanha’ e um pai que se impõe pela via simbólica ‘obedeça porque sou seu pai’. Neste segundo caso, ao reconhecer a autoridade paterna, o sujeito ganha o lugar de filho, o reconhecimento de sua filiação. No primeiro, o sujeito se assujeita perante a ameaça de violência, o laço se faz pela via do real e o sujeito procurará se inscrever na via simbólica através do ato. Estes atos são necessariamente fora da lei, pois respondem a uma ausência de lei simbólica.

O ato busca a lei simbólica, instauradora do pacto e não da submissão. Como não a encontra, busca então a dominação, através de uma lei própria, violenta, imposta aos outros, para combater a violência que é não ser reconhecido como sujeito e cidadão. É a incapacidade da ética em evitar a barbárie (Vilhena, 1993). No lugar do poder, expressão da autoridade, temos a dominação, expressão do autoritarismo.

A lei imposta pela polícia ou pelo tráfico ao morador da favela é uma violência. Violência representada em coerção, desrespeito a lei e uso arbitrário da força. “O sujeito violentado é o que sabe ou vai saber, sente ou vai sentir, que foi submetido a uma coerção e a uma dor absolutamente desnecessários ao crescimento, desenvolvimento e manutenção de seu bem-estar, enquanto ser psíquico” (Costa apud Vilhena, 1993, p.15). Este sujeito pode submeter-se ou buscar dominar, com suas próprias mãos, com sua própria lei.

O confinamento remedia a exposição à violência, entretanto impede a formação de redes de apoio, de organização e até de resistência a estas situações tolhedoras, é “uma forma de controle social não-institucionalizado, um dispositivo de poder, uma prática disciplinar” (Dimenstein et al., 2005, p.9), que restringe o movimento, o desenvolvimento de novas estratégias e perpetua a segregação. Com o enfraquecimento dos laços sociais, o sujeito confinado só pode recorrer a si próprio. A proximidade não garante mais a interação. “Supõe-se que os problemas sejam sofridos e enfrentados solitariamente” (Bauman, 2003, p.79), impedindo uma agregação para a busca de soluções compartilhadas. Enfrentar sozinho uma questão social é uma experiência que intensifica a insegurança de cada um.

Zamora (1992) relata a experiência de nordestinos que vieram para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e de moradia, cujas possibilidades se encontravam,

respectivamente, na construção civil e nas favelas. Chamou de táticas as formas de ação e organização dos migrantes visando a sobrevivência. Não utilizou a palavra estratégia porque esta implica um conhecimento prévio, um plano de ação, que os nordestinos não tinham ao chegar aqui. Contudo, eles formavam uma rede de solidariedade, de ajuda. Por se reconhecerem uns nos outros, ajudavam da mesma forma que tinham sido ajudados. Como partilhavam de uma mesma cultura, compreendiam os sentimentos e as necessidades de quem estava chegando à cidade, sem conhecidos, sem trabalho, sem destino.

É ainda comum nas favelas a experiência deste tipo de solidariedade e a busca por meios de afirmação, pelos moradores imigrantes, das suas culturas de origem, o que aparece na linguagem e na alimentação, por exemplo. Cada favela é composta por diferentes grupos de moradores. Dentro deles, e muitas vezes também entre eles, não se passa aperto, não se fica sem ajuda, existe uma constante troca de favores.

Este é o tipo de comportamento que está sendo modificado pelo confinamento, este sim, uma estratégia que visa a sobrevivência ao fogo cruzado. Os espaços de sociabilidade até se mantêm nas relações pessoais, mas os espaços físicos estão sendo menos usados (Vilhena et al., 2000).

A segregação perpetua o confinamento e vice-versa. E a violência, encarada como algo que deve ser terminado e não compreendido, não permite que este movimento seja interrompido, pelo contrário, também o alimenta. A convivência e a comunicação entre os diferentes segmentos de nossa sociedade vão diminuindo e a desconfiança vai aumentando. E como consequência do abandono do Estado vemos o loteamento dos espaços públicos, cuidados por seguranças particulares. “A privatização do espaço público esvazia o que de político há nele – o espaço aberto para as discussões – a polis.” (Vilhena, 2003, p.85). Sem discussão não há questionamento nem reconstrução.

3.3

Vida Severina

E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia

João Cabral de Melo Neto

O território favela pode favorecer a constituição de uma identidade severina nas crianças nascidas e criadas nas favelas cariocas, no sentido de uma identidade acaçapante, sem espaço para as singularidades.

As crianças convivem com uma série de paradoxos. Há na favela, numa primeira impressão, uma liberdade para estar na rua, entre os moradores todos se conhecem, crianças bem pequenas, de 3, 4 anos, brincam nos becos e sabem o caminho de sua casa. Existe um espaço, fora de casa, pelo qual as crianças circulam e brincam, o que raramente acontece pelos bairros de ruas asfaltadas.

Com o tempo, aprende-se que naquela rua, perto daquelas casas, pode-se brincar, mas não em qualquer lugar. Aquela área, à qual um ‘forasteiro’ pode ter acesso, é normalmente uma parte baixa da favela, ou periférica, onde os trabalhadores do tráfico não se expõem tanto. Mesmo assim, ao menor sinal de conflito, essa liberdade acaba num piscar de olhos, por tempo indeterminado.

Conflito é como se convencionou chamar, na mídia, os momentos em que traficantes de uma favela trocam tiros com traficantes rivais que estejam tentando invadir aquela favela, ou quando a polícia troca tiros com os traficantes durante uma ação policial. Contudo, se observarmos mais atentamente, conflito é o que sentem os moradores por se encontrarem no meio destes combates.

Nesta favela específica, incrustada numa reserva da Mata Atlântica, onde fica a escola tratada neste trabalho, as crianças pegam jaca para “vender na pista”, correm de cachorro bravo, tomam banho em duchas naturais. Por outro lado, as crianças também conhecem toda sorte de armamento pesado, os nomes, quantidade de tiros, o alcance dos projéteis e o estrago que fazem. Não creio que estas possibilidades de diversão compensem o fato de terem a liberdade cerceada por combates armados.

As crianças ficam entre o terror e o silêncio impostos pelo tráfico, de um lado, e pelo terror e silêncio impostos pela polícia, do outro. Ficam entre as maravilhas que o mundo moderno possibilita, mas que elas não podem alcançar, e as maravilhas que nossa cidade democraticamente oferece - praias, lagoa, parques – mas que elas também não podem usufruir, pelo constrangimento que a presença de favelados gera nos moradores do asfalto, pelo medo eminente de um assalto ou arrastão, ou pela simples visão do ‘diferente’, ali, tão perto. Um diferente que não possui as mesmas condições de higiene, nem de educação e que convive lado a lado com marginais, com policiais e com tiros. Bauman (2003) explica esta criminalização da diferença como um resultado da atual vida urbana. Os que se consideram iguais não toleram o outro, “especialmente um outro que teima em ser *diferente*, e precisamente por isso capaz de causar surpresas desagradáveis e prejuízos” (op. cit., p.104). O estranho, como já foi dito, é uma ameaça.

O caso da menina Alana, de onze anos, mostra como pode ser vivenciar esta realidade. Conforme reportagem publicada na revista *Época*, em 12 de março de 2007⁴, no dia em que Alana morreu, a família tinha acordado com o barulho do tiroteio e agiu como de hábito nestas situações, todos saíram das camas e se deitaram no chão, até que os tiros tivessem cessado. Depois de um tempo sem ouvir nenhum barulho a mãe de Alana permitiu que ela levasse sua irmã menor à creche. No caminho de volta ela foi baleada e morreu.

A mãe de Alana, Edna Ezequiel, diz algumas frases assustadoramente contundentes: “Quem mora no morro não tem sonho.” (p.14), da qual depois se arrepende, quando fica sabendo que sua filha escreveu numa redação do colégio que seu sonho era ser cantora, só que ela, Edna, 32 anos, cinco filhos, não sabia ler. Talvez estivesse falando de si própria, pois conta que quando a menina lhe perguntou se iriam à praia no domingo, respondeu: “domingo que vem a gente não sabe nem se vai estar viva.” (p.15). Diz também “Não existe bala perdida. A bala só é perdida quando não acerta ninguém. Aquela bala fez o que foi feita para fazer.” (p.14).

Ser criança numa favela é estar constantemente entre o sonhar e o morrer. O viver foi relegado ao sobreviver. “Viver diz respeito ao desejo, enquanto que

⁴ Fernandes, N. *Para onde eu olho, só vejo a Alana*. Revista *Época*, nº. 460, p.14-15.

sobreviver restringe-se à necessidade. Para Winnicott, o oposto à morte não é o estar vivo, e sim ter uma vida criativa” (Vilhena & Maia, 2003, p.6).

Sabemos que não é só no morro que existe a violência. A violência não é um resultado óbvio nem exclusivo da miséria. Como foi visto (Dimenstein et al., 2005 e Bauman, 2008), a violência é uma marca da sociedade contemporânea. Está associada às relações sociais atuais, marcadas pela cobiça do individualismo, pela falta de valores éticos e de compromisso social, o que leva à desconfiança, a falta de reconhecimento do outro, a escassez da prática solidária e da busca coletiva. O resultado é a exclusão do diferente, que é criminalizado, e do dominante, que se aprisiona em seus domínios. O que leva o excluído à marginalidade, a cometer atos violentos, pode até ser também o fator econômico, mas há a necessidade de reconhecimento. O pobre precisa consumir para pertencer e o rico descomprometido com valores éticos e solidários, apesar do poder aquisitivo, nem sempre encontra espaço para a expressão de sua identidade, devido ao culto pasteurizado ao individualismo. A violência oferece a ambos reconhecimento, visibilidade e um lugar, mesmo que à margem.

Este padrão de sociabilidade contemporâneo marcado pela violência permite-nos compreender o envolvimento de jovens, de todas as classes, com a criminalidade. É inegável, porém, que a carência seja maior entre os jovens pobres, o que aumenta a proporção destes no crime. “Fazer parte de grupos organizados ou comandos parece ser uma estratégia que alguns jovens encontram de afirmação ou de sobrevivência física e simbólica em um contexto social mais amplo, marcados por profundas desigualdades e exclusão” (Dimenstein et al., 2005, p.15).

Prova disso são casos em que jovens da classe média e alta aparecem cometendo atos extremamente violentos, como os adolescentes de Brasília, que em 20 de abril de 1997, atearam fogo ao índio Galdino, porque acharam que “era só um mendigo”; e outro grupo de adolescentes que, em 2007, atacou uma empregada doméstica, no Rio de Janeiro, porque acharam que “era só uma prostituta”. Há ainda os inúmeros casos de tráfico, principalmente de ecstasy, e o caso de Ana Paula Jorge Souza, 21 anos, estudante de direito de uma universidade em Campinas. Ana Paula foi presa por ser a chefe de uma quadrilha que assaltava residências e casas lotéricas.

Segundo reportagem na mesma edição da revista *Época* que publicou a história de Alana⁵, Ana Paula teria dito: “Podemos fazer as fitas (roubos), meu pai conhece muita gente e não vai dar nada para nós” (Azevedo, p.90). De fato, os quatro rapazes que eram maiores de idade no caso do índio Galdino foram condenados, em 2001, a 14 anos de prisão pelo crime, considerado hediondo, mas em 2004 foram beneficiados com a liberdade condicional e desde então estão em liberdade⁶.

Vilhena (2007b) explica que, quando classificamos episódios extremamente violentos de animais ou sub-humanos, o fazemos porque ainda acreditamos na humanidade como sendo uma coletividade regulada por normas e ideais. A autora retoma Freud, que conceitua o estranho como “algo que é secretamente familiar, que foi submetido à repressão e depois voltou” (Freud, 1929, p.306). É difícil reconhecer como humanos atos bárbaros que, quando ocorrem, nos fazem pensar: ‘isto não é possível’. Não deveria ser, mas é, aconteceu. A autora conclui, utilizando Costa (1989): “se não há mais como recorrer a regras supra-individuais para dirimir direitos e deveres, tudo passa a ser uma questão de força” (apud Vilhena, 2007b, p.4). A barbárie é estranha, pois coloca no lugar das leis, normas e ideais, o uso da força e da violência para a solução de problemas nas relações humanas.

Voltando aos moradores das favelas, a maioria das famílias é numerosa e habita espaços pequenos. É comum que algum membro da família seja adicto, ou que trabalhe para o tráfico, que tenha sido morto pelo tráfico ou tenha morrido em consequência de algum confronto armado. Esta mesma situação também foi constatada por Maria Helena Zamora, em sua pesquisa de campo. Após conversar com onze mulheres da comunidade, relatou que “todas elas tinham filhos, maridos, namorados, irmãos e pais espancados, torturados e até mortos, quase todos pela polícia, dois deles pelo tráfico e um deles perseguido pela polícia, tráfico e moradores” (Zamora, 1999, p.130-131).

Mesmo que nada disso tenha acontecido com suas famílias, ainda assim, as crianças que vivem nas favelas convivem com os tiroteios, com o risco de morrer, com o sangue e os corpos pela rua, com a proximidade de pessoas fortemente

⁵ Azevedo, S. *Loira Fatal*. Revista *Época*, n°. 460, p.90.

⁶ Éboli, E. *Jornal O Globo*, publicado em 20 de maio de 2007.

armadas e com a lei do silêncio, imposta não só pelos traficantes, mas também pelo testemunho das ações da polícia.

A criança vem ao mundo num território estereotipado e desvalorizado, que limita sua possibilidade futura de inserção. Nasce no seio de uma família marcada pela pobreza e pela violência, propagadas como inerentes a este espaço. Sendo a mãe o primeiro ambiente e a primeira identificação do bebê, devemos considerar que esta mãe está ancorada numa cultura com a qual a criança também se identificará. A identificação positiva depende do apoio que o sujeito recebe de seu grupo social. O território provê uma história relacional ao sujeito e é esta noção de anterioridade, de ancestralidade, de pertencimento, que permite que a criança identifique suas experiências dentro de sua cultura de origem (Vilhena & Zamora, 2002). A criança nascida na favela está num território que facilita um sentimento de baixa-estima e, possivelmente, de raiva e revolta.

Quando a identidade é construída sem os referentes narcísicos necessários – valorização social do trabalho, identificação com os pares (sexo e classe), acesso ao lazer e à cultura – há um rebaixamento da auto-estima. Do sujeito desqualificado socialmente, não podemos esperar muito em termos de transmissão de autoridade familiar e de compromisso com a sociedade (Vilhena, 2003, p.81).

Chega o momento de ir para a escola, o lugar oficial do saber. Porém, “todo espaço se cria a partir da legitimidade que esse recebe do meio que o povoa. E quando isso não acontece, abre-se um espaço ao paralelo” (Rocha, 2005, p.96). Às professoras, aos alunos e pais, cabe legitimar a escola para que esta signifique o lugar oficial do aprender, construir, descobrir, do saber justo, imparcial e acessível a todos, e não o lugar do saber oficial.

Guattari (1977a) chama a atenção para o fato de como as creches podem fazer com que as crianças percam muito cedo sua liberdade de expressão, uma vez que o sistema educacional está referido aos códigos do poder. A criança aprende a ler, a escrever e a cumprir um determinado papel social. Os códigos e as relações sociais são ensinados conforme o código social dominante. Françoise Dolto (1988) concorda: “A escola se propõe, em nome dos valores da nossa civilização, a lhe dar todos os meios de se informar e depois orientar sua escolha para trabalhar de forma útil na sociedade” (op. cit., p.256).

A saída para esta “tipificação” precoce seria auxiliar a criança na compreensão do que é a sociedade e de quais são seus instrumentos “modeladores da libido” e “descodificadores dos fluxos” (Guattari, 1977a, p.54), para que sua

capacidade de expressão não seja massificada antes mesmo de ser vivenciada. A escola, segundo Dolto (1988), deveria ter salas livres, com adultos que desejassem o desenvolvimento e a expressão legítima de cada criança e não adultos no comando, dizendo o que deve ser feito e pensado. Caberia à família e à escola criar condições para a autonomia e para a expressão do desejo. Quando se trata de uma escola que está dentro de uma favela, com profissionais que não foram criados em favelas, e temem este espaço, como será que fica esta questão? Qual saber será legitimado nesta escola?

Pensar a escola é importante. Escola como um lugar para a integração da criança e não para a continuidade de seu sentimento de exclusão. Uma pesquisa realizada por Luke Dowdney e relatada no livro *Crianças do Tráfico* (2003), onde foram entrevistados 25 meninos que naquele momento trabalhavam para o tráfico de drogas em favelas no Rio de Janeiro, constatou que a idade média de entrada para o tráfico foi de 13 anos. “Sem exceção, todos os entrevistados tinham saído da escola pouco antes ou logo depois de entrar para o tráfico” (Dowdney, 2003, p.18)⁷. “A unidade familiar estável era um fator ausente para a maioria dos entrevistados” (op. cit., p.139). A criança nasce e o primeiro ambiente que encontra, uma família instável, não estabelece os limites necessários ao seu desenvolvimento. A escola, segundo ambiente, não legitima sua cultura, não a reconhece como sujeito. A marginalidade tem o atrativo de prover algum reconhecimento para a criança. Quando não se é nada que preste a violência se torna um meio para entrar no mapa, mesmo que seja um mapa do ‘paralelo’.

Outros dados relevantes desta pesquisa são: a noção de responsabilidade pessoal e de opção individual. Nenhum menino foi chamado para entrar no tráfico, todos pediram. Cada um é inteiramente ‘responsável’ por suas escolhas, o que interfere na noção que estas crianças têm de infância. Quando um menino faz esta escolha, faz sabendo o que é o trabalho, pois convive com suas ações, mesmo quando não era ainda sua opção. Isto faz com que sua idade não faça diferença. Para todos os envolvidos, uma vez no tráfico o sujeito não é mais criança. O que define ser criança não é a idade e sim ter a responsabilidade para fazer esta opção. Se a criança escolhe ir para o tráfico, ela pede; se se mostra “capaz”, é aceita e

⁷ No estado do RJ, na faixa de 15 a 17 anos, apenas 49% da população está no ensino médio. Na faixa de 18 a 24 anos apenas 31,7% frequentam a escola. Dados do IBGE Pnad/2006 publicados no jornal O Globo em 29 de setembro de 2007.

neste momento, deixa de ser criança, mesmo que tenha oito anos. Só que aos oito anos, o sujeito ainda é criança e, se entra para o tráfico, terá uma experiência na qual sua onipotência será afirmada em vez de interdita.

Um ponto também relatado na pesquisa e corroborado na experiência clínica do Projeto Girassol é referente à presença do tráfico na comunidade. As pessoas não gostam, aceitam. Sabem que é perigoso, mas não é anormal. “O tráfico assusta sim, mas é preciso negá-lo” (Zamora, 1999, p. 145).

Como será que a rua e o tráfico se tornam atraentes? Vilhena (2006) afirma que não se deve pensar esta questão baseada apenas nos aspectos econômicos. Numa favela, a pobreza está somada à exclusão e a violência. “Buscar pertencer é, para os sujeitos, incluir-se em determinados circuitos, estar em consonância com outros sujeitos na luta pela sobrevivência e pelo reconhecimento” (op. cit., p.5). Apesar do confinamento que impede que as pessoas se reúnam de uma forma positiva, ainda existe a rua. A rua é um território ao qual a criança passa a pertencer. O tráfico é um grupo com limites e regras rígidas, e porque não dizer, com uma cultura própria. Como é um grupo do qual só participa quem foi aceito, oferece um reconhecimento social. E, se ao entrar no tráfico, a criança deixa de ser criança (Dowdney, 2003), a angústia proveniente da situação de ser uma criança sem uma unidade familiar estável, sem um grupo social coeso e solidário que sustente uma identificação positiva, e sem um ambiente externo que favoreça o desenvolvimento do sentimento de confiança, é interrompida.

As crianças que moram em favelas e experimentam estas condições acima descritas são constantemente atacadas por sensações de ansiedade e terror. As ansiedades, em busca de alívio, são transformadas em fantasias amedrontadoras que procuram expressões concretas. Desta forma, os medos são frequentemente atuados, em atos anti-sociais (Vilhena & Zamora, 2002). A criança que causa uma desordem está emitindo um pedido de socorro, uma ação que a coloque em presença de algo, ou alguém, que a coloque em contato com limites. “O comportamento anti-social não passa, por vezes, de um SOS para que a criança seja controlada por pessoas fortes, carinhosas e confiantes” (Winnicott, 1946a, p.131).

Esta criança “impossível”, “que não tem jeito”, quando mora numa favela, muitas vezes não possui uma família com condições de ouvir seu pedido e cuidar dela ou de levá-la para um psicólogo. Neste caso, é melhor ir para a rua do que

sentir o abandono ou levar uma surra. Na escola, também é colocada para fora, para não perturbar os outros. Na rua, uma ladeira do morro, a criança fica exposta. Tanto ao cachorro, à jaca, às brincadeiras, quanto ao tráfico e suas vantagens, que sejam, ser dono da própria vida, fundar a própria lei, e com isso, deixar de ser criança.

Sem uma identificação social positiva, sem uma figura parental valorizada, sem referenciais simbólicos que a preencham com sentidos de anterioridade, ancestralidade, pertencimento e filiação, a criança poderá buscar a visibilidade e o reconhecimento através da marginalidade. Apesar dos aspectos negativos da associação ao tráfico, como a possibilidade de prisão ou de morte, os jovens percebem como positivos não só a aquisição de dinheiro e bens de consumo, mas, também, de poder, respeito e de um lugar de pertencimento. A violência agencia a subjetividade quando marca sua forma de pensar, agir, sentir, de ver e de estar no mundo (Dimenstein et al., 2005).

3.3.1

Ser criança nesta favela

O antropólogo Clifford Geertz (1989) afirma que não existe homem não modificado pelos costumes de uma determinada época e lugar. “Nenhuma identidade, seja ela individual ou coletiva, pode ser construída fora de sua cultura de referência” (Vilhena, 2002, p.49).

Grande parte das crianças atendidas pelo Projeto Girassol tem sua primeira experiência de grupo social, a família, marcada pela falta de privacidade, é comum morarem muitas pessoas em espaços muito pequenos; e pelo uso indiscriminado da violência como método educativo/corretivo. Algumas vezes o ambiente familiar é hostil e, por conta dele, a criança se encontra em situação de risco, não só por conta das situações externas de violência.

Uma característica das crianças desta favela é que elas moram e estudam no morro, ou seja, elas não têm motivo para descer para o asfalto. Em muitos casos

os pais são desempregados e também não descem o morro. Voltando ao tema do gueto, já tratado anteriormente, as pessoas não são proibidas por lei de circular, mas não possuir os códigos do asfalto gera um constrangimento. Não possuem roupas nem calçados ‘decentes’, não conhecem as ruas. No morro, conhecem todos os caminhos, inclusive onde não devem ir. Bauman (2003), soma ao conceito de confinamento o de imobilização, e mostra como, num mundo globalizado, onde a facilidade de mudar de lugar é um fator importante de status social, a imobilização é mais uma arma para a exclusão e degradação dos moradores de favelas.

Não conhecer o mundo do asfalto faz com que muitas destas crianças parem de estudar ao terminar o primeiro ciclo do ensino fundamental, pois teriam que descer para ir a uma escola que ofereça o segundo ciclo, já que no morro não o tem. Os pais, muitas vezes analfabetos, não valorizam o estudo e as crianças validam isto interrompendo os seus próprios.

Nestes casos, onde o analfabetismo é somado à ignorância dos códigos dominantes e à aceitação da própria exclusão como fato, os pais ou responsáveis não têm condições de passar noções básicas de individualidade e cidadania para seus filhos. Isto fica exposto pelo fato de vários pais não saberem informar a data de nascimento dos filhos. “É que são tantos...”; “acho melhor perguntar para a diretora”; eram respostas comuns a esta simples pergunta. A descrença nas possibilidades futuras de inserção tornava esta informação, tão importante simbólica e concretamente, completamente irrelevante para a vida daquele sujeito.

Benjamin (1933) cita os ex-combatentes da 1ª Guerra Mundial, que voltaram silenciosos do campo de batalha, sem experiências heróicas para contar, para falar de como as pessoas estão cada vez mais pobres em experiências comunicáveis. “Nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome” (op. cit., p.115). O autor questiona esta cultura, cuja produção nos levou a experiências desumanas.

O que falar então da experiência da lei pelo silêncio, da experiência da autoridade pelo abuso, da disciplina pelo medo, do ser pelo sobreviver? Da vida pelo confinamento? Como um pai da favela pode prevenir seu filho do desejo de reconhecimento pela violência, se ele próprio não possui histórias “heróicas” que possam ser contadas, valorizadas e desejadas como experiência pela juventude?

O que as crianças e jovens da favela vêm são histórias de subjugação, obediência, falta. “Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” (op. cit., p.114).

As experiências compartilhadas e passadas de pai para filho, de geração em geração, permitem a construção da lei simbólica, o compartilhamento de valores culturais e éticos. Sem isso, os sentimentos de filiação e cidadania só podem ser conquistados através do ato, necessariamente marginal, que tenta compensar a ausência da lei simbólica (Calligaris, 1991).

Entre os pais moradores de favela, há os que não estudaram, os que estão desempregados, os que se encaixam na perspectiva do olhar oficial que se tem do favelado. Os pais estão à margem da sociedade. Assumem este papel e educam seus filhos a partir deste lugar, sem histórias para contar. O empobrecimento da experiência é tanto que já é passado como fato, de pai para filho. Posso citar uma mãe que contou que alguém tinha perguntado para seu filho o que ele gostaria de ser quando crescesse, ao que ele respondeu prontamente: “médico”. A mãe respondeu: “E você acha que vai poder ser alguma coisa?”. A criança do morro vai desde cedo aprendendo que para o seu desejo, seu sonho, para o seu futuro, não existe lugar. Não surpreende quando elas dizem depois, sobre si mesmas: “eu não valho a pena”. Elas não se vêem com a possibilidade de construir sua realidade. “As populações pobres são freqüentemente dessubjetivadas, desprovidas de sonhos, de potência transformadora, de racionalidade, de capacidade de organização, de equilíbrio e criação, em uma visão onde toda singularidade é previsível ou é negada” (Zamora, 1999, p. 119).

É impressionante como este empobrecimento é profundo. Certa vez, quando estava atendendo um grupo de meninas, percebi que elas falavam dos meninos e das armas abertamente. Quando surgiu o assunto trabalho, futuro, elas ficaram constrangidas, envergonhadas, não queriam falar, não sabiam nomear as profissões, perguntavam: “quem é aquela pessoa que cuida de bicho?”. Como deve ser estar num mundo que te faz acreditar que não existe espaço para sua expressão, que rejeita sua presença, nega seu conhecimento, suas idéias, desejos? Como devem se sentir estas crianças, sendo bombardeadas pela pobreza e pela violência de um lado e pela grandeza de possibilidades que existe do outro lado, mas que são inatingíveis para elas. “É essa falta de escolha num mundo de livre-escolha que é muitas vezes mais detestada que o desmazelo e a sordidez da

moradia não escolhida” (Bauman, 2003, p.107). Bauman (2003) fala da humilhação que é não poder participar do jogo do consumo. Este sentimento desqualifica ainda mais o morador da favela que se sente um inválido social e um incapaz de resignificar sua própria condição.

4

A Criança e o Ambiente

A proposta deste trabalho é relatar a experiência clínica do Projeto Girassol, que oferece atendimento para crianças que estudam e moram numa favela. Quem são essas crianças? São crianças desvalorizadas, temidas e sem chance. Suas famílias, o lugar onde moram, a escola onde estudam, a sociedade na qual estão inseridas, fazem-nas crer que a isto se resumem. É importante ressaltar que dentre estas crianças, as indicadas para terapia são as ‘piores’, as ‘impossíveis’, as que ninguém sabe mais o que fazer. São dessas crianças que o Projeto se ocupa.

A teoria de D.W. Winnicott é um suporte importante para este trabalho, pela sua contribuição sobre a relevância do ambiente na constituição do sujeito e a questão do ato anti-social. Winnicott não relaciona, como aliás ninguém deveria, a criança anti-social ou o delinqüente a situações de pobreza econômica. Estes comportamentos estão ligados a uma falha ambiental que pode ocorrer no desenvolvimento de qualquer criança. Porém, as condições de uma criança pobre, moradora de uma favela, no Rio de Janeiro, mencionadas ao longo desta dissertação, mostram como pode ser mais difícil para estas crianças encontrarem o contorno adequado e necessário para seus protestos.

A originalidade da questão ambiental proposta por Winnicott está na sua percepção de que o ambiente não é nem interno, nem externo ao sujeito. Um bebê não pode existir sozinho, sem um ambiente que o circunde e que se ocupe de seus cuidados. Desta forma, para o autor, existe uma unidade original, que é o conjunto ambiente-indivíduo (Winnicott, 1990), onde o indivíduo está contido no ambiente e não poderia existir fora dele. Como coloca Abram (2000), não existe um indivíduo, mas um indivíduo em relação a um ambiente. A interação entre os dois elementos desta unidade influenciará a saúde emocional do bebê, pois o ambiente pode ser facilitador e se adaptar às investidas do bebê, ou pode ser intrusivo e se antecipar aos movimentos do bebê, fazendo com que este funcione reagindo a um ambiente danoso e não descobrindo um ambiente que existe.

O primeiro ambiente é a mãe e o primeiro momento desta unidade mãe-bebê é chamado por Winnicott de dependência absoluta, que é quando o bebê depende inteiramente da mãe para ser e para seguir em sua tendência inata à integração. É este relacionamento peculiar com a mãe que fornecerá ao bebê um padrão para suas futuras relações com a realidade externa. “É no interior desse relacionamento que está sendo construída a ilusão do contato com o mundo externo, a confiança de que a comunicação inter-humana é possível e de que a vida faz sentido” (Dias, 2003, p.130).

A mãe suficientemente boa winnicottiana precisa de um pai presente, amoroso e forte que lhe dê suporte enquanto ela se adapta às necessidades de seu bebê e que forneça os limites indispensáveis ao desenvolvimento desta criança na fase de gradual desadaptação da mãe a este bebê. O pai é extremamente importante, pois poupa a mãe de ter que ocupar-se com as necessidades do mundo externo, podendo voltar-se integralmente para seu filho. “Ela necessita sentir-se amada na sua relação com o pai da criança, e aceita nos círculos familiares assim como nos mais amplos, que constituem a sociedade” (Dias, 2003, p.138). Como foi visto, os casais são escassos no caso destas crianças e, mesmo que a mãe tenha o apoio de sua família, amigos ou vizinhos, ela fica só, na função de criar os filhos, sem que ela própria sinta o apoio de um companheiro e sem que as crianças sintam o tom da voz do pai em sua formação. Esta mãe da favela está inserida numa cultura, na qual é vista como mais uma desempregada, cheia de filhos pra criar e sem nenhuma condição para isso. Sozinha, tendo que dar conta do amor e de tudo o mais, sem um pai que a humanize, tirando dela o título de única provedora da criança, esta mãe, ao impor limites, pode carregar mais na força que na amorosidade. É claro que muitas crianças, nestas mesmas condições; pobreza, favela e ausência de pai, têm uma maternagem suficientemente boa e não desenvolvem comportamentos anti-sociais, e provavelmente por isso, não são indicadas para atendimento.

Winnicott (1945) desenvolve seu pensamento a partir da crença de que a constituição do indivíduo se dá através da apropriação que o bebê faz do ambiente no qual está inserido. Para este autor, é neste período, antes do bebê conhecer-se e aos outros, que o desenvolvimento emocional e o aspecto físico, maturacional, sempre correlacionados, traçam seu caminho em direção a uma vida autônoma e criativa, ou não. O autor reconhece que existe uma tendência inata ao

desenvolvimento, mas que esta precisa estar sempre conectada a um ambiente facilitador. O ambiente é a instância que sustenta o bebê e que atende a sua dependência.

a realidade do si-mesmo e a realidade do mundo são constituídas ao longo do processo de amadurecimento, no interior da relação mãe-bebê. A constituição do eu, concomitantemente à constituição da realidade intrapsíquica e da realidade externa, só se dá na relação com o outro; o si-mesmo do bebê emerge, necessariamente, de dentro da unidade bebê-mãe (Dias, 2003, p.131).

No caso das crianças desta escola, dentre as atendidas por mim, apenas 19% viviam com os pais casados e com pelo menos um deles empregado. A maioria contava com pai desempregado ou biscateiro, separado, pai ‘de registro’, ausente, desconhecido ou adicto. A mãe, algumas vezes, também era adicta, poucas trabalhavam fora e algumas dependiam de projetos sociais que distribuem cestas básicas ou do tráfico. O território que ancora esta mãe é uma favela, algumas casas são muito pobres, uma não tinha nem porta. O tráfico está presente e são constantes os combates armados.

Historicamente, a psicanálise associou o desenvolvimento infantil às diferentes fases da organização da libido, da sexualidade (Freud, 1905). Posteriormente, Melaine Klein enfatizou o papel da agressividade nos primórdios da infância na constituição do sujeito (Lima, 2007). Winnicott somou à importância da agressividade a relevância da relação do sujeito com o ambiente que o recebe, a concretude da realidade externa e da mãe em seus papéis estruturantes do ser humano.

O tema da agressividade é central na obra de Winnicott, assim como a noção de saúde e não só a análise de sintomas. O caminho para a saúde se dá, entre outras coisas, a partir de como a agressividade foi vivenciada desde o início do desenvolvimento do bebê, no interior da unidade mãe-bebê. Em sua concepção de desenvolvimento, o bebê parte de uma primeira fase de dependência absoluta para uma de dependência relativa até o rumo à independência (Winnicott, 1963). Para isso precisa passar por um processo de integração (de seu ego), que será facilitado pelo suporte de uma mãe suficientemente boa e de um ambiente facilitador (Winnicott, 1962). Ao longo deste processo, o bebê conquistará a possibilidade de perceber a realidade objetivamente, em contraste com a realidade subjetivamente percebida dos primeiros momentos de sua vida.

Durante um tempo, e segundo Winnicott, de certa forma, durante toda a vida, o bebê transitará entre estes dois espaços através da vivência do espaço transicional, espaço que abriga mundo interno e externo sendo criado e encontrado pelo bebê (Winnicott, 1971a). Através dessa experiência, amparada por um ambiente acolhedor, chegará ao uso do objeto, importante categoria winnicottiana para descrever uma vida adulta saudável e criativa (Winnicott, 1969).

Importante ainda, para este trabalho, será a articulação que este autor faz entre as origens da agressividade e as reações do ambiente (incluindo aí pessoas e espaço físico) e o possível desenvolvimento do que ele nomeia como tendência anti-social (Winnicott, 1956), que tanto pode aparecer como um comportamento temporário e portanto saudável, ou como uma forma de vida, aprisionante do verdadeiro self.

4.1

Agredir, destruir, criar

Em 1939, Winnicott escreve que amor e ódio são “os dois principais elementos a partir dos quais se constroem as relações humanas” (Winnicott, 1939, p.93), e que ambos envolvem agressividade. Maia (2007), para iniciar em seu livro o tema da agressividade em Winnicott, realiza uma pesquisa sobre este termo e afirma que o ato de agredir envolve força e energia para realização, entretanto, etimologicamente, não significa nem destruição, nem violência. “Se, hoje em dia, associamos a ela (agressividade) tais palavras (violência e destruição) com frequência é porque algo aconteceu para que assim o fizéssemos” (op. cit., p.46). Talvez por conta desta associação Winnicott (1939) diga que dentre todas as manifestações humanas a agressividade é a mais “escondida, disfarçada, desviada” (op. cit., p.94). Amar é aceito, odiar nem tanto, só que a agressividade, força para realizar, está presente em ambos.

Segundo Maia (2007), Winnicott define agressividade como um movimento que leva ao encontro com o ambiente, é uma força de realização que nem sempre precisa ser contida, mas sim acolhida e significada. Como fonte de energia que é, a agressividade pode ser usada tanto para viver, amar, trabalhar, como para reagir à frustração ou destruir (Winnicott, 1964).

Em 1950, Winnicott identifica a origem da agressividade na capacidade inerente do bebê, e mesmo do feto, ao movimento muscular. Esta motilidade, ou tendência ao movimento, leva ao encontro de alguma coisa, o ambiente, que é não-bebê, que está fora dele, mesmo que seja ainda apenas o útero da mãe (Winnicott, 1950a). O significado deste movimento qualquer será atribuído pela mãe através de um sentimento, que pode ser de acolhimento ou repúdio. Desta forma, os destinos que a agressividade pode vir a ter, na vida de um indivíduo, vão depender da relação que existiu entre este bebê e seu primeiro ambiente, sua mãe. A expressão atualizada desta fonte de energia estará relacionada com a significação que o ambiente deu ao bebê no início de seu desenvolvimento primitivo, ou seja, qual foi a reação da mãe à expressão da energia de seu bebê.

Para compreender este pensamento, vejamos a descrição que Winnicott faz, em 1945, do que é o desenvolvimento emocional primitivo. Ele postula uma não-integração primária e uma tendência à integração que começa no início da vida e é ajudada pelos cuidados que a mãe tem ao cuidar fisicamente de seu bebê. “A integração é o desenvolvimento do sentimento de que se está dentro do próprio corpo” (Winnicott, 1945, p.276). O autor faz uma ligação entre os cuidados corporais que integram a partir de fora, e as experiências pulsionais, que integram partindo de dentro¹.

Winnicott (1962) chama de ego a parte da personalidade que tende, sob condições favoráveis, a se integrar numa unidade. Para que ocorra esta integração, o bebê precisa de uma mãe que se disponha exclusivamente, por algum tempo, ao seu cuidado, oferecendo seu ego para que este funcione como um ego auxiliar do bebê. A mãe deve, com seu comportamento, proteger o bebê de complicações que ele não pode ainda compreender e fornecer-lhe o pedaço de mundo que ele pode, através dela, conhecer (Winnicott, 1945). Sob o ponto de

¹ Nesta época, década de 40, Winnicott ainda se utiliza de termos psicanalíticos, como ‘experiências pulsionais’, ‘impulsos amorosos e agressivos’, expressões que com o tempo, apesar do autor não ter nunca abandonado a sociedade psicanalítica, ele deixará de usar.

vista do bebê não há meio ambiente externo. Este é o conceito winnicottiano de mãe suficientemente boa: ela se adapta às necessidades de seu bebê, cuida e o satisfaz tão completamente, em seu início de vida, que o bebê tem uma experiência de onipotência, de ter ele mesmo, através de seu gesto espontâneo, criado o mundo que o rodeia.

A experiência de onipotência do bebê acontece quando a mãe suficientemente boa oferece um objeto ao bebê no exato momento em que ele, em sua vaga expectativa, a partir de uma necessidade ainda não formulada, pode acreditar que ele próprio estava criando aquele objeto. Com essa experiência o bebê começa a desenvolver a confiança em seu ambiente interno, pois pode criar no mundo real aquilo do que necessita (Winnicott, 1962).

A mãe dá ao filho a ilusão de que aquilo que ele cria realmente existe e, depois, dá tempo para ele adquirir as formas de “lidar com o choque de reconhecer a existência de um mundo situado fora do seu controle mágico” (Winnicott, 1964, p.109). Quando isto ocorre adequadamente, o bebê poderá se utilizar de sua agressividade como força para se relacionar com o mundo externo e não precisará aniquilar magicamente um mundo que o assusta.

Gilberto Safra (2004), baseado em Winnicott, aponta para o fato de que as questões psíquicas devem ser precedidas pelo início de si mesmo. Para este início, a relação com a mãe é tão importante que não faz sentido falar do começo da vida de um bebê sem falar da mãe. Sem o ego auxiliar da mãe, o bebê não consegue iniciar a maturação de seu próprio ego, o que pode acarretar uma experiência que Winnicott chama de ‘ansiedade inimaginável’ (Winnicott, 1962), e Safra, de agonia do não existir, “O sofrimento do não-ser emerge como agonia do não existir” (Safra, 2004, p.40). É um sofrimento anterior ao sentimento de unidade e, como tal, pode trazer sérias dificuldades para o desenvolvimento do bebê. Segundo Dias (2003), a mãe precisa acreditar que o bebê é um processo de amadurecimento em curso e que ela apenas facilita este processo que pertence ao bebê; ela atende às necessidades do bebê e não aos seus desejos, porque ele ainda não os tem. O bebê precisa existir para alguém, assim ele poderá ser e, depois disso, poderá desejar.

Apesar da importância do papel da mãe no desenvolvimento da criança, a mãe suficientemente boa nem sempre é um lugar fácil para quem cuida do bebê. A mãe está emprestando seu ego para o bebê, fornecendo o mundo que ele pode

compreender, para que ele tenha sua necessária experiência de onipotência, mas a recíproca nem sempre é verdadeira. Isto porque o bebê vive, no início de seu desenvolvimento emocional, uma relação de objeto cruel (ruthless-impiedoso). E ele exercita esta relação impiedosa com sua mãe, a única pessoa capaz de tolerar seus ataques (Winnicott, 1945).

A mãe, naturalmente, tem de tolerar seu próprio ódio, sem negá-lo para si mesma, mas também sem poder fazer nada com isso: ela não pode manifestá-lo diretamente sobre o bebê, a não ser por meio de canções ou de expressões malévolas que ela diz, carinhosamente (Dias, 2003, p.138).

Winnicott (1947a), após fazer uma (grande) lista de razões que uma mãe tem para odiar seu bebê, comenta que a coisa mais notável acerca de uma mãe é sua habilidade em ser ferida pelo bebê, odiá-lo, mas não se vingar dele. Segundo o autor, a negação do ódio pela mãe impossibilitaria a criança de tolerar seu próprio ódio, “ela precisa de ódio para odiar” (op. cit., p.352). Sem esta experiência de tolerância o bebê viveria o estado das ansiedades inimagináveis, no lugar de vivenciar a integração, o início de si. Por isso, a mãe precisa ter estabilidade emocional e precisa de um ambiente e de um companheiro que lhe dêem suporte.

Winnicott (1939) afirma que “É evidentemente importante para a criança em desenvolvimento que ela tenha se encolerizado com frequência numa idade em que não precisa sentir remorso” (op. cit., p.97). Segundo Maia (2007), esta agressividade primária, a qual a mãe sobrevive, antes da fase de preocupação com o objeto, é essencial para que haja a fusão do self da criança com seu objeto maternante. É assim que se forma a díade mãe-bebê, a mutualidade. Encolerizar-se e ser acolhido, sem julgamento, é sentir no ambiente uma continuidade que fundamenta esta díade.

“O ser humano tem necessidade de que seu gesto criativo possa ser reconhecido, originariamente, como expressão de um ser singular por um Outro” (Safra, 2004, p.80). O bebê que pode se expressar sem medo sente-se autor da própria vida. Como resultado de uma maternagem suficientemente boa, ele desenvolve um sentimento de confiança em si próprio e no ambiente, já que na fase de dependência absoluta são uma mesma e única coisa. O objeto é sempre criado/encontrado. A mãe estava sempre lá, não era destruída pela expressão de sua agressividade. O bebê pode, assim, acreditar que é possível reparar o dano

causado por seus ataques impiedosos. A reparação é criativa. “É essa constância de reaparecimento da mãe para o bebê que dará a agressividade um cunho de criação e positividade e não de patologia ou pura destruição” (Maia, 2007, p.64).

Como explica Abram,

A agressão modifica suas características à medida que o bebê cresce. Essa mudança depende completamente do tipo de ambiente com que o bebê se depara. Com uma maternagem suficientemente boa e um ambiente facilitador, a agressão na criança que se desenvolve transforma-se em algo integrado. Se o ambiente não for bom o bastante, a forma encontrada pela agressão para manifestar-se é pintada em cores anti-sociais, ou seja, surge a destrutividade (Abram, 2000, p.4).

Winnicott atesta a existência de uma criatividade originária que permite ao bebê, auxiliado por uma provisão ambiental suficientemente boa, criar seu mundo, a partir de um gesto espontâneo, e não de uma atitude de reação às intrusões do mundo externo. Sem o exercício desta criatividade desde cedo, o indivíduo não será capaz de dotar o mundo com um significado pessoal. Neste sentido, a mãe suficientemente boa, que mantém a ilusão de onipotência de seu bebê pelo tempo adequado, protege sua continuidade de ser, impedindo a intrusão de uma realidade que, para ele, ainda é incompreensível. Esta proteção é importante para que, ao longo do amadurecimento, o relacionamento do bebê com a realidade externa não represente uma ameaça para a realidade de seu mundo interno, (Dias, 2003).

Daí se desenvolve uma convicção de que o mundo pode conter o que é querido e preciso, resultando na esperança do bebê em que existe uma relação viva entre a realidade interior e a realidade exterior, entre a capacidade criadora, inata e primária, e o mundo em geral, que é compartilhado por todos (Winnicott, 1947b, p.101).

Segundo Winnicott (1970) a criatividade é a capacidade de criar o mundo, ou seja, é manter, ao longo da vida, este aspecto da experiência infantil, que depende da possibilidade que o ser humano tem de poder ser antes de ter que fazer. Ser significa poder ser onipotente, ter a experiência de ilusão proporcionada por uma maternagem suficientemente boa. “Se a pessoa *já foi feliz*, pode suportar a dificuldade” (op. cit., p.32). A criança saudável cede às limitações impostas pelo princípio da realidade, porque pode recapturar o sentimento de possuir um significado pessoal do viver criativo. Este indivíduo existe como uma unidade e não como uma defesa contra a ansiedade (Winnicott, 1971b).

Quando uma mãe não possui um ambiente circundante facilitador, que não lhe fornece segurança e suporte para que ela funcione como o ego-auxiliar do bebê, sua tolerância ao gesto espontâneo do bebê fica comprometida. A criança cresce com um sentimento de que nada tem um significado particular, nada importa, nada faz diferença. Ou com uma forte necessidade de se sentir adequado, sendo extremamente objetivo, deixando o viver criativo de lado em favor de estar sempre no mundo real e compartilhado (Winnicott, 1970). “A ausência de doença psiconeurótica pode ser saúde, mas não é vida” (Winnicott, 1967, p.139).

Uma criança que confia em seus pais e em seu meio exercerá os poderes de destruição advindos de seu potencial agressivo. Seus ataques, porém, não abalam a estrutura do lar, quando este possui uma base forte, alicerçada na confiança. A criança pode, então, se acalmar e expressar seus sentimentos em suas brincadeiras.

A confiança no outro somente se desenvolverá quando o bebê puder vivenciar o ciclo de retaliar e reparar e assim poder assumir a culpa de seus atos. A confiança somente surge quando o outro aparece como tal no mundo do bebê, quando este outro, por ter sustentado no tempo e no espaço o bebê, deu a ele o senso ou um sentimento de confiança no mundo. Mas isso somente acontece em um outro tempo, antes esse bebê precisa viver a onipotência de criar e sonhar seu mundo e dele ser dono absoluto (Maia, 2007, p.72).

Quando o bebê não estabelece um sentimento de confiabilidade no ambiente isto impede que ele prossiga em seu processo, pois sem o holding do qual necessita, o bebê vive uma experiência traumática, um estado confusional, uma angústia de aniquilamento. O que lhe resta é defender-se contra isso. Quando o ambiente é confiável, o bebê pode escolher se vai se comunicar ou não. Quando não há confiança, não há escolha, apenas reação. A criança busca retornar a um determinado período da infância para, de uma forma não adequada, “restabelecer os direitos infantis e as leis do desenvolvimento natural” (Winnicott, 1950b, p.113).

Este comportamento, repetitivo e inadequado, que pode gerar um incômodo tanto para a criança quanto para sua família, deixa de ser um comportamento em sintonia com o processo de desenvolvimento e passa a ser percebido como um sintoma, produzido pela dificuldade em lidar com a ansiedade proveniente da falta de um ambiente acolhedor (Winnicott, 1946a).

Assim, o caráter destrutivo da agressividade vai depender da relação com o objeto e com o ambiente. O ambiente acolhe ou falha? O objeto sobrevive ou

reage? Sobreviver significa permanecer, estar lá, para ser encontrado e criado novamente. Reagir implica em um julgamento moral, que qualifica o gesto como bom ou mau, impondo estes conceitos precocemente ao ego do bebê que ainda não está suficientemente integrado para assimilar tal julgamento sem que isto interfira em sua espontaneidade.

4.2

Quando tudo corre bem...

Não é fácil para o ser humano tolerar tudo o que se passa em seu mundo interno e é com a necessidade de harmonia entre as realidades interna e externa que a criança se depara na fase da dependência relativa.

Ele agora inicia a tarefa, que vai se prolongar por toda sua vida, de gerir seu mundo interno: uma tarefa, no entanto, que só pode ter início, quando ele estiver bem acomodado em seu corpo e for capaz de diferenciar entre o que está dentro de si e o que é externo, e entre o real e sua própria fantasia. Seu manejo do mundo externo depende de seu manejo do mundo interno (Winnicott, 1950a, p.359).

Como saber se uma criança está conseguindo lidar com a ansiedade gerada por este manejo? Fundamentalmente, a criança que consegue brincar está bem, mesmo que apresente um ou mais sintomas, como enurese noturna, recusa em alimentar-se ou tomar para si objetos alheios. Segundo Winnicott (1971b) é somente no brincar que o indivíduo “pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (op. cit., p.80). Os sintomas são comportamentos incômodos, porém comuns durante o desenvolvimento, fazem parte da personalidade integral. Se a criança, apesar dos sintomas, continua dedicando boa parte de seu tempo ao brincar, se está fazendo um uso criativo de suas possibilidades, e se o ambiente a sua volta acolhe estes sintomas, a criança ficará bem. Winnicott (1953) valoriza a possibilidade que alguns pais e filhos têm de, através da experiência de tolerância ao sintoma, recuperarem-se de situações difíceis utilizando seus próprios recursos.

O brincar, assim como a reparação, é algo construtivo. Ambos estão relacionados com a aceitação, por parte da criança, dos aspectos destrutivos de sua

natureza. Não é fácil para uma criança dominar suas idéias destrutivas e ser capaz de controlá-las sem perder a capacidade de usar sua agressividade em momentos apropriados. Mais uma vez, o que facilitará esta tarefa é a presença de um ambiente acolhedor, que auxilie a criança neste caminho (Winnicott, 1964).

Quando o mundo criado é tido como constante e certo para o bebê, ele emite sinais à mãe lhe avisando que agora pode aprender a recriar o mundo em outras bases. Ele está pronto para uma “aprendizagem de desaprender”. Ele é capaz de experimentar as “falhas” com “f” minúsculo da mãe, e assim, gradativamente, chegar à realidade compartilhada e descobrir que o mundo externo a ele sempre existiu, mas que seu mundo foi ele quem o criou (Maia, 2007, p.97).

Esta passagem da onipotência para a aceitação da realidade externa sem a perda da criatividade está ancorada no espaço transicional. Esta é uma área, postulada por Winnicott, como uma “área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa” (Winnicott, 1971a, p.15). Ao mesmo tempo, é uma área de repouso, onde se pode descansar da perpétua tarefa de manter as realidades interna e externa separadas, porém, inter-relacionadas.

O espaço transicional é o espaço potencial que existe entre uma mãe e seu bebê e é onde um bebê pode ter experiências sem que haja a necessidade de um esclarecimento se aquilo se passa em seu mundo interno ou externo. Isto não é questionado. Este espaço só pode se estabelecer quando há o sentimento de confiança na díade mãe-bebê (Winnicott, 1967). É onde a criança pode brincar e, assim, quando adulta, utilizar a cultura, as artes, a religião para continuar descansando da tarefa de separar o que é fato do que é fantasia, constituindo sua experiência cultural (Dias, 2003).

Neste espaço pode surgir o objeto transicional (Winnicott, 1971a), objeto que não faz parte do corpo do bebê e que ainda não é plenamente reconhecido pelo bebê como algo pertencente à realidade externa. Este objeto se adapta às necessidades do bebê, mas não de forma absoluta, como a mãe. O bebê possui o objeto e a partir desta posse, alterna o controle onipotente com o controle via manipulação (Dias, 2003). É uma primeira possessão não-eu, entre o mundo subjetivo, que estaria sob controle mágico, e o objetivamente percebido, que estaria fora de controle. Ele representa a transição do bebê entre seu momento fusional com sua mãe e o momento em que há uma ruptura nesta fusão. “A mãe existe, não é ele, nem está sempre à sua disposição, mas há algo que a mantém

viva em sua memória enquanto ela não volta” (Maia, 2007, p.105). Desta forma, o objeto diminui a ansiedade do bebê, ansiedade que vem, em grande parte, do fato destas duas realidades coexistirem. Ele tanto possibilita a experiência da onipotência quanto um abrir mão desta onipotência (Winnicott, 1967). Winnicott esclarece que não é tanto o objeto que é importante, mas a utilização do objeto, ou seja, o modo como o sujeito se relaciona com o objeto (Dias, 2003).

A constituição do espaço transicional não é possível sem a presença de uma mãe suficientemente boa. Ela é a pessoa que primeiro se adapta completamente às necessidades do bebê, fazendo-o crer na ilusão de que o mundo externo funciona conforme seu desejo. Entretanto, com o tempo, esta mãe, exatamente porque é ‘suficientemente boa’, começa gradativamente a diminuir sua adaptação, conforme sente que o bebê pode lidar com seu fracasso e tolerar sua própria frustração. O bebê começa a perceber o mundo como algo que existe independente de suas vontades, algo que tem vida própria. Ter uma vida própria passa, então, a ser uma opção também para a criança, deixar de ser completamente dependente para começar o caminho rumo à independência.

Se tudo corre bem, o bebê pode, na realidade, vir a lucrar com a experiência de frustração, já que a adaptação incompleta à necessidade torna reais os objetos, o que equivale a dizer, tão odiados quanto amados. A consequência disso é que, se tudo corre bem, o bebê pode ser perturbado por uma adaptação estrita à necessidade que é continuada durante muito tempo, sem que lhe seja permitida sua diminuição natural, de uma vez que a adaptação exata se assemelha a magia, e o objeto que se comporta perfeitamente não se torna melhor do que uma alucinação. (Winnicott, 1971a, p.25).

Para o bebê começar a desenvolver uma relação com a realidade externa, externa do ponto de vista do observador, ele precisa da adaptação total da mãe. Entretanto, esta relação não progredirá se não houver a desadaptação. Da mesma forma que o bebê precisa caminhar para a desilusão, ele precisa partir de um primeiro momento de ilusão de onipotência. É um equilíbrio cuja matemática não é exata e como diz o próprio Winnicott, como isto acontece, é uma pergunta que simplesmente não deve ser feita. “O objeto e os fenômenos transicionais iniciam todos os seres humanos com o que sempre será importante para eles, isto é, uma área neutra de experiência que não será contestada” (Winnicott, 1971a p.27-28).

Vale ressaltar, como fez o próprio autor, que não se pode concluir que todo bebê que teve uma mãe suficientemente boa tem garantida sua permanente saúde mental, nem o oposto, que bebês abandonados, ou criados em instituições, estão

fadados a uma clínica ou reformatório. O desenvolvimento não é tão simples e depende de ser consolidado com o decorrer do tempo (Winnicott, 1946b). O tempo permitirá saber se a mãe ou outra pessoa, ou o mínimo de elementos no ambiente externo desta criança permaneceu constante, o quanto necessário, de modo a permitir a continuidade da experiência suficientemente boa. “Essencial a tudo isso é a continuidade (no tempo) do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou objetos transicionais” (Winnicott, 1971a, p.29).

O objeto transicional depende da continuidade dos cuidados ambientais. “A realidade e o caráter simbólico do objeto transicional dependem da vivacidade e da confiabilidade do objeto subjetivo que, por sua vez, depende da permanência e da vitalidade do objeto externo” (Dias, 2003, p.240). Se a criança perde a mãe por um tempo maior do que ela pode suportar, o objeto subjetivo é descontinuado e, com isso, a capacidade simbólica do objeto transicional perde sua força. Neste momento em que o bebê apenas começou a se diferenciar de sua mãe, a perda do objeto é também a perda de parte de si mesmo. É, como colocado por Winnicott (1962), uma ansiedade inimaginável. O bebê perde o objeto, o brincar perde o significado, perde-se a possibilidade do viver criativo e o bebê se perde no caminho para a percepção objetiva. A criança perde a esperança quanto a sua capacidade de se relacionar com objetos, uma vez que o caráter simbólico do objeto transicional, de representar a ausência materna, sendo um símbolo entre a subjetividade e a objetividade, se esvazia (Maia, 2007). As relações simbólicas com os objetos, reais ou não, ficam comprometidas.

O contato com a realidade, para Winnicott, tem a ver com um sentir a realidade da experiência, estando esta dotada de um significado pessoal, que está fundamentado numa experiência de ilusão satisfatória. E a criatividade está a serviço deste contato com a realidade, com estar vivo e sentir-se real, com o modo como o sujeito realiza algo. O brincar é o interjogo entre a realidade psíquica individual e a experiência de manipulação e controle de objetos reais (Dias, 2003).

Se a mãe não tem, ela própria, estabilidade emocional para durante um período inicial viver no mundo do bebê, ou se o ambiente externo não é minimamente estável, a criança formulará um protesto contra estas condições ou sofrerá um colapso, sendo que isto pode vir a acontecer só na adolescência. Como escreve Winnicott, esta criança “só encontrará a saúde mental numa atitude de

rebeldia ou desafio” (Winnicott, 1949, p.119). Em qualquer um dos casos a criança estará utilizando seu potencial agressivo como uma reação à frustração de não ter tido um ambiente que lhe oferecesse as experiências necessárias ao seu desenvolvimento emocional.

Vemos que o desenvolvimento emocional e maturacional de um bebê não é um movimento retilíneo e uniforme em direção a uma perfeição alcançável. Ambos percorrem um caminho de idas e voltas constantes, de tentativas, de experiências, de conquista de contato e equilíbrio para a constituição singularizante daquela criança. O ambiente neste processo é fundamental, porque permite as experiências tanto de continuidade/singularidade quanto de diferenciação/alteridade.

4.3

Quando nem tudo corre tão bem...

Winnicott (1946b) escreve que uma criança saudável pode utilizar qualquer recurso que estiver disponível para se defender criativamente contra um conflito ou contra uma angústia intolerável. Entretanto, na doença, há uma limitação e uma rigidez na capacidade de utilizar sintomas como possibilidade de conseguir auxílio. Ou seja, saúde não é, para Winnicott, ausência de sintoma. “As crianças normalmente sadias apresentam, sem dúvida, toda espécie de sintomas” (Winnicott, 1950b, p.110). Adultos e crianças saudáveis apresentam sintomas em momentos que são necessários como uma comunicação de que algo não vai bem.

Se no momento em que a expressão da agressividade era apropriada para a criança o ambiente falhou, ou seja, não acolheu ou não ofereceu uma contenção, e ainda, foi abalado pelas investidas agressivas da criança, ela ficará presa a este momento, sem ter a oportunidade de progredir em sua integração. Um ambiente falho, onde a confiança não se estabeleceu, atrapalha o brincar e o realizar criativo, gera ansiedade e ocupa a criança com a função de gerar incômodo através de seus comportamentos, deixando-a submissa a esta condição.

A criança precisa viver num ambiente que a ame e que, por isso, lhe mostre os limites necessários para o convívio. Quando isso não acontece, porque a mãe ou é intrusiva ou é uma mãe que abandona, a criança se torna inquieta, sem contornos, angustiada e incapaz de brincar. O espaço transicional fica comprometido ou nem se estabelece (Maia, 2007). A saída será insistir no comportamento destrutivo, procurando uma estrutura continente, isto é, que sobreviva e contenha seus ataques, fora de sua casa.

O primeiro momento da vida de um bebê, que Winnicott chama de fase da dependência absoluta, é o momento da experiência de onipotência, do espaço subjetivo, que o bebê acredita ter ele próprio criado. Na fase seguinte, da dependência relativa, o bebê começa a se diferenciar da mãe e percebe que a mãe que ele ataca é a mesma que ele ama, o que gera medo, dúvidas e a descoberta de que seu gesto possui conseqüências. Com isso, o bebê adquire a capacidade para a preocupação (concern) e para o sentimento de culpa (Maia, 2007). Ele percebe que é capaz de causar danos, com suas demandas, mas que pode reparar os danos causados, precisando para isso “de alguém que seja não apenas amado mas que também aceite a potência em termos da dádiva reparativa e restituidora” (Winnicott, 1954). Assim, o bebê começa a se preocupar e a realidade como algo que não pertence ao seu controle mágico vai ganhando forma. “A percepção dessa culpa e a possibilidade de poder reparar o ato feito ou construir algo são movimentos que dirigem a agressividade para as funções sociais” (Maia, 2007, p.89).

Quando o indivíduo percorre o caminho que começa com a expressão da agressividade, passa pela culpa e chega à reparação, ele está integrando e fortalecendo seu ego, o que o permite continuar seguindo seu caminho rumo à independência. A agressividade só será suportável para o bebê, na fase da dependência relativa, quando junto com a preocupação vem a possibilidade de reparação. Se o ambiente não for suficientemente bom, a criança não terá a quem oferecer a reparação, posto que a mãe não terá sobrevivido aos ataques e, então, o que surge são os sentimentos de frustração, abandono e raiva. Quando a reparação não é possível, o processo de aceitar a responsabilidade por seus atos e pensamentos fica comprometido e o resultado disso é justamente a projeção da destrutividade para fora do indivíduo (Winnicott, 1960). Por isso, Winnicott (1964) defende que os comportamentos destrutivos de bebês e de crianças

precisam de compreensão e, às vezes, de tratamento. Se existir compreensão e a destruição for manejada adequadamente, não haverá necessidade de tratamento.

A tendência anti-social é um conceito, formulado por Winnicott (1956), que descreve comportamentos agressivos, destrutivos, muitas vezes vistos como “sem jeito”. Seu argumento é que todo indivíduo apresenta estes comportamentos, no início da vida, e dependendo de como o ambiente reagiu, a tendência anti-social terá sido uma fase, que pode até reaparecer em outros momentos, ou se consolidará como um modo de vida. Segundo este autor, todo comportamento que pode levar pessoas adultas aos tribunais tem um ato correspondente na infância normal (Winnicott, 1946a).

Para esta tendência se desenvolver, a criança precisa sofrer uma de-privação² de uma experiência boa, que ela chegou a ter, mas que lhe foi retirada como se fosse um desapossamento (Winnicott, 1956). Esta de-privação levará o indivíduo a buscar o que perdeu. É essencial que a criança perceba que a falha que causou esta perda foi ambiental, foi o ambiente que não tolerou a expressão de sua destrutividade durante o seu desenvolvimento emocional. O ego, estando integrado o suficiente para uma mínima percepção dos limites entre o que é interno e o que é externo, determina o desenvolvimento de uma tendência anti-social e não de uma psicose.

Quando o espaço transicional apresenta falhas em sua constituição em vez de representar um lugar seguro e de descanso representa uma ameaça, as falhas geram ansiedade e denotam a impossibilidade da criança em confiar num ambiente que não é suficientemente bom. “Na tendência anti-social a mãe/pai/sociedade não fizeram o seu papel totalmente, havendo uma falha na fidedignidade do meio que sustenta a criança e, com isso, houve uma falha na construção do sentimento de confiança” (Maia, 2007, p.148).

Em “A ausência de um sentimento de culpa”, Winnicott (1966) esclarece que na tendência anti-social as coisas corriam bem, mas foram abaladas. Uma falha no atendimento de suas necessidades ocorreu e a criança sofreu exigências das quais não podia dar conta ainda. Ela reorganiza suas defesas e “organiza atos anti-sociais na esperança de compelir a sociedade a retroceder com ela para a

² De-privação, para Winnicott, é diferente de privação. No primeiro caso a criança teve uma boa experiência que foi interrompida. Na privação não houve esta boa experiência.

posição em que as coisas deram errado, e a reconhecer este fato” (op. cit., p.124). Quando a criança atua de forma anti-social é porque sofreu uma desorganização antes que pudesse desenvolver o sentimento de culpa e a possibilidade de reparação. Não tem a ver com uma moral que não foi imposta a tempo e sim com um tempo insuficiente de experiência de onipotência que não tornou a criança capaz de ceder à realidade externa.

A perda do sentimento de culpa faz com que se perca também o concernimento (preocupação – concern). Não há o que ser reparado porque quem deveria estar lá, no momento do gesto reparatório, não estava e não recebeu este gesto. Resta à criança somente a sensação de “machucar”, então ela vai ampliando seu movimento, tentando encontrar um limite, alguém que signifique seu gesto, o acolha e para quem ela possa, mais tarde, oferecer o gesto reparador do dano que ela causou, na sua fantasia, àquela pessoa (Maia, 2007, p.112-113).

Um trauma, como por exemplo, quando a mãe se ausenta por um período maior do que o bebê pode dar conta, ou não sobrevive, ou retalia um ataque de seu bebê, são experiências de ruptura na continuidade da vida de um bebê (Winnicott, 1967). Se este for o padrão no cuidado de uma criança, ela desenvolverá uma falta de confiança no ambiente. “O bebê sempre necessita da estabilidade ambiental que facilita a continuidade da experiência pessoal” (Winnicott, 1968, p.142). Segundo Maia (2007), esta ausência da mãe compromete a confiança que o bebê tem na existência da mãe, comprometendo as experiências de fidedignidade e confiança e, conseqüentemente, o espaço transicional. “A criança (de)privada é notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural” (Winnicott, 1967, p.141).

Estas rupturas, ou falhas, na experiência de continuidade do bebê fazem com que o espaço transicional se preencha de objetos sem que seja possível seu uso criativo pelo bebê. O que surge é uma perda da capacidade de brincar e uma inibição na capacidade de amar. “Não havendo mais o brincar, o que resta a uma criança quando não há nela a possibilidade de se expressar criativamente no mundo?” (Maia, 2007, p.151). Como explica Winnicott (1967), o espaço potencial depende de uma experiência de confiança que permite ao indivíduo um viver criativo. Sem isto, resta apenas uma experiência persecutória, reativa aos objetos injetados por outros no espaço transicional do bebê, que resultam num comportamento submisso a esta condição angustiante de impossibilidade de um viver criativo.

Segundo Winnicott (1946a), quando uma criança realiza comportamentos anti-sociais, está buscando aquele momento de estabilidade ambiental que deveria ter suportado suas manifestações destrutivas no início da vida, mas que ou não existiu, ou falhou. Ela está procurando as principais figuras de seu ambiente primitivo, a mãe, pessoa sobre a qual a criança sente que tem direitos, e o pai, ou a autoridade, que pode, e deve, colocar um limite na concretude de seu comportamento. Somente um pai amoroso, severo e forte pode levar a criança anti-social ao encontro de suas idéias de amor e construção, através do desenvolvimento de um sentimento de culpa e da possibilidade de reparação.

O roubo, a mentira, a conduta desordenada, são características essenciais da tendência anti-social, por conta do incômodo que provocam no ambiente. Estes sintomas compelem o ambiente a reagir e a interagir objetivamente com o indivíduo. Interação é justamente o que faltou à criança em seu desenvolvimento emocional.

A tendência anti-social, porém, indica que ainda existe alguma esperança, é um pedido de ajuda, um pedido por pessoas fortes que possam exercer um controle amoroso. Quando se torna um padrão de comportamento, é porque não houve um ambiente que possibilitasse a apropriação do sentimento de confiança pela criança. Sem a confiança, a criança não produz um ambiente interno estável nem um espaço potencial criativo. Esta criança, quando adolescente, enquanto controlada, estará bem, mas se estiver em liberdade, tenderá a transgredir para restabelecer o controle vindo do exterior e fugir do sentimento de loucura e desintegração que compõem sua realidade interna (Winnicott, 1946a).

Como foi dito, estes sentimentos de loucura e desintegração se estabelecem quando o ambiente não cumpre seu papel facilitador, quando a função materna primária e a função paterna se compõem de falhas e negligências. Com isso, a criança passa a assumir muito cedo a responsabilidade por seus atos, uma responsabilidade infantil e onipotente (Vilhena & Maia, 2003). A criança não encontra os limites necessários, não encontra as pessoas superiores a ela, que deveriam ajudá-la a crescer.

É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. A assunção de autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiveram a experiência de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranqüilo é menos

cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades (Winnicott, 1939, p.101).

Como explicam Vilhena & Maia (2003), por conta deste tipo de falha o impulso agressivo não se funde com o impulso erótico, fazendo com que a criança se expresse de forma tirânica com seus pais. A onipotência infantil resolve o problema da falta pelo grito, que atordoia os pais, impotentes. A onipotência e o narcisismo infantil não encontram limites e, desta forma, não se instaura o princípio da realidade. Uma criança que tudo quer e tudo pode nunca está satisfeita, pois a falha não será preenchida com a onipotência e sim com a instauração de limites. “Os filhos da contemporaneidade são retrato de pais com medo de serem pais, retrato do lugar que resta vazio, a ser preenchido por algo ou alguém que está fora da família” (Vilhena & Maia, 2003, p.7).

A criança perde seus referenciais identificatórios, o pai e a mãe, que dariam um contorno a sua agressividade. Sem contorno, sem limites, surge a família adolescente, “sem um papel que caiba a criança e outro aos adultos: os papéis ou aparecem invertidos, ou aparecem diluídos” (op. cit., p.7).

Este é um fenômeno observado no fato da adolescência estar se alongando, a infância diminuindo e o mundo adulto perdendo a função de oferecer referenciais identificatórios às crianças e adolescentes (Maia, 2007). Os pais falham ao não fornecerem os limites necessários ao desenvolvimento da criança, desejando ser mais parceiros do que educadores. Surge uma família adolescente, onde respeito e obediência são trocados por amizade, pelo medo dos pais em não serem amados por seus filhos.

Como foi visto pela exposição do pensamento de Winnicott, uma das formas da criança lidar com um ambiente que falha é apelando para a atitude anti-social, uma ação que pode começar agressiva e terminar violenta. “A destrutividade seria a forma mais desesperada de tentar chamar a atenção para si mesmo que uma criança poderia lançar mão: ela estaria denunciando a quebra na estrutura identificatória” (Vilhena et al., 2005, p.6). Como não encontra com o que se identificar, a criança precisa sempre ir além do que já fez.

A criança negligenciada dos contornos aos quais tem necessidade e direito vivencia as falhas ambientais que Winnicott descreve como precursoras da atitude anti-social. O ambiente falha quando a mãe não se adapta e/ou depois não se desadapta suficientemente bem; nos pais fragilizados para cumprirem seu papel,

ou pelo terror que os circunda, ou pelo desejo de serem adolescentes. Esta falta de respeito ao papel da criança, este abandono e negligência, podem gerar pequenos tiranos, que mandam em seus pais e que pensam mandar no mundo, pois precisam sempre ir além na busca pelo contorno perdido.

Vilhena & Maia demonstram, em artigo de 2003, intitulado *Nos deram espelhos e vimos um mundo doente. Reflexões sobre agressividade, comportamento anti-social e violência na cultura contemporânea*, que o comportamento anti-social, o pedido de socorro, seriam uma denúncia deste rompimento de papéis, que gera a falta de reconhecimento da criança de seu lugar de criança e do adulto de seu lugar de adulto. Os atos violentos seriam ainda mais que uma denúncia, seriam uma desesperada tentativa de restabelecer este diálogo, entre crianças e adultos, que recolocasse cada coisa em seu lugar.

Além da falta de referenciais identificatórios, a criança contemporânea tem que lidar com a falta de referenciais simbólicos culturais das sociedades complexas, que geram um sentimento de não-pertencimento, de não-filiação. Com isso, a afirmação da própria identidade fica comprometida ou “ancorada em valores que não os da coletividade, podendo inclusive ser fonte de sofrimento e loucura” (Dimenstein et al., 2005, p.13). Desta forma, delinea-se a compreensão do ato anti-social, dos atos violentos, como uma busca desesperada por reconhecimento, limite, pertencimento, inclusão, mesmo que custe a renúncia da autonomia e a dependência deste comportamento.

A criança que não encontra um controle vindo de uma autoridade externa fica cada vez mais inibida na capacidade de amar, deprimida e despersonalizada. Ela externaliza seu interior, sendo agente de sua parte destrutiva, tornando-se “incapaz de sentir a realidade das coisas, exceto a realidade da violência” (Winnicott, 1946a, p.131).

Maia (2007) relaciona o ato anti-social ao desamparo. Citando o trabalho de Pereira (1999, apud Maia, 2007), mostra que a noção de desamparo na obra de Freud parte da incapacidade de uma criança em “realizar por si mesma uma ação específica necessária para conter a irrupção de tensões advindas das suas necessidades, obrigando-a a uma abertura dependente ao mundo adulto” (Maia, 2007, p.155). Posteriormente, a noção de impotência real muda para uma impossibilidade de defesa perante o desejo do outro. “Passamos do desamparo real e físico ao desamparo psíquico diante do outro onipotente. Desamparo do eu,

frágil ou fragilizado, diante de um outro forte, ou visto como se assim o fosse” (Maia, 2007, p.156). A autora conclui que a perda da possibilidade do ato criativo faz o ato anti-social ser a única possibilidade de comunicação desta criança com o mundo. A tendência anti-social é a marca do desamparo desta criança que, como já foi dito, foi desapossada por uma falha de seu ambiente ainda na fase da onipotência.

Poderíamos sentir-nos satisfeitos quando uma criança anti-social, ou um adulto, conseguisse atingir o estágio de infelicidade. Nesse ponto existe esperança e também existe a possibilidade de proporcionar ajuda. O anti-social endurecido tem que se defender até da esperança, porque sabe, por experiência, que a dor de perder repetidamente a esperança é insuportável (Winnicott, 1961, p.232).

Esta frase mostra o quanto pode ser dura a terapia com as crianças com comportamentos anti-sociais. Num primeiro momento, o terapeuta tem que lidar com os ataques, com a agressividade e com a desconfiança. Se resistir, pode ser que venha este momento da tristeza, do questionamento, “sem isso, o que me sobra?”, “será que vale à pena?”. Se terapeuta e paciente resistirem, e se a criança tiver no processo terapêutico uma experiência de continuidade, pode advir um sentimento de confiança que a fortaleça para enfrentar a tristeza. A sobrevivência ao entristecimento poderá ser seguida de um desengessamento de sua conduta anti-social.

Segundo Maia (2007), o comportamento anti-social é uma estratégia de sobrevivência possível para uma criança em um ambiente privador que a abandona. A criança perde o objeto e passa a buscá-lo no meio, o que, para Winnicott, significa que a criança ainda possui em si uma esperança. Esta criança, que foi desapossada, não consegue ter a compreensão de seus atos, uma vez que não possui o sentimento de culpa e sente uma compulsão para roubar e mentir. A autora esclarece que, apesar da falha ter ocorrido num período primitivo, na passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, o comportamento anti-social só aparece muito tempo depois, quando a criança busca, através de sua destrutividade, reencontrar-se com a mãe e com o ambiente que falhou.

A criança anti-social, se estiver sob forte controle, pode até se adequar e parar de agredir o ambiente, pois encontrou os limites que procurava. A delinquência é diferente.

Nesta há ainda um reclame por direitos perdidos, mas em nível muito maior de desespero e solidão, posto que essa criança terá procurado o limite para seu gesto agressivo e não terá encontrado nem o corpo da mãe, nem em seus braços, nem no relacionamento dos pais, nem no lar, nem na família, nem na escola, mas às vezes somente no bairro com sua delegacia, os limites para esse gesto e, talvez, assim, alguma significação para ele. Da mesma forma, a agressividade, que era motilidade e gesto espontâneo, transmutou em agressividade com intencionalidade e em destrutividade e violência por falta de acolhimento. (Maia, 2007, p.183).

Esta autora descreve a criança resiliente como aquela que é capaz de conservar sua saúde mental e também sua capacidade para lidar com o sofrimento, mas ressalta que há um limite para suportar as adversidades e que, quando este é avançado, explode o sintoma anti-social e o sujeito cobra do ambiente o cuidado que lhe faltou. Maia (2007) utiliza o termo adultescência para se referir aos pais que não ocupam o lugar de referenciais identificatórios para os filhos, por estarem eles identificados com a conduta adolescente. Estes pais abrem mão de seu lugar de orientadores das crianças para serem parceiros, deixando de lado as diferenças que existem entre pais e filhos. As crianças são lançadas precocemente no universo adolescente, tendo que 'inventar' suas responsabilidades e obrigações, o que leva algumas a desafiarem estes pais já fragilizados e a se sentirem donas de seu próprio nariz. Segundo a autora, esta desconstrução da família e da infância gera abandono, negligência e falha das funções parentais. Os adultos, ao abdicarem de seu lugar, tiram a criança do seu.

A criança anti-social, através de atos agressivos, reivindica sua perda, seu abandono, mas não sabe por que age assim. Algo que existia se perdeu quando o ambiente falhou, num momento em que um bebê não podia ainda significar esta falha. A criança se torna ofensiva em resposta a um meio que foi ofensivo com ela quando a fez experimentar uma descontinuidade na provisão ambiental, gerando um vazio. Quando a criança sente uma possibilidade de preencher este vazio, ela atua, testando e incomodando o ambiente na esperança de ser acolhida. Esta criança reage a um sentimento de perplexidade tentando preencher o vazio e o abandono com roubos e mentiras (Maia, 2007).

A criança responde a essa excessiva demanda de obrigações, que fogem ao seu entendimento, com estratégias de sobrevivência, sendo a agressividade uma delas. A agressividade seria, dessa forma, uma criação da criança perante o meio que a impinge a agir sobre o que lhe demandam, e não somente um ato tresloucado de revolta. Seria uma comunicação por meio do gesto, por vezes descontrolado, mas que busca um interlocutor perdido, mas ainda imaginariamente, para ela encontrável (Maia, 2007, p.249).

Maia (2007) denuncia nossa sociedade como falha em acolher o jovem em sua busca por dignidade e respeito. O jovem procura na sociedade o acolhimento que faltou em seu ambiente familiar, mas encontra punição e cobrança. Calligaris (1991) aponta para o fato de que o jovem que apela para o ato marginal, procurando um reconhecimento de seu valor simbólico, só encontra a mesma lei, fundada no real, que já falhou em fazer dele um sujeito. O ato delinqüente é uma busca por reconhecimento, por filiação, por um pertencer simbólico, fadado ao fracasso. A busca por reconhecimento pela violência mostra que há uma dificuldade em habilitar os jovens de hoje, ricos e pobres, para a desumana disputa por um lugar ao sol na sociedade de consumo. Este autor faz um resumo do círculo vicioso pós-moderno: o ideal social dominante está no acesso a bens de consumo; o valor do sujeito está na sua riqueza aparente, o que destitui os pobres de valor e ainda faz prevalecer o real nos laços sociais; o reconhecimento será buscado através de atos que seguem o ideal social predominante, ou seja, a aquisição de bens de valor real, gerando um fracasso na aquisição de valor simbólico, o que torna a busca, e os atos, contínuos.

Essas crianças e jovens anti-sociais revelam o que não está funcionando em nossa sociedade; a falência da autoridade, que não consegue impor limites ao indivíduo; e a não integração social; ou seja, vivemos um fracasso da modernidade “Não há ‘igualdade, liberdade e fraternidade’ e, muito menos, ‘ordem e progresso’” (Maia, 2007, p.207). A autora se pergunta qual é o lugar do jovem anti-social na sociedade e qual é essa sociedade em que vivemos: “Não são os sujeitos que estão em crise por causa da fragilidade das instituições, mas estas últimas que estão em crise porque necessitam, para sobreviver, de um sujeito que se esgotou” (op. cit., p.209). Um sujeito que a sociedade contemporânea falha em gerir as condições ambientais necessárias para sua sustentabilidade. Segundo a autora, o ato anti-social é uma resistência a esta situação-limite. Melaine Klein (apud Maia, 2007) diz que saúde mental não é compatível com superficialidade, uma vez que superficialidade implica em negação dos conflitos internos e das dificuldades externas, quando o ego se utiliza excessivamente da negação é porque não é forte o suficiente para lidar com a dor.

Faz parte da saúde mental, então, ter conflitos e dificuldades. Este é um aspecto interessante e deve ser relacionado com o que foi visto no capítulo 3.1.

Segundo Birman (2007), existe uma desarmonia nos laços sociais em função de uma supervalorização da individualidade. Na existência espetacular, a intimidade e a solidariedade se esvaem. Este autor coloca que só é possível reconhecer o outro se tivermos os registros da diferença e do desejo, que passam necessariamente pela dor da perda da ilusão e da onipotência. Bauman (2008) defende que o sentimento de individualidade é cobiçado e está atualmente apoiado no consumo e na exclusão, o que também afasta os ideais solidários, insustentáveis sobre laços sociais frouxos (para não serem frouxos tem que passar pela dor).

O que nos leva a concordar com Maia (2007) sobre o fracasso social da modernidade, o sujeito que se esgotou foi aquele que convivia com conflitos internos sem ter que abafá-los quimicamente, e enfrentava as dificuldades externas aceitando que elas faziam parte da vida. Cada um sabia a dor e a delícia de ser o que é e para estes existiam os registros da diferença e do desejo, existia também o outro, em seu caráter alteritário e desejante. O que está se esgotando, ou pelo menos chegando perto do nível mínimo aceitável, é a compreensão de que o homem necessita de ideais coletivos para sobreviver baseados no pleno reconhecimento das diferenças, de solidariedade, de laços sociais sólidos, seguros, confiáveis. Os homens precisam uns dos outros.

5

A Atuação do Psicólogo

Joel Birman (2007) defende, a partir da leitura de Lasch e Debord¹, que os processos de subjetivação contemporâneos estão investidos pela cultura do narcisismo e pela sociedade do espetáculo. Isto coloca o desejo numa direção exibicionista e autocentrada, esvaziando a intersubjetividade, a solidariedade e as trocas inter-humanas. Segundo este autor, esta é a equação que resulta na explosão de violência da atualidade. A solidariedade depende do reconhecimento do outro em sua diferença e singularidade, está fundamentada na alteridade, valores que quando estão presentes, são inversamente proporcionais a violência, mas que não têm espaço na cultura do narcisismo.

Vilhena (1993) descreve a relação alteritária como ela deveria ser:

Descobrir a existência do outro, sem que este seja visto como uma cópia menos bem acabada, menos elaborada, mais primitiva ou mais carente, é descobrir a diferença. Ou seja, o outro não é uma reprodução imperfeita do eu. O outro é o outro. É justo nesta possibilidade de diferir que lhe é conferida a sua singularidade (Vilhena, 1993, p.27).

Segundo Birman (2007) quando o outro não é assim reconhecido, a violência contra ele se torna banal. Por isso, numa cultura ancorada no narcisismo e no espetáculo, o outro é visto apenas como instrumento para o uso e incremento da auto-imagem, podendo ser eliminado quando não servir mais para este fim ou quando se tornar um obstáculo.

Este autor coloca que analista e analisando vivenciam o desamparo, uma vez que Freud delineou a fragilidade estrutural do sujeito ao relacioná-lo com o medo da finitude do corpo, medo das ameaças das forças da natureza e das dificuldades nos relacionamentos com as outras pessoas². É nesta posição limite, entre o

¹ Lasch, C. *A Cultura do Narcisismo*. Rio de Janeiro. Imago. 1984 e Debord, G. *La Société du Spectacle*. Paris, Gallimard, 1992.

² Freud, S. *O Mal-Estar na Civilização*, (1930[29]), vol. XXI. In ESB. Rio de Janeiro. Imago. 1980.

imponderável, o imprevisível e o indecidível, que o sujeito pode construir uma forma singular de existência e um estilo próprio de ser.

Desta forma, o psicólogo que sustentou seu próprio desamparo e encontrou uma solução para lidar com sua angústia do real (e que continua trabalhando nisso), mesmo diante de um extremo desamparo, real, físico, psíquico, não pode transferir sua solução para o outro. Isto impediria este outro de tecer sua solução singular (Birman, 2007). O psicólogo pode oferecer um espaço terapêutico que funcione como um contorno para, a partir da experiência limite do desamparo, uma singularidade ser constituída.

A figura do analista seria a de alguém capaz de sustentar radicalmente a experiência limite da morte indicada pela dor do desamparo, acreditando que, da fronteira com o horror do impossível, o sujeito vai advir. Para isso também é necessário que o analista tenha realizado o luto de seus ideais fálicos e narcísicos, forjando então a singularidade em sua existência. A posição do analista, enfim, tem uma dimensão trágica, justamente porque ele não deve acreditar mais na universalidade de qualquer ideal (Birman, 2007, p.46).

Ser sujeito é buscar sua singularidade, lidar com seu desamparo e enfrentar um mundo onde universalidade e totalidade não existem (Birman, 2007). Este autor, ao longo dos artigos que compõem o livro *O Mal-Estar na Atualidade*, mostra a dificuldade para analistas e também para analisandos de se perceberem ambos neste mesmo barco, ser sujeito. Supostamente, os analistas estariam mais adiantados no processo e, por isso, teriam condições de auxiliar seus analisandos. Birman (2007) demonstra, porém, através de um percurso histórico, como o processo de transmissão da psicanálise vem sofrendo críticas desde os anos 30, sendo que diversas rupturas se estabeleceram nas instituições, cada uma aparentemente buscando uma fórmula melhor, ou universalisante, para o processo de transmissão. Como, se para ser sujeito é necessário abrir mão de qualquer ideal total e universal?

Não pretendo, nesta dissertação, aprofundar este tema da transmissão da psicanálise ou de suas instituições, apenas situo esta discussão como pano de fundo para a instituição Projeto Girassol, que não é uma instituição de ensino, mas é um local de muita aprendizagem.

Joel Birman (2007) aponta para uma falta de liberdade para falar e pensar no interior das instituições psicanalíticas e sugere que esta é uma problemática estrutural da psicanálise, uma vez que está presente em diversos países. Segundo o autor, esta falta de liberdade leva o sujeito a uma condição de miséria e é

justamente desta miséria, que inicialmente a psicanálise busca resgatar o sujeito quando sugere sua regra fundamental de que tudo pode ser pensado e enunciado. Se o condutor de uma relação terapêutica não pode se colocar desta forma, como pode ofertar este espaço para um outro? O autor avança em sua discussão concluindo que o analista que perde a liberdade de dizer e de pensar repete o discurso do outro, de seu mentor, de forma esterilizada, não singular, pois está submisso e aprisionado ao registro da onipotência primordial e não se arrisca na experiência de castração que possibilitaria seu crescimento. Como pode ele, então, enfrentar a castração, o desamparo de seu analisando?

O sujeito deve correr o risco de perder as insígnias da falicidade e de afrontar a angústia da castração para romper com as identificações masoquistas e poder assumir então a liberdade erótica de pensar e de dizer. Para isso, é preciso ousadia para experimentar a angústia do desamparo e as incertezas do processo psicanalítico. Esta é a utopia que a psicanálise torna possível no universo do real, ao promover a possibilidade do desejo para o sujeito (Birman, 2007, p.120).

Quando o Projeto Girassol foi formado, com o objetivo de oferecer atendimento clínico em escolas municipais, um horário para supervisão foi fixado. Com o aumento do número de casos, do número de psicólogos trabalhando e de escolas sendo atendidas, começamos a ter supervisões clínicas semanais, em pequenos grupos e reuniões quinzenais, onde a equipe de cada escola se encontra para discutir assuntos gerais. Há ainda um grupo de estudo quinzenal e, a cada dois meses, uma reunião geral com os psicólogos de todas as escolas.

É necessário registrar que estas reuniões, em alguns momentos, parecem ser demais, uma vez que ocupam um tempo que para profissionais autônomos pode ser precioso. Por outro lado, percebemos que são fundamentais para o bom funcionamento do trabalho. O tempo que passamos juntos é importante, justamente, para podermos falar e pensar o Projeto e os casos em atendimento e talvez por não ser o Girassol uma instituição de ensino, exista para todos uma facilidade para falar o que se está pensando e sentindo em relação ao trabalho que está sendo feito e, principalmente, sobre as dificuldades.

No Girassol não existe um modelo de atendimento a ser repetido, psicólogos de diferentes credos atuam, desde que estejam em terapia e participem das reuniões. A atuação de cada profissional é compartilhada com o grupo, em apresentações de casos clínicos e nas dificuldades e conquistas que cada um expõe nas reuniões. O fato de vários psicólogos trabalharem no mesmo espaço gera

alguns conflitos, em torno do material utilizado, arrumação e limpeza das salas, assim como o cuidado que cada um deve ter com a produção de seu paciente. Desta forma, cuidamos de nossos atendimentos coletivamente, enquanto cada um busca o desenvolvimento de sua singularidade como psicólogo clínico. Este trabalho do Projeto Girassol, que circula entre compromisso, liberdade e autonomia, tem representado um grande aprendizado para nós psicólogos, que temos a oportunidade de desenvolver nossa profissão e nossa cidadania.

No artigo *Considerações sobre terapêuticas ambulatoriais em saúde mental*, Benilton Bezerra Júnior (1997) escreve sobre as diferentes possibilidades que as diferentes classes sociais encontram quando procuram atendimento clínico. No Brasil, o grupo de pessoas que termina um curso superior ainda é formado em sua maior parte por indivíduos das classes média e alta. Isto faz com que as pessoas que escolhem trabalhar com populações de classe baixa se deparem com realidades distintas das de sua origem, e este choque sócio-cultural pode gerar dificuldades na realização do trabalho.

Na psicologia clínica esta questão traz implicações tais como a diferença na noção de saúde no interior de cada classe social. Nas classes média e alta saúde está associada ao bem-estar geral do sujeito, nas classes baixas está relacionada à possibilidade de trabalhar. Essas diferenças na concepção do que é saúde e o que é doença vão interferir na percepção do tratamento. Quando buscá-lo, o que esperar dele, o tempo que o tratamento deve levar. Se Birman (2007) fala da dificuldade do analista em enfrentar o próprio desamparo e o do outro, e da dor encontrada no caminho para a singularidade, Bezerra Jr. (1997) fala de diferenças concretas que podem interferir neste processo. O outro vive numa situação de desamparo e descaso social, não possui os mesmos recursos financeiros, nem culturais, nem o mesmo acesso à educação e à saúde. Porém, é preciso ouvir o discurso deste paciente como um discurso diferente, de complexidade e riqueza próprias e desconhecidas. O outro não possuir o mesmo conhecimento não faz dele um ignorante sem esperanças de alcançar o benefício de um processo terapêutico. Como explica o autor, um modo diferente de refletir não quer dizer ausência de reflexão.

Bezerra Jr. (1997) faz uma crítica contundente ao sistema capitalista dizendo que enquanto a desigualdade, a opressão e a alienação não forem superadas, o tratamento terapêutico se reduzirá a uma tentativa de readaptar o

indivíduo a uma engrenagem doente, quando poderia ser um instrumento de desalienação política e libertação social, em todas as classes. Brasil (1996) concorda com este olhar adaptativo, e pontua que o sofrimento humano deve ser observado dentro de seu contexto, pois um homem não pode ser compreendido se não for levada em conta a sociedade e a cultura em que vive, seus valores e o lugar que a sociedade mais ampla concede a este indivíduo. Este autor também critica o tratamento que é destinado pela saúde pública à população pobre de nosso país:

Se a doença é o maior sofrimento, o maior sofrimento da doença é a solidão: quando o médico se recusa a ouvir o que o paciente tem a lhe dizer, isto tem o caráter de uma proscricção, uma excomunhão para o paciente. Muitas vezes, as pessoas não têm com quem se queixar de seus males (Brasil, 1996, p.21).

Brasil (1996) cita vários trabalhos (Scheper-Hugues, 1990; Souza, 1983; Costa, 1987 e Duarte, 1986) que apontam que, por trás da ‘doença dos nervos’, motivo pelo qual muitas pessoas das classes baixas vão aos postos de saúde, está a pobreza, a impossibilidade de participar produtivamente da sociedade, o não reconhecimento social, o desamparo, o desemprego, a fome e a perda da esperança de vencer na vida.

Segundo Bezerra Jr. (1997) a alienação social não é nem uma causa nem uma consequência da alienação mental. A primeira resulta do modo como a sociedade se organiza, afastando dos homens a possibilidade de reconhecer, na produção social, o fruto de seu trabalho, fazendo com que o social não seja sentido como algo para o qual o sujeito contribuiu, mas como um poder que o domina e ameaça. Este afastamento entre o homem e o social é observado, em nosso país, no descaso com os bens públicos, por exemplo. E este descaso não pode ser associado a uma única classe social, à pobreza ou à falta de escolaridade. Por aqui, o que é público não é de ninguém, ao invés de ser de todos. Em consequência, vemos o mobiliário urbano ser depredado e a quantidade de lixo deixada pelas areias das praias, freqüentadas por todas as classes sociais. Ou seja, mesmo as camadas privilegiadas da população não reconhecem, no social, o emprego de seus impostos, o fruto de seu trabalho, um bem a ser preservado.

A leitura de alguns trabalhos também realizados em favelas, ou comunidades, foi de grande ajuda para fundamentar o que estava sendo realizado pelo Projeto Girassol. Bezerra Jr. (1997) escreve: “não há a menor possibilidade de se alcançar uma fórmula única de atendimento adequado indistintamente para

todos os pacientes” e “É necessário escapar sempre a qualquer pretensão de uniformizar de forma absoluta as atividades terapêuticas” (op. cit., p.161). Para o Girassol este é um ponto de partida. Oferecemos atendimento clínico, sem nomes ‘científicos’, como terapia breve, terapia de grupo, psicanálise. Não tínhamos um modelo para implementar, mas um espaço para oferecer, cuja forma foi sendo delineada em correspondência à demanda. É claro que existe uma demanda maior do que podemos dar conta e um desejo, nosso, de dar conta desta demanda, mas o foco é não comprometer a qualidade do atendimento.

Aline dos Santos, em sua dissertação, já diversas vezes citada, apresenta um trabalho clínico psicanalítico realizado em um posto de saúde comunitário situado na favela da Rocinha. Ao considerar as questões suscitadas por sua prática, nomeou este setting como um campo clínico intersubjetivo complexo (Santos, 2000).

Santos (2000) utiliza o trabalho de Madeleine e Willy Baranger (1958), autores que conceituam a relação entre analista e analisando, como um campo psicanalítico que é criado a partir da interação de ambos.

De fato, a partir da importância dada ao interjogo transferência/contratransferência, a psicanálise contemporânea trouxe para o analista o desafio de encontrar um equilíbrio entre a posição de observação e de participação (ênfase nessa posição de participação que coloca por inteiro a subjetividade do analista no cenário transferencial) (Santos, 2000, p.42, 43).

A autora conclui que a incorporação da intersubjetividade, ou seja, da interação das subjetividades do paciente e do analista à clínica psicanalítica e aos processos de subjetivação enfatizou a questão do contexto social no enquadre psicanalítico.

O social refere-se, então, a essa infinita rede de relações que pré-existem ao sujeito e o atravessam desde o nascimento, acompanhando-o ao longo da vida até a morte. Ao se falar sobre a integração do indivíduo na sociedade, não se pode esquecer que este se encontra inserido numa cultura que o estabelece como sujeito histórico, em referência a um espaço e tempo determinados (Santos, 2000, p. 43, 44).

Ou seja, o social não é apenas a realidade externa e material, mas a internalização desta realidade, que aparece “através dos valores que ordenam os vários grupos sociais, provocando um profundo impacto nos vários níveis do nosso funcionamento mental” (Vilhena, 2006, p.3). A cultura é a expressão social dos valores internalizados, seus códigos, aspectos psíquicos, étnicos e morais. Por isso, é importante uma compreensão do território como agenciador da

subjetividade e, para isso, um olhar não só clínico, mas também pesquisador, ou empático (Santos, 2000) do psicólogo que se propõe a trabalhar em um outro território que não o seu de origem.

Este campo clínico intersubjetivo que a autora propõe é também complexo, pois implica no abandono das dicotomias sujeito/objeto, individual/coletivo, realidade interna e externa, ou seja, abandono do pensamento dualista, reducionista, em função do pensamento complexo que distingue sem excluir, que contextualiza a clínica considerando a subjetividade do observador. O psicólogo está implicado na experiência, o observador participa do campo.

Seguindo esta argumentação, Aline dos Santos usa o conceito de espaço potencial de Winnicott, que, segundo a autora, integra o social ao cenário analítico, uma vez que incorpora o meio ambiente ao desenvolvimento maturacional do bebê, de forma que ambos se tornam indissociáveis.

Ao criar o conceito de espaço potencial: área intermediária constituída pela realidade interna (ou subjetivamente concebida) e a realidade externa (ou objetivamente percebida), Winnicott estaria criando o espaço/cenário transferencial por excelência, através do encontro com o social (Santos, 2000, p.48, 49).

Este campo complexo, que considera o observador como parte integrante do campo, impõe uma ética, que se constrói no espaço entre dois sujeitos. Esta ética “busca o consenso e a criação de valores a partir da diversidade das situações do cotidiano. Deste modo, não pode ser apriorística e sim nascer do fluxo dos acontecimentos” (Santos, 2000, p.75).

Ana Cristina Figueiredo realizou uma pesquisa, relatada no livro *Vastas Confusões e Atendimentos Imperfeitos*, (2004) onde entrevistou 28 profissionais entre psiquiatras, psicólogos e psicanalistas que atuavam na rede pública, para falar sobre a clínica psicanalítica nos ambulatórios públicos. Sua intenção é fundamentar a psicanálise possível fora do consultório particular. A autora critica a colocação de que não se pode fazer psicanálise no serviço público porque o setting é diferente, porque a frequência e duração das sessões seriam diferentes, não haveria divã nem pagamento, e porque a clientela não saberia lidar com interpretações mais profundas. A autora desenvolve seu argumento, ‘Por uma psicanálise possível’ (op. cit., p.123) baseada nos trabalhos de Freud e Lacan, passando por tópicos como a realidade psíquica, transferência, interpretação, tempo e cura e vai, ponto por ponto, mostrando a possibilidade de se fazer

psicanálise em condições diferentes das ideais. Figueiredo (2004) conclui escrevendo sobre a figura do ‘psicanalista que convém’ (op. cit., p.168).

Mais uma vez, é um trabalho que auxilia a compreensão do Projeto Girassol em função da população atendida e da oferta de um espaço terapêutico, mas não da estrutura que oferece o atendimento. O Girassol funciona em escolas, não em ambulatórios, não repete nenhum modelo previamente instituído, médico, pedagógico ou social, nem fundamenta sua clínica exclusivamente na psicanálise. Oferece atendimento psicológico clínico, dentro de uma instituição que não possui outros atendimentos, a uma população que habitualmente utiliza os serviços públicos.

Mesmo assim, em função de um paradigma psi, que permeia psicanálise, psicologia e psicoterapias, algumas questões apresentadas neste livro também estavam presentes no trabalho do Girassol e as conclusões da autora fortalecem esta possibilidade de atender crianças, moradoras de favelas, em suas escolas. Por exemplo, a questão do tempo dos atendimentos e o fato dos espaços físicos usados para os atendimentos não serem totalmente adequados a este fim, ou mesmo serem compartilhados por outras atividades. No caso da escola referida nesta dissertação, no primeiro ano usamos uma sala de aula de artes, com numerosas cadeiras, mesas, materiais da professora de artes e com trabalhos dos alunos expostos para secar etc. Nos anos seguintes, com a necessidade da escola em ocupar esta sala com uma turma, mudamos o atendimento para uma sala onde funcionavam a biblioteca e a sala de vídeo, o que causou um mal-estar entre as professoras, pois, com isso, não poderiam usar esta sala nos dias em que estivéssemos atendendo.

Em relação ao tempo, nada é pré-estabelecido. Algumas situações podem ocorrer, incluindo, é claro, abandonos e desistências. O psicólogo pode encerrar o caso, se acredita que os objetivos daquela criança foram alcançados, ou o caso pode ser encerrado pela criança, que manifesta o desejo de parar de ir à terapia, ou existe ainda, o tempo da escola. Este é o tempo em que a criança está freqüentando aquela escola e que está fadado a acabar, em algum momento. Observamos que, mesmo sendo possível para a criança continuar vindo à terapia depois de sair da escola, isto raramente acontecia. Mesmo assim, tendo em vista os resultados obtidos, posso afirmar que o fato do tempo e do espaço não serem adequados não deve impedir um atendimento de acontecer.

Também no Girassol observamos um aspecto descrito pela autora em seu livro. Depois de algum tempo de atuação do Projeto, começamos a receber indicações das próprias mães, que freqüentavam as reuniões de responsáveis e indicavam para seus conhecidos e também indicações de familiares dos professores e funcionários da escola, que na maioria das vezes eram atendidos fora da escola. Segundo a autora, este comportamento está baseado na diferença que um psicanalista, ou psicólogo, pode fazer, com seu trabalho, quando não ‘banca o diferente’, não representa uma função caricatural, mas age diferentemente em cada caso (Figueiredo, 2004). Desta forma, cada sujeito, tendo sua singularidade reconhecida, reconhece o atendimento que recebeu como adequado ao seu caso, e avalia para o outro o fato de que ele também pode usufruir deste serviço.

Assim como já visto em Bezerra Jr. (1997) e Birman (2007), a autora também afirma que os ideais de cura do terapeuta, pautados por seus próprios valores, devem ser suspensos. “Ao analista, resta a postura empática, receptiva, devotada e acessível, e a humildade técnica” (Figueiredo, 2004, p.22). No Girassol aprendemos que, quando o sujeito sofre, ele expressa seu sofrimento como pode, dentro dos referenciais sócio-econômico-culturais que possui. O reconhecimento da singularidade de sua expressão está na disponibilidade de quem o escuta. O psicólogo clínico também possui seus referenciais, mas, ao experimentar sua singularidade em seu processo terapêutico, aprende a construir este espaço de possibilidade para o outro. A questão não é tanto descobrir do que o sujeito sofre ou qual seria a cura, mas cuidar de sua expressão, de que ele conquiste um espaço de confiança para expressar sua verdade e que, através da terapia, sinta-se diferente de antes.

Cabe aqui uma citação de Winnicott (1947a) onde este autor faz uma consideração sobre a atuação do terapeuta:

Um analista tem que exibir toda a paciência, a tolerância e a confiança de uma mãe devotada a seu bebê; tem que reconhecer nos desejos do paciente, necessidades; tem que pôr de lado outros interesses de forma a ser disponível, pontual e objetivo; tem que parecer querer dar o que só é realmente dado porque o paciente o necessita (Winnicott, 1947a, p.353).

De uma forma bem característica de seu pensamento, Winnicott (1947a) coloca que a terapia deve se adaptar às necessidades do paciente e não do terapeuta. Em outro momento, Winnicott (1971b) afirma que um analista arguto,

que busca encontrar ordem no caos, gera uma desesperança no paciente em poder comunicar seu absurdo. O paciente sofre uma falha ambiental e a confiança se desfaz.

Figueiredo (2004) usa como um exemplo de abrir mão dos ideais de cura a resolutividade atingida em alguns processos de triagem. Se o sujeito se sente atendido numa entrevista de inscrição, numa reunião de responsáveis, com poucas sessões ou com sessões pouco ortodoxas, isto está relacionado ao que ele procura como cura, o que ele deseja como 'melhora'. Cabe a nós reconhecermos a necessidade do outro e aceitar sua cura.

O psicólogo vai por conta da ênfase na noção de indivíduo, correlata da noção de privado, que entende o sujeito como dotado de uma consciência e poder de decisão imanentes e autônomos em relação à ordem social e à cultura que o circunscrevem e o constituem como sujeito de linguagem (Figueiredo, 2004, p.64).

Figueiredo (2004) afirma que o modelo psicológico refere-se a uma ética da interlocução, pautada no modelo da ética da moral privada. “Fazer falar, dar sentido ao sofrimento psíquico, abrir para novas possibilidades de subjetivação, para novas identificações, incrementar a criatividade, são alguns lemas dessa ética” (op. cit., p.69).

A autora, a partir das definições de Jacques Lacan, coloca que numa análise existe o sujeito, que escolhe as palavras, e o analista, que além do enunciado, escutará o como e o quando aquilo foi dito, para quem foi dito e qual a finalidade do dito. Através de sucessivos deslocamentos, a fala se transforma numa dúvida, contingência da qual se ocupa o analista, para alcançar outras possibilidades de significação (Figueiredo, 2004). Ou seja, ao analista cabe a dúvida (Figueiredo, 2004), o desamparo (Birman, 2007), a fissura (colocada por Giorgio Agamben, 2007 e que será vista na sessão 5.1). E à terapia cabe uma nova significação, uma elaboração, uma nova percepção.

Para os que condenam toda uma população a não poder usufruir de terapia, por conta da impossibilidade de pagamento, da não compreensão do processo, ou por possuírem problemas muito mais graves, Figueiredo (2004) redireciona as questões, será que não é o terapeuta que tem dificuldades em não ser pago, ou em tratar de alguém que não compartilha de suas crenças, ou de suportar o desamparo humano, social e econômico alheio? “É com perda narcísica que se abre caminho para novas possibilidades do trabalho psicanalítico” (op. cit, p.108).

Figueiredo (2004) defende que a psicanálise é possível fora dos padrões dos consultórios particulares. Utiliza o artigo *Observações sobre o amor na transferência*, no qual Freud (1915) escreve que a psicanálise é fundada na verdade e é daí que vem seu efeito educativo e seu valor ético. A autora afirma que a solução possível é ética, posto que o amor possível ao analista é o amor à verdade (Figueiredo, 2004). Compreendo que uma relação terapêutica implica em um sujeito que confia no terapeuta a ponto de expor sua verdade e em um terapeuta que acredita na verdade deste sujeito.

Por fim, a autora conclui que o analista que convém é o que convive. “Conviver, ‘viver com’, é atravessar esse jogo em que o psicanalista faz de sua diferença uma especificidade e não uma especialidade. O psicanalista não é especial, é específico” (Figueiredo, 2004, p.168). E é em cada percurso, de analisando a analista, que a especificidade se constrói. E em trabalhos não ortodoxos, como os desenvolvidos em ambulatórios e no Projeto Girassol, há que se usar sim de muita criatividade, mas como alerta a autora, devemos acolher as demandas sem ceder de nossa especificidade. Oferecer uma relação, um convívio, e um espaço onde, a partir da transferência, uma possibilidade de transformação se construa.

Uma das dificuldades de se trabalhar numa favela é que o contato com situações de violência pode acionar os mecanismos de negação e alienação no terapeuta (Vilhena, 2007a), que tentará se livrar do incômodo causado não tratando desta questão no curso da terapia. Todavia, apesar do impacto causado pelas condições desumanas, o psicólogo não deve se deixar levar pelo assistencialismo. Esta atitude ajuda a perpetuar uma situação mais do que a transformá-la.

Buscamos, talvez para aplacar a nossa culpa social, dar-lhes sempre algo, muitas vezes ‘tapar’ um buraco, esquecendo-nos muitas vezes que o cerne de nosso ofício é justamente a falta. O objeto da psicanálise é o que nos remete à nossa carência fundamental e que nos organiza como sujeito que sofre – a admissão do limite individual e de uma subjetividade íntima e solitária (Vilhena, 1993, p.19).

Isto porque a falta alheia nos remete ao nosso desamparo, ficamos iguais àquele que antes, de longe, era tão diferente.

A experiência do Projeto Girassol mostra que o trabalho numa favela extrapola as condições de um consultório particular. “Nós freqüentemente entramos nas vidas de nossos pacientes, em suas casas, suas famílias, sua

comunidade”, (Vilhena, 2007, p.4). Se as ‘regras’ para o atendimento mudam, não quer dizer que a função do terapeuta diminua. Talvez não seja fácil perceber a diferença. Quando uma criança, numa favela, sofre algum tipo de abuso, existe um procedimento. A escola notifica o Conselho Tutelar e começa uma comunicação em função do encaminhamento do caso. O psicólogo é chamado para depor, existe um envolvimento com a família, com a criança, um sentimento de defesa e de que ‘algo precisa ser feito’, que vão para muito além do atendimento em si, mas que numa favela podem significar este atendimento.

Nós nos vemos agindo como terapeutas e participando na vida cotidiana do paciente, ficamos envolvidos nas relações da comunidade, o que pode implicar em interpretações elaboradas num dia e tarefas bastante ordinárias em outros. Mas nada disso diminui nossa função terapêutica (Vilhena, 2007a, p.51)³.

Contudo, é importante estar ciente de que não temos poder para definir a situação, às vezes o caso corre como gostaríamos, às vezes não. Apesar da indignação que algumas histórias podem nos causar, seguimos o procedimento, acompanhamos o caso, seguindo a ética que “nasce no fluxo dos acontecimentos” (Santos, 2000, p.75), mas existem limites para nossa atuação.

Mesmo mobilizados e indignados, temos que nos lembrar que estamos num território que sofre com a ausência de leis claras e efetivas e com o desrespeito aos direitos civis individuais e coletivos. É nossa obrigação respeitar os limites éticos, os nossos e os institucionais, senão, será visto que o que é tratado simbolicamente, nas terapias, não se aplica fora dali, o que invalidaria o espaço terapêutico. O comportamento do psicólogo durante os atendimentos, ou fora deles, implica numa técnica, numa ética e numa postura política, que é presenciar ‘participativamente’ a construção de um cidadão. “A escuta do inconsciente afasta-nos desta disciplinarização (dos excluídos), de todo o processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social” (Oberg, 2007, p.108).

É uma atuação diferenciada sim, não podemos esquecer que uma favela é um território não visto, não cuidado e, portanto, agenciador de uma subjetividade vista como destinada ao fracasso. Isto pode ser re-significado num trabalho clínico, assim como o valor da favela como lugar de origem daquele indivíduo.

³ “We find ourselves acting as both therapeutic agents and participants in the patient’s daily lives, and become involved in communal relationships that may involve elaborate interpretations one day and very mundane tasks on another. But none of this diminishes our therapeutic function.”

Mas as mudanças estruturais do território e de sua população partirão dos próprios sujeitos quando começarem a falar por, e para si próprios.

5.1

Psicologia Ética e Política

A caracterização do espaço analítico como um espaço político se dá quando o sujeito toma para si o direito à palavra, pois assim estará exercendo seu desejo e sua cidadania (Santos, 2000). Creio que este aspecto político se intensifica quando o trabalho clínico é realizado numa área de exclusão, onde as pessoas são destituídas de seus direitos não porque cometeram um delito e houve uma decisão judicial, mas simplesmente porque naquele território, uma favela, o Estado não tem condições de garantir o direito dos cidadãos. Este fato foi explorado na série de reportagens já citada do jornal O Globo *Os Brasileiros que Ainda Vivem na Ditadura*⁴.

Nestas reportagens, foram relatadas as histórias de pessoas que não possuem o direito de ir e vir, de escolher onde querem morar, pessoas que sofrem torturas, que não podem dizer o que sabem etc. Por que estas pessoas vivem assim e aparentemente pouco é feito para que esta situação se reverta?

O trabalho clínico é político, na medida em que o sujeito se espelha e primeiro se reconhece, para em seguida reconhecer o outro. O psicólogo reconhece e acolhe o sujeito singular, seu desejo e sua potencialidade para a ação. O desejo de se tornar cidadão é o desejo de ser reconhecido pela sociedade como sendo parte integrante da mesma. Desejo que é roubado pela definição que se tem de favelado como pobre, ignorante e potencialmente criminoso, resumo do que a sociedade quer excluir e não integrar. Desejo que é extinto quando a sociedade não objetiva a eliminação das ditaduras e desigualdades sociais.

Guattari (1974) nos apresenta a micro e a macropolítica do desejo. Esta proposta visa liquidar os modelos que afastam as questões políticas e sociais das

⁴ Reportagens publicadas entre 20 e 27 de agosto de 2007 no jornal O Globo, por Carla Rocha, Dimmi Amora, Fábio Vasconcellos e Sérgio Ramalho.

questões do sujeito, como se o campo psi tratasse do que é privado e a política versasse somente sobre o que é público, social e coletivo. Segundo este autor existe tanto uma política que se dirige ao desejo do sujeito quanto ao desejo que se manifesta no campo social. Não se trata, portanto, de construir pontes entre campos e saberes distintos, mas sim de criar novas teorias e práticas que justamente não partam de estratificações anteriores, que possam “estabelecer as condições para um novo exercício do desejo” (Guattari, 1974, p.174). O trabalho deve intervir ativamente contra todas as máquinas de poder dominantes, estejam elas no Estado, na escola, na família ou no super-ego, para que sobrevenha o poder do desejo e não o poder da dominação.

Mas se existem tantas máquinas de poder e agenciamentos, será que o homem tem a necessidade de segregar e dominar?

Giorgio Agamben (2007) trabalha o conceito do Homo Sacer, figura do antigo direito romano. Este indivíduo era um condenado que poderia ser morto por qualquer outro ser humano, impunemente. Sua morte, porém, não poderia ser ritualizada segundo as leis religiosas romanas, os sacrifícios. O Homo Sacer estava condenado a uma dupla exceção, da lei humana e da lei divina, a uma zona de não reconhecimento. Este autor coloca esta sujeição de uma vida humana como uma formulação política original da imposição do vínculo de soberania. O poder político seria o de organizar e sujeitar os indivíduos, “Os organismos pertencem ao poder público” (op. cit., p.172). O indivíduo nasce e se torna um cidadão livre desde que em respeito a um poder soberano. Os direitos são atribuídos aos sujeitos juntamente com seus deveres. É interessante notar que as leis romanas antigas incluíam claramente esta categoria de exclusão social, que não era nem uma pena de morte propriamente dita nem um encarceramento numa prisão.

Agamben (2007) define que soberano era aquele que podia decidir sobre o valor e o desvalor de uma vida. “Uma das características essenciais da biopolítica moderna (que chegará, no nosso século, à exasperação) é a sua necessidade de redefinir continuamente, na vida, o limiar que articula e separa aquilo que está dentro daquilo que está fora” (op. cit., p.137-138).

O risco desta condição, que segundo o autor é, ao mesmo tempo a marca fundamental e originária do espaço político da modernidade, é o surgimento dos campos (de concentração, extermínio, trabalhos forçados, guetos, favelas,

periferias), espaços de exclusão e de exceção, “para o exercício absoluto da vontade soberana” (Endo, 2005, p.293), para onde pessoas podem ser destinadas sem que possam recorrer desta decisão superior. Agamben (2007) coloca que o sistema político do Estado-nação se estrutura sobre quatro elementos, um território, um ordenamento, uma regra de inscrição da vida (o nascimento) e o campo. Os campos de concentração do estado de exceção nazista, por exemplo, eram um território específico onde havia uma suspensão temporal do ordenamento, ou seja, dos direitos fundamentais. No momento contemporâneo, o autor percebe um resíduo desta estrutura em territórios sem ordenamento “nas *zones d’attente* de nossos aeroportos bem como em certas periferias de nossas cidades” (Agamben, 2007, p.182), onde indivíduos podem ser tomados sob custódia, independentemente de sua conduta, unicamente com o fim de evitar um perigo para a segurança geral. “O estado de exceção cessa, assim, de ser referido a uma situação externa e provisória de perigo factício e tende a confundir-se com a própria norma” (op. cit., p.175).

Considerando a população que mora em favelas, um território muitas vezes sem ordenamento, ou sem o mesmo ordenamento que outros espaços da mesma cidade, estes indivíduos, como coloca Agamben (2007), estão frequentemente submetidos à ‘civildade’ e ao ‘senso ético’ da polícia, ou do traficante ou do miliciano que agem como soberanos naquele lugar, “lugares onde a vida pode ser ilimitadamente castigada, roubada, rompida e exterminada” (Endo, 2005, p.293).

Agamben (2007) faz uma observação sobre a etimologia da palavra povo, nas línguas europeias modernas, na qual podemos incluir também o português do Brasil. A mesma palavra é usada para designar a totalidade dos cidadãos de um país e também para a parte deste conjunto que é social e economicamente menos favorecida. “O ‘povo’ carrega, assim, desde sempre, em si, a fratura biopolítica fundamental. Ele é aquilo que não pode ser incluído no todo do qual faz parte, e não pode pertencer ao conjunto no qual já está desde sempre incluído” (Agamben, 2007, p.184). O conceito de povo implica numa polaridade complexa que denota uma cisão fundamental na passagem da espécie humana para um corpo político. Na definição do autor para esta categoria podemos identificar a situação do morador da favela:

Ele é aquilo que já é desde sempre, e que deve, todavia, realizar-se; é a fonte pura de toda identidade, e deve, porém, continuamente redefinir-se e purificar-se através

da exclusão, da língua, do sangue, do território. Ou então, no pólo oposto, ele é aquilo que falta por essência a si mesmo e cuja realização coincide, portanto, com a própria abolição; é aquilo que, para ser, deve negar, com o seu oposto, a si mesmo (op. cit., p.184).

Segundo este autor, na Idade Média, a divisão entre o povo-população e o povo-plebe era clara e cada segmento tinha suas instituições e regras próprias. Foi a partir da Revolução Francesa que o povo se tornou o depositário único da soberania e que a miséria e a exclusão dos plebeus foram consideradas, pela primeira vez, como um escândalo intolerável. E somente na Idade Moderna é que miséria e exclusão, até então conceitos sócio-econômicos, se transformaram em categorias políticas.

Para Agamben (2007), o que está na base das comunidades políticas é o pertencimento, ou seja, a forma de inscrição de uma vida em um ordenamento. As liberdades políticas não estão fundadas nos direitos dos cidadãos, elas advêm dos direitos estabelecidos pelo vínculo entre a vida do cidadão e o soberano. Os direitos e os deveres estão ancorados no ordenamento específico de um território. Existe, contudo, um espaço, dentro deste território, onde o ordenamento, os direitos e os deveres podem ser suspensos a qualquer momento e onde o sujeito deixa de ser cidadão para ser apenas uma vida da qual pode-se dispor, em nome da segurança da população. “É a partir destes terrenos incertos e sem nome, destas ásperas zonas de indiferença, que deverão ser pensadas as vias e modos de uma nova política” (op. cit., p.192).

E como é que os não excluídos, os de ‘boas condições’ e de ‘bons corpos’, podem ser também reduzidos a peças desta engrenagem? O não envolvimento leva a camada não excluída da população, aquela que está correta, que produz, que é disciplinada, que não questiona e que não quer nem saber, “às patologias do vazio, à despolitização do cotidiano, à desocupação de nossa cidadania, ao consumo narcotizante” (Zamora, 2008, p.113). Estes sujeitos estão tão assujeitados quanto os excluídos, estão anestesiados. Endo (2005) coloca que ambas as classes estão submetidas, embora em posições antagônicas, ao mesmo poder ordenador. Agamben (2007) utiliza a descrição de Primo Levi da figura do muçulmano, prisioneiro dos campos de concentração assim chamado pelos outros porque tinha chegado num ponto em que tanta humilhação, horror e medo o reduziram a mais absoluta apatia. Destituído de consciência e de sua personalidade, parecia não mais se afetar com as sensações de frio, fome e dor.

As classes nobres, ricas e dominantes, como foi visto, consomem a violência e se expressam através dela. O medo de perder este lugar é tanto (Bauman, 2008) que aplica-se a dor ao outro, anestesiando sua própria consciência e personalidade, para não sentir o medo decorrente da possibilidade de não ser mais o dominante.

A nós, do século XXI, resta a tentativa de preencher a fissura que divide a população, absorvendo as diferenças e produzindo uma comunidade repleta de singularidades. Agamben (2007) defende que o desenvolvimento, que é o objetivo do capitalismo-democrático, visa o fim das classes pobres. “Somente uma política que saberá fazer as contas com a cisão biopolítica fundamental do Ocidente poderá refrear esta oscilação e pôr fim à guerra civil que divide os povos e as cidades da terra” (op. cit., p.186). Caberia a cada povo buscar quando e como se formou essa fissura que separa de cada população seus excluídos, qual o porquê desta fissura, qual a necessidade desta divisão e se seria possível viver sem ela.

Costa (1996) apresenta três modelos de ética na prática psiquiátrica: a ética da tutela, que segue a ética instrumental, essencialmente farmacológica, que objetifica o sujeito visando prever e controlar seu comportamento; a ética da interlocução, na qual o especialista reconhece a autoridade do sujeito em definir o que é melhor para si próprio, é a ética da moral privada; e a ética da ação social, ética pública, na qual sujeito e agente de assistência são cidadãos e as virtudes terapêuticas e virtudes políticas se equivalem. O autor faz uma crítica mostrando como a rigidez em cada um destes modelos leva a uma especialização extrema, abrindo caminho para a construção de objetos-alvo para o preconceito. O autor avança sobre estes modelos e propõe uma ética dos cuidados, do sofrimento, na qual fosse possível expandir a definição de sujeito para além de objeto, sujeito privado ou político, que nos aproximasse da possibilidade de manter uma referência comum, o ‘nós’, os seres humanos. Seria bom poder contrapor uma ética do sofrimento à banalização do sofrimento, apontada por Brasil (1996), referindo-se ao profundo desrespeito aos direitos mínimos de cidadania com o qual os pacientes da assistência pública se deparam em nosso país. Segundo este autor, estes pacientes sofrem duplamente, pelo sofrimento em si e pela forma como são tratados.

Guareschi (2000) afirma que, para compreender o que é ética é necessário aprofundar suas duas dimensões fundamentais: a dimensão crítica e propositiva e

a dimensão das relações. A primeira significa que a ética não é algo pronto, acabado, “ela está sempre por se fazer” (op. cit., p.15), é uma busca interminável por crescimento e transformação. O autor cita a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que postula a impossibilidade de neutralidade das ações humanas. A neutralidade é incompatível com uma postura crítica e, conseqüentemente, com a ética, que é algo que implica numa intencionalidade, num relacionamento com idéias e ações dentro de um conjunto de crenças específico. Desta forma, ética não é assumir uma postura neutra de não relação com os eventos em questão.

Camino (2000) contribui para esta discussão, afirmando que, na época do positivismo, confundiu-se objetividade com neutralidade, devendo o pesquisador negar sua subjetividade e a realidade social vigente. Este autor conclui, baseado em Popper, (1978, apud Camino, 2000) que “a objetividade da Ciência depende de circunstâncias sociais e políticas que tornam possível a intersubjetividade crítica” (Camino, 2000, p.48).

A dimensão das relações significa que a ética não é uma virtude individual, ela só pode se dar nas relações, isto é, é algo que não pode ser, sem um outro (Guareschi, 2000). O autor cita um livro, *Ética é Justiça*, de Olinto Pegoraro (1996, apud Guareschi, 2000) que explica que jus, em latim, quer dizer direito e afirma que não haverá justiça enquanto os direitos das pessoas não forem respeitados. Neste sentido, o autor explica que os Direitos Humanos não são os direitos de cada indivíduo, mas são direitos sociais, solidários, “Solidariedade é união de diversos na defesa de cada um” (Guareschi, 2000, p.20). O autor afirma que enquanto alguém estiver privado de seus direitos, toda a sociedade estará sendo atingida, uma vez que o homem é um ser que se constitui a partir das relações que estabelece em sua vida, sendo que é no movimento de reconhecer o outro, que afirmamos singularidade e alteridade. A ética está na convivência entre singularidade e alteridade.

Os Direitos Humanos trazem a universalidade das expectativas pela qual todas as pessoas possuem os mesmos direitos, contrário ao período medieval e ao direito romano, onde o conformismo ao destino determinado pela posição social de cada um imperava (Camino, 2000). A universalidade dos direitos fundamenta-se na igualdade entre os seres humanos perante as leis e os direitos. A validade dos Direitos Humanos numa sociedade dependerá da força coletiva política de inscrevê-los na ordem jurídica e sua evolução será “resultante da correlação de

forças entre os processos de exclusão e os processos de inclusão que se desenvolvem no interior das sociedades” (Camino, 2000, p.46).

Helena de B. C. Rodrigues é membro do Projeto Clínico Grupal do Grupo Tortura Nunca Mais. Este projeto atende gratuitamente pessoas atingidas, direta ou indiretamente, pela violência institucionalizada, incluindo ex-presos políticos e seus familiares, prisioneiros torturados por delitos comuns, pessoas atingidas pela violência policial, por ações de extermínio e minorias sociais discriminadas. Viver uma situação de direitos ausentes aproxima estes grupos. Rodrigues (2000) faz uma análise em relação aos presos políticos que também fizemos, no Projeto Girassol, com os moradores de favelas. Estas pessoas não são vítimas, são pessoas que sobrevivem, apesar da violência sofrida. Desta forma, estão marcadas pela positividade e não pela falta, por isso devemos trabalhar na direção da potencialização, que só é possível contextualizada. “Não havia pois propostas de trabalho prontas, mas perguntas, elucidações, construção contínua de acontecimentos e ações produzidas no acontecimento-atendimento” (Rodrigues, 2000, p.74)

Rodrigues (2000) compreende que, durante os anos setenta, ainda época da ditadura, desenvolveu-se, principalmente na classe média urbana, uma crença de que ao governo competia resolver os problemas e aos indivíduos competia o investimento em suas questões pessoais, fossem elas trabalhar, estudar, desenvolver-se, mas não se envolver com a política. Com isso, se deu um esvaziamento político e uma psicologização da vida social, provocando uma oposição entre público e privado. Privado é o que me importa, público é o que o governo tem que resolver.

O atendimento psicológico clínico não pode separar o sujeito de seus atos, psíquicos, sociais ou políticos, separar psicólogo ou cliente do cidadão. Segundo Vilhena & Santos (2000), a clínica não pode ser esvaziada de sua dimensão política. No sentido defendido por Guattari (1977b), não existem indivíduos independentes das produções sociais e sim, agenciamentos, que podem estar voltados para uma política global de libertação ou para uma adaptação às diversas situações de alienação. Os modos de subjetivação são constituídos social e historicamente, então podem mudar, não são cristalizados. Quem se crê independente da estrutura que lhe cerca está contribuindo para uma proposta sem nem saber que faz parte dela. “toda a sua vida ficará envenenada em maior ou

menor grau pela incerteza de sua condição em relação aos processos de produção, de distribuição e de consumo, pela preocupação com seu lugar na sociedade” (Guattari, 1970, p.13).

Rodrigues (2000) sinaliza que a grande barreira para a expressão das singularidades são os processos de naturalização, através dos quais as pessoas se transformam em ‘a vítima’, ‘o deprimido’, ‘o favelado sem chance’. Um estado transitório, contextualizado e passível de transformação se torna definidor do sujeito, favorecendo os agrupamentos por tipos que se repetem e sua consequente exclusão. É quando o real ocupa o lugar do simbólico. A prática clínica, como a do Girassol, que visa uma desnaturalização, possui uma intencionalidade político-ética. Olhar para uma criança que vive uma situação muito, muito adversa e mostrar nosso incômodo, sem nenhuma neutralidade e mostrar também nossa alegria com suas conquistas demonstram nosso reconhecimento e nossa intenção de trabalhar na direção da transformação possível e necessária para aquela criança. O reconhecimento eleva a criança à categoria de humana, a frase ‘você não deveria apanhar porque nenhuma criança deveria apanhar de um adulto’ faz da criança parte de um coletivo dotado de direitos.

5.2

A clínica nas trincheiras

No Projeto Girassol cuidamos prioritariamente de crianças. A questão do que é doença, qual o tratamento adequado, qual o tempo e qual o objetivo deste tratamento ficam ainda mais maleáveis. Primeiro, porque não são as próprias crianças que procuram o tratamento, usualmente é a escola que identifica a necessidade de terapia e conversa com os pais. Doença ganha, então, a conotação de inadequação, a criança precisa de terapia quando professora, diretora, mãe e pai não sabem mais o que fazer com ela, está difícil lidar com a criança, ela está impossível. Doença é, segundo o que foi visto no capítulo sobre Winnicott, a melhor maneira que a criança encontrou para comunicar que algo não vai bem e

para chamar a atenção para si e receber a ajuda da qual necessita. A criança não se vê doente. Algumas vezes sabe que está sofrendo, sabe que gostaria que algumas coisas fossem diferentes, mas não conhece o que pode ajudá-la.

A criança é informada, pelos pais ou pela professora, que vai se encontrar com um psicólogo. No caso do Girassol, os pais da criança nem sempre sabem o que é um psicólogo nem que tipo de tratamento proveremos para seu filho. Observamos que muitos pais que vêm nos encontrar pela primeira vez esperam ouvir reclamações e cobranças, pois é o que escutam quando são chamados na escola. Depois de uma hora de conversa, quando mais perguntamos e ouvimos do que falamos, a surpresa é grande e o comentário de como foi bom conversar é recorrente. Aí vem a criança. Senta curiosa e desconfiada, esperando a bronca ou o castigo. O psicólogo pergunta se ela sabe por que está ali. Perguntamos se ela sabe o que é um psicólogo, o que é fazer terapia e explicamos que estamos ali para ficar junto, conversar e brincar.

O terapeuta deve ser capaz de oferecer para o sujeito um espaço onde ele possa entrar em contato com sua singularidade, sem julgamentos nem imposições. Esta premissa já afastaria o risco de ver no sujeito de classe baixa um incapaz de fazer terapia. Entretanto, observamos como a proximidade com a precariedade das moradias, com a ausência de noções de cidadania, com os riscos da violência do tráfico de drogas, (o que traz a necessidade de alguns cuidados, como sempre ligar para a escola antes de ir para lá), com a desorganização desta escola, especificamente, podiam interferir na atuação do psicólogo. No início, a violência fez crescer um sentimento de vulnerabilidade e a pobreza, econômica e social, trouxe uma descrença de que algo poderia ser feito ali. “O medo reforça nosso individualismo, enaltece a vida privada e empobrece a nossa possibilidade de inserção na esfera pública. O medo cria desculpas, fortalece nossas defesas e paralisa nossos corpos.” (Oberg, 2007, p.144).

De fato, sentir medo ao chegar ao local de trabalho não é uma situação agradável. Mas ao demonstrarmos, ao longo desta dissertação, que a estratégia usada pelos moradores para lidar com a violência que gera este medo é o confinamento, a submissão ou uma atitude anti-social, comportamentos que perpetuam a exclusão, não poderíamos nos deixar paralisar, nem poderíamos repetir estes comportamentos. Era preciso ouvir estas crianças com honestidade e encarar o desafio de, em alguns casos, assumirmos um lugar de referência para

aquela criança e para sua família. Não é o caso, criticado por Bezerra Jr. (1997), de o analista oferecer ao paciente o seu referencial de cura. Mas sim de reconhecer o desejo do outro de possuir uma referência diferente das anteriores e ser esta referência não como uma solução e sim como uma possibilidade.

Um outro referencial é como um olhar diferente, como poder pensar de uma forma nova. Por exemplo, algumas crianças relataram, em atendimento, que tinham apanhado, muito e de diferentes formas, ouviram a seguinte resposta: ‘isso não devia ter acontecido’. Quando o pai ou a mãe vinham para um encontro e a conversa chegava nesta questão, invariavelmente eles diziam que chegava um ponto em que não sabiam mais o que fazer. Sabemos que as crianças podem nos tirar do sério, mas se bater resolvesse, só iam apanhar uma vez, não é verdade? No fim da conversa era gratificante escutar que iam pensar duas vezes antes de bater. Se iam ou não, não sabemos, mas por um momento pensaram e pelo menos uma vez, a criança escutou, de um adulto, que ela não deveria ter apanhado.

Algumas vezes, direção e corpo docente nos chamavam para uma reunião onde encaminhávamos a discussão que surgia, mas nem sempre era possível debater os temas que nós acreditávamos serem os de maior urgência. Afinal, não tínhamos com eles um contrato de psicologia escolar e sim um serviço de atendimento clínico. Desta forma, quando situações inadequadas que ocorriam na escola eram relatadas pelas crianças, nas sessões, não podíamos simplesmente expor o fato e pedir esclarecimentos. Por exemplo, no dia em que vi um adulto da escola ameaçar uma criança dizendo que ia chamar o chefe do morro para dar uma lição nela, não podia interferir imediatamente. O trabalho em determinados contextos demandam que, temporariamente, fiquemos contra nossa ética, para podermos continuar trabalhando. Não era nosso papel, apesar de, às vezes, parecer que a única solução seria denunciar a escola. Como era uma criança que estava em terapia, pude conversar com ela, dar contorno para sua raiva, acalmá-la. Caso não fosse, faria o mesmo. Depois da poeira baixar e de ter algum tempo para cuidar dos meus sentimentos, bastou ficar próxima da pessoa que tinha ameaçado a criança que ela começou a falar, ‘poxa, perdi a cabeça...’, ‘mas esse menino é um demônio’. Desta forma tentávamos trabalhar sobre o que tinha acontecido.

Julgar uma situação destas, sem oferecer um espaço para a fala, é humano, mas não cria uma possibilidade de movimento. Falar, nomear, denunciar, acusar, são ações que, quando na presença de um outro que vê, escuta, se solidariza, que reconhece a verdade do que está sendo dito para aquele sujeito, às vezes podem levar a uma reorganização, re-significação, daquilo que está sendo dito. Um referencial nos norteia, um referencial diferente é a possibilidade de um novo norte, de uma nova direção. Por isso, é preciso ouvir a todos, professores que desrespeitam, pais que abusam, mães que bebem. Um pai não pára de bater porque alguém lhe diz para parar. Mas se ele puder falar de como se sente quando bate, se funciona, como ele acha que a criança fica, se ele se lembra se quando criança ele também apanhava, como ele se sentia, se ele puder falar... E se tiver alguém para escutar... Como colocado por Vilhena:

Todos adoecem quando não conseguem pensar sobre si mesmos, sobre suas condições, sobre suas vidas ou sobre seus ideais, sejam eles pobres ou ricos. Mais ainda – toda a sociedade adocece porque esvazia-se o espaço do político, da reflexão ética sobre o bem comum (Vilhena, 1993, p.27).

Todos adoecem quando não podem falar, as crianças impossíveis desta escola, as autoridades escolares, os familiares, todos são vítimas do pacto do silêncio, inclusive nós, que nem sempre podemos falar sobre o que vemos e escutamos e que por isso precisamos honrar nossas reuniões e supervisões com o grupo que trabalha no Girassol para poder falar e não adoecer. Estabelecer os limites do setting, para todos, na escola, é difícil. Não “resolver” os casos, como gostariam as professoras e diretoras, e continuar trabalhando na escola, é difícil. Criar um vínculo com uma criança que só conhece falhas, é difícil. “É preciso, sempre, ter em mente que a confiança é um processo, muitas vezes extremamente custoso para estes jovens. Não há nada em suas vidas pregressas que indique a idéia de que uma relação de confiança mútua possa ser estabelecida” (Novaes et al., prelo, p.11).

Fica claro que o trabalho clínico nesta escola, situada dentro de uma favela, encontra uma série de dificuldades. A frustração é um sentimento constante. Desenvolver um ambiente estável e uma relação de confiança com as crianças atendidas é um grande desafio. Neste contexto, a ética e o grupo do Girassol fornecem o suporte para que cada psicólogo mantenha o foco no que é necessário e indispensável para realizar seu trabalho clínico. Saber e vivenciar o impacto

transformador da palavra justa (Dolto, 1999) na vida de uma criança, antes sem esperança nela mesma, é suficiente para continuar este Projeto.

A principal queixa em relação as crianças indicadas para terapia era de agressividade. Brigavam muito na escola, verbal e fisicamente. Crianças de sete, oito anos, brigavam de um jeito que os adultos presentes não sabiam como intervir. Apresentavam dificuldade em se relacionar com figuras de autoridade e queixas relativas a dificuldades de aprendizagem, apatia e dificuldade de relacionamento com os próprios pares. Também eram indicadas por vivenciarem situações de violência na família.

Posso apresentar os fatos de alguns casos atendidos nesta favela. Uma das crianças é fruto de uma relação entre uma mulher que foi entregue a um policial para quitar uma dívida do tráfico. Outra era filha de mãe e pai alcoólatras e era abusada pelo pai. Outro menino, filho de pai adicto, quase foi morto, pelo próprio pai, estrangulado. Outra mãe chegou para a entrevista com um bebê no peito. Seu filho, com treze anos, fugia de casa constantemente, passava, às vezes, um mês fora, só voltava quando era pego pela guarda municipal. Já eram, inclusive, acompanhados pelo Conselho Tutelar. Perguntei do bebê, disse que era da irmã. “E por que ele está no seu peito?” “Porque eu que vou criar, ela não quer ele não”. Outra menina chegou com as mãos inchadas. Contou que tinha apanhado da mãe, com o cabo da vassoura, porque não tinha arrumado a casa. Outra menina, de onze anos, morava sozinha com três irmãs menores que ela, porque a mãe tinha ido morar com um namorado. Uma vez, dois meninos que estavam em terapia invadiram a sala da direção brigando, passaram por cima da mesa da diretora, derrubando o computador no chão. Enquanto as outras crianças torciam e incentivavam a briga, os adultos gritavam, chamavam as crianças de marginais e se protegiam. Foi uma cena horrível.

As histórias são trágicas e é preciso dizer, não representam a totalidade dos moradores da favela, são os casos que chegam para terapia. Se olharmos estas histórias com lentes winnicottianas, vemos que o ambiente falhou. Estas crianças tiveram seu espaço interno invadido muito cedo. O resultado é a falta de um lugar seguro e confiável, interno, externo ou potencial. O lugar onde moram é desqualificado e repete a ausência de autoridade e regras acolhedoras de suas casas, a autoridade se impõe pela violência e é através da violência expressa nos atos anti-sociais que se busca alguma significação para a violência sofrida. Estas

crianças ficam presas à necessidade de desafiar o ambiente, pois precisam se assegurar de que algo vai pará-las.

Winnicott enfatiza a importância do ambiente no desenvolvimento da criança. A mãe-ambiente e o ambiente circundante que fornece suporte a esta mãe. Como explicam Vilhena & Maia (2003), a função paterna, em Winnicott, é ser este ambiente indestrutível, que sustenta a mãe para que esta possa sustentar o bebê. Em outro trabalho, Vilhena (2007c) aponta a família como o lugar onde se desenvolve o ideal do ego, onde o sujeito procura um modelo para que possa se constituir. O ideal do ego estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o à lei e à ordem.

Como foi dito anteriormente, quando a mãe não possui um ambiente que lhe forneça segurança e suporte para que ela funcione como um ego auxiliar para seu filho, sua tolerância aos ataques agressivos primitivos do bebê ficará comprometida, o que refletirá no processo de integração do ego desta criança.

É possível um bebê crescer saudável em uma favela. Como escreve Bezerra Jr. (1997), ser mãe é “encarnar um determinado modelo de relação interpessoal que não é geneticamente transmitido mas construído historicamente e distribuído de modo desigual em sociedades desiguais e complexas como a nossa” (op. cit., p.44). A mãe suficientemente boa não se resume a uma lista de itens que estariam sempre ausentes numa favela, mas a uma possibilidade de relação que pode funcionar em qualquer lugar. “É a partir de um lugar – inicialmente representado pelo círculo materno/infantil – que falamos e somos ouvidos, respeitamos e somos respeitados, sentimo-nos incluídos ou à margem” (Vilhena, 2006, p.5).

Existe uma primeira esfera, a relação mãe-bebê, que apresentará falhas. Segue uma segunda esfera, o ambiente externo, a cultura, o território, que também apresentará falhas. Para algumas pessoas, em alguns momentos, estas duas esferas estarão carregadas de falhas simultaneamente, as falhas se sobrepondo e interferindo mutuamente. “A mãe suficientemente boa preconizada por Winnicott tem de encontrar amparo também no ambiente que a circunda” (op. cit, 2006, p.6). Uma mãe pode ser suficientemente boa, um pai pode estar presente, porém, ao morarem numa favela carioca, eles estão ancorados numa cultura que não os fortalecem em suas adversidades, para que possam cumprir seu papel, mesmo que com algumas falhas. A violência e o medo provenientes do ambiente interferem na segurança e auto-estima dos pais, o que afetará a relação entre pais e filhos.

Bittencourt (2006) demonstra, através de três casos, as diferentes estratégias que as crianças têm para lidarem com seus medos. No primeiro caso, as crianças têm a brincadeira, alternativa saudável para viver, no mundo simbólico do faz-de-conta, a aproximação com algo amedrontador, cuja ameaça real não existe, está neutralizada pelas regras da brincadeira e apenas representada em suas ações.

No segundo caso, a autora relata a história de um menino que, ao revelar seu medo de múmias ao pai, foi tranquilizado por este pai que, ocupando seu lugar simbólico de autoridade, pôde assegurar um corte entre o mundo externo e a fantasia da criança.

O limite, que possibilita que os excessos imaginários sejam contidos, é criado pela palavra do pai, símbolo poderoso construído numa experiência infantil de seis anos de vida marcada pelo afeto, pela confiança, pelo incentivo ao crescimento. Uma vez criado o espaço intermediário, torna-se possível a função simbólica (Bittencourt, 2006, p.7).

No último caso, é relatada a história de um menino que, após passar uma noite abrigado, com sua família, embaixo da cama, por conta de um tiroteio, não queria mais ir à escola, só brincava sozinho e dentro de casa e dormia agarrado à mãe. Este retraimento da vida social denota como o confinamento pode afetar a passagem da dependência absoluta para a dependência relativa e como o ambiente interfere no favorecimento, ou não, de um desenvolvimento saudável (Vilhena & Zamora, 2002).

O medo deste menino, de uma ameaça tão real que amedronta igualmente seus pais, dificulta a constituição de um vínculo de confiança com um adulto que possa protegê-lo, ajudando-o na elaboração de seu medo. Como explica Bittencourt (2006), a função simbólica exercida pelos pais juntamente com a vivência do espaço transicional fornecem o espaço necessário de repouso e de confiança para o desenvolvimento do sujeito. Neste caso, a função simbólica que seria exercida pelos pais é invadida pelo real, interferindo no sentimento de confiança necessário para a constituição do espaço transicional. Sem esta área a criança fica sem o espaço de repouso para “a perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas” (Winnicott, 1971a, p.15).

A experiência do medo colada à uma experiência concreta vivida precocemente por uma criança sem a possibilidade de elaborá-lo simbolicamente,

e sem a confiança de que um adulto poderá protegê-la, substitui o espaço transicional

por um grande vazio onde se instalam as ‘ameaças impensáveis’ tal como as descreve Winnicott (1963), numa situação de tal desamparo e ameaça de aniquilação que dela podem surgir modos de subjetivação paradoxais, onde finalmente nem o medo pode mais ser admitido (Bittencourt, 2006, p.8).

A autora se refere ao fato da criança que não pode mais sentir a vulnerabilidade pela falta de contorno optar pela onipotência. É importante lembrar que esta situação, onde o medo está ligado a uma experiência real, não é exclusividade do território favela, embora seja nela mais freqüente. Crianças moradoras do asfalto podem sofrer com a violência da cidade assim como, independentemente da situação econômica, as crianças contemporâneas podem sofrer com a destituição das figuras paternas de seus lugares.

Winnicott (1971a) fala de um mínimo constante que permita a continuidade da experiência. No Projeto, lidamos com crianças que perderam parentes em seqüência, mudando mais de uma vez de casa, de cuidador, de escola, ou ficando um tempo sem estudar. Muitas vezes não eram informadas de sua origem, algumas mães são na verdade avós e alguns pais só são desconhecidos para a criança, a mãe sabe quem é mas não conta.

Segundo Winnicott (1956), a criança cujo lar falha vai procurar no social os limites que lhe faltaram. Estas crianças encontram esta escola, que vale mais uma vez ressaltar, não representa a totalidade das escolas de nossa cidade. Esta é uma escola que também não oferece limites, nem físicos, nem simbólicos. Basta dizer que, ao utilizarem o recurso de ameaçar a criança que está causando transtorno, dizendo que iam falar com o chefe do morro, as figuras de autoridade da escola investem esta pessoa com a lei, lei que não protege e sim ameaça. Também usavam apelidos para as crianças como ‘demônio’ e ‘assombração’. Se pessoas que representam a autoridade buscam a lei numa figura do poder ‘paralelo’, que referencial está sendo oferecido a esta criança? O modelo de autoridade máxima fica sendo a delinqüência, o ato criminoso.

Tanto a casa quanto a escola estão na favela, um ambiente desqualificado e que também apresenta dificuldades para fornecer uma experiência de estabilidade e acolhimento, por conta do confinamento a que são submetidos seus moradores e pelos mandos e desmandos que sofrem tanto da polícia quanto do tráfico.

Retomando a questão de território, trabalhada anteriormente, Vilhena & Zamora (2002), afirmam que a restrição da vida social, causada pelo confinamento, interfere na experiência de infância das crianças da favela, uma vez que limita o brincar criativo e fragiliza o aspecto emocional do sujeito, pois também limita a construção de laços afetivos e sociais

Não é que o território determine o sujeito, entretanto, ele existe e não pode ser desconsiderado. Existe uma construção social que é também regulada pela lógica única do inconsciente (Vilhena, 2007a). O quanto cada instância, psicológica, antropológica, sociológica ou política, agrega à subjetividade do sujeito, é difícil medir, e é desnecessário. “Não há como reduzir o ser humano, em toda a sua complexidade, a apenas uma categoria representacional” (Vilhena, 2006, p.2). Território e cultura estão relacionados e oferecem algumas possibilidades, “os sujeitos fazem escolhas sim, mas suas alternativas estão codificadas nos limites de um meio-ambiente facilitador ou não, de uma cultura de compartilhamento ou de segregação” (op. cit., p.5).

Figueiredo (2004) afirma que não existe um sujeito que expresse puramente seu inconsciente, como se este fosse uma entidade destacada das condições socioculturais que o rodeiam. A autora aponta que a supervalorização da palavra ‘social’ serve de apoio a resistência de alguns profissionais psi, pois o social seria uma condição intransponível do sujeito. A determinação social estaria presente nas trágicas histórias de vida, nas faltas, na pobreza miserável. “Tudo isto é posto sob a rubrica do ‘social’ como uma entidade, quiçá uma identidade, reificada que opera maciçamente sobre o sujeito inviabilizando o trabalho psicanalítico”; “o que é tratar uma pessoa fora do social? É tratá-la fora de seu habitat? Ou fora de seus referenciais? Ou fora do mundo concreto, propondo um mundo abstrato e especulativo?” (op.cit. p.93).

Segundo esta autora, existe um limite real ao alcance da psicanálise que não deve ser confundido com uma limitação imposta pelo social. “Reconhecer este limite não significa abrir mão de experimentar, de ousar na clínica” (Figueiredo, 2004, p.95). A tarefa do analista é ofertar ao sujeito a possibilidade de tematizar, resignificar e elaborar sua miséria, seja ela qual for, para que seja possível uma posição diferente frente ao seu cotidiano.

Posso citar o caso de um menino, de sete anos, que ia para a escola mal cuidado, sujo, precariamente vestido, às vezes precisava de sapato emprestado

para entrar na escola. Como muitos outros, uma vez por semana, carregava sacolas na feira e gastava o dinheiro com biscoitos e games. Um dia, apareceu na sessão com uma camisa de uniforme, nova. Chegou se exibindo, perguntei como tinha conseguido aquela camisa. Ele disse que tinha comprado com o dinheiro de seu trabalho, estava cansado de ir para escola ‘feito um molambo’.

O encontro que o sujeito tem com si próprio, ao longo do atendimento clínico, o capacita a sair da submissão, ele percebe que escolhas podem e devem ser feitas, em nome de seu desejo, de não se vestir mais ‘feito um molambo’. E, ao fazer uma escolha, esta criança afirmou sua identidade e seu direito à dignidade e à cidadania. O processo terapêutico mostra que a vida, as crenças, os padrões de comportamento, não são uma condenação, perpétua, são passíveis de transformação, a partir da confiança que o sujeito deposita no acolhimento pelo ambiente da expressão de seu desejo.

Segundo Vilhena (1993), a segregação estabelece um apartheid clínico, que separa uma elite que pode e merece ser atendida clinicamente da melhor forma e uma população carente à qual se destina um tipo específico de atendimento, tendo em vista suas faltas e necessidades. Isto acontece na área da saúde como um todo. Acredito que o campo psi não precisa operar na manutenção desta sociedade de castas. Por isso, é importante reconhecer e falar das diferenças no campo, na relação, na clínica. Falar do medo, do que é desconhecido, daquilo que poderia interferir em nosso olhar, nossa escuta, em nosso trabalho, enfim, falar para poder conhecer, sentir, aprender e então poder reconhecer e acolher a diferença, o outro. “Aproveitar o inesperado e não excluí-lo; aprender com a diferença e não negá-la; conviver no fluxo dos acontecimentos sem procurar moldá-los em padrões de conduta (moralizá-los)” (Santos, 2000, p.78, 79).

Novaes, Vilhena, Moreira e Zamora (prelo) apresentam um trabalho clínico realizado com a família Santa Clara, uma casa onde um casal, junto com seus três filhos biológicos, abriga, atualmente, sessenta crianças, abandonadas, doentes, em conflito com a lei; como diz o título do artigo, ‘crianças que ninguém quer’. São crianças e jovens que não possuem referenciais estáveis. Os envolvidos com este trabalho acreditam que a transformação destes jovens se dá não somente porque suas necessidades básicas são atendidas, mas porque junto com isso há o desenvolvimento de fortes laços de afeto e a instauração de um ambiente familiar antes ausente.

As autoras, que realizam um trabalho de atendimento psicológico com estas crianças, defendem, como Santos (2000), o campo transferencial como um campo complexo, onde estão incluídos os elementos primordiais da instituição em que as crianças se encontram. Se o ambiente e a realidade social estão presentes na constituição do sujeito, faz sentido que não sejam descartados do cenário da análise.

Ao se considerar o campo complexo, não se pode excluir o social do sujeito, mas há que se fortalecer o sujeito para que ele possa transformar seu social. Isto, a clínica, mesmo ambientada na precariedade, pode fazer, afirmar uma possibilidade onde parece não haver nenhuma. Como colocado por Novaes et al. (prelo) ampliar os campos de atuação reforça o compromisso político para uma prática clínica transformadora. É o que vemos no trabalho do Projeto Girassol, nos trabalhos relatados por Novaes, Aline dos Santos, Lurdes Oberg, entre muitos outros.

6

O Fio da Navalha

Por que oferecer atendimento psicológico para crianças numa favela? Porque a favela foi constituída, historicamente, como um lugar para os excluídos. Ela reflete a incapacidade da sociedade contemporânea de dar conta de sua população e do próprio homem, de dar conta de si. O favelado, quando assim nomeado, é dessubjetivado, des-singularizado, destituído de lugar, de reconhecimento, ele é despido de sua humanidade. Para estas pessoas, ser cidadão é enfrentar o olhar torto dos outros ou andar de cabeça baixa, rezando para não te mandarem parar.

A favela é um território desvalorizado que provê o sujeito com um sentimento de baixa-estima. Como colocado por Vilhena (2003), o sujeito desqualificado socialmente sente dificuldades para se estabelecer em suas relações, seja como autoridade familiar, ou como cidadão. Com isso, o sentido de ancestralidade e de pertencimento da criança nascida e criada neste território vem com esta marca de desqualificação e não de orgulho, integridade.

Nas favelas do Rio de Janeiro, a crescente presença do poder público ainda não solucionou a presença do poder do tráfico e os embates entre estes dois poderes acarretam o confinamento, um retraimento da vida social que levam a uma diminuição das redes de sociabilidade e solidariedade (Zamora, 1999). O confinamento interfere na circulação dos habitantes da cidade e as segmentações vão se enrijecendo. A convivência, que poderia diminuir a insegurança causada pelas diferenças, não acontece. Isto aumenta a intolerância às diversidades e provoca uma estagnação na população, que fica segmentada em grupos pouco diversificados e assim, pouco estimulantes. Na sociedade atual, calcada nos valores do individualismo e da sociedade de consumo, tiramos o direito de ser dos pobres, o que ficou demonstrado nas falas “quem nasce no morro não tem sonho”

e “ele acha que vai poder ser alguma coisa”. Ser pobre, na sociedade contemporânea é estar errado e merecer a exclusão.

Vilhena (2008) ressalta que a visibilidade é fundamental para o sentido de existência do sujeito. Existir é ser reconhecido, é apresentar sua própria imagem no espaço público. Quando alguém não é visto, não existe, está fora do público, conseqüentemente, do político. A autora afirma que o estigma e o preconceito provocam a invisibilidade, a singularidade do indivíduo é negada e ele é destituído de todo seu valor. O estigma é encarado como um fato naturalizado, ‘é pobre porque é preto, é bandido porque é pobre’, sendo assim, nada pode ser feito.

Um triste resultado deste estado de coisas é o fato do Brasil e do Rio de Janeiro ocuparem posições de destaque nos rankings de violência contra jovens. No Mapa da Violência IV, divulgado pela Unesco em 2004 sobre dados de 1993/2002, o Rio de Janeiro ocupava o primeiro lugar em número de homicídios na população geral e entre os jovens de quinze a vinte e quatro anos¹. Dados de 1994/2004 colocaram o Rio de Janeiro em terceiro lugar no índice geral, porém, apesar de apresentar uma queda no número, continuou em primeiro lugar na taxa de homicídios entre a população jovem. Nesta pesquisa, o Brasil apareceu em primeiro lugar, entre sessenta e cinco países, no número de jovens mortos por armas de fogo². A diferença no número de homicídios entre jovens negros e brancos, entretanto, não diminuiu. Nos dados de 2002, o número de jovens negros mortos foi 74% maior que o de brancos e, em 2004, o número foi 85% maior. Em 2005, o Brasil apareceu em quarto lugar num ranking de oitenta e dois países. Uma das conclusões desta pesquisa atribui a queda na taxa de homicídios a campanhas e projetos, que segundo os analistas, deveriam ser permanentes e realizados, principalmente, em escolas³.

Vivemos no império do medo, onde solidariedade, confiança e segurança são meras utopias. O homem abandonou seu sentido de coletividade e busca sobreviver sozinho. O medo dispensa ameaças concretas para ser sentido, paradoxalmente, precisa de um rosto para ser procurado (Bauman, 2008). O pobre que já está errado e mora na favela é então responsabilizado pela criminalidade. Um alvo claro torna mais fácil o tiro.

¹ Publicado no jornal O Globo em 08 de junho de 2004.

² Publicado no jornal O Globo em 17 de novembro de 2006.

³ Publicado no jornal O Globo em 26 de novembro de 2008.

Winnicott ressalta a importância da mãe na unidade que esta compõe inicialmente com seu bebê e do ambiente que envolve esta unidade para o desenvolvimento do sujeito. A motilidade do feto pode ser um ataque à mãe, mas, se ela sobrevive, na fase da dependência absoluta, ele tem como reparar o mal que pensa estar causando. A reparação representa o início da capacidade da criança em compreender a responsabilidade por seus atos e pensamentos. Quando o ambiente falha e não há a reparação, mas, apesar disso, ainda há alguma saúde, os sentimentos de loucura e desintegração gerados por um objeto interno fragilizado pela falha ambiental podem levar à uma compulsão por atos anti-sociais. É uma tentativa de atingir algum objeto, algum limite, que traga novamente contorno e acolhimento para os mundos interno e externo. Nestes casos, a agressividade, que começou como gesto espontâneo, pode se transformar em violência.

Existe uma falha social que se sobrepõe a esta primitiva falha ambiental e que pode fertilizá-la, pois existe um território que circunscreve o ambiente materno primário. A criança agirá no meio de acordo com os instrumentos que forjou em seu primeiro ambiente e de acordo com as respostas que obtiver deste meio. O desenvolvimento implica em um manejo constante. A clínica é necessária porque, para alguns, a falha primitiva deve ser olhada para que ele possa se recuperar da falha social. Outros, se tiverem a chance de suprir a falha social, desenvolvendo suas aptidões, afetivas, físicas, artísticas ou profissionais, vão se 'reparando' da falha ambiental.

Algumas das crianças que moram em favelas podem preencher o quadro da invisibilidade 'natural'. Nasceram num território que dessubjetivou seus pais, que não são reconhecidos como cidadãos-consumidores e vivem uma insegurança pública e privada que não os permitem ocupar seu lugar simbólico e protegerem seus filhos, dizendo simplesmente que nada vai acontecer. São mães e pais ancorados num ambiente que não oferece suporte para que ocupem seus lugares de autoridade. Com isso, funções materna e paterna podem ficar comprometidas e a criança não viverá de uma forma suficientemente boa sua passagem da dependência absoluta para a dependência relativa e não constituirá seu espaço transicional como uma área de repouso. Estas crianças, quando procuram pelo olhar que as fariam existir, mas que lhes faltou, podem vir a se expressar através de atos anti-sociais, pois estão inseridas numa cultura na qual os limites simbólicos que elas almejam, estão fragilizados e os limites que elas encontram

são reais e, na maioria das vezes, se inscrevem pela violência; ou seja, a transgressão, a violência, são ações que aparecem. As crianças querem ser vistas. O circo está armado.

A criança ataca o ambiente roubando e mentindo, ou responsabilizando-se precocemente por seus atos de uma forma tirânica. A afirmação de Dowdney (2003) sobre as crianças do tráfico não estarem na escola e não apresentarem um histórico de estabilidade familiar, sem exceção, mostra como estes dois ambientes falharam em oferecer a estas crianças o limite e o reconhecimento simbólico de que elas necessitavam. A criança procura os seres humanos crescidos, adaptados, responsáveis, maduros, seguros e confiantes dos quais precisa. Ao que parece, nem as crianças, nem a sociedade encontram mais estas pessoas, não na quantidade necessária. A busca de pertencimento pela violência é a afirmação de uma filiação perdida. A criança busca escrever a própria história, já que a anterior não vale a pena.

Por isso, é importante atender as crianças moradoras das favelas. O trabalho clínico tem a possibilidade de oferecer um ambiente facilitador para que os sujeitos percebam que podem desejar e fazer escolhas em sintonia com seu desejo. Para que isso aconteça, a técnica vai sendo ajustada entre cada psicólogo e cada paciente. O espaço terapêutico é um espaço compartilhado, não seria possível dar sem receber. Nós damos nosso tempo, nossa presença, nosso holding e, com isso, possibilitamos o reconhecimento de alguém antes encolhido em sua realidade confinada, não compartilhada. O espaço da terapia é onde se dá a interação entre as realidades, de paciente e terapeuta, e é onde estas realidades são humanizadas. E o que recebemos? O prazer no olhar e no riso de uma criança quando ela está se sentindo bem com ela mesma. O prazer de ser sujeito e cidadão.

Como colocado por Bezerra Jr. (1997),

A psicoterapia, além de procurar o sentido que se perdeu e que torna estranhas ao sujeito certas experiências pessoais, opera uma contínua possibilidade de criar novos sentidos os quais, apropriados pelo sujeito, lhe permitem reescrever sua própria história e elaborar projetos (op. cit. p.157).

Percebemos o alcance que a clínica tem neste contexto pelo resultado obtido com algumas crianças e suas famílias, apesar de que não é fácil medir o impacto ou o alcance de um projeto como o Girassol. A 'melhora' psicológica

com crianças até é bem aparente em seus comportamentos, mas daí a ser possível traçar uma linha de resultados conquistados... Quando trabalhamos com gente, de uma forma ética, aprendemos que os passos não devem ser apressados para uma linha de chegada.

A importância de nos inserirmos no território foi alcançar as pessoas que não saem de lá e também vivenciar uma transformação em nosso ambiente. A exposição a um território diferente nos faz passar por mudanças não só geográficas como também subjetivas (Oberg, 2007). Este não é o único trabalho necessário numa favela, mas é o que nós, do Projeto Girassol, sabemos fazer. Fazemos a clínica como ela pode ser, no sentido de que não há modelo a ser repetido e implantado e sim clínica a ser criada, inventada, para que seja adequada aos seus propósitos. Percebemos que, com tudo que era incerto a nossa volta, conseguimos criar um espaço terapêutico que representava um ambiente estável e confiável. Por isso mesmo, não proponho a formatação de um modelo, mas afirmo que é possível e necessário criar maneiras de viver e de trabalhar coletivamente em nossa sociedade.

O Projeto Girassol é um espaço coletivo onde aprendemos a expressar nossas crenças e a ouvir as crenças dos outros. O compromisso com a clínica, a liberdade para pensar e a autonomia para agir, que experimentamos num grupo que nos fornece suporte e confiança, é o que buscamos levar para os atendimentos e para o convívio naquela escola e naquela comunidade. Conviver com a descrença das crianças e de suas famílias em si próprios e no que os cerca não é fácil, mas a nossa presença e a nossa oferta de um espaço de acolhimento para a verdade do outro se mostrou bastante válida e gratificante para eles e para nós.

A ética está presente nas relações onde um e outro se vêem e as diferenças não obscurecem as semelhanças e não servem como uma desculpa para uniformizar, normatizar e excluir. Quando a exceção é necessária para que a norma seja, estamos no registro do real. No registro simbólico, a norma é. Nosso olhar pode nos revelar as diferenças que existem ou rotular e julgar as diferenças que tememos.

Ética é um compromisso com a verdade e, no nosso caso, com o trabalho clínico, que é estar junto, reconhecer e acolher a expressão daquele que nos procura e oferecer um holding, um olhar sem julgamento, que suporte a potência resultante do contato do sujeito com seu desejo e, assim, com sua capacidade de

ação e de transformação. O ambiente precário, miserável, sem recursos, causa um impacto que nos sensibiliza e com o qual nos envolvemos, mas não é disso que o psicólogo clínico deve tratar. Como também relata Aline dos Santos, apesar do impacto, não devemos confundir o trabalho clínico com prática assistencial. “É preciso deixar claro que a moeda de troca corrente no cenário analítico é simbólica” (Santos, 2000, p.77). Os limites impostos pela pobreza, pelo medo e pela violência não devem limitar o trabalho do psicólogo. Pela influência que trazem à subjetividade do sujeito, eles são nosso ponto de partida. Quando a família não é suficientemente boa, a escola não é suficientemente boa, o território não é suficientemente bom, haja resiliência para sobreviver, haja conduta anti-social que prove o contrário, que a vida pode valer à pena.

Ficamos no fio da navalha porque trabalhar num território como a favela nos coloca, ou não nos deixa sair, de nossos lugares de sujeito-cidadão, nos direciona a um questionamento não só técnico, mas também ético e político. Lidamos com o incômodo da pergunta: ‘Qual a nossa implicação na sociedade em que vivemos?’. Corremos o risco de querer fazer sempre mais e nos deixar levar por nossa onipotência, o que invalidaria tudo, uma vez que na onipotência ficamos cegos para o outro. Ao mesmo tempo, enquanto trabalhamos, somos confrontados com questões tão absurdas que seria bem mais fácil abandonar o barco, declarar que tal coisa não é da nossa alçada e atribuir a solução a alguma instância superior. Por algum motivo isto não é possível, pois percebemos que absurdo é o tamanho do sofrimento humano, e permanecemos lá.

Acredito que o fato de todo psicólogo que atende no Projeto Girassol estar em terapia não nos deixa cair na tentação da onipotência, ou pelo menos nos ajuda a sair dela, rapidamente. Cada um, enfrentando seu desamparo, seus limites e frustrações, pode questionar, ou não, porque faz este trabalho.

“Não há caminho senão resistir” (Zamora, 2008, p.113). E quais as formas de resistência que podem ser produzidas na atualidade? Vilhena (1993) coloca que a sociedade adoce quando se esvazia o espaço do político, porque não há reflexão ética sobre o bem comum. A polis é um espaço aberto à discussão, assim como a terapia. Sujeito e cultura precisam de um espaço onde seja possível forjar as transformações necessárias. A clínica não pode ser esvaziada de sua dimensão política (Vilhena e Santos 2000). Não podemos ser neutros, neutralidade significa

abrir mão da ética, resistir é estar envolvido, é se perceber como parte ativa e integrante da sociedade.

Guattari descreveu, em 1970, o trabalho revolucionário de uma forma que hoje, quase quarenta anos depois, eu identifico o trabalho necessário:

O trabalho dos revolucionários não é ser portador de voz, mandar dizer as coisas, transportar, transferir modelos e imagens; seu trabalho é dizer a verdade lá onde eles estão, nem mais nem menos, sem tirar nem pôr, sem trapacear. Como reconhecer este trabalho da verdade? É simples, tem um troço infalível: está havendo verdade revolucionária quando as coisas não te encham o saco, quando você fica a fim de participar, quando você não tem medo, quando você recupera sua força, quando você se sente disposto a ir fundo, aconteça o que acontecer. (Guattari, 1970, p.16).

Quando pergunto na introdução, o que pode oferecer um psicólogo, realizando atendimento clínico, numa favela, a resposta é: podemos oferecer uma relação ética, na qual exista verdade, olhar, respeito, dignidade, confiança, humanidade e, com isso, uma possibilidade de transformação.

Maia (2007) fala da agressividade como uma estratégia de sobrevivência destas crianças que insistem em procurar por um interlocutor perdido, um tipo de sujeito esgotado, mas que elas ainda acreditam ser possível encontrar. Que sejamos uma das possibilidades de interlocução, com projetos que deixam a lógica e a rigidez de lado para alcançar o humano. Toda criança precisa de saúde, educação, lazer e cultura, mas, às vezes, não é possível para algumas aproveitar as oportunidades que têm. Em alguns casos, a terapia oferece um vínculo de confiança, primeiro com o terapeuta, depois com si próprio e depois com a vida, e aí fica possível acreditar nas oportunidades.

Nós subimos o morro e vimos a crueza, a diferença, que a princípio distancia. Da mesma forma que eles, pobres, negros e sem chance, de lá, viram aquela gente branca, rica e loira querendo trabalhar naquela escola. Fomos aprendendo a lidar com a fúria e a desordem de algumas crianças e também de alguns adultos, com uma ausência de limites e uma indiscriminação que, às vezes, até a nós, brancas, loiras e psicólogas, desestruturava.

Que estas crianças possam expressar seu calor, seu valor, que possam ver que não existe um único caminho.

7

Referências Bibliográficas

ABRAM, J. **A Linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 305 p.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: O poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 207 p.

AUGÉ, M. **Os Não-Lugares**: Introdução a uma antropologia da super-modernidade. Campinas: Papyrus, 1994. 111 p.

BAUMAN, Z. **Comunidade**. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 141 p.

_____. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 239 p.

BEZERRA JR, B. Considerações sobre terapêuticas ambulatoriais em saúde mental. In: TUNDIS, S. A. e COSTA, N. R. **Cidadania e Loucura**: Políticas de saúde mental no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 133-169.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.114-119.

BIRMAN, J. **Mal-Estar na Atualidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 300 p.

BITTENCOURT, M. I. G. F. **Invasões Bárbaras**: espaço real, espaço simbólico e os medos infantis. In: Anais do II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental. Belém, 2006.

BRASIL, M. A. A. A ética do sofrimento humano. In: Figueiredo, A. C. e Silva, J. F. (Orgs). **Ética e Saúde Mental**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. p. 11-25.

CAMINO, L. Direitos Humanos e Psicologia. In: Silva, M. V. O. (Org) **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 41-65.

COIMBRA, C. M. B. Cidadania Ainda Recusada: O Plano Nacional de Direitos Humanos e a Lei Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. In: Silva, M. V. O. (Org). **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 90-108.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 189 p.

_____. As éticas da psiquiatria. In: Figueiredo, A. C. e Silva, J. F. (Orgs). **Ética e Saúde Mental**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. p. 27-36.

DIAS, E. O. **A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003. 339 p.

DIMENSTEIN, M., ZAMORA, M. H. e VILHENA, J. Da Vida dos Jovens nas Favelas Cariocas. Drogas, Violência e Confinamento. **Revista do Departamento de Psicologia-UFF**. Niterói: UFF, 2005. v 16, n.1. p. 24-39.

DOLTO, F. Prefácio. In: MANNONI, M. **A Primeira Entrevista em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1980. p. 9-30.

_____. A escola “digestiva”. In: **Dificuldade de Viver**. Porto Alegre: Ates Médicas, 1988. p.253-265.

_____. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 162 p.

DOWDNEY, L. **Crianças do Tráfico**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003. p. 270.

ENDO, P. C. **A Violência no Coração da Cidade** Um estudo psicanalítico sobre as violências na cidade de São Paulo. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2005. 320p.

_____. As Muitas Mortes de João. **Revista Polêmica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. n.19. p.1-6. Disponível em:

<http://www.polemica.uerj.br/pol19/oficinas/lipis.htm>

_____. Psicanálise, Direito e Justiça Restaurativa. **Revista Polêmica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. n.23. p.31-39. Disponível em:

<http://www.polemica.uerj.br/pol23/oficinas/lipis.htm>

FERNANDES, N. (2007) Para Onde eu Olho só Vejo a Alana. **Revista Época**, nº460. p. 14-15. São Paulo: Editora Globo.

FIGUEIREDO, A. C. **Vastas Confusões e Atendimentos Imperfeitos**: A clínica psicanalítica no ambulatório público. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. 184p.

FREUD, S. (1905) **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1980. vol. VII. p. 118-230.

_____. (1919) **O Estranho**. In: ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1980. vol. XVII. p. 273-318.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213 p.

GUARESCHI, P. Ética, Justiça e Direitos Humanos. In: Silva, M. V. O. (Org) **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-21.

GUATTARI, F. (1970) Somos todos grupelhos. In: **Revolução Molecular**. Pulsões Políticas do Desejo. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981. p. 12-19.

_____. (1974) Micropolítica do fascismo. In: **Revolução Molecular**. Pulsões Políticas do Desejo. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981. p. 173-190.

_____. (1977a) As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular**. Pulsações Políticas do Desejo. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981. p. 50-55.

_____. (1977b) Devir criança, malandro, bicha. In: **Revolução Molecular**. Pulsações Políticas do Desejo. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981. p. 64-69.

GRYNSZPAN, M. e PANDOLFI, D. C. **A Favela Fala**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. 360 p.

HECKERT, A. L. C., MANZINI, J., FARDIN, V., CORONA, C., MACHADO, R. A Escola como espaço de invenção. In: JACÓ –VILELA, A. M., CEREZZO, A. C., RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché: fazeres e dizeres psi na história do Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Faperj, 2001. v. 1. p. 239-250.

LIMA, B. S. **Do Amor em Tempos de Cólera**. 2007. 296 f. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

MAIA, M. V. C. M. **Rios sem Discurso**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. 287 p.

MANNONI, M. **A Criança, sua ‘Doença’ e os Outros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

MILLER, A. **The Drama of the Gifted Child**. 3. ed. Nova Iorque: BasicBooks, 1997. 136 p.

NOVAES, J. V., VILHENA, J., MOREIRA, A. C. G. e ZAMORA, M. H. **As Crianças Que Ninguém Quer: a clínica psicanalítica em uma instituição de portas abertas**. Prelo.

OBBERG, L. P. **Do Rio das Vitrines à Galeria dos Desconhecidos: Um estudo em Psicologia Social Comunitária na localidade de Muzema**. 2007. 197 f. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

ROCHA, A. **Cidade Cerzida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005. 136 p.

RODRIGUES, H. B. C. Direitos Humanos e Intervenção Clínica. In: Silva, M. V. O. (Org) **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 68-88.

SAFRA, G. **A Pós-Ética na Clínica Contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Idéias & Letras, 2004. 160 p.

SANTOS, A. L. **Clínica Psicanalítica em Comunidades**. 2000. 112 f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2000.

VERGNE, C. M. **A História dos Rostos Esquecidos: A Violência no Olhar Sobre os Moradores de Favelas Cariocas.** 2002. 110 f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002.

VILHENA, J. (1993) Apartheid Clínico: Uma visão violenta e autoritária da prática clínica. **Cadernos do SPA: :ma prática em debate.** n.5. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro. 32 p.

_____. (2002). Da cidade onde vivemos a uma clínica do território. Lugar e produção de subjetividade. **Pulsional Revista de Psicanálise.** São Paulo, Escuta. v. 15. n. 163. p. 48-54.

_____. (2003) Da Claustrofobia a Agorafobia. Cidade, confinamento e subjetividade. **Revista Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, UERJ. v. 1. 9. p. 77-90.

_____. (2005) Da cultura do medo à fraternidade como laço social. In: Vilhena, Vieiralves e Zamora (orgs). **As cidades e as formas de viver.** Rio de Janeiro: Ed.Museu da República, 2005. p. 19-43.

_____. (2006) Clínica psicológica com populações de baixa renda. Dispositivos clínicos e agenciamentos subjetivos. **Revista Polêmica.** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. n.16. p.1-10. Disponível em: <http://www.polemica.uerj.br/pol16/oficinas/lipis.htm>

_____. (2007a) Psychoanalysis and low income populations: territory, uprootment and production of subjectivity. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology On Line.** São Paulo. v. 7. n.3. p.45-56. Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/mai7/art4.doc>

_____. (2007b) É proibido sonhar... Sobre a banalização da violência. **Revista Polêmica.** Rio de Janeiro: UERJ, 2007. n.19. p.1-5. Disponível em: <http://www.polemica.uerj.br/pol19/oficinas/lipis.htm>

_____. (2007c) A violência da cor. Sobre racismo, alteridade e intolerância. **Revista Psicologia Política.** FAFICH. UFMG. v.6. n.12. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=7>

_____. (2008) Palavras Sufocadas... Atos Desesperados. Violência, lei e subjetivação. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology On Line.** São Paulo. v. 5. n.2. p.241-252. Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/mai7/art4.doc>

VILHENA, J., MAIA, M.V.C.M. Nos deram espelhos e vimos um mundo doente. Reflexões sobre agressividade, comportamento anti-social e violência na cultura contemporânea. **Revista Eletrônica de Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde.** Santa Catarina: FASU, 2003, v.1. n.1. Disponível em: <http://www.revista.inf.br/psicologia>.

VILHENA, J., MAIA, M.V.C.M. e NOVAES, J.V. Destituição da Infância e Crise na contemporaneidade. **Pulsional Revista de Psicanálise.** v. 18. n.184. São Paulo: Ed. Escuta, 2005. p. 85-91. Disponível em: <http://www.pulsional.com.br/conteudo.asp?t=6&c=343>

VILHENA, J. & SANTOS, A. Clínica psicanalítica com comunidades. Um desafio contemporâneo. **Cadernos do Tempo Psicanalítico.** n. 32. Rio de Janeiro: SPID, 2000. p. 09-35.

VILHENA, J. & ZAMORA, M. H. (2002) Being a Child in a Brazilian Slum. **Clio's Psyche**. New Jersey: The Psychohistory Forum, 2002.v.9, n.1. p.16-18.

WINNICOTT, D. W. (1939) Agressão. In: _____. **Privação e Delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 93-102.

_____.(1942) Por que as crianças brincam. In: _____. **A Criança e o Seu Mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. p. 161-165.

_____.(1945) Desenvolvimento emocional primitivo. In: _____. **Textos selecionados: Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 269-285.

_____.(1946a) Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In: _____. **Privação e Delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 127-134.

_____.(1946b) O que entendemos por uma criança normal? In: _____. **A Criança e o Seu Mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. p. 140-147.

_____.(1947a) O ódio na contratransferência. In: _____. **Textos selecionados: Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 341-353.

_____.(1947b) Mais idéias sobre os bebês como pessoas. In: _____. **A Criança e o Seu Mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. p. 95-103.

_____.(1949) As crianças e as outras pessoas. In: _____. **A Criança e o Seu Mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. p. 116-124.

_____.(1950) Instintos e dificuldades normais. In: _____. **A Criança e o Seu Mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. p. 110-115.

_____.(1950) Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional. In: _____. **Textos selecionados: Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 355-374.

_____.(1953) A tolerância do sintoma na pediatria – a história de um caso. In: _____. **Textos selecionados: Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 211-232.

_____.(1954) A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In: _____. **Textos selecionados: Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 437-458.

_____.(1956) A tendência anti-social. In: _____. **Privação e Delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 135-147.

_____.(1960) Agressão, culpa e reparação. In: _____. **Privação e Delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 153-162.

_____.(1961) Comentários sobre o Report of the Committee on Punishment in Prisons and Borstals. In: _____. **Privação e Delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 229-236.

_____.(1962) A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: _____. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 55-61.

_____.(1963) Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 79-87.

- _____.(1964) Raízes da agressão. In: _____. **Privação e Delinqüência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 102-110.
- _____.(1966) A ausência de um sentimento de culpa. In: _____. **Privação e Delinqüência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 119-126.
- _____.(1967) A localização da experiência cultural. In: _____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 133-143.
- _____.(1968) O aprendizado infantil. In: _____. **Tudo Começa em Casa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 137-144.
- _____.(1970) Vivendo de modo criativo. In: _____. **Tudo Começa em Casa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 23-39.
- _____.(1971a) Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: _____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 13-44.
- _____.(1971b) O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (self). In: _____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 79-93.
- _____.(1971c) A criatividade e suas origens. In: _____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 95-120.
- _____. **Os Bebês e suas Mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 98 p.
- _____. Os estados Iniciais – Diagrama do conjunto ambiente-indivíduo. In: _____. **A Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. p. 147-151.

ZALUAR, A. E ALVITO, M. **Um Século de Favela**. Petrópolis: FGV, 1998. 370p.

ZAMORA, M. H. **Saber Viver: Táticas de Sobrevivência do Nordeste no Rio de Janeiro**. 1992. 125 f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Textura Áspera: Confinamento, Sociabilidade e Violência em Favelas Cariocas**. 1999. 209 f. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1999.

_____. Os Corpos da Vida Nua: Sobreviventes ou resistentes? **Latin American Journal of Fundamental Psychopatology On Line**. São Paulo, 2008. v. 5. n. 1. p.104-117.