

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**JOVEM: INFRATOR? A EXPERIÊNCIA DO PROJETO
SELEX**
Dissertação de Mestrado

Débora Matoso Costa

Belo Horizonte

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**JOVEM: INFRATOR? A EXPERIÊNCIA DO PROJETO
SELEX**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para Obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Discente: Débora Matoso Costa

Orientadora: Prof^ª. Dra Andréa Máris Campos Guerra

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos

Linha de Pesquisa: Estudos Psicanalíticos

Belo Horizonte

2014

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

150

C837e

2014

Costa, Debora Matoso

A experiência do Projeto SELEX [manuscrito] / Debora Matoso Costa. - 2014.

83 f. : il.

Orientadora: Andréa Maris Campos Guerra.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1. Projeto de Extensão SELEX. 2. Psicologia – Teses. 3. Adolescência – Teses. 4. Infrações - Teses. I. Guerra, Andréa Maris Campos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PPG
PSICO
LOGIA
UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jovem: Infrator? A experiência do projeto SELEX

DEBORA MATOSO COSTA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração ESTUDOS PSICANALÍTICOS, linha de pesquisa Conceitos Fund. Psicanálise Invest. Campo Clínico e Cultural.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2014, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andrea Maris Campos Guerra - Orientador
UFMG

Prof(a). Marcia Maria Rosa Vieira Luchina
UFMG

Prof(a). Fernanda Ottoni Brisset
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2014.

RESUMO

Este estudo estabelece a práxis do Curso SELEX, projeto de extensão vinculado à graduação em Engenharia de Sistemas da UFMG. Esta experiência, tomada como caso em estudo, levou à problematização da classificação “infrator” atribuída indistintamente ao adolescente pelo sistema socioeducativo. Através de vinhetas clínicas recortadas do trabalho no SELEX, foi feita uma análise teórica dos efeitos da nomeação que advêm do sujeito, tanto para os próprios adolescentes quanto para a sua rede de atenção. Para tanto, estabeleceu-se uma revisão bibliográfica da noção de identificação à nomeação em psicanálise, passando pelo conceito de Nome-do-Pai em Jacques Lacan. Buscou-se, através da referência ao seminário lacaniano RSI (1974-1975), extrair da nomeação como quarto elemento que ata o nó borromeano um operador clínico para orientar a prática com os jovens na contemporaneidade.

ABSTRACT

This study establishes the SELEX workshop praxis, outreach project linked to the degree in Systems Engineering from the Federal University of Minas Gerais (UFMG). This experiment, taken as a case study led to the questioning of the classification "offender" which has indiscriminately attributed to the adolescent by social educative childcare system. Through clinical vignettes picked out during the work in SELEX, we have taken a theoretical analysis from the effects of the naming arisen out of the subject, both for adolescents themselves and for their care network. For this purpose, we have established a literature review on the concept of identification to the naming from psychoanalysis, through the concept Name of the Father as in Jacques Lacan. We sought, through reference to the Lacanian seminar RSI (1974-1975), extract the naming as the fourth element that binds the Borromean knot a clinical operator to guide practice with young people nowadays.

SUMÁRIO

RESUMO	3
ABSTRACT	II
INTRODUÇÃO	1
1. A EXPERIÊNCIA DO SELEX	5
1.1. Entre o sujeito e a civilização: do irreconciliável às invenções singulares	8
1.2. Sobre uma invenção: a construção do Projeto SELEX	14
1.2.1. De um lado, a Engenharia de Sistemas.	14
1.2.2. Um encontro	16
1.2.3. De outro lado, o jovem infrator	16
1.3. Engenharia de Sistemas e “jovem infrator”: integrando sistemas complexos	18
1.3.1. Alçamento	19
1.3.2. Valor epistêmico da infração	23
1.4. Da ideia à escrita do Projeto	28
1.4.1. Sistemas Elétricos Experimentais - SELEX	28
1.4.2. Uma nota sobre o Projeto Catu/TJMG	29
1.4.3. SELEX e Catu	30
1.5. Projeto SELEX: considerações metodológicas	31
1.5.1. Planejamento	31
1.5.2. Prática	31
1.5.3. Avaliação	33
2. DO NÓ DO NOME AO NOME QUE FAZ O NÓ	35
2.1. A infração para além dos autos: outras leituras	35
2.2. Sobre a adolescência: uma breve construção	38
2.3. Um fazedor de barcos	41
2.4. A identificação em Freud e Lacan: alguns apontamentos	45
2.5. Um nome para chamar de seu: nomeação e seus efeitos	49
2.5.1. Nome-do-Pai em Lacan: algumas considerações	50
2.5.2. Do Nome-do-Pai aos nomes dados pelo pai	53
3. QUANDO O NOME É UMA SENTENÇA	59
3.1. De homicida a MC: o corte de Loló	61
3.2. “Me inclui fora dessa”	65
3.3. O despertar de um nome	67
4. CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu a partir da transmissão de uma causa, “o jovem infrator pensa”, por Célio Garcia (2013). Em comunicação recente, o autor diz sobre como escutou a expressão “me inclui fora dessa” e sobre como se interessa pelo que chama de lugar da memória, em detrimento de um tipo de história estabelecida a partir de um levantamento cronológico dos fatos. A memória foi o guia de Garcia em sua pesquisa, que toma a periferia como lugar da memória do jovem infrator, onde ele dá mostras de sua criatividade.

Um encontro desse mesmo autor com um funcionário das antigas instituições de jovens infratores também fará marcas nessa transmissão. Mudaram as leis, os prédios, as referências, mas ele permaneceu, espontaneamente, reunindo documentação através de fotografias 3x4 dos jovens que passaram pela casa. Jovem infrator morre cedo! Cedo também aprende que precisa se virar para sobreviver. Nessa luta, dá provas de grande criatividade, inventa de um tudo, inclusive, infraciona a sintaxe: “me inclui fora dessa!”.

A memória do jovem infrator leva-nos ao sistema. “Sistema é formado pelas instituições, o sistema ignora tudo de real com relação ao jovem infrator, o sistema está acima de tudo, não tem a mínima condição de saber o que realmente se passa com o jovem infrator, é um estranho para ele” (Garcia, 2013). Garcia encontrou um jovem que, detrás das grades, gritava: “nasci para ser livre”. Sua memória resiste pela forma criativa com que inventa saídas diante de problemas complexos. Questões de vida e morte.

A memória foi o que levou à escrita acerca do Projeto SELEX, *práxis* que descrevemos no primeiro capítulo desta dissertação para, no segundo e terceiro capítulos, estabelecemos um recorte teórico que norteia a investigação sobre essa experiência. Trabalhamos, a partir de duas vinhetas, a noção de nomeação em psicanálise e seus efeitos para o sujeito e para essa *práxis*. Para isso, partimos do conceito freudiano de identificação, retomado por Lacan, centrando-nos na virada a partir da qual, da identificação, Lacan propõe a nomeação, correlacionando-a à pluralização dos nomes do pai. Visamos a uma leitura do Projeto SELEX a partir do tema “jovem infrator”, pelo fato de nossas questões terem sido suscitadas pela prática de acompanhamento orientado

pelo referencial teórico psicanalítico em serviços de execução de medidas socioeducativas e protetivas em Belo Horizonte.

Para situar a pesquisa teórica acerca da nomeação, foi necessário estabelecermos, ainda que brevemente, o conceito de Nome-do-Pai em Jacques Lacan. Utilizamos, para isso, a leitura e a periodização estabelecidas por Erik Porge, conforme orientação extraída da qualificação do projeto desta pesquisa. Tal leitura conduziu-nos à virada que Lacan faz do conceito de Nome-do-Pai em 1974-1975, a partir de seu Seminário “*Os não-tolos erram*” (Lacan, 1974/1975a, [inédito]), em que opõe o Nome-do-Pai a um *nomear para*. Segundo Porge (1998), Lacan estaria, nesse momento, antecipando a mudança que operará em R.S.I. (Lacan, 1974/1975b, [inédito]), ao tomar o Nome-do-Pai não somente pela via do nome dado ao pai, mas também pelo pai.

Fazer uma pergunta sobre os efeitos de nomeação, nesta pesquisa, remete-nos a uma questão anterior, sobre o próprio termo nomeação. Lacan, no Seminário 22, *R.S.I.* (1974/1975b, [inédito]), elaborou a questão do Nome-do-Pai e o estatuto do nó borromeano, marcando a dimensão do homem que está implícita no nomear – *n’homear*. Naquele texto, ele estabelece que os nomes do pai são Real, Simbólico e Imaginário, propondo as modalidades de nomeação pertencentes a cada uma dessas instâncias – tema que discutimos no segundo capítulo desta dissertação.

Para avançarmos na pesquisa, contamos com o trabalho realizado por Cláudia Leite (2008), em sua tese, na qual discute a distinção entre os termos *nominação* e *nomeação*, questionando a tradução do termo *nomination* utilizado por Lacan. Alguns autores, diz ela, propõem que a melhor tradução do francês é “*nominação*”, enquanto outros defendem o uso de “*nomeação*”. A discussão sustenta-se por haver, na língua portuguesa, os verbos *nominar* e *nomear* e os substantivos *nominação* e *nomeação*.

Segundo Houaiss (2001), *nominar* é escolher um nome para, conferir a algo ou alguém a designação de, chamar, nomear. Já o verbo *nomear*, dentre as várias acepções que suporta, significa designar pelo nome, dar nome a, chamar, nominar, dar início a algo que não existia, criar, instituir, designar, fazer a nomeação de alguém para algum posto ou cargo, constituir. Podemos concluir, a partir dessas definições, que *nomear* contém *nominar*. *Nominação* é

a figura retórica que consiste em dar denominação a algo que não tenha nome, enquanto *nomeação* refere-se ao ato ou efeito de nomear, à designação de alguém para uma função.

A definição do termo nomination no Dictionnaire de l'Académie Française (1992) encontramos: "ação de nomear alguém a um emprego, a um cargo, a uma dignidade"; o verbete apresenta, ainda, uma ressalva em destaque: "nenhum verbo francês que não seja nommer (nomear) corresponde a nomination, impede-se empregar o americanismo nommer (nominar)". A descrição do termo francês nomination, dessa forma, se aproxima muito mais do termo em português nomeação que do nosso termo nomeação. Entretanto, seguindo o Dictionnaire de l'Académie Française o verbo nommer assegura como acepção: "dar, impor a um ser ou coisa um nome próprio ou comum que o designa individualmente; designar, escolher para uma função, um posto dado". Isto é, tanto em francês quanto em português, o verbo nomear (nommer) sustenta os atos em jogo na atribuição de uma função a alguém e na imposição de um nome próprio a algo (ou alguém) que não tinha nome (Leite, 2008, p. 48).

Lacan, no "Seminário 22" (1974/1975b, [inédito]) , destaca a questão da nomeação referindo-a ao Nome-do-Pai: "eu reduzo o Nome-do-Pai a sua função radical que é a de dar um nome às coisas com todas as conseqüências que isso comporta". Dessa forma, concluímos que é justificável adotar como tradução o termo *nomeação*.

Consideramos como metodologia de pesquisa o entrecruzamento de dois caminhos principais: o estabelecimento de uma práxis no projeto SELEX, aqui tomada como caso em estudo, e a leitura teórica de questões suscitadas por sua experiência. Vorcaro discute, em seu texto *Psicanálise e método científico* (2010), o lugar do caso clínico na pesquisa psicanalítica. A autora argumenta que a escassez de balizas técnicas esboçadas por Freud em seu ensino "*impede o risco de reduzi-lo à técnica, que o tornaria possível de aplicabilidade*" (p. 11), entendendo a técnica como uma universalização da aplicação teórica, que traz como conseqüência o apagamento de qualquer manifestação singular, que só pode ser extraída do caso a caso. Realizar uma pesquisa tomando o caso clínico como ponto paradigmático a interrogar a teoria, portanto, implica na transmissão de uma prática clínica através da qual se busca "*recriar um método*" (p. 11). Nesta pesquisa, construímos nossa metodologia orientados pela marcação de que cada caso, em sua exceção à teoria, forja a teoria sob nova direção. Nesse sentido, o caso é tomado como único, não como exemplar; mostra o real, não demonstra a teoria; interroga,

não responde, tomando por essa via a leitura do SELEX e dos dois casos da dissertação.

As principais referências teóricas utilizadas na pesquisa são fundamentadas no campo psicanalítico, definindo o endereçamento do presente estudo à universidade pela via da área de concentração *Estudos psicanalíticos* e da linha de pesquisa *Investigações clínicas*. Partindo da prática para a teorização sistemática e dela para novas práticas, esperamos contribuir para renovar tanto o enfoque da questão quanto a rotina de acompanhamento realizada pela rede de atenção ao adolescente.

1. A experiência do SELEX

*Nós é o terror. / É o terror do funk, o terror da rima / Se você não conhece, deixa que nós ensina!*¹

Atualmente, os jovens tornaram-se tema de um debate político delicado, que tem como pano de fundo um discurso veiculado cotidianamente pela mídia que produz associação direta entre juventude e violência. Tal conexão incide sobre muitos movimentos juvenis, como os bailes funk, que explicitaram a força da juventude dos morros cariocas e foram proibidos nas “comunidades pacificadas” do Rio de Janeiro, e o movimento hip hop, por vezes conectado à imagem do crime e da delinquência.

Essa associação torna-se ainda mais acintosa quando tange os adolescentes em conflito com a lei e busca justificar um retorno à cena política de movimentos como a redução da maioria penal, o aumento do caráter punitivo das medidas socioeducativas e outras modificações no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O argumento de que, entre os jovens, impera a impunidade mostra-se superficial e descontextualizado se consideramos a história do próprio Estatuto, o que torna importante localizar o cenário social e político que favoreceu sua escrita e promulgação.

A Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança (*Decreto 99.710, de 21 de Novembro, 1990*), incorporada à normatividade nacional brasileira e reafirmada no art. 227 da Constituição Federal do Brasil de 1989 (*Art. 227 da Constituição, 1988*) culminou na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei n. 8069 de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990*), que estabelece um novo paradigma e situa o Brasil como um dos primeiros países latinoamericanos a realizar uma inovação substancial em relação ao modelo tutelar que vigorava desde 1919. O ECA entrou na pauta internacional ao estabelecer a proteção integral como princípio fundamental do direito da criança e do adolescente, passando a incluir na letra da lei os desideratos da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, bem como o respeito aos princípios de prioridade absoluta na garantia dos direitos a esse público.

¹Trecho de funk feito por um jovem que participa do Projeto Selex.

Segundo o jurista João Batista Costa Saraiva (2009, p. 24), “esta condição de sujeito de direitos conquistada por crianças e adolescentes no ordenamento jurídico nacional resulta de uma longa e penosa caminhada de lutas e conquistas (...)”. Ainda conforme o autor,

Antônio Carlos Gomes da Costa, desde os primeiros dias de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, do qual foi um dos principais construtores, sentenciar que (...) o Estatuto promoveu uma completa metamorfose no Direito da Criança no País, introduzindo um novo paradigma, elevando o até então menor à condição de cidadão, fazendo-se sujeito de direitos (p. 24).

A promulgação do ECA definiu um novo marco legal, introduzindo a doutrina da proteção integral como eixo e rompendo com a doutrina da situação irregular que vigorava com os Códigos de Menores de 1927 e 1979 (*Decreto 17.943-A de 12 de OUTUBRO, 1927, Lei 6.697, de 10 de Outubro, 1979*).

No entanto, mesmo com esse corte epistemológico na legislação brasileira, ainda é possível verificar, em algumas experiências, que a aplicação da nova legislação mantém-se atrelada a uma cultura tutelar. Termos como “delinquente”, “carente”, “deficiente”, “menor” e “em situação irregular”, que caracterizavam a criança e o adolescente, foram suprimidos com o Estatuto, mas o aspecto negativo ligado a eles muitas vezes se mantém, e algumas políticas socioeducativas são aplicadas buscando responder ao imaginário social da periculosidade juvenil.

Nota-se que o debate tem-se instalado dando ênfase aos discursos do âmbito judicial – e mesmo policial – aliados a discursos médico-psiquiátricos, que podem criminalizar e/ou patologizar os adolescentes em conflito com a lei, preocupados que estão em responder a uma demanda de ordem e segurança da população. Tais discursos têm focalizado o reaparecimento das figuras de periculosidade e da irrecuperabilidade, implícitas em diagnósticos como o de tratamento de personalidade antissocial ou no prolongamento da internação e/ou internação em estabelecimentos especializados de saúde como via de gestão do ato infracional na infância e adolescência (Rosa & M. C., 2012, p. 40).

Mesmo quando políticas públicas são implementadas, buscando novos referenciais teóricos para pensar a questão da juventude, as ações de muitos serviços acabam por reproduzir cotidianamente a lógica da punição e do controle como modo de intervenção ante o ato infracional ou indisciplinar. Essa

intervenção pode trazer como consequência a fixação dos jovens a predicados como “perigoso” e “violento”.

Embora não haja a denominação formal “adolescente infrator” na letra da lei promovida pelo ECA, ela passou a ser uma classificação atribuída aos adolescentes pelas instituições responsáveis por acompanhá-los ao longo de seu percurso no campo jurídico. Tal denominação recorta uma parcela da população, localizando-a a partir de um déficit, sobre o qual seria necessária a intervenção do Estado. Para o campo jurídico, a concepção de ato infracional conota uma desvalorização social, um ato negativo que ofende a cidadania e a paz. Ao infrator, caberia correção, ressocialização e toda sorte de tentativas de normatizar o que resta fora do acordo social. Conforme esclarece Paulo Afonso Garrido de Paula (2006, pp. 26–27), Procurador de Justiça do Estado de São Paulo, “*é da concepção do ato infracional como desvalor social que deriva, portanto, o sistema de repressão à criminalidade infanto-juvenil, conjunto de normas destinado a sustar ações comprometedoras da desejada paz social.*”

Os jovens tendem a se identificar às categorias dadas pela cultura, tomando para si um traço produzido pelo social e construindo, a partir daí, suas respostas para as questões diante das quais são convocados a se posicionarem, como aquelas relacionadas à adolescência e a seus embaraços. Segundo o sociólogo Luiz Eduardo Soares:

A relação entre o sujeito e o ato infracional é fortuita, contingencial, é circunstancial, conforme o acontecimento, um evento. E, portanto, é singular. Isso não faz com que o sujeito passe a carregar em sua essência, em sua natureza, o ato perpetrado e o conjunto de atos perpetrados como se fossem fardos permanentes a alterar sua essência. (Soares, 2011)

Levando-se esse aspecto em conta, classificar um adolescente como infrator pode promover o que Soares (Soares, 2011) chama de “conexão sintática”, entre um sujeito e um predicado ou um ato, ligando esses termos a um único campo semântico no nível do discurso, o que restringiria os efeitos das intervenções que as políticas de atenção ao adolescente podem promover ao longo da execução de medidas socioeducativas. Tal classificação fixa o sujeito a uma marca ou a um rótulo, traçando um destino, o que produz consequências não só para ele próprio, de forma singular, mas também, em

uma dimensão mais ampla, para suas relações políticas, sociais, culturais, etc. Elas definem a relação no laço social, ou seja, na comunidade, em cada cidade e com o Estado.

Problematizar a classificação dos adolescentes dentro do campo socioeducativo transporta-nos para uma discussão mais complexa, uma vez que o nome, da mesma forma que segrega, também é o que dá lugar a um sujeito, garantindo, nessa operação, uma importante quota de satisfação.

Esse é o tema que buscamos debater de forma detalhada na presente dissertação. Para permitir sua construção teórica, apoiamo-nos em autores que, situados em tempos e espaços diversos, contribuem para o entendimento da questão e para o esclarecimento do campo de reflexão da pesquisa. A investigação a que nos propomos debruça-se especialmente sobre o estabelecimento da classificação como uma forma de rotulação violenta que aprisiona o sujeito, distinguindo-a dos efeitos de nomeação como um tipo de saída construída subjetivamente.

Atrelada à pesquisa teórica empreendida, buscaremos apresentar a experiência do curso de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais denominado Sistemas Elétricos Experimentais (SELEX) (Santos et al., 2011), *práxis* que busca se pautar por uma lógica não predicativa.

1.1. Entre o sujeito e a civilização: do irreconciliável às invenções singulares

Ao buscar responder à pergunta formulada por Einstein, “por que a guerra?”, (Freud, 1932/1976c) escreve um texto convidando o leitor a percorrer o fio de suas argumentações, em que irá sustentar que os termos “direito” e “violência”, que poderiam ser tomados como antíteses, desenvolveram-se em contiguidade. O autor descreve situações de conflito em que a violência, veiculada via força bruta ou intelectual, é usada para atingir um único objetivo: eliminar o adversário. Trata-se, nesses casos, do império do mais forte. Socialmente, contudo, esse caminho foi sendo modificado da pura violência ao direito e à lei. Para Freud (1932/1976c), “*a força superior de um único indivíduo podia-se contrapor a união de diversos indivíduos fracos. ‘L’union fait la force’*”. Em contraposição à violência exercida por um único indivíduo forte, estabelece-

se a comunidade, em que a força da união impulsiona grupos a definir o conjunto de leis que irá pautar a vida em sociedade. Nessa transmutação da força bruta à lei, resta intacto, contudo, um *quantum* de violência – não mais aquela de um indivíduo contra os demais, mas a violência inerente à lei em si.

Seguindo essa trilha deixada por Freud, é possível entender que esse *quantum* de violência que resta na comunidade retorna, fazendo pressão, a fim de modificar a situação vigente: *“a justiça da comunidade então passa a exprimir graus desiguais de poder nela vigentes. As leis são feitas por e para os membros governantes e deixa pouco espaço para os direitos daqueles que se encontram em estado de sujeição”* (1932/1976c) .

Dois inquietantes fatores irão se constituir em torno dessa relação da comunidade com a lei e o poder. Um deles consiste na tendência de os detentores do poder colocarem-se acima das leis que se aplicam a todos, produzindo, nessa forma de exceção, um retorno ao domínio da violência. O outro relaciona-se mais aos grupos oprimidos e retrata o esforço de seus membros para buscar modificações visando à obtenção de maior poder e reconhecimento legal. Qualquer nova distribuição de poder, contudo, dificilmente ocorre sem resistência da classe dominante, podendo fazer eclodir, dessas movimentações, rebeliões e guerras civis. Esses conflitos produzem a suspensão temporária das leis e o estabelecimento de novos sistemas legais, mas não esgotam a questão, pois as tensões entre os vários grupos e seus interesses retornam sob a forma de novas revoltas. Logo, Freud aponta que a violência como produto de conflitos de interesses não pode ser evitada com a criação das leis provenientes da associação das pessoas em comunidades, formando as maiorias políticas.

Será partindo dessa passagem em que Freud esclarece que a ação política visa à tomada do poder e o combate ao adversário, sendo, portanto, fonte de violência entre povos, que buscaremos traçar uma aproximação com alguns pontos abordados pelo filósofo francês Alain Badiou em sua conferência “Da lógica à antropologia ou dialética afirmativa” (Badiou, 2012).

O aspecto que Freud destaca como aquele que se mantém estável entre as comunidades, a saber, a negação de uma situação de desigualdade vigente e a luta pela transformação dessa condição no nível de Estado, também será abordado nessa conferência. Badiou (Badiou, 2012) irá tratar da

construção de uma nova lógica, que ele entende como central ao campo da filosofia atual: uma “*dialética da inovação*”. Segunda ele, teria havido duas etapas fundamentais na história da dialética: no sentido de Platão e no de Hegel. Buscaremos situar ambas brevemente, utilizando o dicionário de Filosofia estabelecido pelo filósofo espanhol José Ferrater Mora.

Haveria em Platão duas formas de dialética (Ferrater Mora, 2004, pp. 718–719). Em diálogos como “Fédon”, “Fedron” e “A República”, ela é apresentada como método de subida do sensível ao inteligível, valendo-se dos mecanismos de divisão e composição – não duas operações distintas, mas dois aspectos da mesma operação. Passar-se-ia da multiplicidade à unidade, tomando-se a segunda como fundamento da primeira. Já em seus últimos diálogos, como “Parmênides”, “Sofista” e “Filebo”, Platão apresenta a dialética como método de dedução racional das formas, permitindo discriminar ideias entre si e não confundi-las. Não se trata de um exercício que ocorra sem dificuldades, pois as ideias nunca são completamente heterogêneas em relação às outras, mas é isso que permite que haja ciência. Podemos concluir que a dialética, em Platão, não é mera disputa nem sistema de raciocínio formal. Apesar de todas as dificuldades, o autor faz dela o objeto do supremo treinamento filosófico.

A dialética desempenha papel central também no sistema de Hegel, embora seu significado preciso no pensamento desse filósofo seja complexo. De início, ela implica o momento negativo de toda realidade. Da filosofia de Hegel, contudo, também é possível:

[...] observarmos que o dialético representa, diante do abstrato, a acentuação de que essa abstração não é senão a realidade morta e esvaziada de sua própria substância. Para que isso não aconteça, o real deve aparecer sob um aspecto no qual se negue a si mesmo. Esse aspecto é justamente o dialético. Daí que a dialética não seja a forma de toda realidade, mas aquilo que lhe permita alcançar o caráter verdadeiramente positivo. (Ferrater Mora, 2004, p. 721)

Badiou convida-nos a pensar a invenção de uma nova dialética, acrescentando que Marx talvez tenha sido o primeiro, após Platão, a fazer esse exercício, traçando “*uma relação explícita entre as novas políticas revolucionárias e um novo quadro dialético*”. A forma com que Marx propõe sua construção dialética seria também a de Hegel: uma política revolucionária, que

mostrou avanços, mas também fracassos, em especial em relação à forma de Estado. Encontrar “*formas de inovação criativa*” para velhas questões políticas significa operar com um novo quadro, pois a estrutura lógica sobre a qual a ação política se assenta é uma estrutura dialética do tipo clássica, na qual o que é fundamental é a negação.

A luta política que se instala em referência à dialética clássica é pautada pela negação em termos de “*revolta contra*”, “*oposição a*”, “*negação de*”.

A partir do quadro hegeliano a criação de um Estado Novo será sempre resultado de um processo de negação, pois nessa lógica o princípio real do movimento está na negação feita. A própria definição de “classe revolucionária” é ser contra o Estado atual, contra a lei geral. (Badiou, 2012)

Para Badiou, o problema que se enfrenta atualmente e incide diretamente sobre a lógica clássica está relacionado a uma espécie de “*crise de confiança na força da negatividade*”. Toda a sua pesquisa tem sido em função da construção de um outro quadro dialético para enfrentar esse problema.

Penso que o fardo hoje é o de encontrar uma maneira de inverter a lógica dialética clássica dentro de si, de modo que a afirmação, ou a proposição positiva, venha antes da negação em vez de depois. Ou em algum sentido, minha tentativa é encontrar um quadro dialético no qual algo do futuro vem antes do presente negativo. (Badiou, 2012, p. 3).

O autor ressalta que propor uma torção na dialética clássica não significa separar proposições negativas e afirmativas, de forma a produzir, pela afirmação, uma direção mais pacifista. Não é a necessidade de lutar ou de se opor que Badiou coloca em questão, pois isso seria fundamental. Trata-se de precisar a relação entre a afirmação e a negação de modo a alçar algo fora da dialética clássica, que, ainda assim, seja dialética. Seria preciso abrir novas possibilidades de invenção dentro da situação, permitindo que ela possa ser transformada.

O evento, conforme Badiou, seria justamente essa abertura através da qual se cria algo novo no interior da situação. Lançamos mão, para ilustrá-lo, de um exemplo recortado de situação vivida no Projeto SELEX: a ida de um adolescente armado ao curso abre brechas para intervenções junto aos demais

participantes do projeto e à rede de atenção aos adolescentes, de modo a produzir deslocamentos na respostas protocolares e fixadas em referenciais punitivos, trazendo também à arena política um debate sobre a vulnerabilidade dos jovens e a escassez de respostas do Estado quanto à proteção dos mesmos. Essa, portanto, é uma forma distinta da pura negação da situação existente até então.

Badiou passa a pensar a nova lógica a partir do exame de antigas palavras em ação em algum campo de conhecimento – por exemplo, revolução. Ele propõe um tipo de ação distinta da que a revolução conduz, pois assumir a palavra, nesse sentido, seria começar com a proposição negativa da dialética clássica, que operaria uma mudança radical e estrutural, produzindo um novo Estado.

Revolução é, sem dúvida, no campo político, o nome mais importante da dialética clássica, porque é o nome da negatividade em si. A revolução é antes a destruição possível do estado dos inimigos e depois a criação de um novo Estado (...). (Badiou, 2012, p. 10).

A dialética afirmativa busca realizar sua intervenção “*inteiramente do lado de fora do poder do Estado*” (Badiou, 2012, p. 11). O que estaria em jogo nessa “*inovação criativa*” não é a tomada do poder do Estado, mas uma posição que se mantém de fora e busca intervir em questões políticas de seu espaço de ação, visando a ações locais e pontuais, que produzam transformações de dentro da situação, sem almejar mutações radicais na estrutura de Estado.

Em “O Mal-Estar na Civilização”, Freud (1930/1976b, p. 115) esclarece ao leitor que “*a substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização.*” Esse poder da comunidade passa a ser reconhecido como “direito”, em detrimento do poder individual pelo uso da força bruta. Retomamos uma questão anteriormente apresentada, em que Freud (1930/1976c) faz referência à passagem de uma violência bruta para a fundação da lei comum ao grupo, que também guarda em suas estruturas formas de violência – a união faz a força, mas não produz consenso. A fim de sustentar a coesão da comunidade em torno desse novo direito, foi necessário o estabelecimento de regulamentos que antecipassem os

riscos de focos de rebelião, além de autoridades incumbidas de garantir o cumprimento das leis pela população, produzindo um sentimento de identidade entre os membros dos grupos, sua verdadeira fonte de força.

Esse sentimento de identidade cria laços comuns entre os participantes da comunidade, mas não impede os membros que se sentem subjugados à lei que os exclui de querer lutar pela tomada do poder e pela transformação dos estatutos legais vigentes. Nesse ponto, propomos uma aproximação entre o texto freudiano e a construção de uma nova lógica, como diz Badiou. Freud adverte que os laços comuns não produzem a paz na vida comunitária, devendo-se ter “*o cuidado de não concordar com o preconceito de que civilização é sinônimo de aperfeiçoamento, de que constitui a estrada para a perfeição, pré-ordenada para os homens*” (1930/1976b, p. 117). Haveria uma tensão irreconciliável entre as reivindicações de satisfação individual e as reivindicações culturais do grupo. Entendemos, portanto, que tanto Freud quanto Badiou não apostam em um ideal comum ao grupo, capaz de produzir sua coesão, havendo sempre a luta de setores subordinados por ampliação do acesso ao direito e ao poder.

Com sua dialética afirmativa, Badiou sustenta uma mudança lógica que pode incidir sobre o estabelecimento de uma relação com o Estado, não mais uma relação de Estado. Esse desafio convida a pensar maneiras de estar fora, prescrevendo algo que diz respeito ao interior. Coloca-se aqui um problema topológico: no desenvolvimento da política atual, há sempre uma dicotomia entre o “de fora” e o “de dentro”, questão que concerne ao tema desta pesquisa, na medida em que ilustra a tensão existente e produzida pelo sistema entre o “fora da lei” e o “dentro da lei”.

Jacques Lacan, na lição de 10 de dezembro de 1974, permite-nos ampliar essa discussão ao definir a relação exterior/interior como uma “*topologia do saco*” (1975b, p. 3 [inédito]), sendo a esfera sua imagem. O autor entende que, para além da lógica em que elementos só podem ser ordenados a partir de duas posições – dentro e fora –, seria possível caminhar por outras topologias, nas quais interior e exterior assumem uma nova lógica, não mais binária. Passaremos, em seguida, à interpretação da experiência do Projeto SELEX, que se constitui a partir de um esforço de funcionamento diante dessa topologia proposta por Lacan, visando a abrir espaço para um campo plural de

soluções singulares que podem advir das tensões existentes entre o sujeito e a civilização.

1.2. Sobre uma invenção: a construção do Projeto SELEX

1.2.1. De um lado, a Engenharia de Sistemas.

Em 2008, professores do departamento de Engenharia Elétrica da escola de engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (DEE/UFMG), vinculados ao programa de pós-graduação em Engenharia Elétrica da UFMG (PPGEE/UFMG) e pertencentes às linhas de pesquisa Otimização, Inteligência Computacional e Eletromagnetismo Computacional propuseram a criação de um novo curso de graduação ligado às engenharias. Denominado Engenharia de Sistemas, ele foi aprovado na Escola de Engenharia da UFMG em 2008, sendo implementado no âmbito do Programa REUNI do Governo Federal. Noturno, com duração prevista para seis anos, teve seu primeiro vestibular em 2009.

Conforme Neto, a criação do novo curso atesta uma experiência educativa inédita no Brasil, oferecendo um tipo de formação em que seus egressos estariam aptos a criar e desenvolver tecnologia: *“a tecnologia, que anteriormente era tratada como um elemento de infraestrutura de uma corporação e que dava apoio ao funcionamento de sua linha de produção na qual produtos eram montados, muda de status. Ela própria, tecnologia, se torna ‘produto’ de uma cadeia produtiva específica”* (Neto, 2011, p. 3).

Essa alteração ocorreria em função de mudanças de paradigmas tecnológicos nos séculos XX e XXI, em que *“processos de inovação”* se revelaram fundamentais na sustentação da economia contemporânea, passando a ser importantes fontes de riquezas e colocando em marcha vantagens competitivas de países ou regiões que conseguiram sair na frente em termos de inovação tecnológica. No entanto, a supremacia econômica alcançada através da criação de tecnologia não se sustentaria por muito tempo, pois a inevitável propagação do conhecimento associada a essa descoberta conduzia outros grupos e/ou países ao mesmo patamar.

Países como Japão, Coréia do Sul e Taiwan conseguiram reverter esse paradoxo construindo políticas industriais baseadas na premissa de que *“todo desenvolvimento tecnológico produziria ganhos de competitividades transitórios, que necessariamente iriam durar pouco tempo”* (Neto, 2011, p. 2). Esses países focaram na constante criação de novas tecnologias para garantir vantagem econômica e liderança no cenário mundial. Seu reposicionamento econômico e político ocorreu entre os anos de 1960 e 1990, aproximadamente.

Foi entre 1970 e 2000 que alguns países da Europa e dos Estados Unidos buscaram transformações visando à reorganização de seus sistemas produtivos, a fim de se tornarem competitivos em relação aos orientais: *“hoje se sabe que a geração de tecnologia é a única forma de agregar valor às transações comerciais de um país ou região, lhe possibilitando o acúmulo de riqueza”* (Neto, 2011, p. 2). Essas mudanças repercutiram no Brasil, onde a tecnologia também assumiu papel fundamental na cadeia produtiva e no desenvolvimento econômico.

A formação em Engenharia de Sistemas, curso ligado a essa questão, era até então realizada somente por cursos de especialização e/ou pós-graduação *latu senso*. Foi diante desse outro paradigma tecnológico e industrial e em resposta às demandas geradas pelo novo processo produtivo que ela pôde, então, surgir como graduação, sendo o curso da UFMG pioneiro no país. Ele tem como objetivo geral formar engenheiros com sólido preparo científico e tecnológico. Os desafios cada vez mais complexos gerados pelas demandas de mercado, em especial as relacionadas a *“processo de inovação”*, tornaram necessária uma formação mais ampliada, que possibilitasse a absorção e o desenvolvimento de novas tecnologias e a atuação criativa na identificação e na resolução de problemas de engenharia, considerando-se aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, em uma perspectiva ética, visando a conectar o atendimento às demandas da sociedade e ao fazer da engenharia. O plano político-pedagógico do curso foi estruturado a partir de um percurso técnico-científico e outro complementar em humanidades (subdividido em três blocos: fundamentos das humanidades; das linguagens e narrativas; contato com a sociedade.), propondo-se sua articulação ao longo da formação do discente.

1.2.2. Um encontro

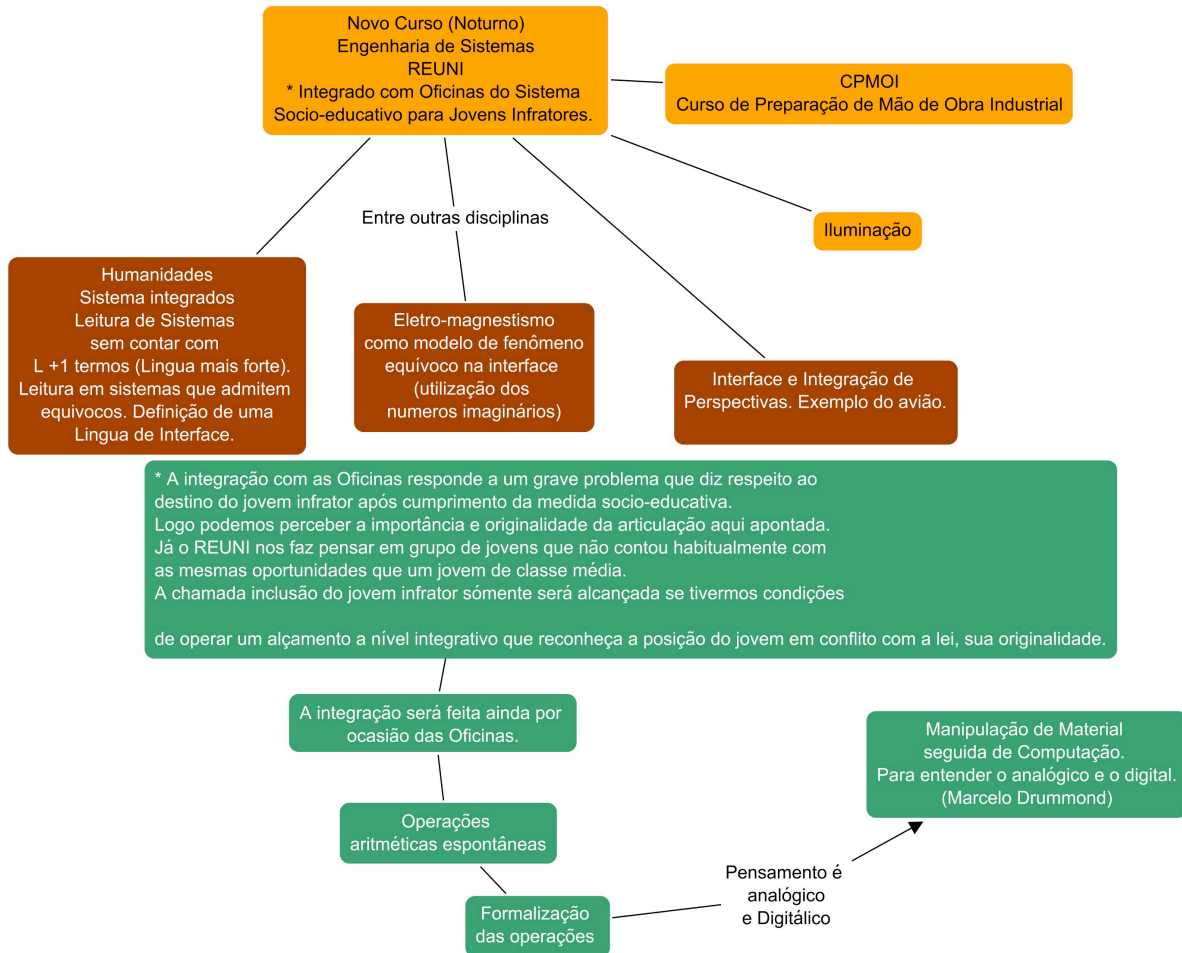
Buscando um interlocutor para o diálogo sobre o percurso em humanidades proposto no plano político-pedagógico do curso de graduação em Engenharia de Sistemas da UFMG, o professor Oriane Magela Neto, um de seus proponentes, entrou em contato com o psicanalista Célio Garcia, indicado pelo colega Dário de Moura. O primeiro encontro entre Magela Neto, Garcia e Moura aconteceu em 11 de agosto de 2009, uma tarde de sábado, quando o primeiro explicou a proposta do curso e do percurso de humanidades. Buscava construir uma formação que alterasse o que já era oferecido nesse campo pelas engenharias – conteúdos das ciências humanas já faziam parte do currículo educacional, por meio de áreas como filosofia, ciências políticas, psicologia. As disciplinas a serem cursadas eram escolhidas pelo aluno, não havendo um acompanhamento nesse percurso ou uma integração dessa formação com a formação técnico-científica própria às ciências exatas.

O que se esperava, então, era produzir uma torção, a partir da qual os estudantes teriam oportunidade de se deparar com problemas reais e complexos do cenário político brasileiro. Visava-se a desenvolver uma formação que incentivasse a reflexão e a implicação do engenheiro em seu campo de atuação.

1.2.3. De outro lado, o jovem infrator

Após ouvir a respeito das propostas do curso de Engenharia de Sistemas, Célio Garcia teve um encontro com Piero Bagnariol, artista italiano residente em Belo Horizonte, do qual a pesquisadora desta dissertação teve a oportunidade de participar. Bagnariol e eu procuramos Garcia buscando ampliar o trabalho de oficinas que desenvolvíamos junto a jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Percebíamos que eles, ainda que tivessem baixa escolaridade, possuíam vasto conhecimento do mundo, e buscávamos meios de formalização desse saber a partir de algumas referências trazidas por Bagnariol sobre Escolas de Tradição Oral.

Garcia construiu, após esses encontros, um primeiro esquema, através do qual buscou organizar as ideias surgidas durante as conversas, conforme figura abaixo:



Colocou-se em contato essas duas pontas, o “jovem infrator” e a “engenharia de sistemas”, já que ainda não havia conexões explícitas entre elas, mas um hiato, como nos transmitiu o próprio Célio Garcia:

*Na mesma semana, encontrei Piero [Bagnariol], artista plástico, editor de revista em quadrinhos de nome Graffiti, trabalhando em Oficinas para jovens cumprindo medidas socioeducativas. Se Oriane trazia projeto de curso universitário de graduação, Piero trazia experiência que começou na Itália, estendendo-se por outros países da Europa, de artesanato, artista plástico, diversidade de expressão com as palavras, com as letras, com grafismo, com o corpo. Achei curioso os encontros, ora com um, ora com outro. Na semana seguinte conversei com Eliane Marta Teixeira Lopes, da Faculdade de Educação, atualmente trabalhando em curso de pós-graduação, com experiência em pesquisa na área de sistema educacional. *Como reunir duas pontas, indo das Oficinas com jovens fracamente escolarizados ao curso de graduação em Sistemas Elétricos?* Foi tomando corpo uma ideia que respondia à pergunta feita acima. Em reuniões do grupo, partimos para apresentação de esquemas (formato Cmaps) onde*

nitidamente havia um hiato entre as duas partes, dois lados, dois pólos, [ver esquemas], até apresentação de Eduardo Moreno em sua forma atual. (2011a)²

1.3. Engenharia de Sistemas e “jovem infrator”: integrando sistemas complexos

Foi em torno dessa primeira tentativa de Célio Garcia, de articular temas até então sem relação direta, que se reuniu um grupo de professores e graduandos em Engenharia e profissionais das áreas de Engenharia, Psicanálise, Psicologia, Educação e Filosofia. Pautados pela premissa de que *“Engenharia de Sistemas é um campo interdisciplinar das engenharias, cujo foco é o desenvolvimento e a integração de sistemas (artificiais) complexos”* (2010b, p. 24), tal grupo pôde refletir sobre vários tipos desses sistemas. A questão da infração foi tomada como um sistema complexo, já que pode portar algo de inventivo, o que permite entender que os processos de inovação almejados no desenvolvimento tecnológico também acontecem a partir de infrações epistemológicas, tema que será discutido mais adiante.

O espaço de interseção criado entre os temas “jovem infator” e “engenharia de sistemas” foi mapeado a partir do eixo “humanidades” previsto no plano político-pedagógico do curso de Engenharia de Sistemas. Esperava-se que o conjunto de “atividades formativas em humanidades” fosse desenvolvido por meio de atividades didáticas não convencionais (oficinas, simpósios, eventos, etc), que pudessem distribuídas ao longo de todo o curso, ocorrendo em horários também não convencionais (cursos de férias, oficinas de fim de semana, etc).

No bloco “contato com a sociedade” do eixo de humanidades, estão previstas atividades como assessoria a órgãos públicos, à rede pública de ensino ou de campo, a projetos de extensão de cunho social, em internatos, etc. Essas especificações serviram como ponto de partida para a escrita da proposta de uma prática na qual o contato com a sociedade poderia se dar através da experiência coletiva entre alunos e jovens em conflito com a lei.

Foi tomando como referência o histórico do curso intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (CIPMOI)³ que se rascunhou o que mais

² Lâmina de apresentação de Célio Garcia.

tarde se tornou o Projeto SELEX. O CIPMOI é referência de ação social da UFMG, mais especificamente da Escola de Engenharia, através de seu Diretório Acadêmico. Desde 1957, oferece-se esse curso de extensão com o objetivo de aperfeiçoar a mão de obra industrial das áreas de construção civil, execução e manutenção elétrica e mecânica, beneficiando-se principalmente a sociedade não universitária da região metropolitana de Belo Horizonte. Essa proposta educativa, no decorrer dos anos, permitiu que estudantes de graduação de diversas engenharias frequentassem atividades em Arquitetura, Psicologia, Pedagogia, História, Comunicação Social, Letras, ampliando a experiência acadêmica através do intercâmbio entre os conhecimentos adquiridos na universidade e aqueles conquistados pela aproximação da prática profissional dos trabalhadores que buscam aperfeiçoamento no curso.

Em uma primeira rodada de conversações, cogitou-se um processo educativo conforme proposto pelo CIPMOI, que incluísse sua principal referência: a formação para a inserção social via trabalho. No entanto, na experiência de trabalho com jovens e nas conversas com o grupo, foi possível entender que o foco da proposta que vinha se consolidando era distinto dos objetivos almejados pelos trabalhadores que se dirigiam ao CIPMOI. O que estava em questão no Projeto SELEX, já era claro nessa etapa de trabalho, não era a reinserção dos jovens na sociedade, por entender que a questão não devia ser pensada a partir da lógica binária dentro/fora. O Projeto visava a viabilizar o encontro de jovens com semelhanças e diferenças, ou, nas palavras de Pedro Virgílio, estudante de Belas Artes e participante do Projeto SELEX, “o encontro de jovens de tempos e espaços distintos” – e também comuns, acrescentaríamos.

Foi assim que outras premissas se tornaram referência na construção do Projeto SELEX, entre as quais destacamos o alçamento e o valor epistêmico da infração (infração e algoritmo).

1.3.1. Alçamento

Alçamento – colocar mais alto; altear; erguer, suspender; levantar; hastear; arvorar; erigir; edificar; juntar em caderno (as folhas impressas)

³ <http://www.cipmoi.org.br>

Se a ligação entre os jovens do projeto Selex seria feita no percurso das humanidades, especificamente no bloco “contato com a sociedade”, a lógica do alçamento tornou-se orientadora dessa construção.

Entende-se o alçamento como elevação, ascedência, tanto dos jovens estudantes quanto dos jovens “infratores”, a uma posição mais favorável. O tema é retomado em slide escrito e apresentado por Célio Garcia.

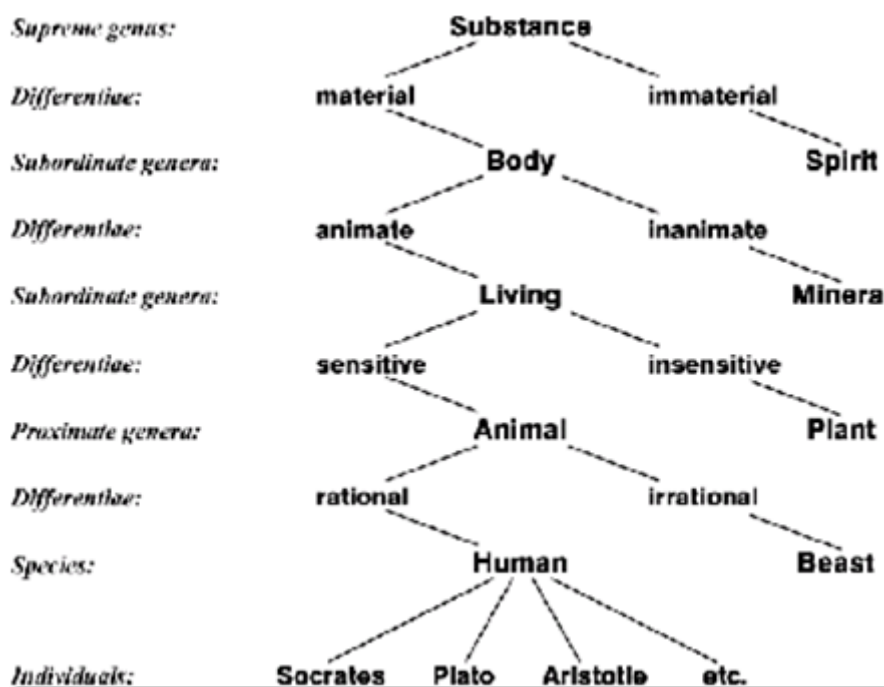
Neste projeto, tomaremos como referência a lógica do “alçamento” – elevação, alteração (saída) de uma posição mais subordinada para uma outra mais favorável seja para os jovens em conflito com a lei, seja para aqueles da Escola de Engenharia. Privilegiando as ações práticas que podem ou não ser acrescidas de conteúdos teóricos, o interesse é de que o encontro das (convivência com as) experiências – com o saber – vividas por instrutores e alunos produza, por alçamento, uma nova forma de saber, inédita até então para os envolvidos nesse trabalho. Esse novo saber serviria como ampliação aos recursos já disponíveis a esses jovens (Garcia, 2010a).

Como pensado por Célio Garcia, a lógica do alçamento desliza pelos sentidos de arvorar, colocar mais alto, suspender, mas sobretudo de passar a uma posição mais favorável para o sujeito, para aquele que foi alçado. Essa passagem não ocorre simplesmente pela vontade, mas porque algo surge através da experiência (na convivência) e produz um novo tipo de saber, para cada sujeito, que leva a uma nova posição.

Uma das referências utilizadas por Garcia para pensar a noção de alçamento foi a *Árvore de Porfírio*⁴.

A árvore de Porfírio é um exemplo clássico do uso da figura de uma árvore para propósitos de distribuição e classificação. Neste caso, trata-se de distribuir uma classe em subclasses, algumas das quais se distribuem, por seu turno, em outras subclasses, e assim sucessivamente. (Ferrater Mora, 2004, p. 202).

⁴ “Porfírio de Tiro (232/233-ca. 304) foi primeiro, em Atenas, discípulo de Longino e depois, em Roma – provavelmente a partir de 262 –, discípulo de Plotino. Biógrafo deste último – cujas *Enéadas* corrigiu e compilou –, Porfírio é autor, além disso, de numerosos tratados sobre matérias diversas, entre as quais figuram a matemática, a lógica, a astrologia, a religião, a história, a retórica e a moral, e de comentários a Platão e Aristóteles.”(Ferrater Mora, 2004)



“A própria imagem da árvore não é tão importante quanto a configuração arbórea, cujo princípio é a ramificação.” (Ferrater Mora, 2004, p. 202). Garcia interessa-se, nessa imagem, pelo acontecimento que produz o alçamento, pelo movimento de passagem de um lugar a outro, em detrimento do pensamento a partir de etapas ou níveis classificatórios.

Para Garcia, não só os jovens que não tiveram oportunidade de ingressar e viver uma educação formal superior demonstram carência em relação ao acesso ao conhecimento e à produção intelectual das universidades, mas também a comunidade acadêmica sofre carência similar em relação a outros saberes e formações culturais fora de seu meio. A aposta é que, a partir do encontro, os participantes possam ser alçados (lançados) a outro patamar. Nesse sentido, a concepção de alçamento guarda relação com a ideia de “pro-jeto”, estabelecida por Garcia em 1997, em seu livro “Clínica do Social” “*pro-jeto é um impulso que lança e relança uma pessoa, a cada dia, em sua labuta diária. Note-se que a grafia em sílabas separadas⁵ quer destacar o termo ‘jeto’ (lançar-se, lançamento), assim como o prefixo ‘pro’ (pra frente)*” (Garcia, 2000, p. 55).

⁵ Conhece-se por *mesoclitese* a figura que divide o verbo para lhe intercalar o pronome como em *dir-te-ei*, *dar-lho-ia*, etc. Separação de dois elementos de uma palavra, pela intercalação de uma ou várias outras palavras. No português, prefere-se o uso do nome alternativo “mesóclise”.

Ao forçar a separação na grafia *pro-jeto*, Garcia busca uma distinção na abordagem das questões relacionadas aos meninos de rua, pois escutá-los permitiu o entendimento de que a trajetória de exposição a diversas situações de risco e violência produz marcas: “*não podemos desconhecer nem minimizar os efeitos desastrosos que atingiram suas vidas pessoais*” (Garcia, 2011b, p. 139). A violência, que pode ser entendida como um comportamento, passa a ser tomada como linguagem, “*um modo de comunicar e resolver conflitos que é transmitido aos mais jovens*” (p. 139). Dessa maneira, trabalhar com a ideia de *pro-jeto* seria uma forma de buscar intervenções que permitissem rupturas com identificações produzidas, sobretudo, pela transmissão familiar.

Um pro-jeto produz alguma coisa sobre a qual não se tem controle absoluto, já que estruturadas, até certo ponto, sem insistência nas identificações encontradas nas histórias de cada um e, se possível, sem contar com a recuperação do recalado (objetivo do tratamento pela psicanálise), nem com o reposicionamento do sujeito frente as formas de satisfação pulsional (o que também é privilégio do tratamento em psicanálise) (Garcia, 2000, p. 56).

Garcia (2011b) faz clara distinção entre *pro-jeto* e projeto: introduzir um hífen na grafia do termo é um esforço de distingui-lo da noção de projeto, amplamente conhecida como projeto pessoal, por exemplo, através do qual “*o sujeito é levado a assumir uma posição de integração, segundo modelo que lhe é proposto*” (p. 139). No *pro-jeto*, não está previsto um modelo *a priori*, ao qual o sujeito deverá se adaptar. A proposta é de que se viabilize um lugar para se trabalhar as questões trazidas pelos jovens, quaisquer que sejam elas, buscando, com o acompanhamento, ampliar os recursos simbólicos já disponíveis e possibilitar a construção de novas respostas diante dos embaraços, distintas, por exemplo, da violência nua e crua.

A construção do SELEX ancora-se tanto na ideia de *pro-jeto* quanto na de alçamento, ao se orientar pelo saber próprio a cada um, deixando de lado classificações, normatizações, rótulos dos quais muitos jovens chegam carregados. Não lhe interessa localizar o déficit ou a carência, mas potencializar os recursos com os quais os sujeitos já contam, de modo que possa haver condições de fazer valer recursos simbólicos em proveito próprio.

1.3.2. Valor epistêmico da infração

Ao longo do processo de conversação e construção do SELEX, outra premissa serviu como pilar: o valor epistêmico da infração, noção que se afasta do conceito de periculosidade para favorecer a inventividade que a infração pode portar. A expressão foi cunhada primeiramente por Dário de Moura e Célio Garcia, sendo fruto da leitura de campos epistemológicos distintos, que convergiram na reflexão desses pesquisadores.

Para explicitar essa noção, é preciso desdobrar alguns pontos de construção. Utilizamos, mais uma vez, lâminas escritas por Garcia para transmitir sua linha de raciocínio.

**Também falamos da infração. O ECA foi enfático – o termo “menor” teria que ser substituído por jovem infrator.*

**O SELEX foi ocasião de descoberta de um lado positivo com relação à infração.*

**O Sistema prefere que o aluno siga o algoritmo, as regras do como fazer. Uma infração seria um gesto, um ato que fugisse ao que está previsto no algoritmo. Só então há invenção, e ainda assim, graças ao por acaso.*

**Antes que ela aconteça, dando prova de seu valor heurístico-epistêmico, o professor terá dito: - Volte para o algoritmo!*

**Jovem infrator inventa uma saída / produz um ato que rompe com uma cadeia / conjuntura (familiar, social) na qual era submetido a tentativas de anulação de sua existência. Uma infração pode ser seguida de outra infração [novos usos], afastando ainda mais o aprendiz do algoritmo fornecido pelo sistema, construindo uma maneira própria de agir.*

** Não é transgressão, mas criação de um espaço trans onde opera a invenção.*

Para detalhar esses pontos, buscaremos situar, ainda que brevemente, o debate acerca do termo “infração” à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei n. 8069 de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*, 1990). Pretendemos contextualizar a ocorrência dos termos “menor” e “infrator” no cenário brasileiro, tomando como ponto de partida discussão realizada por Arantes (Arantes, 2011), que percorre sua ocorrência desde o Brasil Colônia (séc. XIX) até os Códigos de Menores

(Decreto 17.943-A de 12 de OUTUBRO, 1927; Lei 6.697, de 10 de Outubro, 1979). Discutimos, então, a terminologia “infrator” a partir da promulgação do ECA.

O termo “menor” começou a ser utilizado no início do século XIX, tendo sua ocorrência nas estatísticas policiais como o que diferenciava esse público dos maiores de idade. Segundo Arantes, “é apenas no bojo das discussões sobre a reforma das prisões e após a Lei do Ventre Livre (1871) (...) que a categoria ‘menor abandonado’ emerge no Brasil.” (Arantes, 2011, p. 175), Passa, então, a haver uma divisão entre menores de idade abandonados, encaminhados às “instituições de caridade”, e os menores de idade condenados, encaminhados às prisões. Segundo a autora:

Essas categorias de crianças, inclusive, são tratadas em Relatórios Ministeriais distintos: as estatísticas e considerações sobre órfãos e expostos são apresentadas nos Relatórios do Ministério do Império sob a rubrica “instituições de caridade”, e as considerações sobre os menores de idade condenados, nos relatórios do Ministério da Justiça, sob a rubrica “polícia” ou “prisões”. (Arantes, 2011, p. 175).

Será em meados de 1875, em meio às discussões acerca da criação de um sistema penitenciário brasileiro, que o “menor abandonado” começará a ser encaminhado a “instituições preventivas”. É, portanto, no final do Império que se inicia a prática de recolhimento de crianças das ruas e a consequente determinação de seu destino após passagem pelo “juiz de órfãos”. Para Arantes “a República não reverteu esse processo, mas o intensificou ao propor uma assistência pública de natureza correcional, unificando estabelecimentos caritativos e de reforma” (2011, p. 175). Inicia-se a associação entre medidas de proteção à criança e defesa da sociedade, fazendo surgir uma “Assistência Pública pensada como auxiliar da Justiça” (p. 177).

O Código de Menores (1927) nasce justamente de um conjunto de leis de assistência e proteção a menores. Internação e aprendizado de um ofício eram entendidos, nesse período, como medidas de proteção. Tal código vigorou durante quase todo o século XX, sendo abolido somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal.

Muitas marcas desse sistema jurídico ficaram no plano político-social e discursivo brasileiro. Ainda hoje, é possível recolher seus efeitos. Guerra

ressalta que a pedra angular que marca a denominação “menor” para o Código de Menores, sem considerar qualquer diferença entre criança e adolescente abandonado e criança e adolescente delinquente, ergue-se sob o pilar da noção de “situação irregular”: *“inscritos como irregulares e esperados como perigosos, seja pela cultura jurídica da época, seja pela apreensão popular, a entrada desses adolescentes no plano jurídico como ‘menores’ possuía um efeito segregatório”* (2012)

É com o Estatuto da Criança e do Adolescente que surge uma nova referência normativa para a questão da infância e da adolescência, em contraposição ao Código de Menores (1927 e 1979), com forte inspiração no Código Penal. O referencial passa a ser a Doutrina da Proteção Integral, tomando esse público sujeitos de direitos e deveres. O Estatuto estabelece-se em referência ao adolescente, sem lançar mão de termos predicativos como “delinquente”, “carente”, “deficiente”, “menor” e “em situação irregular”, que caracterizavam a criança e o adolescente nos Códigos de Menores de 1927 e 1979. No entanto, mesmo com essa substituição, mantém-se, por vezes, o aspecto negativo dos termos. A classificação “adolescente infrator” passa a ser uma referência segregatória, através da qual os adolescentes são denominados pelas instituições responsáveis por acompanhá-los ao longo de seu percurso no campo socioeducativo. A classificação ainda tem servido, portanto, para recortar uma parcela da população. Guerra (2012) recupera o termo “situação irregular” do Código de Menores e seus efeitos para o sujeito, conectando-o a uma clínica da adolescência. Garcia, por sua vez, não dispensa o termo “irregular”, mas propõe nova leitura, distinta da do campo jurídico: “espontâneos e inventivos, lá estão os ‘irregulares’ na periferia das grandes cidades, nos arrabaldes do planeta, freqüentemente ligados à tradição oral, à música *hip-hop* ou *rap*, à dança.” (2011b, p. 17) .

Ao ouvir os “irregulares” – *“Estamira, o catador de lixo, o jovem infrator (grafiteiro-pixdor), o construtor de barraco, o agente comunitário de saúde”* (Garcia, 2011b, p. 31) –, Garcia passou a procurar outro termo em substituição a “infrator”; não o encontrando, buscou explorar outros aspectos dele, destacando a invenção e a criatividade da infração quando colocada em contraposição à noção de “algoritmo”.

Algoritmo é um termo de origem árabe que procede do matemático al-Korismo, que escreveu um tratado de álgebra introduzindo o sistema decimal. De “notação no sistema decimal”, algoritmo passou a significar “toda notação em qualquer forma de cálculo”, sendo usado por Leibniz e outros autores para dizer de cálculos fundamentalmente algébricos que eles aspiram a estender a toda operação (lógica ou matemática) efetuada de acordo com um sistema de sinais cujas regras são aplicáveis mecanicamente. Esse significado conserva-se em grande parte no uso atual, como método para produzir inferências de uma maneira, por assim dizer, “automática” (Ferrater Mora, 2004, pp. 82–83).

Célio Garcia irá propor que se leia a “infração” a partir dos “irregulares”, buscando extrair a criatividade que o ato infracional pode portar. É disso que nos deu mostras um jovem que, aos dezesseis anos, cumpria medida socioeducativa devido ao cometimento de ato infracional análogo aos crimes de roubo e formação de quadrilha: o discurso que circulava na instituição sobre ele era de que “não tinha mais jeito”. Era conhecido como “Capeta”, “apelido” dado pelos agentes de segurança socioeducativos. Ao longo de suas idas e vindas pelo sistema jurídico, era sempre recebido com um discurso que profetizava seu futuro como determinado por uma única forma de estar no mundo – um capeta, fazendo do nome uma sentença. A profecia vinha marcada por falas e atos que tornavam a intervenção “socioeducativa” reincidente, fixando o sujeito a um rótulo, prenunciando o que viria a acontecer e suscitando a aderência a esse discurso segregatório e cristalizado. A essa aderência, o jovem respondia com uma série de atos (infracionais e indisciplinados), que o mantinham não só aprisionado aos muros institucionais, mas também a um universo reduzido de palavras.

Brechas permitiram alguma entrada no campo discursivo do jovem e da instituição, pois “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 10) Pelo que lutava esse jovem? Do que ele queria se apoderar? Em uma conversa, foi possível aprender alguns desses aspectos. Ele conta de um assalto praticado em uma casa lotérica, para o qual foram necessárias três etapas: planejamento, execução e avaliação. Sua fala chamou nossa atenção – havia algo ali, no ato infracional, possível de ser lido com referenciais distintos dos que a instituição,

recorrentemente, vinha lançando mão. O adolescente deu mostras de sua capacidade de planejar uma ação, tendo ido seguidas vezes à casa lotérica, observando a rotina de funcionamento da mesma, percebendo seus momentos de vulnerabilidade. Escalou, então, um grupo que executaria, junto a ele, a ação, composto por quatro pessoas que teriam funções distintas: dois na linha de frente, anunciando o assalto, um na porta do estabelecimento, “dando cobertura” aos que estavam na loja, e um que seria o piloto de fuga. Ao final, o dinheiro foi dividido conforme a participação de cada um: os que fizeram um investimento mais agressivo na ação receberam uma porcentagem maior do que os que mantiveram uma posição mais conservadora no negócio – tal qual a lógica de mercado financeiro.

O jovem diz ter abandonado os estudos na quinta série do ensino fundamental, aprendendo nas ruas o que sabe. Sua experiência conduziu-nos a descobrir um conjunto incontável delas: “saber maldito”, como diz Garcia, saber de vida e morte que se dá via experiência com o crime, com a violência. A prática de um ato ilícito também pode tornar-se oportunidade de extrair consequências, juntos aos jovens, de um saber que possuem e do qual muitas vezes não se dão conta. Uma aritmética, por exemplo, desenvolvida nas ruas, como esse jovem nos mostra. É preciso, contudo, dar um passo além, possibilitando a ele se apoderar de seu saber fazer e dar novos destinos ao conhecimento que tem, buscando ampliar seu campo simbólico e suas oportunidades na vida. Pensar em termos de uma infração epistemológica seria interpretar o ato infracional a partir de uma perspectiva na qual nos interessa extrair a forma criativa com que inventam maneiras de aprender, não previstas nas regras e nos padrões preestabelecidos, estando, dessa forma, fora do algoritmo do sistema.

A partir desse relato, pensando-se o Projeto SELEX, pode-se perceber que qualquer prática que almejasse uma experiência de alçamento dos jovens envolvidos precisaria considerar o modo como eles inventam uma forma de saber, estando apartados ou não de elaborações tecnocientíficas. Ao longo da convivência entre eles, seria possível, por alçamento, alcançar uma posição crítica e uma emancipação política.

1.4. Da ideia à escrita do Projeto

Após todo o processo de conversação, o estudante de Engenharia Elétrica da UFMG Eduardo Moreno, que participava do grupo de trabalho, apresentou aos demais componentes uma primeira versão do projeto de intervenção, que denominou de Curso de Sistemas Elétricos Experimentais – SELEX. O projeto pautou-se na ideia de um curso que visasse a incentivar os jovens a investirem em novas possibilidades de aprendizagem, sendo voltado para atividades práticas – como a montagem de pequenos circuitos elétricos – e fazendo com que a teoria fosse transmitida ao longo do processo de elaboração de um produto.

O curso não seria profissionalizante, devido à decisão por receber qualquer jovem que demonstrasse interesse por participar. A permanência deveria poder ser variável, conforme disponibilidade de cada um, tornando possível acolher participantes com distintos níveis de conhecimento, graus de escolaridade e idades. A participação (ou não), portanto, não implicaria em reprovações, buscando-se um tipo de ensino estratégico, através do qual os participantes poderiam desenvolver novos tipos de conhecimento e potencializar habilidades.

O projeto seria dividido em três oficinas: sistemas elétricos, informática e comunicação. Todos aconteceriam nos laboratórios da escola de Engenharia da UFMG. Foi prevista também a participação de alunos da graduação em engenharia de sistemas como instrutores das oficinas.

1.4.1. *Sistemas Elétricos Experimentais - SELEX*

Em 2010, o Projeto SELEX foi aprovado como curso de extensão vinculado à graduação em Engenharia de Sistemas da UFMG, recebendo apoio da Pró-Reitoria de Extensão e da empresa privada ENACOM⁶ e firmando

⁶ Fundado em 2009, o ENACOM (Engenharia Assistida por Computador Ltda) foi concebido para o desenvolvimento e nacionalização de tecnologias ligadas a métodos computacionais em engenharia. O ENACOM tem se focado no desenvolvimento de novos produtos e plataformas computacionais nas áreas de otimização multiobjetivo, inteligência computacional, mineração de dados, modelagem numérica e geometria computacional. A equipe é composta de pesquisadores jovens que já têm uma ampla bagagem científica, experiência em centros de pesquisas internacionais e em

convênio com o Tribunal de Justiça de Minas Gerais, através do Projeto Catu/PAI-PJ, com turmas piloto em 2011 e oferta regular a partir de 2012. O professor Oriane Magela Neto, do departamento de Engenharia Elétrica, foi seu primeiro coordenador, entre 2010 e 2011. De 2011 a 2013, o projeto foi coordenado pelo professor Marcos Vinícius Bortolus, do departamento de Engenharia Mecânica.

A partir de outubro de 2013, o SELEX passou a contar com a coordenação do professor Lucas de Souza Batista, do departamento de Engenharia Elétrica, e co-coordenação do professor Marcos Vinícius Bortolus, do departamento de Engenharia Mecânica. Conta também com a contribuição direta de duas professoras do programa de pós-graduação em Psicologia da UFMG, Andréa Máris Campos Guerra e Maria Stella Brandão Goulart, três bolsistas do mestrado em Psicologia, um técnico responsável pelo laboratório de eletrotécnica e quatro bolsistas de extensão, divididos entre os cursos de Engenharia de Sistemas, Psicologia e Belas Artes e alunos voluntários de Engenharia de Sistemas, além dos consultores Célio Garcia, professor emérito da UFMG, e do filósofo Dário de Moura.

1.4.2. Uma nota sobre o Projeto Catu/TJMG

Toda a construção conhecida atualmente como Projeto SELEX só teve viabilidade a partir de seu encontro com o Projeto Catu, do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG).

Segundo Botelho, Brisset e Marinho (2013), O Programa de Atenção Integral ao Paciente Judiciário (PAI-PJ) do TJMG foi procurado pelo Juizado da Infância e Juventude para acompanhar adolescentes do sistema socioeducativo que apresentavam dificuldades no cumprimento de suas medidas, pressupondo-se vinculação dessas dificuldades com questões relacionadas a algum tipo de sofrimento psíquico. A coordenadora do Programa, a psicanalista Fernanda Otoni, considerando a necessidade de ampliar a discussão acerca de uma associação direta e classificatória entre ato

infracional, adolescência e doença mental e de pensar a adolescência e sua legislação própria, propôs a criação de um novo projeto, de nome Catu.

Os adolescentes chegam ao Catu através de determinação judicial e possuem medida protetiva aplicada, conforme inciso VII do artigo 112.

De acordo com a redação da Lei, as medidas protetivas são exemplificativas, ou seja, o texto jurídico não descreve tudo que pode ser protetivo para um sujeito, apenas menciona algumas possibilidades – o encaminhamento para a escola, o acompanhamento da família e o tratamento psicológico, dentre outras. No campo aberto das possibilidades, o Projeto Catu acompanha os adolescentes atento ao que dizem e à forma como são falados nas instituições que compõem as suas Redes de Atenção, apostando na potência original e inventiva de cada um. (F. O. Barros-Brisset, Santiago, & Miller, 2013, p. 54)

Desse modo, a lei sugere a manutenção da liberdade da criança e do adolescente também em relação à sua proteção. O Catu busca acompanhar os adolescentes pelo que dizem e também no que não aparece via palavra, mas na prática, pelo saber que possuem e precisa se fazer valer. Essa articulação muitas vezes é original, não prevista nas leis nem prescrita nos saberes disciplinares. A equipe é composta por “articuladores de rede”⁷ com formação superior nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas.

1.4.3. SELEX e Catu

A parceria entre os Projetos SELEX e Catu pôde ser firmada com a realização de uma primeira experiência piloto no período entre 12 e 20 de julho de 2011, surgida da necessidade de se estabelecer uma “função diagnóstica” para a proposta que estava escrita, mas ainda não havia alcançado o mundo real pelo encontro entre seus participantes. Interessava também realizar uma “função prognóstica” da viabilização do Projeto como curso regular a ser oferecido pela UFMG em parceria com o TJMG.

Dessa primeira experiência, foi possível recolher como “função diagnóstica” a caracterização do público, a confirmação da necessidade de

⁷Projeto Catu – orientação e supervisão de Fernanda Otoni Barros-Brisset e equipe interdisciplinar formada por Articuladores de Rede: Ana Laura Mattos, Andréia Josefina Botelho, Cláudia Neves, Débora Matoso, Raquel Marinho, contando também com a participação de estagiários em formação nas áreas de Psicologia e Serviço Social.

preparação dos instrutores, que seriam, nesse primeiro momento, somente estudantes da graduação em Engenharia de Sistemas (esse ponto teve alteração ao longo das demais edições do Projeto), a avaliação do tipo de material a ser utilizado e dos efeitos das atividades para seus participantes, além das estratégias metodológicas.

A partir desse apanhado, foi possível ao grupo proponente do curso, em parceria com a equipe do Projeto Catu, ampliar as condições de dimensionamento do trabalho, conforme formato proposto no projeto.

1.5. Projeto SELEX: considerações metodológicas

O SELEX acontece durante o ano letivo da universidade, em duas edições, uma a cada semestre, tendo seu trabalho dividido em três etapas: planejamento, prática e avaliação, percorridas também semestralmente. Essas etapas são apresentadas a seguir, de forma detalhada

1.5.1. Planejamento

Inicia-se o trabalho com o planejamento junto aos jovens, alunos de graduação, pós-graduação, professores, supervisores, parceiros. Esse é o momento de se pensar as atividades desenvolvidas durante o semestre de trabalho, de especificar materiais utilizados, de organizar o trabalho entre participantes da equipe. É o tempo também de formação dos participantes do Projeto pela leitura de textos, exibição de filmes, discussão teóricas, supervisões e articulações com os campos político, social, educacional e jurídico. A etapa tem duração de aproximadamente um mês.

1.5.2. Prática

O curso SELEX optou por um processo de convivência entre seus participantes por meio da prática e da experimentação. Durante o trabalho nas três oficinas (circuitos elétricos, informática e comunicação), cada participante é orientado a elaborar um produto próprio. Todos são acompanhados de forma a experimentar todo o processo (início, meio e fim) de confecção de um objeto

produzido da mistura entre o saber dos jovens e os elementos de cunho científico, e convidados a trabalhar com esse mesmo produto nas diversas oficinas. Uma lanterna, por exemplo, proposta para ser confeccionada pela oficina de circuitos elétricos, também poderá receber tratamento estético na oficina de comunicação e tornar-se virtual através do trabalho de fotografia e digitalização da oficina de informática.

Uma especificidade do Projeto é a oficina de circuitos elétricos, capaz de gerar algo que dificilmente seria feito fora do contexto da Escola de Engenharia e de um curso de extensão vinculado à graduação em Engenharia de Sistemas.

Tanto a definição do que vai ser feito quanto o produto em si, gerado a partir do trabalho de cada um, visa à potencializar o encontro de jovens com modos de vida diversos, descobrindo, juntos, interesses comuns e/ou divergentes, ainda não abordados em seus demais locais de convivência. Importa, nas oficinas, explorar o campo da palavra, a conversa que pode ser suscitada a partir da construção de um objeto. O objetivo não é cumprir uma atividade prescrita, visando aos melhores desempenhos e às diferenças entre produtos ou às estratificações tão comuns na educação formal. A atenção está voltada para a forma como os participantes partilham suas experiências. É a partir das diferenças e das possibilidades de se potencializar o saber de cada um, lendo e realçando a competência criativa e inventiva, que o saber exposto no grupo pode abrir o campo das experiências de alçamento.

O projeto busca, portanto, uma formação através do incentivo aos jovens de se apropriarem de suas habilidades, auxiliando-os na elaboração de novos saberes pela convivência. Eles são avisados da função êxtima de um outro que pode auxiliar na leitura e na interpretação de suas habilidades, buscando dar lastro a invenções próprias a cada um, diante de vivências, por vezes, traumáticas, que aparecem em situações como uma roda de conversa ou grafitando um muro, contingencialmente.

O SELEX recebe jovens acompanhados pelo Catu e estudantes de Engenharia, Belas Artes, Psicologia, Serviço Social, Direito, dentre outros, no *campus* da UFMG. A intenção é que participem das oficinas que acontecem duas vezes por semana, cada uma com duração de duas horas, nos laboratórios de Eletrotécnica e Informática, nas salas de aula e nos espaços

abertos da universidade e da cidade. Neles, os participantes experimentam uma convivência na qual, lado a lado aos conhecimentos científicos e tecnológicos, está disposto o saber dos jovens. Se cada um aprendeu um conjunto incontável de coisas e o SELEX se interessa por elas, trabalha-se na construção de um produto, um objeto físico ou virtual, visando ao empoderamento desses jovens⁸.

Nos intervalos entre uma oficina e outra, há uma pausa para o lanche – momento de descontração e brincadeiras apreciado pelos participantes. A etapa de prática tem duração de aproximadamente dois meses. A equipe realiza reuniões semanais, ao final das oficinas, para discussão sobre a semana de trabalho e para organização da próxima. Há também uma festa de encerramento do semestre, momento de exposição dos produtos desenvolvidos, apresentações de funks, rap, danças, entrega de certificados aos participantes e reunião de propostas para a edição seguinte.

1.5.3. Avaliação

Um terceiro tempo, caracterizado como período de avaliação, ocorre após o encerramento das atividades nas oficinas, para reflexão e recolhimento dos efeitos do trabalho naquele semestre.

As etapas descritas acima não são estanques dentro do projeto, tampouco acontecem somente orientadas por um tempo cronológico. A avaliação, o planejamento e as práticas ocorrem em vários momentos e de forma lógica, suscitadas pelo acontecimento. Citamos o exemplo de um jovem que estava desinteressado nas atividades propostas em oficina. Perguntado sobre o que sabia fazer, responde que sabia fazer dobraduras. É, então, convidado a assumir o lugar de instrutor das oficinas de dobraduras, lugar inicialmente destinado ao aluno de graduação, mas que passa a ser ocupado por quem queira transmitir seu saber aos demais participantes.

⁸ O Projeto de extensão Universidade das Quebradas, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, é uma experiência acadêmica na área da cultura que pretende consolidar um ambiente de troca entre saberes e práticas de criação e produção de conhecimento, articulando experiências culturais e intelectuais produzidas dentro e fora da academia (www.universidadedasquebradas.pacc.ufrj.br).

O SELEX conta também com a participação de pessoas, coletivos que fazem de seu trabalho uma mistura entre arte, rua, ciência, conhecimento espontâneo. Citamos o grupo de artistas denominado Coletivo 4e25 e os alunos da escola OiKABUM!, que também participaram do Projeto. Interessa, além das práticas ali realizadas – confecção de lanterna, motor, avião, barco, *funk* ou dobradura –, sobretudo a liberdade vivenciada. Algo novo: liberdade como espaço, margem de manobra que permite fazer e refazer, possibilidade de invenção de uma forma de convivência pautada por princípios.

A construção de um objeto tem sido, portanto, um pré-texto para o texto que interessa, o texto político, que se faz no dia a dia das relações e como produto do esforço de abordar o conflito em conversação, dando tratamento à agressividade, sem negá-la.

O curso de extensão SELEX orienta-se também pelas diretrizes estabelecidas para cursos de extensão da UFMG, visando a manter indissociadas as experiências de ensino, pesquisa e extensão; a interdisciplinaridade; o impacto acadêmico e social; a busca por formas de se estabelecer a interação e o diálogo entre os participantes, com vistas à transformação para além de seu espaço físico e virtual.

2. DO NÓ DO NOME AO NOME QUE FAZ O NÓ

2.1. A infração para além dos autos: outras leituras

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos a experiência do Projeto SELEX desde seus primórdios, passando pela escrita de uma proposta de trabalho com jovens até chegar à sua prática propriamente dita. Dessa experiência de convivência, inédita, muitos pontos merecem ser investigados. Contudo, em função do propósito deste trabalho, torna-se necessário escolher recortes no leque que se abre, de forma a conduzir a escrita pelo tema central que convocou a presente pesquisa.

A prática de acompanhamento a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e/ou protetivas constitui, em si, um campo vasto e intenso, que também exige escolhas e, conseqüentemente, recortes epistêmicos e metodológicos. Entendemos, de toda forma, ser necessário situar o percurso de investigação que nos levou ao objeto desta dissertação: a noção de nomeação em psicanálise e seus efeitos para o sujeito, buscando traçar uma distinção entre os efeitos da nomeação advinda do próprio sujeito e da classificação como “infrator”, dada pelo Outro ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Como vimos, o tema “jovem infrator” faz interseção com a engenharia de sistemas na costura realizada pelos participantes do SELEX, sob a orientação do psicanalista Célio Garcia. Podemos afirmar que o “produto” SELEX só foi recolhido *a posteriori*, após todo um esforço para construir esse espaço comum que ainda não existia. O que havia mesmo antes do início das conversações era uma reflexão, junto a Garcia, acerca de vários temas relacionados a esses jovens e a seu saber. A fala dos adolescentes – relatos de suas experiências no mundo – mostrava que talvez fosse possível extrair mais desse texto, ir além da demanda própria do campo jurídico de convocar o sujeito a falar de seu ato infracional. Para isso, era preciso torcer as palavras, entrar por vias discursivas ainda não frequentadas. Continuávamos sustentando a importância de se convidar o sujeito a falar, mas não necessariamente sobre o ato infracional, e visávamos com isso a algum tipo de (re)posicionamento frente ao

ato ilícito. O convite deveria, acreditávamos, estender-se a todos os assuntos possíveis, considerando legítima inclusive a possibilidade de o sujeito nada querer dizer.

Nas falas recortadas aqui e ali, construíamos a hipótese de que os jovens têm um saber que lhes é próprio e que é adquirido em suas experiências pelo mundo. Ainda que tenham interrompido o curso escolar, aprendem conteúdos de cunho científico, mas não os transmitem segundo as regras cultas da língua portuguesa nem fazem associações entre o que sabem e os elementos formais relacionados a disciplinas específicas. Essa hipótese veio também a partir da observação dos jovens na escola, local em que muitos apresentavam desempenho fraco. Nas avaliações feitas pelos professores, encontramos surpresas. Uma delas, por exemplo, foi uma prova em que era pedido ao aluno para realizar a divisão de um número por outro, montando a operação matemática na avaliação. A resposta dada estava correta, mas a operação não foi escrita conforme a notação matemática, resultando em nota zero. Nas palavras do professor, o aluno não cumpriu os objetivos da questão, embora tenha feito parte dela – afinal, a conta fora efetuada corretamente. Era preciso expor o raciocínio na prova, o que nos envia à pergunta: o tipo de raciocínio desenvolvido por esse jovem interessa em sua formação escolar?

Em suas vidas e experiências cotidianas, esses adolescentes são forçados a aprender, adquirindo inclusive um saber proveniente da experiência com a criminalidade – nas palavras de Célio Garcia, um “saber maldito”, mal articulado, mal falado. Para além das perguntas sobre o ato infracional, o trabalho com adolescentes levou-nos a perguntar sobre a forma como estabelecem suas questões e se implicam nos problemas que lhes concernem. Entendemos ser possível extrair da infração a potência inventiva, desconhecida até para o próprio sujeito, na medida em que afirmamos outros aspectos dela, até então inabordados. Isso não significa caminhar para um tipo de estetização da violência, mas explorar, a partir da trilha traçada pelo sujeito, construções que estão ali e ainda não foram lidas de forma ampla, buscando tomar o ato infracional como acontecimento que força a invenção de “novas subjetividades”, com consequências simbólicas.

Em seu texto “Sobre a psicologia colegial”, Freud (Freud, 1976a, n. [1914]) vê-se convocado a “*escrever uma redação para o colégio*” por ocasião

do quinquagésimo aniversário de fundação da escola em que estudou. Nessa curta comunicação, situa o leitor sobre a importância da função do professor para os alunos: “(...) *o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores.*” (Freud, 1976a, p. 286). Localiza os sentimentos ambivalentes que os alunos por vezes nutrem pelos professores e também a função dessa figura, uma referência em meio ao exercício de desligamento da autoridade dos pais.

Nesse mesmo texto, Freud indica: “*como psicanalista, devo me interessar mais por processos afetivos do que por aqueles intelectuais, mais pela vida psíquica inconsciente do que pela consciente.*” (Freud, 1976a, p. 286). Passamos, então, a nos perguntar acerca do saber como distinto do conhecimento, um saber que se aloja em outro lugar e permanece desconhecido para o sujeito. Apostamos que a infração traz em seu (con)texto possibilidades de acessar esse saber inédito, tornando-o instrumento para que o sujeito possa, ao seu modo, servir-se dele.

A partir dessa orientação, buscamos intervir no espaço da oficina, junto aos jovens, norteados pelas aberturas que aparecem no campo discursivo de forma contingencial. Não é possível prever o aparecimento desse algo novo, mas é importante tê-lo como cálculo, aguardando por ele, tomando-o na linha do que propõe Lacan: “*não há acontecimento senão do dizer*” (Lacan, 1975a, n. [Inédito 18/12/1973 e 15/1/1974]). Erik Porge articula a passagem ao acontecimento em Badiou, e afirma que Lacan estaria marcando a diferença radical entre o dizer e uma palavra qualquer. O dizer aconteceria no registro do simbólico:

“Pode-se também se referir ao uso da palavra ‘acontecimento’ em A. Badiou: o acontecimento é situado e é suplementar a uma situação. Ele faz advir outra coisa que o que estava já lá, ele obriga a decidir sobre uma nova maneira de ser. Suplementar, ele nomeia o vazio ou o não sabido da situação anterior, em torno do qual ela se organiza (Porge, 1998, p. 181).”

A orientação psicanalítica ou a presença de “ao menos um” que esteja avisado acerca do inconsciente poderá, por vezes, servir como ponto conector entre a situação propriamente dita e uma nova leitura dela a partir do dizer, da

palavra colocada em cena, levando o sujeito a “*decidir sobre uma nova maneira de ser*”.

Garcia afirma que acontecimento é aquilo “*que forçosamente nos surpreende: o acontecimento não se reduz a um fato, como já disse, surpreende, ele é mesmo sinal de um funcionamento no sistema*” (Garcia, 2011b, p. 58). A orientação psicanalítica no projeto SELEX norteia-se pela escuta do que emerge da experiência, produzindo o ruído que disfunciona o curso normatizante do discurso, propondo outras leituras e dando ao acontecimento esse estatuto ao retornar um texto, para os jovens, com novas pontuações – colocando, por exemplo, pontos de interrogação onde não existiam.

Partiremos desse caminho indicado por Freud para buscar extrair consequências da pesquisa psicanalítica a partir da experiência no Projeto SELEX. Nessa tarefa, recortamos uma vinheta do acompanhamento de um adolescente que, com sua presença, interrogou a prática do Projeto, fazendo-nos avançar na construção de uma metodologia de trabalho. Suas questões foram colocadas de forma tão contundente que nos vimos convocados a endereçá-las à universidade por meio desta pesquisa, para construir esclarecimentos que poderão auxiliar no trabalho com os adolescentes na cidade.

Antes de apresentarmos nosso recorte, bem como as conexões teóricas que o referido caso suscitou, fazemos aqui uma breve localização do termo adolescência em psicanálise.

2.2. Sobre a adolescência: uma breve construção

O conceito de adolescência não é psicanalítico, mas tem despertado o interesse de diversos pesquisadores da área, que percebem os efeitos contundentes desse período para o sujeito, sobretudo na contemporaneidade, em que é comum a associação entre adolescência e episódios de violência praticados pelos e/ou contra os jovens.

A noção de adolescência na perspectiva psicanalítica tem sua construção orientada por textos freudianos e pela retomada de Freud empreendida por Lacan, em função do que esse autor considerava um desvio

de leitura e interpretação realizado por autores pós-freudianos. Segundo Alberti (Alberti, 2009), por muitos anos, a adolescência foi tomada por esse grupo como um período de crise que deveria ser apaziguado por uma “fortificação do ego”. A denominada Psicologia do Ego tinha como base a ideia de que seria possível barrar toda a vida pulsional indesejável, sendo a adolescência, contudo, um período em que o sujeito encontrava-se incapaz de enfrentar a invasão do id. Cabia ao psicanalista reforçar o ego do adolescente, de modo a produzir uma harmonia na convivência humana. Tal psicologização da psicanálise acabou por criar toda sorte de terapias, afastando-se do texto freudiano, no qual o ego fortificado é justamente o ego do neurótico.

No terceiro de seus “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (Freud, 1976e, n. [1905]) Freud irá tratar das transformações da puberdade e de sua incidência na vida psíquica do sujeito. Ele esclarece que as mudanças no corpo que esse momento inaugura têm repercussão no destino das pulsões. A pulsão sexual, que na infância encontrava satisfação via autoerotismo, sofre desvio em seu curso já conhecido, buscando como novo endereço o encontro com o objeto, que lançará o sujeito em uma nova versão da sexualidade, ineditismo que pode deixá-lo embaraçado com a falta de palavras para dizer do que se experimenta no corpo – o que traz, a reboque, mal estar.

Em *As formações do inconsciente* (Lacan, 2008a), Lacan faz uma leitura sobre os complexos de Édipo e de castração na obra freudiana, estabelecendo os três tempos do Édipo e a metáfora paterna. Elabora sua contribuição ao tema da puberdade ao extrair como efeito da metáfora paterna que parte do gozo é interdito ao sujeito, mas parte lhe será permitida. A puberdade será o momento em que o jovem vai se servir do gozo fálico cuja propriedade lhe foi dada, quando ainda criança, para posicionar-se no campo da sexuação.

Alberti dedicou-se a esclarecer os equívocos de leitura dos pós-freudianos, assim como outros autores contemporâneos que têm se debruçado sobre a questão da adolescência⁹. Segundo a autora, “desde os primeiros

⁹ Citamos a dissertação de mestrado de Capanema (Capanema, 2009), que esclarece acerca do percurso teórico do termo “adolescência”. A autora parte da contextualização da adolescência no campo social, localizando também o adolescente freudiano, dos pós-freudismo, bem como as contribuições de Lacan sobre o tema. Tendo em vista os importantes trabalhos já realizados nesse campo, nosso esforço nesta pesquisa será o de recortar pontos paradigmáticos da adolescência contemporânea a partir do prisma da nomeação.

textos em que Freud se refere à questão da puberdade, a adolescência é o momento em que a vida pulsional, em razão do término da latência e o início do que costumou chamar de sexualidade adulta, reaparece com toda a sua força” (Alberti, 2009, p. 119). Ainda segundo Alberti, “se há crise na adolescência, isso ocorre porque o sujeito humano é um sujeito em crise (...) na psicanálise de Freud com Lacan, a crise da adolescência se dá no encontro com o sexo, e esse encontro é muito mais um desencontro do que tendência à harmonização” (Alberti, 2009, p. 124).

No prefácio¹⁰ à peça *O despertar da primavera*, de Wedekind, escrito em 1974, Lacan abordará o sonho como a condição estrutural para que o sujeito possa aceder ao outro sexo. O encontro com a sexualidade na adolescência, mais do que fazer sentido, “faz furo no real” (Lacan, 2003, p. 558), emergindo o mal-estar diante da falta de palavras que sirvam para simbolizar essa experiência. Trata-se do momento em que o sujeito irá se deparar com a incompletude do gozo, com a impossibilidade da relação sexual, estilhaçando a imagem e quebrando a fantasia infantil, o que leva à descrença no Outro parental.

Philippe Lacadée, ao abordar a questão, toma o poeta Rimbaud como figura paradigmática para pensar a posição do adolescente contemporâneo, que “*se recusa à captura do espaço do ser falante, recusa os semblantes do Outro, denunciando sua impostura*” (Lacadée, 2011, p. 53). Rimbaud fez da pressa sua condição de vida, repercutindo-a em sua obra, assim como ela repercute nos modos de vida dos adolescentes das cidades hoje. Apressados, seguem marcando com seus atos a descrença no Outro e a recusa em situar seu desejo lá onde, ainda que pelas bordas, poderiam fazer algum tipo de laço social.

Esse modo de vida marcado pela errância, como propõe Lacadée, não é privilégio do jovem dito infrator. A experiência de trabalho com adolescentes na contemporaneidade ensina sobre a decisão subjetiva de alguns de não se endereçar ao Outro e de recusar a linguagem como possível conector entre o sujeito e qualquer forma de laço social. Jovens que chegam a projetos como

¹⁰ Trabalharemos esse texto lacaniano com mais detalhes no terceiro capítulo desta dissertação.

SELEX, Catu e tantas outras ofertas da cidade de Belo Horizonte estão marcados por traumatismos que dificultam a tarefa de dizer, de usar a palavra. Logo, a questão crucial que se apresenta aí está circunscrita à separação radical entre o ser vivo, de um lado, e o discurso, do outro. A pergunta nesse campo de trabalho é como é possível articulá-los, inscrevendo o ser vivo na língua do Outro. Nas palavras de Lacadée: “*como, então, acolher o que o adolescente diz da crise que atravessa, criando práticas de dizer inéditas?*” (Lacadée, 2011, p. 20)

É partindo de cada caso e dos modos próprios a cada um de experiência com o saber que o SELEX, via trabalho nas oficinas, tem buscado essa inscrição dos jovens na linguagem, sempre articulada ao Outro. Lançando mão desse saber, que, por vezes, torna-se assunto sobre o qual os jovens se interessam em dizer, tem sido possível convidá-los a falar e a transmitir algo aos demais participantes do projeto. Nas oficinas, via prática de confecção de objetos, busca-se constituir um espaço de conversa, de circulação da palavra, lugar privilegiado para extrair a articulação entre sujeito e linguagem.

Assim nos ensina R., adolescente que participou do SELEX, participação sobre a qual a vinheta a seguir traz recortes. Durante esse período, R. também cumpriu medida socioeducativa de internação e foi acompanhado em medida protetiva pelo Projeto Catu¹¹, ambas previstas no ECA.

2.3. Um fazedor de barcos

Inicialmente, as oficinas do SELEX eram ministradas pelos alunos da graduação da UFMG. No entanto, o desinteresse de alguns jovens em relação aos conteúdos trabalhados provocou mal estar, forçando-nos a encontrar, naquele momento, outras formas de abordagem. Foi com a pergunta “*o que você sabe fazer?*”, dirigida aos participantes, que se buscou intervir, e as respostas vieram de diversas formas. R., especificamente, disse saber fazer barcos.

¹¹ O caso foi acompanhado, no Projeto Catu, pela articuladora de rede Andréia Josefina Pinto Botelho, com supervisão da coordenadora do projeto, Fernanda Otoni Barros-Brisset.

Após R. anunciar seu saber, foi possível entender que ele havia inventado – sozinho – um modo de fazer barcos de isopor com motor. A imagem de um barco sendo transportado em uma carreta, na rua, havia-o levado à conclusão: “é barco!”, que parecia valer tanto como uma técnica criada por ele quanto como solução psíquica. A imagem capturada ali foi transportada para a concretude do fazer, e ele passou a experimentar materiais para sua construção, indo da latinha de sardinha (com a qual não obteve sucesso) até chegar ao isopor, material leve e que flutua. Essa solução permanecia, até então, puramente na dimensão individual, sem ter sido compartilhada com outras pessoas. Foi durante a oficina que ele teve oportunidade de falar do que inventou, possibilitando a abertura para novos laços ao consentir com a função de instrutor das oficinas de barco de isopor.

O processo a ser percorrido para que cada participante pudesse produzir um barco, além da dificuldade de R. em lidar com o tempo, acabou por gerar nele um alto nível de angústia. Entendia, inicialmente, que a atividade teria que se iniciar e se concluir em um único dia, forçamento que poderia produzir um curto-circuito pulsional, uma vez que se encontrava fixado na polaridade *tudo ou nada: não vai dar tempo de fazer os barcos hoje; não vai dar para fazer os barcos*. Repetindo essa frase, R. colocava-se a fazer os barcos de forma ansiosa, interrompendo a explicação sobre como fazê-los dirigida aos demais participantes. Foi convidado, então, a continuar nas próximas oficinas – na próxima, e na próxima, e na próxima... até ser possível concluir. A intervenção visava a produzir uma escansão no tempo, dando tratamento à angústia e apaziguando o sujeito.

No intervalo entre uma edição do projeto e a preparação de outra, em conversa, foi possível recolher o testemunho de R.: *foi importante para mim fazer os barcos. Quero ter mais tempo para poder fazer os barcos. Fazer de novo, até conseguir dizer para as pessoas o que eu estou aprendendo. Quero progredir, aprender a fazer outros tipos de barcos*. Pelo fazer de novo daquela experiência vivida no corpo, o fazer imperativo e sem nenhuma mediação simbólica havia cedido lugar à palavra, para que seu saber-fazer pudesse ser alçado ao lugar da transmissão. Quando chegou ao SELEX, já possuía o saber sobre fazer barco, e viver essa experiência parece ter produzido um saber sobre seu saber-fazer nos rumos do artifício, como proposto por Lacan (Lacan,

2008b, n. [1975–1976]) A possibilidade de retomar a função de instrutor a cada oficina foi uma marcação e um vínculo temporal para a continuidade de sua experiência no SELEX.

R. passa, então, a querer *fazer barco* fora do espaço das oficinas, na instituição em que cumpria medida socioeducativa de internação. Entre esse desejo e sua viabilização, encontramos impedimentos relativos aos protocolos de segurança, pois não era permitido aos jovens ter acesso a instrumentos como tesoura, estilete, faca – ferramentas necessárias à confecção dos barcos. A lógica orientada pelo universal do “para todos” mostrava descompasso com a saída inventada pelo sujeito. Diante da impossibilidade de fazer os barcos na instituição socioeducativa e da necessidade de um adiamento desse fazer para a próxima edição do SELEX, o sujeito retornou a uma posição que lhe era insuportável e desembocou em uma tentativa de suicídio.

O *fazer barco*, portanto, é significante que organiza o sujeito, conectando-o à causa que o concerne. Nas palavras de Lacadée, “*ali onde apenas ele tem a chance de saber inventar sua própria resposta, a que lhe permitirá tecer o que torna sua história singular*” (Lacadée, 2011, p. 11). Por outro lado, o não-fazer lança-o em um campo mortífero. Diante da radicalidade da resposta dada quando da proibição institucional, coube a cada um que se propôs a se manter próximo de R. recolher os restos do fato e buscar reconectá-lo ao saber sobre seu saber-fazer. R. havia dito de seu *desejo de progredir* e do quanto era importante para ele *fazer barco*, e cabia à rede de atenção criar condições que contribuíssem para que ele pudesse extrair consequências dessa resposta singular inventada.

Diante desse acontecimento, o SELEX propôs uma conversação em equipe interdisciplinar, composta por professores de engenharia, psicólogos, filósofos, assistentes sociais, advogados, estudantes, equipe do Centro Socioeducativo e do Projeto Catu. A conversação faz parte da metodologia do SELEX, que aposta em intervenções que poderíamos chamar de pontuais, caracterizadas por sua brevidade, fazendo falar campos discursivos distintos e localizando o conflito entre tais discursos. Sustentar esse conflito do campo discursivo tem sido uma forma de não se opor, mas de possibilitar a construção de uma resposta coletiva para impasses, de forma a dar lugar ao reconhecimento do jovem, por vezes etiquetado como infrator, como

adolescente, abrindo brechas para que suas invenções possam ter lugar nas instituições por onde ele passa.

Com seus barcos, R. ajudou a construir uma alteração na metodologia do projeto SELEX. Sua resposta e seu interesse por assumir o lugar de instrutor contribuíram para que esse deixasse de ser lugar exclusivo do aluno da universidade para ser uma função de quem quisesse transmitir seu saber aos demais participantes.

Em uma discussão dessa vinheta realizada em conversação do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Criança (CIEN) em Salvador¹², Eric Laurent (2013) situa a experiência do SELEX como um mix subversivo entre o analítico e a educação: “*não se parte de um diagnóstico ou de um protocolo educativo, mas de uma referência ao saber próprio ao sujeito, de alguma coisa que ele sabe ou que ele sabe fazer*” (F. O. Barros-Brisset et al., 2013, p. 177). O autor também comenta sobre o imperativo que acompanha o sujeito de ter que fazer os barcos imediatamente e sem parar, ressaltando a angústia ligada ao fator tempo, que produz, diante da não realização de tal exigência, “o *enlouquecimento do sujeito*”.

Passado o momento de crise, nota-se um deslocamento do lugar de saber tomado como imperativo, que conectava o *fazer barcos* a uma impossibilidade verificada com o *não vai dar tempo*. Houve, portanto, a extração de efeitos de nomeação que produziram um apaziguamento. *Instrutor de oficina* e *fazedor de barcos* são nomes através dos quais o sujeito passa a se localizar em sua relação com o saber e com o Outro.

R. muito transmitiu com essa experiência. Sua contribuição conduziu o Projeto SELEX à invenção de novas formas de abordar conflitos, ao localizar que os produtos inventados são fruto de construções coletivas, tomando-se a palavra, além disso, em sua dimensão de objeto: “... *alguma coisa que se carrega, um feixe. É qualquer coisa. Mas, a partir daí, algo que não existia antes passa a existir*” (LACAN, 2005, p. 31). Cada um é convidado a dizer de seu modo de entender o acontecimento, e a circulação e a proposição de

¹² Conversação “Furando etiquetas: o traço da política do CIEN”, ocorrida em novembro de 2012 em Salvador, Bahia, em que o SELEX se fez presente por ser um laboratório inscrito no CIEN.

novas leituras para palavras antigas será oportunidade de que outras formas de convivência se estabeleçam.

Esse caso, portanto, auxilia na apreensão dos efeitos de nomeação quando ela serve para localizar o sujeito no laço social, apaziguando-o. A novidade da transmissão convocou-nos a querer saber sobre esses efeitos, distinguindo-os das referências construídas via identificação a um único nome proveniente do Outro. O esforço, portanto, tem sido o de estabelecer uma prática que não seja determinada por uma lógica classificatória e, por conseguinte, excludente.

Ao dizermos que o trabalho aqui apresentado não se faz orientado por ideais classificatórios, ancorados na identificação, aspectos tão presentes na sociedade contemporânea, temos a necessidade de esclarecer o termo *identificação* em psicanálise, tarefa a que nos dedicaremos no próximo item.

2.4. A identificação em Freud e Lacan: alguns apontamentos

Freud trata o tema da identificação ao longo de todo o capítulo VII de seu texto “Psicologia de Grupo e Análise do Ego” (Freud, 1976d, n. [1921]). Segundo ele, “*a identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Ela desempenha um papel na história primitiva do complexo de Édipo*” (Freud, 1976d). O autor, assim, entende a identificação como a forma mais original de laço afetivo, em uma anterioridade quanto ao estabelecimento de uma relação de amor. Isso conduz ao entendimento de que o amor não é o guia para o que vem a ser essa noção de identificação – o eu pode copiar a pessoa amada em alguns casos, mas não em outros.

Ainda segundo Freud, um menino por vezes irá tomar o pai como referência através da qual baliza a construção de seu modo de ser, tendo-o como um ideal, um modelo, a fim de tomar-lhe seu lugar e ser como ele. Lado a lado a esse movimento, subsistirá um tipo de investimento sexual em relação à mãe. Logo, a identificação desempenha um papel no Complexo de Édipo por ser ele originário da confluência entre “*a catexia de objeto sexual direta com a mãe e uma identificação com o pai*” (Freud, 1976d). A junção dessas correntes (em relação à mãe e ao pai) faz com que a identificação assumam um tom mais

marcante de ambivalência do menino em relação ao pai. É possível entendê-lo como o *“objeto no qual os instintos diretamente sexuais buscam satisfação”* (Freud, 1976d). Assim, o complexo de Édipo é tomado de modo invertido e o pai passa a ser objeto de uma atitude feminina. Freud sugere uma fórmula simples para distinguir a identificação ao pai e o pai como objeto da escolha amorosa do sujeito: *“o pai é o que gostaríamos de ser” é diferente do pai como o “que gostaríamos de ter”* (Freud, 1976d).

Esse mesmo mecanismo aplica-se, diz Freud, às meninas, com as devidas substituições. No caso Dora (Freud, 1972), é possível entender a identificação como um caminho para a formação dos sintomas a partir de algum elemento retirado do objeto amoroso, como, nesse caso, a tosse do pai que Dora imitava – *“a identificação apareceu no lugar da escolha de objeto e a escolha de objeto aparece no lugar da identificação”* (Freud, 1976d). A eleição de um ponto do objeto que servirá como traço identificatório para o sujeito, por vezes, ocorrerá em função da ação de mecanismos de recalque para desviar o curso da escolha objetal direta.

Com Freud, podemos localizar a existência de pelo menos três tipos de identificação convivendo na realidade psíquica de um sujeito. Uma delas é a forma mais primitiva e original de laço emocional com o par parental; a segunda acontece de modo mais reduzido, tomando de empréstimo apenas um traço da pessoa que será objeto de investimento amoroso, conforme descrito acima; a terceira via não guarda relação direta com nenhum tipo de afeto quanto à pessoa tomada como ideal, e ocorre pelo desejo do sujeito de se colocar na mesma situação que ela. Para ilustrar essa terceira situação, Freud usa o exemplo das moças de um internato que, diante da crise histórica de uma das internas ao receber uma carta que lhe despertou ciúmes, reagem de forma idêntica a ela, produzindo ataques histéricos como resposta ao desejo de também estarem enamoradas. A ânsia por estarem apaixonadas como a companheira de internato produz um sentimento de culpa que se transforma em identificação ao sofrimento dessa moça. Esse tipo de identificação é parcial e pode produzir novos laços, ao destacar uma qualidade comum.

Podemos concluir que a noção de identificação em Freud guarda relação com a transmutação de algo do exterior para o interior, e que a constituição da realidade psíquica é resultado dessa passagem pela identificação.

Lacan seguirá as pistas deixadas por Freud, mas contará também com o auxílio da topologia para forjar sua noção de exclusão interna. É a partir da ideia do traço que ele irá trabalhar o texto freudiano. Garcia contribui para o entendimento da leitura que Lacan faz da identificação como força de um traço trazendo o seguinte exemplo:

“(...) um jovem olha o retrato do pai na parede. Eslavo, militar, provido de imponente bigode, o pai era, na cena, demoradamente apreciado pelo filho. De repente, o bigode salta do quadro e desloca-se até encontrar o buço do rapaz. Houve identificação, pois foi um traço retirado, tomado de empréstimo, o que propiciou a tal identificação.” (Garcia, 2011b, p. 57).

Lacan irá estabelecer, em sua lição de 13 de dezembro de 1961, a identificação a partir do traço, pertencente à segunda espécie que Freud qualificou, a proveniente da formação do sintoma neurótico: *“se identifico essa função do traço unário, se faço dela a figura desvelada daquele einziger Zug da identificação, (...) é o campo mais direto de nossa referência técnica e teórica a Freud, apontemos que trata-se da identificação de segunda espécie”* (Lacan, 1962, n. [inérito 1961–1962]). O autor destaca aquilo que Freud denominou como identificação regressiva e ligada à perda do objeto amado, como o seio materno, por exemplo. Vincula-se a algum tipo de abandono ou de perda, e esse traço copiado do Outro apareceria no sujeito, à primeira vista, por uma via puramente contingencial. Como Freud, Lacan destaca que a ideia de traço dá a essa identificação caráter de *“estreiteza”*, de *“encolhimento”*, motivo pelo qual denomina-a *“identificação parcial”*: *“traço justamente tanto mais distintivo quanto está apagado quase tudo o que ele distingue, exceto ser um traço, acentuando esse fato de que mais ele é semelhante, mais ele funciona, eu não digo absolutamente como signo, mas como suporte da diferença (...)”* (Lacan, 1962, n. [inérito 1961–1962]).

A primeira espécie de identificação em Lacan seria *“aquela singularmente ambivalente”*, que pode ser designada como original e primária ou mesmo axiomática. Corresponde à ideia trabalhada por Freud (Freud, 2012, n. [1912–1913]) em *“Totem e Tabu”*, com o mito do assassinato do pai primevo, entendida como a incorporação, pelos filhos, do cadáver do pai. Lacan diz que ela tem relação com a terceira definição de Freud, *“a*

identificação com o outro, por intermédio do desejo, a identificação que conhecemos bem, que é histérica (...)” (Lacan, 1962, n. [Inédito 1961–1962]), como no exemplo da jovem do internato e suas amigas.

Lacan convida o leitor a desconfiar de uma abordagem da questão da identificação que baseie suas distinções em classes, gêneros etc., destacando que os três tipos citados não devem ser considerados classes, mas uma tentativa de extrair um conceito. No texto freudiano, podemos inferir que diversos laços entre membros de um grupo constituem-se baseados em identificações, conforme é possível observar, atualmente, em grupos terapêuticos, como os de toxicomania, por exemplo. As construções de vínculos entre membros tende a se organizar a partir do sintoma comum entre eles, estabelecendo-se uma forma de disseminação desse traço, o que pode servir à classificação, podendo produzir segregação.

Laurent dirá que *“a clínica psicanalítica é, com efeito, uma maneira de interrogar as crenças classificatórias de uma sociedade”* (Laurent, 2002, p. 114). É seguindo essa orientação que abordamos o sintagma *“jovem infrator”*, classificação atribuída pelo campo socioeducativo, que pode produzir como efeito a identificação, fixando o sujeito a esse predicado. Colados ao nome, muitos jovens lançam-se cegamente na repetição mortífera via atuação, fazendo disso um destino e perpetuando situações de violência sem nenhum tipo de intervalo ou pergunta. As instituições responsáveis pelo acompanhamento desses jovens, por seu turno, tendem a reforçar esse mecanismo, ao reafirmarem tal classificação no cotidiano pela via discursiva, através de falas como *“esse menino não tem mais jeito”*, *“o destino dele é caixão ou cadeia”*, e também com intervenções disciplinares que restringem o espaço, a movimentação dos corpos. Diante dessas predicções cristalizadas e mortificadas, que não têm como foco o sujeito e a possibilidade de que ele possa tomar a palavra para dar algum tipo de tratamento a seu mal estar, assistimos, diariamente, a violência como modo de resposta, também de forma generalizante e excludente.

Tendo em vista todos esses impasses, vem a pergunta: seria possível sustentar uma prática, junto aos jovens, que não se baseasse em ideais identificatórios? Haveria no Projeto SELEX uma ruptura com esse modelo classificatório? Como esse Projeto tem operado com os nomes?

2.5. Um nome para chamar de seu: nomeação e seus efeitos

A partir da vinheta de R. que apresentamos, podemos retomar, agora, alguns pontos que interessam na investigação proposta por nossa pesquisa.

A contemporaneidade lança mão dos rótulos, convocando a todos a se adequarem a um ideal de normatividade previsto em fórmulas estatísticas. Diante desse impossível, temos a produção de respostas que vão desde a obediência metonímica a essa ordem de ferro desatrelada de qualquer tipo de questionamento à violência do ato, que devolve para o social toda a violência que esse imperativo normativo contém, tornando-se um arranjo social que produz a diminuição da circulação da palavra, a restrição do vocabulário e de seu campo semântico. Império mortífero da violência, portanto.

O caso R. esclarece sobre a importância, para o sujeito, de servir-se de uma nomeação inventada por ele. Quando diz “é *barco*”, esse nome tem a função de orientá-lo em relação ao objeto, que passa a ser nomeado, adquirindo consistência e perdendo seu caráter efêmero, instantâneo. Frente à instantaneidade do objeto, por outro lado, o sujeito vê-se tomado pela angústia, sendo necessário estabelecer novos contornos, outros nomes para que ele, ao seu modo, possa lançar mão de sua consistência e dar tratamento ao insuportável.

A identificação desempenha papel estruturante na constituição psíquica, mas também torna o horizonte de possibilidades mais restrito, fixando o sentido a um traço que pode ser traduzido por etiquetas às quais o sujeito adere. Haveria outras extrações a serem feitas pela via da orientação psicanalítica, de modo a produzir efeitos na prática junto aos jovens?

Seguindo com R., buscamos extrair um operador clínico ao investigar a noção de nomeação em Lacan. Não há uma abordagem explícita do tema no ensino lacaniano, apenas “pelas beiradas” e em relação a um conceito maior, o Nome-do-Pai, que trabalharemos a seguir.

É em RSI (1974-1975), seminário em que Lacan se dedica a tratar o Real, o Simbólico e o Imaginário através do nó borromeano¹³, que encontramos

¹³ Segundo Leite, “Lacan, no seminário 19, ...ou pior (1971-72, lição de 02/03/1972), define o nó borromeano como sendo composto pela nodulação de três anéis, dos quais se destacando um deles, os dois outros já não podem se manter ligados.” (Leite, 2008, p. 26)

uma chave de leitura para a práxis juntos aos adolescentes na contemporaneidade. Lacan perguntava-se sobre esse ternário, buscando estabelecer os efeitos de sentido que tais registros podem veicular. Ele define como função do Nome-do-Pai dar nome a eles, como um quarto nó que nomeia os outros três. Na lição de 13 de maio de 1975, o autor coloca a pergunta: “*provém a nomeação, como parece, do Simbólico?*” (Lacan, 1975b, p. 67 [inédito 1974–1975]), indicando aí a nomeação como o elemento a atar o nó borromeano. “*O mínimo que se pode dizer é que se introduzirmos, neste nível, a nomeação, será um quarto elemento*” (Lacan, 1975b, p. 68 [inédito 1974–1975]).

Seria esse um operador clínico a orientar a prática com os jovens na contemporaneidade? Com as vinhetas que trazemos nesta pesquisa (além do caso de R., outro será apresentado no terceiro capítulo desta dissertação), é possível inferir que produzir um nome como ideal ao coletivo dos jovens já não funciona mais, mas isso não quer dizer que se trate de dispensar os nomes. Se, como veremos, homicida também pode ser, por exemplo, MC, lançando o sujeito em construções através das quais a violência do ato ganha suporte nas palavras, nas rimas e no ritmo da batida do hip hop, poderíamos extrair da nomeação, quarto elemento do nó, um tipo de amarração dos nomes que os jovens, de forma singular, trazem como marcas, produzindo efeitos de suporte, de reforço ao simbólico?

Para avançar nessa investigação, partiremos de uma localização sucinta do Nome-do-Pai em Lacan, para trabalharmos a virada produzida em RSI (1974-75). Nosso interesse, nesta pesquisa, circunscreve-se ao termo “nomeação” e aos efeitos que dela podem advir.

2.5.1. Nome-do-Pai em Lacan: algumas considerações

O conceito de Nome-do-Pai percorre todo o ensino de Lacan, sendo uma noção que sofreu distorções, modificações, marcada por acontecimentos teóricos e institucionais relevantes na história da psicanálise. É o texto freudiano “*Totem e Tabu*” (Freud, 2012) a referência fundamental para Lacan estabelecê-lo, embora conte também com a teoria dos significantes e sua

construção acerca da questão da estrutura para resgatar a noção de Nome-do-Pai da pura relação com o mito.

Erik Porge dedicar-se-á a situar o termo na obra de Lacan. Porge introduz o tema ressaltando que a questão sobre o que é o pai está colocada para a psicanálise desde Freud: *“do pai sedutor ao pai da horda primitiva, passando pelo pai do fantasma ‘Uma criança é batida’, Freud não cessou de afirmar a preeminência do pai na constituição da realidade psíquica”* (Porge, 1998, p. 7). Lacan estabelece essa pergunta *“no centro da experiência analítica como eternamente não-resolvida”* (Porge, 1998, p. 7) mas não poupará esforços para se desviar e combater qualquer tipo de resposta formulada em preconceitos ou produção de sentido. O pai, em Lacan, é tomado como referencial, e os nomes que poderão vir a designá-lo serão nomes de relação ao pai. Sua função de referência guarda vinculação com a ideia de crença, pois pai é um nome que não está garantido pela verdade da experiência.

A primeira aparição do termo “Nome-do-Pai” será em 1951, no Seminário em que Lacan discute, no caso do Homem dos Lobos, a busca por um pai simbólico: *“Lacan não explica a introdução desse novo termo no campo analítico. A única indicação que nos dá é a de sua proveniência, a religião”* (Porge, 1998, p. 26) distinguindo-o do pai de *Totem e Tabu* e fazendo uma aproximação do termo mais com o pai da civilização do que com o da religião.

Em 1953, com o caso do Homem dos Ratos, no texto *“O mito individual do neurótico”* o autor usa novamente tal termo: *“Lacan introduz simultaneamente uma referência da função paterna de acordo com dois eixos. Aquele que vai ser suportado pelo termo, ainda opaco, de Nome-do-Pai e aquele do pai repartido no ternário pai simbólico, pai real, pai imaginário, mais explícito”* (Porge, 1998, p. 29). Em *“As psicoses”* (1955-56), *“ao introduzir [a noção de foraclusão do] Nome-do-Pai a partir do caso de D. P. Schreber, Lacan realiza uma operação que vai marcar por longos anos o destino deste significante na teoria analítica”* (Porge, 1998, p. 35). Já no seminário *“A relação de objeto”* (1956-57), há um reviramento do lugar dado ao termo Nome-do-Pai e ao ternário “pai simbólico-pai imaginário-pai real”, que passa a ser a principal referência, identificando o Nome-do-Pai ao pai simbólico: *“o pai simbólico é um significante em nenhuma parte representado e inacessível a não ser forjando-se uma construção mítica como a de Totem e Tabu”* (Porge, 1998, p. 37).

Finalmente, entre 1957 e 1958, em “*As formações do inconsciente*”, Lacan extrai desdobramentos do ternário do seminário anterior ao formular a questão da metáfora paterna: “*a fórmula da metáfora paterna pode ser considerada como a primeira introdução do Nome-do-Pai na ‘consideração científica’, para retomar a expressão de ‘A ciência e a verdade’. Para isto não bastava introduzir o termo no vocabulário dos analistas, era preciso inseri-lo num algoritmo*” (Porge, 1998, p. 39).

O que vem a ser uma metáfora? “*Uma metáfora, como já lhes expliquei, é um significante que surge no lugar de outro significante. Digo que isso é o pai no complexo de Édipo, ainda que isso venha a aturdir os ouvidos de alguns.*” (Lacan, 2008a, p. 180). Porge indica que, com a metáfora paterna, Lacan explica como o pai torna-se portador da lei, definindo seu papel normatizante no Complexo de Édipo. Temos então, cronologicamente, o seminário “*O desejo e sua interpretação*”, em 1959; “*A ética da psicanálise*” em 1960; “*A transferência*”, de 1961; “*A identificação*”, do ano de 1962. São seminários em que a questão do Nome-do-Pai estará situada apenas de forma sutil.

O ano de 1959 é também aquele em que se iniciam os questionamentos da *International Psychoanalytical Association* (IPA) que culminam no que podemos entender como a condenação de Jacques Lacan.

Nenhum destes seminários aborda de frente o Nome-do-Pai (a não ser por algumas poucas exceções) ou o ternário pai simbólico, imaginário, real. Não há um grande comentário de um caso de Freud. Aparentemente o Nome-do-Pai não está no centro das preocupações de Lacan. E no entanto... as abordagens laterais, ou sob a forma de incisões, que sobrevêm importam muito. Além do mais, Lacan indica dois desses seminários na curta bibliografia dada por ele na única aula dos nomes do Pai, em 1963: A transferência e A identificação. Ele acrescenta As psicoses e As formações do inconsciente em que, vimos, trata-se eminentemente da questão do Nome-do-Pai. (Porge, 1998, p. 45)

O ensino de Lacan, por seu interesse e sua complexidade, tem sido objeto de várias tentativas de periodização e de sistematização. Erik Porge adotou a noção de Nome-do-Pai como o recorte através do qual buscou extrair efeitos de sentido ao longo desse ensino. Será a lembrança ao “seminário dos Nomes do Pai”, interrompido em 1963 e inúmeras vezes mencionado por Lacan, que permitirá a Porge distinguir aí três períodos: o primeiro, entre 1964 e 1969, é caracterizado pela ausência de abordagem do Nome-do-Pai,

havendo apenas a menção à interrupção do seminário e a construção de ligações entre os termos “transferência” e “sujeito suposto saber”, desenvolvendo considerações sobre eles até circunscrever a questão em 1969. Já o segundo período localizado por Porge desenvolve-se de “O avesso da *Psicanálise*” (1969-1970) a “*RSI*” (1974-1975), quando Lacan continuará afirmando a interrupção do seminário de 1963, mas retomará a questão do Nome-do-Pai e fará um seminário intitulado “*Les non-dupes errent*” (Os não-tolos erram), jogando com a homofonia *Les noms du père* (Os nomes do pai). Por último, temos o período estabelecido por Porge a partir do seminário “O *sinthoma*” (1975-1976), indo até “*Dissolução*” (1979-1980), quando Lacan continuará a tratar do Nome-do-Pai, mas sem menção ao seminário interrompido: “*como se, portanto, o nó borromeano trouxesse uma solução tal que aquilo que estava em jogo na lembrança do seminário interrompido tivesse perdido sua pertinência*” (Porge, 1998, p. 91).

Logo, o Nome-do-Pai, na articulação estabelecida por Lacan ao longo dos anos 1950, guardará relação com o simbólico; com a formulação da metáfora paterna, novos desdobramentos clínicos passam a ser extraídos, sobretudo em relação à psicose. O ano de 1963 e as sucessivas alusões feitas por Lacan ao seminário interrompido parecem fazer marca ao impronunciável que abriga o Nome-do-Pai, até que, na década de 70, uma nova formulação matemática poderá *mostrar* o real do pai/a função do pai, através do nó borromeano.

2.5.2. Do Nome-do-Pai aos nomes dados pelo pai

Entre os anos de 1973 e 1974, Lacan trabalhará o seminário “*Le non-dupe errent*” (inédito), em que estabelece uma oposição entre o Nome-do-Pai e o nomear para. Porge salienta que “*a função de nominação propriamente dita, ligada ao Nome-do-Pai, faz evoluir este termo na direção de uma nova acepção, mais ligada à palavra do pai*” (Porge, 1998, p. 148).

Ser nomeado para algo, eis o que para nós neste ponto da história onde estamos se acha preferido, quero dizer efetivamente preferido, passado à frente, o que é do Nome-do-Pai. É absolutamente estranho que aí o social tome prevalência de nó, e que literalmente faça a trama de tantas existências; é que ele detém este poder de nomear

para ao ponto de que depois de tudo restitui-se uma ordem, uma ordem que é de ferro. O que este traço designa como retorno do Nome-do-Pai no real, enquanto precisamente o Nome-do-Pai está verwofen, foracluído, recusado, e a título disto ele designa, se esta foraclusão sobre a que eu disse que ela é o princípio da própria loucura, será este nomear para signo de uma degenerescência catastrófica? (LACAN, 1973-74, lição 10, de 19 de março de 1974, inédito).

Segundo Guerra (Guerra, 2013a), Lacan estaria, naquele momento, fazendo uma passagem da teoria das identificações para a teoria das nomeações. Será com a noção de *nomear para* que dará tratamento à “*disjunção do real, a ser atada pelo simbólico e pelo imaginário*”.

Diferenciando *nomear para* e Nome-do-Pai, Lacan antecipa o destino que dará ao Nome-do-Pai em RSI (1975), passando-o à frente enquanto função que *nomeia*, ou seja, fazendo-o deixar de se ocupar somente da função de sustentar um nome dado ao pai. Para Leite:

“essa diferenciação é crucial, pois podemos considerá-la uma virada moebiana nos desdobramentos teóricos que seguem. Ao mesmo tempo, esta diferenciação inclui uma resolução sobre o que está concernido no Nome-do-Pai neste momento do ensino de Lacan. Trata-se exatamente do ponto que será apresentado em R.S.I. (1974-1975) quando o Nome-do-Pai assume sua função nomeante ao identificar R, S, I, sendo que estes três registros passam a configurar os nomes do pai. Sendo assim, os nomes do pai são três: R, S, I e são nomeados e distintos pelo Nome-do-Pai.” (Leite, 2008, p. 56).

Retomando a construção de Porge, notamos que “RSI” (1974-1975) está marcado não só por uma releitura de Lacan acerca do Nome-do-Pai, mas também pelo momento em ele decide suspender a insistente referência pública que vinha fazendo ao seminário interrompido em 1963: “*a última vez em que Lacan faz referência a essa suspensão tem lugar em RSI e ele fala disso sob um modo de jubilação quase hipomaníaca, que deixa margem a se pensar que ele celebra dionisicamente a liquidação de uma carga*” (Porge, 1998, p. 153). Lacan debruça-se, aí, sobre a topologia borromeana, afirmando que os nomes do pai são o real, o simbólico e imaginário e delimitando, com isso, a função nomeante do pai.

Desde 1963, Lacan estaria, diz Porge, às voltas com o Nome-do-Pai e sua articulação com real, simbólico e imaginário. Nessa época, porém, ainda não era possível formular o problema de forma precisa e explícita. É com a topologia e a quarta consistência do nó borromeano, que Lacan chama de Nome-do-Pai, que o problema se torna claro. Vale salientar que o nó, segundo

Lacan, “*não é o modelo, é o suporte. Ele não é realidade, é o Real*” (Lacan, 1975b, n. [inédito 1974–1975]).

Seguiremos com Porge na investigação acerca de como Lacan opera essa associação de um quarto termo ao nó borromeano de três consistências.

Lacan retoma Freud:

“é que em Freud, há elisão de minha redução ao Imaginário, ao Simbólico e ao Real, como atados todos os três entre si, e o que Freud instaura com o seu Nome do Pai, idêntico à realidade psíquica, ao que ele chama realidade psíquica, declaradamente a realidade religiosa, pois é exatamente a mesma coisa, que é por esta função, de sonho, que ele instaura o laço do Simbólico, do Imaginário e do Real. (Lacan, 1975b, p. 31 [inédito 1974–1975]).

Essa retomada abre várias interpretações. Lacan estaria reconhecendo que a invenção freudiana depende da casca de banana que lhe desliza sob os pés, “*fazendo dessa forma uma construção que no mesmo tempo em que faz cair Freud lhe reconhece a invenção*” (Porge, 1998, p. 155)? Para Porge, Lacan estaria tomando a realidade psíquica estabelecida por Freud como um dos nomes do pai, o que resgata também a função do complexo de Édipo e atribui a ela lugar no nó borromeano. Seria o reconhecimento da função suplementar e de suplência desse complexo uma mudança de perspectiva, associada à ideia do quarto nó borromeano como sendo o fato de que esse complexo porta em Freud um semi-dizer a verdade?: “*esta identificação do Nome-do-Pai e da quarta consistência do nó borromeano parece ser feita como num clarão, no ir-e-vir entre considerações sobre o complexo de Édipo em Freud e o nó borromeano de três consistências.*” (Porge, 1998, p. 156).

Em “RSI”, portanto, Lacan irá fazer a leitura do Édipo como aglutinando as dimensões do simbólico, do imaginário e do real, reconhecendo sua função de Nome-do-Pai e nomeando-o como o quarto elo implícito no nó borromeano de três. Porge destacará o termo “*seu*” na frase de Lacan “*o que Freud instaura com o seu Nome do Pai, idêntico à realidade psíquica*”, dando a ele duas leituras distintas: uma que porta a mensagem que Freud se propõe a transmitir, de que o Complexo de Édipo é a função paterna, e outra que estaria no nível do dizer, ligada à função dos mitos do pai que assumem papel peculiar na obra freudiana, retirando Freud do lugar de pai de sua teoria ao forjar um nome – Complexo de Édipo.

“O complexo de Édipo é um Nome-do-Pai que funciona aí onde justamente há um ponto em que a teoria não tem pai. Ele é um Nome-do-Pai porque é uma nomeação do pai nos dois sentidos do termo: nomeação de uma função do pai e nomeação produzida por Freud, a quem se pode imputar ser o pai da psicanálise. Nomeando o complexo de Édipo, Freud refere esta paternidade a um significante e a um ato de nomeação” (Porge, 1998, p. 157).

Essa articulação de Porge contribui para a apreensão da grande novidade que o seminário “RSI” guarda: a construção lacaniana através da qual o autor irá extrair novas consequências da função do Nome-do-Pai, passando a designar não só o nome dado ao pai, como também o nome dado pelo pai:

“Não consideremos o fato da interdição do incesto como histórico. (...) Não é histórico, é estrutural. Estrutural, por quê? Porque há o simbólico. O que se deve bem perceber é que é no buraco do simbólico que consiste esse interdito. É preciso o simbólico para que apareça, individualizado no nó, essa coisa que, eu, não chamo tanto de complexo de Édipo, não é tão complexo assim, chamo isso de Nome-do-Pai. O que só quer dizer o Pai enquanto Nome, não quer dizer nada de início, não só o pai como nome mas o pai como nomeador.” (Lacan, 1975b, p. 64 [inédito 1974–1975]).

A ideia de “buraco do simbólico” está suportada pelo furo do nó borromeano, fazendo conexão com o “*Eu sou o que sou*”. Para entendermos esse ponto, é necessária uma pequena digressão em torno da expressão. Porge esclarece que Lacan traçou um paralelo entre o Nome-do-Pai e o Nome de Deus, e que Deus aparece como figura possível de Nome-do-Pai: “*Lacan se detém frequentemente na maneira com que Deus respondeu a Moisés, quando ele lhe perguntou seu nome sobre a montanha, em Horeb, enquanto uma sarça queimava sem se consumir. Foi esta a resposta, sabe-se, ehié asher ehié, eu sou/ eu serei aquele/o que eu sou*” (Porge, 1998, p. 12). Tal resposta dada por Deus irá sustentar, em Lacan, o mistério de um nome que se subtrai.

Porge faz uma pesquisa cuidadosa para estabelecer as versões do *ehié asher ehié* tanto no ensino de Lacan, que irá modificar as traduções dessa expressão, quanto nas várias versões existentes da Bíblia. Segundo ele, Lacan utiliza, em um primeiro momento, a expressão traduzida à maneira cristã, “*eu sou quem eu sou*”. Em “*As Psicoses*” (1955-56), é essa a tradução que surge, mas sem conotação religiosa, colocando em causa o ser do eu. Já em “*A relação de objeto*” (1956-57), o Outro que seria o único a pronunciar a frase é identificado ao pai simbólico, o que porta o paradoxo de que “*o pai simbólico é impensável e não está em lugar algum*” (Porge, 1998, p. 177), tanto que Freud

precisou forjar o mito¹⁴ do pai primevo em “Totem e Tabu”. Será a partir de “A ética” (1960) que Lacan passará a utilizar a expressão “*eu sou o que eu sou*” guardando a aproximação feita em “*As psicoses*”.

A questão do sujeito e do Nome-do-Pai cruza-se exatamente aí: “*nenhum sujeito pode dizer ‘eu o sou, pai’ – senão fazendo o que fez Deus com Moisés, dizer eu sou o que sou, quer dizer, de fato, não responder – , mas que este sujeito, que não pode se nomear na primeira pessoa, não obstante fala*” (Porge, 1998, p. 16). Será em relação a esse indizível acerca do pai que Lacan irá sustentar o quarto termo introduzido no nó como “*mais-um*”, “*anel duplo*” que suporta ou mesmo reforça o simbólico, localizando que “*a nomeação é a única coisa de que estejamos certos de que faça buraco*” (Lacan, 1975b, p. 65 [inédito 1974–1975]). Em 13 de maio de 1975, Lacan introduz uma pergunta acerca da nominação: “*provém a nomeação, como parece, do simbólico?*”. Ele seguirá afirmando que, no nó com quatro, “*neste nível, a nomeação será um quarto elemento.*”

Com os termos ex-sistência, consistência e buraco, Lacan fará equivalência ao real, ao imaginário e ao simbólico, respectivamente. A ex-sistência, no nó, seria o que suportaria o real. Segundo Guerra:

Lacan (1974-1975) propõe, na aula de 17/12/74, que "a ex-sistência, como tal, define-se, suporta-se disso que em cada um dos termos R.S.I. faz furo". Ela seria o ponto exterior ao mais central. O termo, Lacan o extrai da língua latina vulgar, língua-núcleo de onde saíram por diferenciação as línguas românicas, problematizando-o a partir da filosofia aristotélica e sua proposta de universalidade. Nesse sentido, a ideia de que o que se diz de tudo pode igualmente se aplicar a qualquer um é criticada. Para Lacan (1974-1975), o "ex" gira em torno da consistência, faz intervalo, permitindo maneiras singulares de atar o nó borromeano que não são generalizáveis. Com isso, a ideia de universalidade encampa apenas a distribuição teórica dos gozos, que se fará efetivamente na singularidade de cada amarração subjetiva. (Guerra, 2013b).

A consistência, por sua vez, é da ordem do imaginário, supondo-se aí, por seu sentido reduzido, a ruptura do nó. Finalmente, o simbólico está localizado como buraco, para cuja ilustração Lacan irá eleger a figura topológica do toro.

¹⁴ O Mito é uma categorização de uma forma do impossível, mesmo do impensável, a saber, a eternização de um único pai na origem, cujas características são que ele terá sido morto. (Porge, 1998, p. 177).

Lacan afirma, em “RSI” (1974-75), que os nomes do pai são três: real, simbólico e imaginário, e irá, já ao final desse seminário, referir a nomeação a cada um desses termos. Logo, além da nomeação simbólica (sintoma), haverá também a nomeação real (angústia) e a imaginária (inibição). O autor localizará essas três dimensões como nomes do pai, introduzindo uma pluralização. Afirmará, na aula de 15/04/75, poder haver mesmo “*um número indefinido de nomes do pai*”, o que faz com que ele não tenha relação direta com nenhuma consistência em particular ou esteja ligado a um modo fixo de representar uma das consistências. O que Lacan coloca em questão, conclui-se, é que o que faz funcionar o Nome-do-Pai será a forma tomada em uma amarração borromeana e nodulada no nó a quatro.

Estabelece-se, assim, uma diferença no conceito de Nome-do-Pai ao se introduzir o nó borromeano como suporte. Em um nó de três consistências, haverá uma “*identidade entre os três termos, simbólico, imaginário e real, ao ponto que nos parece exigível encontrar em cada um essa tríplice, essa trindade do Simbólico, do Imaginário e do Real*” (Lacan, 1975b, p. 68 [inédito 1974–1975]). A introdução de um quarto termo marcará a distinção entre os três outros, tornando-o suporte da função de nomeação. Para Porge, “*o nome da articulação de real, simbólico e imaginário excede o três dessa articulação propriamente dita e ao mesmo tempo dela faz parte porque o quarto elo é nodulado borromeaneamente aos outros, com os outros*” (Porge, 1998, p. 160).

Será pela orientação clínica estabelecida por Lacan com o anúncio dos nomes do pai como simbólico, imaginário e real, nomes primeiros que nomeiam algo, e também com o estabelecimento de que pode haver um “número indefinido” de nomes do pai, rearranjos singulares dessas nomeações, que buscaremos extrair consequências em nosso trabalho com os jovens. Essa discussão será retomada em seguida, no terceiro capítulo de nossa dissertação.

3. QUANDO O NOME É UMA SENTENÇA

No segundo capítulo desta dissertação, realizamos a revisão das noções de identificação e nomeação e um apanhado do percurso do Nome-do-Pai no ensino de Lacan, conceito que guarda relação com o significante-mestre, aquele que tem a função, de acordo com a orientação lacaniana, de ordenar o discurso a partir do estabelecimento de um sentido dominante.

A contemporaneidade, no entanto, inaugura uma nova forma de relação do sujeito com a linguagem, o que leva Lacan, ancorado no espírito de sua época em direção ao múltiplo, à formalização dos Nomes do Pai. A nova leitura do Nome-do-Pai deixa de tomá-lo como referente que, de seu lugar de exceção, funda um ordenamento, localizando-o, daí em diante, a partir da função de “*nomear para*”, saindo do Um do nome e indo em direção ao pai que nomeia. Da mesma forma, Lacan caminhará para o plural no que concerne ao significante-mestre, a partir da perda da força ordenadora do Um, conectando-o [o Um] ao de enxame de significantes, que se reúnem formando constelações, mas sem comprometimento em manter uma única ordenação, um único sentido. Se não há mais o Um como referente a produzir sentido para o universal do discurso, com a pluralização, esse índice só poderá ser recolhido a partir do caso a caso, em sua singularidade.

A época em que se ancora Lacan nessa virada teórica dá-se a conhecer de forma privilegiada através da juventude e de seus modos de vida. Os jovens trazem o novo à luz do dia, contribuindo para o “despertar” acerca das transformações no laço social. Em meio à multiplicidade e ao campo de indeterminação que o enxame de significantes produz, outro discurso vem a requerer o lugar do Um que perdeu sua força, discurso tirânico que busca sustentar sua incidência nos números. As estatísticas dão corpo a uma ordem de ferro que busca padronizar o comportamento a partir de escalas numéricas. As classificações são produtos dessa época, e o índice de “normalidade”, tão almejado por alguns, é extraído da curva estatística, da qual se pode inferir uma média.

O que os jovens ensinam é que essa nova ordem é muito mais feroz e veiculadora de uma violência normatizante. Vêm-se, então, forçados a recusar o lugar de submissão aos índices numéricos e, quando anunciam, com seus

atos, sua posição de “me inclui fora dessa”, esse ato não se faz compartilhado e transmitido ao social, tornando-os presas do discurso que eles próprios se arvoram em combater. A partir de seu gesto, o adolescente é interpretado como desviante, passando a ser classificado com o rótulo que define seu lugar como ponto fora da curva. Alguns, por sua vez, se identificam a esses títulos, mantendo-se atrelados ao discurso e seus imperativos. Laurent indica que “*o indivíduo classificado é modificado ou se modifica, ele mesmo, pelo simples fato de que ele é classificado.*” (Laurent, 2005, p. 107), produzindo um “efeito de amarração” entre gente e a classificação de gente.

Em seu curso de 2004-2005 no Collège de France, Ian Hacking discute, a partir da lógica que alimenta a produção científica, os sistemas de nominalização que etiquetam pessoas em classes, cuidadosamente descritas e organizadas. Ele conduz a duas hipóteses. A primeira é a de que “*nossas classificações das pessoas interagem com as pessoas que classificamos*” (Hacking, 2005, p. 16), interferindo em suas escolhas. Assim, uma nova maneira de descrever uma nova classe de pessoas com um novo nome não apenas cria formas de ser, mas também modos de se escolher o que se é. Já sua segunda hipótese, corolária da primeira, é a de que “*a criação de uma nova classificação, ou a modificação dos critérios para aplicação de uma classificação antiga, pode ter efeitos sobre os indivíduos classificados, que assumem ou repelem os atributos que caracterizam a nova classe*” (Hacking, 2005, p. 16).

O caso R. traz esclarecimentos sobre esse aspecto, ao permitir, através da função que “*fazer barcos*” tem para o sujeito, uma distinção entre o que é classificação e o que é nomeação. Em nosso entendimento, a classificação é essa etiqueta dada a todos de forma indistinta, apartada de qualquer construção do sujeito e apoiando-se em dados numéricos, justificando, por seu suporte nos dados, seu valor científico.

Nosso ponto de vista é que as transformações que Lacan empreenderá com o Nome-do-Pai ao tomá-lo não só como nome, mas também como função que nomeia tornam-se um operador para a clínica contemporânea. Ao pluralizá-lo, Lacan enfatiza que será no caso a caso que poderemos extrair os efeitos que uma nomeação pode produzir. No caso R., a invenção “*fazer barcos*” e o lugar de instrutor de oficina tiveram efeitos para o sujeito,

mostrando também que é necessária a repetição para que a experiência possa ser alçada a um plano mais abstrato. Repetindo o que é do campo da experiência, o fazer propriamente dito, é possível encontrar lugar na materialidade das palavras e amplificar os recursos disponíveis ao sujeito – R., por exemplo, pode não só fazer os barcos, mas também dizer sobre isso.

As oficinas do SELEX acontecem de forma coletiva, mas orientadas para o que é próprio a cada um, buscando extrair o traço singular e relançá-lo ao coletivo, operação que inclui um terceiro termo, conector, portanto, entre o singular do sujeito e o social.

3.1. De homicida a MC: o corte de Loló

Com essas questões postas e discutidas a partir do caso R., passamos então a outra vinheta. Trata-se de uma jovem acompanhada dos doze aos dezoito anos pelo sistema socioeducativo¹⁵. Aos dezessete, a autoridade judicial avaliou a necessidade de aplicação de medida protetiva e encaminhamento ao Projeto Catu¹⁶. Ao longo desse percurso no Catu, ela participou também de duas edições do Projeto SELEX.

Em um dos primeiros encontros com a jovem em questão no Catu, para atendimento, ao ser chamada por seu nome próprio, ela surpreende-nos com a pergunta: “*quem é essa pessoa?*”, apresentando-se como Loló, nome dado pelos amigos na rua.

Conta que foi deixada por sua mãe na casa da avó materna, meses após seu nascimento. Sua mãe fora adotada por essa mulher quando ainda era criança, após ter sido deixada pelos pais na antiga FEBEM¹⁷. A avó, policial

¹⁵ Verificada a prática de ato infracional, a autoridade judicial poderá aplicar as medidas socioeducativas de advertência; obrigação de reparação do dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das medidas protetivas previstas no art. 101 do ECA (*Lei n. 8069 de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*, 1990).

¹⁶ Caso acompanhado no Projeto Catu pela articuladora de rede Débora Matoso, com supervisão de Fernanda Otoni Brisset. Vale destacar que essa vinheta mostra a dobradiça entre o trabalho realizado entre Catu e SELEX e o recolhimento dos efeitos, junto ao sujeito, pelo Catu.

¹⁷ A Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, braço estadual da Funabem, surgiu na década de 1970, durante o regime militar, como tentativa de redirecionar as políticas

civil, consentiu em cuidar de Loló, mas não recuou em permitir que um casal italiano iniciasse um processo de adoção da neta quando ela tinha cerca de dois anos. Quando soube do processo, a mãe de Loló foi buscar a filha na casa da avó e, após esse episódio, a jovem passou a morar com a mãe e o companheiro dela, seu pai adotivo, que, a partir desse momento, assume a paternidade e se mantém como importante presença em sua vida.

Com a separação dos pais e a saída do pai adotivo de casa, a mãe volta a deixar Loló, com quase onze anos de idade, na casa da avó adotiva. Segundo seu relato, essa avó destinava a ela um tratamento diferente do dispensado aos demais netos: somente a ela era demandado que fizesse os serviços domésticos, inclusive, “*tinha que lavar as vasilhas que os outros netos sujavam*”. Questiona seu lugar no desejo da avó. Durante uma briga com um primo, parte para agredi-lo, atingindo-lhe com um golpe na cabeça, e a avó intervém na confusão que deixa o primo machucado chamando-a de “*homicida*”.

Esse nome deixará marcas. No momento em que seu corpo está em transformação e que o despertar da adolescência traz a pergunta sobre ser um homem ou uma mulher, *homicida* servirá ao sujeito como uma resposta à pergunta que havia formulado sobre o sexo. Loló faz um corte no significante, identificando-se ao traço masculino – *homi*, tomando-o para si de forma tão contundente que seu corpo assumirá a aparência masculina e ela fará da mulher o objeto de seu endereçamento amoroso. Os traços femininos ficam apagados nessa imagem, fazendo-se notar apenas em alguns momentos, a partir de sua fala, pelo tom de voz empregado. Define-se aí também uma ruptura com a escola, a entrada no tráfico de drogas, a inauguração das ocorrências policiais e as medidas socioeducativas. Loló abandonará a casa da avó, passando dias nas ruas ou junto aos colegas do tráfico, perdendo também o contato com sua mãe.

Durante um período de internação em instituição socioeducativa, há um novo encontro entre ela e sua mãe. “*Você se transformou num monstro*”, diz a mãe a ela em uma visita, fazendo outra ruptura de laço com a filha e reeditando

relativas à reabilitação de jovens delinquentes, vinculando a questão da criança e do adolescente à Segurança Nacional.

a série de cortes que marcam a história desse sujeito desde seu nascimento. A adolescência de Loló será, da mesma forma, marcada por sucessivas entradas e saídas das instituições, das casas da mãe e da avó e por atos em que ela ora se corta, ora corta o outro. O pai é o único que se mantém próximo a ela, estabelecendo um outro tipo de laço afetivo.

Uma nova apreensão policial implicará no retorno da jovem à internação. Seu ato: homicídio. Estava com os companheiros do tráfico quando um rapaz de outra “boca” foi pego por eles. O patrão foi quem o matou, mas ao ser interrogada pela polícia, Loló assume a autoria do crime. A passagem ilustra um fato relativamente comum na vida dos adolescentes: por vezes, respondem na Justiça por atos praticados por outras pessoas, em uma situação complexa, que merece uma discussão mais ampliada, mas sobre a qual não pretendemos nos debruçar neste trabalho. Loló receberá da justiça uma sentença que cancelará sua identificação ao significante *homicida*, produzindo efeitos para o sujeito – ao assumir o *homi-cídio*, também está assumindo a autoria da nomeação, inventando uma saída simbólica ante ao imperativo de ter que matar. Seguirá estabelecendo relações colada ao nome *homi-cida*.

Quando passa a frequentar o projeto SELEX, é desse lugar que Loló se apresenta: com poucas palavras e muita disposição para a briga, participa das oficinas demonstrando que, naquele espaço, seu interesse é menos nas práticas e mais em cortejar as meninas e brigar com quaisquer meninos que delas se aproximassem. Essa posição demandava da equipe constante intervenção, buscando auxiliá-la no exercício de resolver conflitos pela palavra.

Foi a partir da montagem de uma oficina em que os jovens trabalharam letras de raps e funks, além de pesquisas de bases musicais via internet e ensaios para apresentação na festa de encerramento daquela edição do projeto, que Loló pôde declarar que também escrevia *rap*, sendo, então, convidada a se juntar aos demais. Na noite do evento, cada jovem fazia sua apresentação pessoal para o público antes de cantar. Apresentando-se como MC Loló, ela canta seus *raps* com uma potência que levou a platéia, composta por professores e alunos da graduação em Engenharia de Sistemas, a aplaudi-la de pé.

O rap passou a ser tema de muitas conversas com a jovem, que, a partir dessa experiência, começou a falar mais nos encontros ao longo do

acompanhamento do Catu. Diz que se interessava também por aprender corte e desenho de cabelo masculino, pois “*desenho é algo que só homem faz, porque tem que ter mão firme*”. Também passou a contar casos de sua vida, passagens de sua infância. Falou a respeito de sua entrada no tráfico e de sua decisão por sair, localizando esse período como um momento em que “*levava uma vida de moleque*”. Ao dizer que estava prestes a completar dezoito anos, formula a pergunta acerca de suas “*escolhas de mulher*”. Duas cenas, relatadas por ela, marcam essa questão: na primeira, sofre uma tentativa de homicídio – em uma briga com um homem na rua, é jogada no rio Arrudas e, ao cair, bate com o maxilar em uma pedra; o grande volume de sangue em sua boca faz com que ela retome à consciência após ficar desacordada, podendo então, pedir ajuda e ser resgatada pelo Corpo de Bombeiros. Na segunda cena que narra, conta de um momento de quando já estava na internação – a “boca” em que traficava foi invadida por “alemães” e seus companheiros foram espancados até a morte.

Essas cenas traumáticas foram abordadas pela jovem em um segundo tempo do acompanhamento, pois foi necessário o deslocamento de *homicida* a MC produzido nas oficinas do SELEX para que elas pudessem entrar em nossas conversas, ganhando novas significações. MC é uma nomeação que advém do sujeito, inventada a partir da redução do significante *homicida*; é decantação de *homicida*, produzindo, nessa operação, um esvaziamento de sentido e a possibilidade de outro uso ao desfiladeiro de significantes vociferado pelo Outro que marcou sua vida. O traço masculino encontra novas vicissitudes através de sua voz e das letras de rap, nas quais Loló canta suas experiências de vida e morte, marcando novo corte em sua travessia.

Após as passagens de Loló pelo centro de internação, ela sempre voltava para a casa da mãe. O pai fazia-se presente na instituição, mas não podia recebê-la em casa, pois a esposa atual não aceitava sua permanência. A mãe também havia se casado novamente, tendo com o segundo companheiro outros dois filhos, e não queria a filha em casa por ter com ela um relacionamento difícil, assim como o padrasto. Em uma das brigas entre eles, Loló puxa uma faca, ameaçando o padrasto de morte, o que é motivo de mais uma saída de casa – novo corte que faz com que ela volte para as ruas,

envolvendo-se em pequenos furtos e desembocando em outra apreensão e no retorno para o centro de internação.

Em um dos dias em que estava internada, encontramos Loló em uma sala da instituição conversando de forma entusiasmada com um agente. Ao perguntarmos sobre a conversa, ela responde que estava contando um sonho, e pudemos dizer a ela que nos interessávamos pelos sonhos. Ela narra que sonhou que havia matado um homem, dando-lhe facadas na barriga e uma última no pescoço; ao chegar em casa com a faca e as mãos cheias de sangue, sua mãe diz: “*você é louca*”; o homem pertencia a uma família muito perigosa e, no momento seguinte do sonho, já havia gente batendo na porta da casa dela; ela se esconde e os homens não a encontram; ela arruma suas coisas para ir embora e diz à mãe: “*se eu ficar em casa, vou morrer*”; vai então para o centro. Perguntamos o que havia acontecido logo antes de ela puxar a faca para o homem, e ela responde que havia levado dele dois “bicudos” na canela, completando: “*antes dele me dar esses bicudos, eu estava tentando arrumar um trabalho*”. Loló perguntará, em seguida, se poderia oferecer uma oficina de corte de cabelo no SELEX, já que havia concluído seu curso, e aproveitamos para questionar o motivo de ela não estar, na ocasião, frequentando o SELEX. Ela explica que teve sua participação suspensa por ter quebrado a escada da instituição com bicudos, e marcamos: “bicudos também”. A jovem conta que o episódio aconteceu depois de ficar com uma menina à noite e, no outro dia, ela ter gritado do alto da escada que não ficaria mais com Loló, pois prefere os homens. A jovem responde que “*prefere mulheres e ela é uma muxiba*”, dá um soco nas costas do agente que a conduzia e recebe de volta um soco no estômago, pondo-se, então, a quebrar a escada com bicudos, o que lhe rende medida disciplinar “na isolada”.

Perguntamos como poderíamos fazer para que ela pudesse retomar sua participação no SELEX, momento em que Loló recomeça a narrar seu sonho, encenando-o, encarnando as personagens dessa trama e concluindo: “*a segurança não irá deixar uma menina descontrolada sair*”.

3.2. “Me inclui fora dessa”

O caso R. havia colocado a pergunta sobre o tema nomeação. Já o caso Loló ensina sobre seus efeitos: *MC* é nomeação inventada pelo sujeito, que marcará seu campo simbólico ao fazer desse traço singular um nome com o qual ela pode se apresentar publicamente e ser reconhecida de outro lugar. É interessante notar que se trata de um uso do nome inventado e assumido pelo sujeito, diferente do nome *homicida*. Este vem do outro e, de forma, alienada, o sujeito incorpora-o ao seu ser, como uma citação que o localiza “de fora”. Já quanto ao termo *MC*, ainda que ele esteja disponível nas prateleiras da cultura, diz respeito a um nome que o sujeito se outorga, extraindo-o/arrancando-o simbolicamente de lángua, da língua mãe. Difere de uma extração real do objeto pelo ato, sem nomeação, sem circunscrição simbólica, que se repete infinitamente na tentativa de obter uma cifra que estanque o gozo. Aqui se trata de uma operação de extração ex-nihilo, que produz efeito-sujeito e transforma o ato/fato em acontecimento.

Ali onde o *nome* conferido pelo Outro (*homicida*) exigia superegoicamente um alto grau de alienação ao seu suposto desejo, traduzido como demanda de matar e de se fazer homem, a jovem pode ocupar o campo do Outro de uma nova maneira. De um termo, dentre os muitos que lhe são dispostos, a jovem elege um, reduzido assematicamente a uma letra viva de gozo (*MC*) que, ao se inscrever no campo da língua comum, ganha laço e faz circular o gozo, íntimo, de maneira não mais obscena, não mais excedente, tornando público, civilizado, pactuado com o Outro o gozo antes devastado e deslocado. Disruptivamente, a jovem inclui-se, mesmo que “fora dessa”.

Ambos os casos transmitem a importância de acolher o nome que o jovem traz consigo, ainda que ele venha veiculado por atos violentos. Lacadée (2006) denomina-os de “*nomes do pior*”. Essa posição afirmativa e de acolhimento é fundamental para que o trabalho com esse público tenha alguma chance e possa prosseguir sob a forma de novas construções/nomeações.

Para Loló, a identificação ao significante *homicida* é uma forma de dar conta de um traumatismo anterior – o sujeito, em um momento precoce da vida, foi entregue à adoção por duas vezes, pela mãe e pela avó. Sem possibilidades de fazer da palavra a via para a construção de algum tipo de sentido, encarnou o abandono, passando a ser, ela própria, o abandono reeditado pelos cortes que marcam sua história. A identificação ao significante

homi-cida, bem como seu corte, pode ser lida como um tratamento diante do real traumático, e acolhê-lo possibilitou o trabalho. De *homicida* a *MC*, instaurou-se uma abertura que permitiu a pergunta sobre suas escolhas de mulher, construindo uma interpretação para o sonho desse sujeito ao nomear-se, de forma inédita, como *menina descontrolada*.

3.3. O despertar de um nome

Em dois momentos no período de 1974-1975, Lacan qualifica o Nome-do-Pai de “Nome de Nome de Nome”. O primeiro é no prefácio à peça de Frank Wedekind, “*O despertar da primavera*” (1890). Nas palavras do autor: “*mas o Pai tem tantos e tantos que não há Um [Nome] que lhe convenha, a não ser o Nome do Nome do Nome*” (Lacan, 2003, p. 559). O segundo é na lição de 11/03/75, em que diz: “*o não-tolo do Nome de Nome de Nome do pai, o não tolo-erra*” (Lacan, 1975b, n. [inédito 1974–1975]). Lacan não dá muitas explicações a respeito dessas referências que faz no momento em que modifica o uso do Nome-do-Pai, mas nos oferece ricas orientações.

Ainda no seminário anterior ao RSI, o “*Les non-dupes errent*” (Lacan, 1975a, n. [inédito 1973–1974]), em sua primeira lição, Lacan vai dizer que, nesses dois termos homofônicos na língua francesa, “Nome-do-Pai” e “Não Tolos Erram”, está o mesmo saber. Trata-se do saber inconsciente, no qual o sujeito pode se decifrar, ainda que essa operação de deciframento seja sempre uma operação forçada, que se detém em um sentido, e que não é o mesmo para os dois termos. Além da decifração simbólica, que cifra o gozo em um sentido, Lacan fala em outra operação com o saber inconsciente realizada pela cunhagem (*coïncage*) das dimensões do falasser. Com ela, os três registros do espaço habitado pelo ser falante – o Real, o Simbólico e o Imaginário – podem produzir algo de outra forma, determinando-se pela cunhagem que ganham ao se entrelaçarem no nó borromeano – operação que denominamos nomeação. Assim, da determinação inconsciente, podemos, com diferentes operações, forjar um saber.

Nesse sentido, o erro – recuperado etimologicamente por Lacan como o simples fato de apontar o uso no curso do tempo – ganha novo lugar. Ele

articula-se ao que, da estrutura, em determinado momento, o Nome-do-Pai permite que se escreva e que o sujeito não recuse como saber. Lacan vai se referir como tolos “*aqueles ou aquelas que se recusam à captura do espaço do ser falante [...] que protegem disso toda liberdade de ação*” (Lacan, 1975a, n. [inédito 1973–1975]). Entre o nascimento (a vida) e a morte, em algum ponto, a estrutura – quer dizer, a relação a um certo saber – não cede, determinando o desejo, que “*é estritamente, durante toda a vida, sempre o mesmo*”. Recusar essa determinação, acreditar que dela se pode fugir, é a tolice. Nesse sentido, Lacan pergunta-se se não seria o caso de forjarmos uma ética inteiramente outra, “*uma ética que se fundaria sobre a recusa de ser não-tolo (non-dupe), sobre o procedimento de ser cada vez mais fortemente presa (dupe) desse saber, deste inconsciente, que, afinal de contas, é nosso único quinhão de saber*”. Recuperar desse saber sua relação com a verdade orientaria, finalmente, uma ética calcada no desejo.

Segundo Porge, a referência lacaniana no prefácio da peça de Wedekind¹⁸ (1890) acontece por ser esse um texto que se intitula como uma “tragédia infantil”, no momento em que Lacan estaria desenvolvendo a ideia da “experiência trágica do desejo” em oposição à definição científica do mesmo. A peça é trágica e critica a sociedade alemã do fim do século XIX, que sustentava uma cultura de opressão à sexualidade. O autor coloca em cena o despertar da sexualidade dos jovens Wendla, Melchior e Moritz e aborda seus impasses diante de questões como sexualidade, aborto, suicídio.

No início do enredo, Wendla está completando quatorze anos e aparece experimentando um vestido para o dia de seu aniversário, momento em que pergunta à mãe o motivo de estar usando uma roupa tão comprida. A mãe responde que uma moça não pode mais andar com vestido curto, de criança. O vestido é, aí, índice desse momento de transição no qual a puberdade, com as transformações no corpo, fará marcação, intervalo entre o deixar de ser criança e o tornar-se adulto, em meio a incertezas e ausências de respostas precisas. Isso fica explícito quando Wendla pergunta à mãe de onde vêm os bebês e ela,

¹⁸ Benjamin Franklin Wedekind nasceu em Hannover, na Alemanha, em 24 de julho de 1864, e faleceu em 9 de março de 1918, em Munique. Era filho de um médico liberal e de uma cantora de ópera alemã. Lacan (1974 [2013]) abordará em seu prefácio o fato de a família de Wedekind ter sido forçada a sair de seu país por motivos políticos.

perturbada com as questões relativas à sexualidade, diz apenas que, para se ter um filho, é preciso amar o homem com quem se casou. Faz, assim, com que as dúvidas da filha não cheguem a um termo e ela fique grávida de Melchior, forjando a construção de respostas – Wendla virá a falecer devido ao aborto que realiza.

Melchior, também com 14 anos, é um jovem inteligente e considerado um dos melhores alunos de sua turma. Suas dúvidas sobre a sexualidade percorrem caminhos distintos dos de Wendla, pois, nascido em uma família que lhe proporcionou uma educação liberal, entra na puberdade mais avisado a respeito do que poderia vir a encontrar. Desde cedo, questiona-se sobre sexualidade, ética e religião. É o melhor amigo de Moritz e, juntos, têm várias conversas sobre esses temas, que levam Melchior a escrever um livro, a pedido de Moritz, para esclarecê-lo sobre a sexualidade. Melchior, por sua vez, tem dúvidas de outra ordem, como o fato de não compreender o prazer que Wendla sente em ajudar os pobres ou as respostas para o amor. Sente-se atraído por Wendla, mas se recusará a beijá-la alegando que as pessoas só se beijam por amor e que não haveria amor entre eles.

Moritz, diferente de Melchior, é um adolescente cheio de dúvidas, inseguro, angustiado. Diz desconhecer como veio ao mundo, demonstrando pavor em saber mais sobre a sua própria sexualidade, mas se ocupa de procurar nos dicionários respostas, encontrando apenas palavras e permanecendo sem explicações. Vive aprisionado nas dificuldades escolares que enfrenta e na (im)possibilidade de desapontar os pais com seu fracasso, anunciando, por isso, sua decisão pelo suicídio logo no início da peça. É reprovado na escola e responde ao imperativo com que toma o desejo dos pais retirando-se da vida. Nesse caminho, é abordado por uma mulher que o convida para uma “aula de sexualidade”, mas segue firme com sua decisão pela morte.

Após o suicídio de Moritz, Melchior é expulso da escola sob o argumento de ter exercido má influência sobre o amigo ao escrever o livro com o qual buscava responder às suas dúvidas. Seus pais também o acusam pela transgressão com Wendla e, como punição, ele é internado em um reformatório. Consegue fugir quando sabe da morte de Wendla pelo aborto que foi forçada pela mãe a fazer. Depara-se com a morte, experiência para a qual

não estava preparado. Nem mesmo seus conhecimentos sobre a sexualidade ajudarão a construir algum tipo de sentido para ela, e é nesse momento que o fantasma de Moritz faz aparições, convidando-o ao reino dos mortos.

Em contraponto, surge diante de Melquior também um homem mascarado, alertando-o de que fosse embora e seguisse seu caminho, pois não estaria em condição de tomar nenhum tipo de decisão. O garoto desconfia de que o homem mascarado seja seu pai, mas o homem diz que o pai encontraria aconchego nos braços de sua mãe e que tinha ali a função de lhe abrir as portas do mundo. Moritz percebe que o mascarado havia aparecido para ele em um corpo de mulher, não lhe sendo possível, então, reconhecê-lo.

“*O despertar da primavera*” chamou a atenção tanto de Freud quanto de Lacan. Consta em ata de Reunião da Sociedade Psicanalítica de Viena, em 1907, texto em que Freud e seus discípulos fazem referência à peça de Wedekind, reconhecendo nela a abordagem à sexualidade infantil. Lacan dirá que o dramaturgo havia antecipado Freud ao afirmar que o despertar da sexualidade só é possível aos meninos quando eles sonham com isso – Wedekind abordará a questão dos sonhos dez anos antes de Freud estabelecer o conceito de inconsciente.

De acordo com Porge, o termo “*homem mascarado*” será tomado por Lacan como referência ao estabelecimento do Nome-do-Pai como a *ex-sistência*. Nesse mesmo prefácio, Lacan não hesita em recorrer aos mitos na busca pelo Nome-do-Pai, referindo-se ao Pai como um Nome entre outros da Deusa branca: “(...) *a Deusa branca era o nome da mãe primitiva, mítica. Sem representação, seu símbolo mais difundido seria talvez o famoso Ônfalos de Delfos (...)*” (Porge, 1998, p. 166). Em “RSI”, Lacan dará à *ex-sistência* um estatuto lógico e topológico, estabelecendo como “ex” aquilo que gira em torno da consistência, conforme trabalhado anteriormente nesta pesquisa..

Seguindo a trilha para situarmos o Nome de Nome de Nome, expressão em que aparece o três inscrito na repetição do termo “Nome”, encontraremos a aula de 13/05/75, em que Lacan salienta que ele havia dito RSI e, por que não, 1, 2, 3, acrescentando que é por serem três que uma dessas consistências pode ser real. Dirá que pouco importa distinguir qual delas, pois o sentido cederá frente ao número, ou seja, o número determinará o sentido. O número 3 demonstrar-se-ia como o que é – se for o real, será também o impossível.

Demonstrar já é algo que provém do simbólico. Atar o simbólico ao imaginário, somente, não basta, pois a extração que daí se faz ficará limitada à “entonação” e seus efeitos metonímicos. Para se atar um nó, diz Lacan, é preciso “fiar” no número.

A experiência clínica levará o autor a elaborar que o saber inconsciente implica na suposição do mesmo, essa tolice – donde os não-tolos errarem. Ser suposto faz entrar em jogo a referência ao imaginário, mas até certo ponto, pois há algo no simbólico que não se imagina. Há o buraco do simbólico. Lacan dirá, remetendo à forma de Picasso “*eu não procuro, eu encontro*”, que “*encontrou o buraco*”. (Lacan, 1975b, p. 66 [inédito 1974–1975]).

Retomando referências estabelecidas em “*Formulações sobre a causalidade psíquica*” (1946), Lacan trabalhará com a noção de que as marcas feitas pelos signos são inacessíveis aos olhos e não podem ser tocadas. Recorre, para falar disso, ao termo “usura”, em referência à moeda. A expressão significa tanto juros do capital quanto desgaste de materiais por efeito do uso ou atrito, sendo a solda, por exemplo, o preenchimento artificial que se faz ao circular o buraco produzido por esse desgaste. Com essa metáfora, Lacan conduzirá ao entendimento que o círculo que pode ser visto na moeda em função da usura já é uma consequência do buraco.

Outra metáfora que ele utiliza (Lacan, 1975b, n. [inédito 1974–1975]) relaciona-se à polícia, que não tem outra palavra a dizer a não ser: “circulem!”. Circular é algo distinto de girar. Nesse caso, trata-se apenas de circular para produzir cadeia. O círculo é topologia que comporta apenas dois elementos, e a introdução do terceiro com o nó borromeano estabelecerá que não se trata de circular, mas de girar.

Lacan passará a distinguir, então, o círculo do nó, perguntando o que há de comum entre uma reta infinita e um círculo. Responde que a ruptura tanto da reta infinita quanto do círculo produzirá um único elemento – uma reta finita. Para ele, toda a elaboração acerca do nó já foi construída na linguagem, sendo senso comum referir-se aos laços que unem um homem e uma mulher como nó. Esses, contudo, são círculos não atados que implicam em três elementos: “*são esses nós que, sem dúvida, vale relatar, mostrando que implicam como necessário esse três elementar, acontecendo de vir eu a suportá-los dessas*

três indicações de sentido materializado que se figura nas nomeações do Simbólico, do Imaginário e do Real” (Lacan, 1975b, p. 67 [inédito 1974–1975])

Lacan introduz nessa aula o termo “nomeação”, articulando-o ao simbólico. Remete-a também ao nó, mas na forma de um quarto elemento, porque no nó de três consistências os círculos não estão atados entre si, sendo necessário o quarto elo para atar os demais, expondo a função da nomeação. Vale salientar que, nesse momento, Lacan trabalhará com um tipo de nó de três elementos em que um dos círculos fica completamente solto, “*fora do jogo*” em relação aos outros dois. Ele se encontra atado aos demais apenas pelo fato de produzirem uma interseção que captura e amarra esse terceiro termo disjunto dos dois. Essa, inclusive, é a dimensão real do nó que será decantada por Lacan no quarto termo. Introduzi-lo é uma maneira de estabelecer a identidade entre os três registros – RSI, amarração que permite formalizar o real como *ex-sistência*, na qual o real ganhará o suporte do nó, entrando no jogo. O que faz consistência é da ordem do imaginário, restando ao simbólico o termo “buraco”: “*cada um desses termos se define, ao mesmo tempo, por relação aos dois outros, ao real, simbólico e imaginário e à nodulação dos três*” (Porge, 1998, p. 166).

Com o auxílio da topologia, Lacan dirá que não é o número a característica do nó, mas a relação entre um certo número de trajetos. Algo está desatado, podendo atar-se se colocado em determinada relação. No nó borromeano, não se privilegia só o número, pois se estabeleceria uma relação de proporcionalidade entre o número de trajetos. O número servirá à função de “intérprete”, como “*como intermediário (...) para nos introduzir na dialética do nó*” (Lacan, 1975b, p. 69 [inédito 1974–1975]). Por dialética, entendemos essa relação que se suporta no fato de cada elo não estar atado aos outros dois e, por isso mesmo, poder atar-se, nodulando-se a partir de coordenadas relacionais, veiculadas em “*relação triádica*” que, a cada vez, irá determinar a posição do sujeito, do eu e do outro.

Lacan tomará a nomeação como quarto termo, afirmando que emparelhá-la a ele é emparelhá-la ao imaginário, enquanto ela provém do simbólico. Produz-se, dessa forma, efeitos no imaginário. Porge afirma que “*a ideia de emparelhamento provém do nó borromeano de quatro consistências em que – contrariamente ao nó de três – existem impossibilidades de*

intercambialidade fora de certos pares” (Porge, 1998, p. 169). A nomeação é simbólica, imaginária ou real conforme o emparelhamento dos elos, sendo R-S um tipo de emparelhamento para a nomeação imaginária, I-S para a nomeação real e R-I para a nomeação simbólica. Distinguir essas nomeações levará Lacan a se perguntar: “*de que nomeação se trata visto que nos é miticamente contada?*” (Lacan, 1975b, p. 70 [inédito 1974–1975]). Segundo o autor, há na Bíblia o *Fiat Lux*, com o qual se estabelece a ideia de origem, ato de criação onde, do simbólico, surge o real. Essa construção mítica da origem não é da mesma ordem do fato de Deus dar nome às coisas.

Retomando a questão do Nome do Nome do Nome, podemos entender que tal qualificação dada ao Nome-do-Pai, nas duas passagens citadas, reenvia a questão do Nome-do-Pai ao ato de nomear, em uma operação em que resta algo do estatuto da transmissão. Lacan, em 11/03/75, afirmará: “*reduzo o Nome-do-Pai à sua função radical de dar nome às coisas*”. (Lacan, 1975b, p. 46 [inédito 1974–1975]), operação simbólica, mas não de primazia do simbólico sobre os outros registros. Com a topologia do nó, Lacan estabelecerá a noção de emparelhamento, e dar nome às coisas surge como uma operação simbólica que pode se emparelhar com o imaginário ou com o real, sendo de nomeação imaginária ou real, respectivamente. Tais nomeações podem fazer a função de nomes do pai. Se o pai é aquele que dá nome às coisas, fazendo-as existir no simbólico, também aponta o que *ex-siste* ao simbólico.

Para Porge, “*o que fundaria o caráter simbólico do Nome-do-Pai não seria forçosamente oriundo do simbólico, mas do modo de associação com uma dimensão, que comporta uma nominação das outras duas dimensões. Esta triplicidade oferece uma pista para a interpretação da expressão Nome de Nome de Nome*” (Porge, 1998, p. 170). Em seu discurso sobre o Nome-do-Pai, Lacan privilegiará as referências bíblicas, tomando o termo, inclusive, da religião. Entre 1963 e 1975, trabalhará textos do Antigo Testamento sobre o Nome de Deus (Êxodo) e, após 1975, debruçar-se-á sobre outros que tratam da nominação de Deus (Gênesis).

A expressão Nome de Nome de Nome, diz o autor, acentua e privilegia a função de nomeação ao elevá-la à categoria do acontecimento. Para Lacan, o acontecimento está relacionado ao dizer, ou seja, dizer é algo que se distingue de uma palavra qualquer, sendo produzido na ordem simbólica. Contudo,

Nome de Nome de Nome não se restringe à leitura do Nome-do-Pai como um acontecimento de nomeação. A própria grafia da expressão, tríade de nomes ligados por uma preposição, sugere uma triplicação do nome, três nomes. Lacan usa essa expressão no momento em que introduz o número indefinido de nomes do pai: “*a pluralização de nomes não é indefinida, ela se limita a três. Além do mais estes três não estão justapostos, mas imbricados e dependente simultaneamente uns dos outros*” (Porge, 1998, p. 170). O três da expressão é uma referência aos três registros em Lacan: primeiro o pai do nome, depois o pai que responde “eu sou o que eu sou” sobre seu nome e, por fim, o pai nomeado pela mãe na metáfora paterna. Nome de Nome de Nome, portanto, é uma forma de dizer sobre a “intricação” dos três registros.

O dizer tomado na vertente do acontecimento, segundo propõe Lacan, tem função borromeana, de enodar as três consistências. Com a pluralização dos Nomes do Pai, o autor formula que a função do Pai passa por um dizer, mas que porta também a impossibilidade de tudo dizer. É uma transmissão marcada por um meio-dizer, restando uma quota impronunciável. Os Nomes do Pai, no plural, são os nomes dos dizeres que a função “pai” comporta. Nesse sentido, para Lacan, o Homem Mascarado de Wedekind é um dos nomes do pai: não tem nome, sendo um semblante que oferece um dizer ao sujeito, convidando Melchior à entrada no mundo dos homens – trata-se de um convite para que o sujeito faça a transição da adolescência e siga seu caminho!

Loló também nos remete à questão do Nome. Ela recusa-se a agarrar sua identidade através de seu nome próprio. *Homicida* funcionará como tradutor, *shifter* desse nome que fixa o sujeito a um destino. Pela via da orientação lacaniana, sustentamos a prática do SELEX (e do Catu) como um espaço onde os jovens podem dizer, ser escutados e escutar as palavras que disseram de outras formas. Tomar o dizer como função borromeana significa, a nosso ver, acolher os nomes trazidos pelos jovens como saídas por eles construídas. Loló dá mostras da função que o significante *homi-cida* tem para ela – função paradoxal, pois, além de saída, é onde o sujeito se embarça, envolvendo-se em situações complexas. Ainda assim, só pode ser deslocada do lugar de função quando o sujeito inventa outros nomes para se enodar. Por vezes, eles não são facilmente encontráveis. Loló depara-se com a *MC Loló*: a oficina de rap e a apresentação pública, além do Catu, serviram à função de

Homem Mascarado, dando suporte ao dizer que advém do sujeito. Além disso, o corte realizado em *homi-cida* mostra que o nome abriga um escondido fundamental, que lança o sujeito no dizer, conectando-o ao seu desejo. Um corte que liga o sujeito à vida.

Porge, através de Ulisses, personagem de Homero em “Odisséia”, desvelará esse jogo de esconder/mostrar em que se inscreve a relação do sujeito com o nome que ele irá inventar para nomeá-lo, construindo, assim, sua saída. Ulisses e seus companheiros foram feitos prisioneiros na caverna de Cíclope tão logo desembarcaram na ilha dos gigantes. Ulisses recorre à astúcia para escapar: dá vinho ao gigante de um olho só, que, ao provar da bebida, quer então saber o nome daquele que lhe traz líquido tão precioso. “*Caro Cíclope. Queres saber meu nome? Será um prazer receber a recompensa prometida. Ninguém é meu nome. (...) A resposta abriu os bofes do monstro. Ninguém será comido por último. Os outros descerão à minha pança primeiro. Este é o prêmio que te ofereço*” (Homero, 2007, p. 135). Ulisses e seus amigos furam o olho do Cíclope com uma estaca. Os gritos despertam os Cíclopes vizinhos, que vão ao encontro de Polifemo, que explica: “*camaradas, Ninguém me agride, Ninguém me mata*” (Homero, 2007, p. 137). Os demais Cíclopes, então, respondem: “*se ninguém te agride, seu Nulo, teus gritos são de louco. Mal enviado por Zeus não tem cura. Fazer o quê? Roga a ajuda de Posidon, nosso Senhor*” (Homero, 2007, p. 137).

Ulisses conseguirá escapar do destino funesto de ser devorado pelo Cíclope ao utilizar o estratagema de operar com a divisão própria ao nome, em um jogo de esconder/mostrar. Porge comenta essa divisão na passagem em que Ulisses responde que seu nome é Ninguém (*ou-tis*) e, ao mesmo tempo, que é Astúcia (*me-tis*). Em suas palavras: “*Ora, Ulisses é ‘o astucioso’ este é cognome pelo qual ele é conhecido. Ao responder ou-tis, ele diz também que é astuto (me-tis) e demonstra em ato sua astúcia, ao dizer seu nome escondendo-o*” (Porge, 1998, p. 19).

De *homicida* a *MC*, Loló também revela sua astúcia, de forma contingente, necessitando que haja um Homem Mascarado, um semblante, que sirva como suporte para encontrar outras vias de se fazer valer. O SELEX busca operar como uma função ao reconhecer o valor da invenção do sujeito, dizendo sim ao nome, ao pro-jeto e à infração que porta o traço singular do

sujeito. O convite do SELEX é para que R., Loló e tantos outros jovens possam dizer e, com seu dizer, fazer seu caminho, construindo novos Nomes-do-Pai. Com o dizer, pode-se fazer lei, mas não há lei para o dizer!

4. CONCLUSÃO

O sintagma “jovem infrator” é produto de uma época em que o mal estar que resta do modelo civilizatório encontra resposta na associação entre juventude e violência. O SELEX é produto desse tempo: foco de resistência aos imperativos classificatórios e às respostas massificadas pelo para todos, constrói-se como uma experiência que suporta a indeterminação e não se rende às formatações rígidas. A constância irá se apresentar através de uma rotina fixada a partir de horários de funcionamento, tanto em relação aos dias da semana em que as oficinas acontecem quanto na definição de datas para início e fim de cada edição, remetendo à próxima e produzindo, assim, uma vinculação temporal, mesmo durante os períodos de intervalo. Os temas a serem trabalhados são construídos junto aos participantes, aproveitando aberturas contingenciais que possibilitam a invenção do novo no interior da situação. Essa lógica repercute no próprio SELEX, e cada edição permite a extração de um campo de debate inédito, ainda que um tema sempre retorne à arena política, mesmo que por vias distintas: a segurança pública e sua incidência sobre a vida dos jovens.

Célio Garcia anunciou seu desejo de que os jovens pudessem tomar a palavra e não mais as armas. No SELEX, eles ensinam que tomam a palavra, mas não largam as armas. A arma está presente no SELEX porque está presente na vida dos jovens: *“o jovem, cada vez mais jovem, tem sido abandonado pelos sistemas de proteção da vida e, sozinho, responde com os meios que dispõe”* (F. O. Barros-Brisset et al., 2013, p. 74).

Os acontecimentos lançam o SELEX em um debate que se instaura no plano político. Trazer o impasse de um jovem armado para a conversa com o coletivo do SELEX produz um deslocamento do jovem que porta uma arma, naquela situação particular, para uma reflexão ampliada acerca dos motivos que levam os jovens a tomarem as armas. Dificuldades e problemas abordados nessas conversações apontam para a inserção desses temas em um sistema maior e mais complexo, que diz respeito à justiça criminal e às escolhas adotadas pelas políticas de segurança no País.

O Direito Penal é um ordenamento jurídico aplicado aos adultos, distinto do ECA, que legisla sobre questões relacionadas à criança e ao adolescente,

público acompanhado pelo SELEX e abordado nesta pesquisa. Ainda que haja um corte legal que separa questões relacionadas a maiores e a menores de idade na aplicação da legislação, por vezes, os contornos delimitadores entre direito penal e direito especial de crianças e adolescentes não se fazem assim tão realçados. Os jovens trazem, com suas armas, o esclarecimento de que a instituição policial cumpre papel de extrema importância na mistura (ou não) desses campos, pois será através deles que os adolescentes farão seu encontro com a Justiça. O policial é a face do Estado a que esse público cotidianamente tem acesso, em um encontro que transmitirá os problemas apontados por Soares:

Varrer as ruas com os olhos e a audição, classificando personagens e biotipos, gestos e linguagens corporais, figurinos e vocabulários, orientado pelo imperativo de funcionar, produzir, o que significa, para a PM, prender. Ad hoc, no varejo do cotidiano, só resta ao soldado procurar o flagrante, flagrar a ocorrência, capturar o suspeito. Os grupos sociais mais vulneráveis serão também, no quadro maior das desigualdades brasileiras e do racismo estrutural, os mais vulneráveis à escolha dos policiais, porque eles projetarão preconceitos no exercício da vigilância. (Soares, 2014).

Assim, os jovens trazem para o SELEX uma complexidade de impasses, para os quais não há uma resposta única. Quando o Projeto convida-os para conversar acerca desses conflitos, aposta-se que, em conversação, há a invenção de novas saídas para as situações ali circunscritas. Freud esclarecia acerca do impossível que abriga o governar e, diante disso, abordar os impasses em conversação é uma tentativa de inventar respostas pontuais: para cada situação, uma invenção, ainda que precária e provisória, possível quando há o franqueamento das respostas imediatas, produzidas segundo discursos protocolares de segurança. Sim, a punição é uma resposta, mas há outras? Tais pontuações têm permitido que o SELEX torne-se um espaço em que os jovens compartilham situações traumáticas a que foram confrontados, para as quais a violência foi o único recurso naquele momento. Falar delas já é dar tratamento a isso que irrompe e que, até então, restava sem sentido. Visa-se, assim, a ampliar os recursos disponíveis, de modo que, ante a situações embaraçosas, seja possível inventar outras respostas, distintas da violência.

Podemos delimitar, portanto, o SELEX como campo indeterminado, orientado por uma lógica não-predicativa e atravessado por planos discursivos

distintos. Há um plano político, que tangencia temas mais abrangentes, como as questões relativas à segurança pública, além de um plano que comporta a singularidade, o caso a caso. Eles têm incidência sobre o outro – o singular sobre o político e o político sobre o singular -, a partir de construções extraídas coletivamente.

A topologia lacaniana do nó borromeano orientou a leitura e o estabelecimento da experiência do SELEX. Por esse suporte, foi possível entender que não basta dispensar os rótulos classificatórios produzidos pelo Outro, sendo preciso dar um passo além, extraíndo-se a forma singular com que o sujeito se serve dos nomes. Interessa, nessa experiência, o uso que cada um faz da nomeação e as amarrações inéditas que dela podem advir.

Barros-Brisset (F. O. Barros-Brisset, 2011) esclarece que “*o sujeito responde ao discurso de sua época, mas não se confunde com ela*”. É, portanto, na resposta de sujeito que é preciso fiar-se, pois ela porta a chave para ler a época presente, assim como cada saída inventada ante a seus impasses.

“Fazedor de barcos” e “MC Loló” testemunham que, dos efeitos de nomeação, há a extração de uma quota de satisfação, “jeitinho” inventado por cada um ante ao impossível do tudo dizer. Operar sobre eles é produzir uma nova resposta, pedacinhos de satisfação que *ex-sistem*, mas que também se conectam de forma (im)pertinente ao laço social.

Essa pesquisa levou-nos a extrair da nomeação como quarto elemento a atar o nó borromeano um operador clínico que serve como orientação à prática com os jovens na contemporaneidade. Resta ainda o desafio da construção de articulações entre a saída singular do adolescente e sua viabilização política, devido à disjunção entre o tempo do sujeito e o tempo do sistema, descompasso que, por vezes, produz fechamentos lá onde brechas já se abriram.

Referências Bibliográficas

- Alberti, S. (2009). *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Arantes, E. (2011). Práticas piedosas aos desvalidos, assistência pública a menores abandonados e crianças e adolescentes como titulares de direitos. In A. (Org). Bemfica (Ed.), *Psicologia Jurídica: Ética, Transmissão e Política* (pp. 171–189). Rio de Janeiro: Imago.
- Art. 227 da Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dispõe sobre a proteção da Criança e do Adolescente. Brasília, Brasil: Congresso Nacional.
- Badiou, A. (2012). De la logique à l'anthropologie, ou dialectique positive. *European Graduate School, Saas-Fee, Suíça*. Retrieved March 01, 2013, from <http://www.youtube.com/watch?v=wczfhXVYbxg>
- Barros-Brisset, F. O. (2011). A casa vazia (Conferência proferida na UFSJ em 02/08/2011). Retrieved January 05, 2014, from www.youtube.com/watch?v=h_Cj-TKVU5Q
- Barros-Brisset, F. O. (Org). (2013). *Tô fora: O adolescente fora da lei*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Barros-Brisset, F. O., Santiago, A. L., & Miller, J. (orgs). (2013). *Crianças falam! E têm o que dizer. Experiências do CIEN no Brasil*. Belo Horizonte: Scriptum.
- Capanema, C. (2009). *As modalidades do ato e sua singularidade na adolescência*. (Tese de Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Minas Gerais.
- Decreto 17.943-A de 12 de OUTUBRO (1927). Dispõe sobre o Código de Menores e dá outras providências. Rio de Janeiro, Brasil: Congresso Nacional.
- Decreto 99.710, de 21 de Novembro (1990). Dispõe sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, Brasil: Congresso Nacional.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Dicionário de Filosofia*. (M. S. G. et Al, Trans.) (2nd ed., Vol. I). São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, Mi. (1996). *A ordem do discurso*. Edições Loyola.
- Freud, S. (1972). Fragmento da análise de um caso de histeria [1905]. In J. Salomão (Trans.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 79–80). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976a). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In J. Salomão (Trans.), *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 13, pp. 289–288). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976b). O mal-estar na civilização (1930)[1929]. In J. Salomão (Trans.), *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 75–177). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976c). Por que a guerra? (1933 [1932]). In J. Salomão (Trans.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 241–264). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976d). Psicologia de grupo e análise do ego [1921]. In J. Salomão (Trans.), *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 89–179). Rio de Janeiro: Imago.

- Freud, S. (1976e). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In J. Salomão (Trans.), *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 123–134). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (2012). *Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos [1912-1914]*. (P. C. de Souza, Trans.) (Vol. 11). São Paulo: Penguin & Companhia das Letras.
- Garcia, C. (2000). *Clínica do Social*. Belo Horizonte: Projeto.
- Garcia, C. (2010a). Fotograma apresentado no IV Encontro Nacional de Pesquisadores de Filosofia e Psicanálise - 16 e 19 de novembro de 2010. UFMG/UFOP. Ouro Preto.
- Garcia, C. (2010b). Psicanálise como ciência do seu próprio fim ou o que fizemos com a psicanálise? In *Revista de Estudos Lacanianos (Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG)* (Vol. IV-nº1). Belo Horizonte: Scriptum Editora.
- Garcia, C. (2011a). Aula inaugural do curso de Engenharia de Sistemas da UFMG. Belo Horizonte.
- Garcia, C. (2011b). *Psicologia Jurídica: orientação para o real*. Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa.
- Garcia, C. (2013). De como escutei a expressão me inclui fora dessa. *CIEN DIGITAL 15*. Retrieved December 10, 2013, from <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/n15/apresentacao2.html>
- Guerra, A. M. C. (2012). Adolescência e Infração: classificar é simples, complexo é operar com as classificações... (inédito).
- Guerra, A. M. C. (2013a). Clínica, política e sujeito [Seminário realizado por Célio Garcia em jun 2013].
- Guerra, A. M. C. (2013b). O gozo na topologia borromeana: um novo paradigma? *Revista Tempo Psicanalítico*, 45(1).
- Hacking, I. (2005). Façonner les gens II. *Philosophie et histoire des concepts scientifiques. (Resumo de curso)*. Paris: Collège de France. Retrieved January 05, 2014, from http://www.college-de-france.fr/media/historique/UPL5879_Hacking2004_2005.pdf
- Homero. (2007). *Odisséia*. (D. Schüller, Trans.) (Vol. 2). Porto Alegre: L&PM.
- Houaiss. (2001). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Lacadée, P. (2011). *O despertar e o exílio. Ensinaamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Lacan, J. (1962). *O Seminário IX: A identificação (inédito)*.
- Lacan, J. (1975a). *O Seminário XXI: Le non-dupe errent (inédito)*.
- Lacan, J. (1975b). *O Seminário XXII: R.S.I. (inédito)*.
- Lacan, J. (2003). Prefácio a O Despertar da Primavera. In *Escritos* (pp. 557–559). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Trabalho original publicado em 1974).
- Lacan, J. (2008a). *O Seminário V: As formações do inconsciente (Seminário proferido em 1957-1958)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2008b). *O Seminário XXIII: O Sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Seminário proferido em 1975-1976).
- Laurent, É. (2002). *Síntoma y Nominación*. Buenos Aires: Colección Diva.

- Laurent, É. (2005). O Nome-do-Pai entre realismo e nominalismo. *Revista Opção Lacaniana*, 44, 92–109.
- Lei 6.697, de 10 de Outubro (1979). Dispõe sobre o Código de Menores e dá outras providências. Brasília, Brasil: Congresso Nacional.
- Lei n. 8069 de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (1990). Brasília, Brasil: Congresso Nacional - Publicado no Diário Oficial da União.
- Leite, C. A. (2008). *Quando o corpo pede um nome – a título provisório*. (Tese de doutorado) Instituto de Estudos de Linguagem - Universidade Estadual de Campinas.
- Neto, O. M. et al. (2011). Curso de graduação em Engenharia de Sistemas da UFMG – relato de experiência em processo. In *ANAIS do 39 COBENGE: Formação continuada e internacionalização*. Blumenau.
- Paula, P. A. G. de. (2006). Ato Infracional e Natureza do Sistema de Responsabilização. In ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.) (Ed.), *Justiça Adolescente e Ato Infracional: sociedade e reponsabilização* (pp. 25–28). São Paulo.
- Porge, E. (1998). *Os Nomes do Pai em Jacques Lacan. Pontuações e Problemáticas*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Rosa, M. D., & M. C., V. (2012). Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. In M. D. Rosa & M. C. (Orgs) Poli (Eds.), *Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social*. Curitiba: Juruá.
- Santos, E. P., Garcia, C., Costa, D. M., de Moura, D., Neto, O. M., & Moreno, E. (2011). *Projeto Selex*. PROEX/UFMG - Belo Horizonte.
- Saraiva, J. B. C. (2009). *Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral. Uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.
- Soares, L. E. (2011). Conferência do V ENAPOL – Encontro Americano de Psicanálise de Orientação lacaniana - 11 e 12 de junho. Rio de Janeiro.
- Soares, L. E. (2014). PEC-51: revolução na arquitetura institucional da segurança pública. Retrieved January 05, 2014, from <http://www.luizeduardosoares.com/?p=1188>
- Vorcaro, A. (2010). Psicanálise e método clínico: o lugar do caso clínico. In F. Neto & J. Moreira (Eds.), *Pesquisa em psicanálise. Transmissão na universidade* (pp. 11–22). Barbacena: EdUEMG.

Outras Referências

- Agamben, G. (2010). *Homo Sacer, O poder soberano e vida nua I*. (H. Burigo, Trad.) (2nd ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Badiou, A. (1996). *O ser e o evento*. (M. L. X. de A. Borges, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar e Editora UFRJ.
- Dostoiévski, F. (2010). *O adolescente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santana, É. (2013). *Em defesa dos casos perdidos: o adolescente e o conflito com a lei em cena*. (Tese de Mestrado) Faculdade de Direito - Universidade Federal de Minas Gerais.
- Lopes, R. G., & Santos, T. C. dos. (2013). *Psicanálise, ciências e discurso*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Soares, L. E. (2011). *Justiça: pensando alto sobre violência, crime e castigo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Souza, J. (2012). *A construção social da subcidadania. Para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Teixeira, A. (2010). *Metodologia em Ato. Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Scriptum Livros.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da Violência 2012. Crianças e Adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil.
- Waiselfisz, J. J. (2013). *Mapa da Violência 2013. Homicídios e Juventude no Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil.
- Wedekind, Frank. (19910). *O despertar da primavera*. (M. A. S. Melo trad). 2ed Lisboa: Editorial Estampa