

ESCUTANDO OS SUBTERRÂNEOS DA CULTURA: RACISMO E SUSPEIÇÃO EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR

Ana Paula Musatti-Braga¹, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1060-1606>

Miriam Debieux Rosa¹, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9518-0424>

RESUMO. Este artigo pretende abordar alguns desdobramentos de um dispositivo de intervenção clínico-político em uma escola municipal de São Paulo. Utilizando um *Grupo de Conversas* com adolescentes foi possível observar e escutar uma cena que se repetia à exaustão e a partir dela supor um não dito social sobre os estudantes, suas mães e suas configurações familiares. Seguindo as indicações de Freud, Lacan, Benjamin e Gagnebin, consideramos o não dito que paira sobre elas como um modo de o passado perdurar de maneira não reconciliada no presente, acarretando uma contiguidade social e simbólica da mucama até as mulheres negras de hoje. O imaginário social sobre estas mulheres aponta para uma concepção de servidão e de corpo à disposição que, apesar de tantas mudanças históricas e conquistas femininas, ainda permanece e se transmite nos subterrâneos da nossa cultura. Recolocar tanto as falas e os atos dos estudantes, como os de suas mães, como prenhez de sentido e inscritos numa rede discursiva política e libidinal, nos permite reencontrar a potência e a capacidade de resistir desses sujeitos. Torna-se fundamental discernir o que é o sujeito colocado no lugar de *resto* no discurso social e o que é uma subjetivação da falta, pois enquanto esta última é o que promove o desejo, a primeira, é o que violenta e silencia o sujeito.

Palavras-chave: Psicanálise e política; racismo; escola.

LISTENING TO HIDDEN CULTURAL ASPECTS: RACISM AND SUSPICIONS WITHIN A SCHOOL COMMUNITY

Abstract. This article addresses some effects of a political-clinical psychoanalytic intervention implemented at a public school in Sao Paulo. Focusgroupconversations held with adolescents enabled us to watch and listen to a repeatedly returned scene, which allowed us to assume a social “unsaid” about students, their mothersand their family settings. Embracing the indications of Freud, Lacan, Benjamin and Gagnebin, we consider that which looms over these mothers as an enduring pastunreconciled with the present, thereby causing a social and symbolic contiguity of the master’s slave girl to today’s black women. The social imaginary of these women points to a conception of servitude and sexually available body which, despite the many historical changes and female conquests, still remains and is transmitted in the underground of our culture.Replacing both the speeches and the acts of the students and of their mothers, as laden with meaning and enrolled in a political and libidinal discursive network, allows us to rediscover the power and resilience of these subjects. It is fundamental to discern between a subject placed in the place of *rest* in the social discourse, and a subjectivation of the lack, since while the latter is what promotes the desire, the former is what violates and silences the subject.

Keywords: Psychoanalysis and politic; racism; schools.

¹ Universidade de São Paulo (USP/SP), São Paulo-SP, Brasil - E-mail: anamusattib@gmail.com

ESCUCHAR LO SUBTERRÁNEO DE LA CULTURA: RACISMO Y SOSPECHA EN UNA COMUNIDAD ESCOLAR

RESUMEN. Este artículo se propone abordar algunos desdoblamientos de un dispositivo de intervención psicoanalítica clínica-política en una escuela municipal de São Paulo. En un *Grupo de Conversaciones* con adolescentes, pudimos escuchar una escena que se repetía y, a partir de la misma, suponer un “no dicho” social sobre los estudiantes, sus madres y sus configuraciones familiares. Siguiendo la huella de Freud, Lacan, Benjamin y Gagnebin consideramos lo que no se dijo como un modo en que el pasado perdura de manera no reconciliada en el presente, acarreado una contigüidad social y simbólica de la mucama hasta las mujeres negras de hoy. El imaginario social sobre esas mujeres revela una concepción de servidumbre y de cuerpo a disposición que, a pesar de tantos cambios históricos, aún permanece y se transmite en los subterráneos de nuestra cultura. Volver a poner el discurso y las acciones de los estudiantes y de sus madres como llenos de sentido y matriculados en una red política y discursiva de la libido, nos permite redescubrir el poder y la capacidad de soportar de estos sujetos. Es esencial discernir lo que es el objeto colocado en la posición de *resto* en el discurso social y lo que es una subjetivación de la falta, pues una vez que esta última es lo que promueve el deseo, el primero es lo que violenta y silencia el tema.

Palabras-clave: Psicoanálisis y política; racismo; escuela.

Introdução

Este artigo pretende elucidar alguns dos desdobramentos de uma série de intervenções clínico-políticas em uma escola pública de São Paulo, por meio de um grupo de trabalho, o *Grupo de Estratégias em Educação*. Tais intervenções permitiram desvelar algo do mal-estar presente tanto no ambiente escolar, como o que se atualiza no cotidiano de crianças, adolescentes, mulheres e homens pobres e negros (as) no nosso país.

Constituído inicialmente por quatro psicanalistas, o grupo tinha como proposta promover intervenções e construir dispositivos coletivos que pudessem movimentar as questões presentes no cotidiano escolar. Questões que, na maioria das vezes, são esvaziadas e degradadas ao serem maciçamente localizadas em alguns poucos estudantes — de tal modo, que a invisibilidade das tensões geradas pelo laço social recai sobre alguns sujeitos, individualizando seus impasses e conflitos, patologizando ou criminalizando suas formas de resistências ou suas saídas (Rosa, 2016).

A constatação de que se tratava de recolocar e incluir essas conflituosas como enigmas dentro dos muros da escola — e não bani-las pelos excessivos encaminhamentos para atendimentos psicológicos ou excluí-las pela expulsão dos “alunos problemas” —, foi apontando a direção de uma intervenção clínico-política frente ao mal-estar. Concordamos com Cristina Vicentin no sentido de que distância, a desimplicação, o julgamento ou a prescrição moral são decisivos para que situações de desamparo tomem a forma de violências físicas, no caso de adolescentes cujos modos de dizer não estejam encontrando cabida no corpo ou nos seus territórios sociais e existenciais (Vicentin, 2016). Escapar de uma privatização dos conflitos e recolocar essas questões como potenciais disparadores para abordar as questões do corpo, da vida, da morte, do sexual e do pulsional, da intolerância e da segregação, na totalidade dos alunos da escola, tornou-se nosso maior desafio (Braga, Carmo, & Rosa, 2013).

Um desses dispositivos, os *Grupos de Conversa*, configurou-se como um encontro semanal, com participação totalmente voluntária, durante o horário de aula, com adolescentes entre 14 e 16 anos. Longe de se sustentar numa identidade tida como única e homogênea, esse dispositivo partia de algo comum que se apresentava como contingência — os adolescentes dos dois últimos anos dessa escola pública paulista — que os fazia compartilhar de lugares próximos na rede discursiva. O grupo visou apontar tanto a singularidade do que construíam nessa rede e o lugar que ocupavam, quanto lançar alguma luz sobre esse campo social. Tinha como proposta constituir-se como um espaço de circulação da palavra, permitindo que, no lugar das certezas absolutas e de significantes fortemente aderidos a determinados estudantes, surgisse um momento de indagações e questionamentos que abrisse brechas na rede discursiva. Dessa forma, os adolescentes poderiam se realocar nessa rede de poder que atribui, a cada um, lugares e posições extremamente desiguais de visibilidade e invisibilidade, de valor e desvalor, de condenação ou exaltação, de proibições e de acesso não só aos bens, mas à subjetividade, ao afeto, ao questionamento, ao prazer e ao gozo.

Durante os dois primeiros meses de intervenção com um desses grupos, uma cena foi tomando conta dos nossos encontros. Esta se repetia com tamanha intensidade e com tão poucas variações que nos fez supor que algo ali insistia em se fazer ouvir. Era um grupo de estudantes que se constituiu, a pedido deles mesmos, somente por rapazes, os quais, ainda que fossem considerados pelos educadores como indisciplinados, violentos e descompromissados, sustentaram o compromisso desses encontros semanais durante um ano e meio, até concluírem o ensino fundamental II nessa escola.

O enredo da cena era basicamente o mesmo: iniciava-se com a alusão ao nome da mãe de algum dos adolescentes presentes, mas isso se dava de uma maneira tão indireta, que as coordenadoras do grupo não conseguiam nem mesmo reconhecer a quem aquela fala se referia. Podia ser um fragmento ou a sílaba inicial de um nome, um apelido ou mesmo o silêncio acompanhado de um olhar tomado como provocativo. Inevitavelmente, essas supostas referências à mãe de algum dos componentes do grupo eram tomadas como uma contravenção gravíssima, que legitimava que o aluno que havia se sentido ofendido agredisse implacavelmente o outro. Quando indagados sobre essas investidas, eles afirmavam, apenas que: “*ele está falando da minha mãe*” ou “*ele está chamando minha mãe de puta*”. O revezamento de quem ficava na posição de agredido ou agressor mostrava uma cena que se referia a todos e a cada um.

Sabemos que o comportamento que pudemos observar com os adolescentes dessa escola não poderia ser considerado algo restrito e específico desse grupo, nem dessa instituição. Entre outros exemplos no universo escolar ou em instituições com adolescentes, Noguchi (2011) apresenta entrevistas na Fundação Casa, em que os próprios internos afirmam que em todas as suas unidades, “xingar a mãe” de alguém é algo proibido e regulado pelo *Sistema*, código interno de condutas por eles estipulado, sendo um ato severamente punido. O rigor das punições descritas nesta e em outras pesquisas, ecoando com aquelas observadas nos adolescentes acompanhados por nós, foi o que nos permitiu supor, seguindo as trilhas da psicanálise, que esses jovens nos diziam mais do que pretendiam dizer, e sabiam mais do que pensavam saber, pois se tratava de um saber outro, um saber inconsciente (Musatti-Braga, 2015).

A repetição como consequência do que não foi elaborado pelo sujeito já foi abordado por Freud (1914/2015) há mais de 100 anos, ao afirmar que o analisando que não consegue recordar o que foi esquecido, repete, atua. “Ele não o reproduz como lembrança, mas como ato, ele o repete, naturalmente sem saber que o faz” (Freud, 1914/2015, p. 199-200). No entanto, aquilo à que estamos nos propondo articular aqui não se restringe a uma relação entre o que foi recalcado e o seu retorno, seja por meio de seu sintoma ou de seu ato, o que se restringiria ao sujeito. Estamos adentrando à formulação de uma repetição de um *não dito* que não pertence ao sujeito individualmente e que opera como efeito de uma transmissão que atravessa sujeitos e gerações. Foi a clínica com crianças, pela percepção de que o sintoma do filho é atravessado pelo não dito de seus pais, que abriu um caminho possível para adentrar essa questão: se concebêssemos a criança como um sujeito individual, como explicar uma transmissão quase literal, no seu corpo, do que não é dito por eles? (Rosa, 2016). Propor que há uma transmissão entre gerações que não é só de valores e tradições, que não é só conhecida e consciente, mas que é também do desejo, do gozo e do sintoma, exige cautela e convoca a retomar nossa concepção de sujeito, de laço social e de significante.

Para nós, a concepção de inconsciente freudiano não é compatível com a ilusão da autonomia ou do individual, uma vez que o sujeito se funda na relação com o Outro, em relação ao desejo do Outro. Ou seja, estamos afirmando que não concebemos o sujeito como indivíduo por duas razões fundamentais: o sujeito não pode ser entendido fora do laço com o Outro, como se fosse independente, definido individualmente e não pode ser concebido como um sujeito total, indiviso e uno. “Já encontraram, vocês, seres totais? Talvez seja um ideal. Eu nunca vi nenhum. Eu não sou total, não. Nem vocês. Se fosse total, estaria cada um no seu canto, total, não estaríamos aqui juntos, tentando organizar-nos, como se diz” (Lacan, 1954-55/1985, p. 307). Assim, seguindo a trilha de Lacan, concebemos o sujeito sempre no laço social, o que diz de sua relação com o outro e com sua verdade inconsciente, com aquilo que toca sua relação com o desejo, com o gozo e com o saber (Lacan, 1969-70/1994). Disso decorre que consideremos o sujeito na sua *singularidade* e não na sua individualidade.

O sujeito é nomeado por um repertório de possibilidades significantes, próprio daquele que o nomeou, atravessado pelo contexto onde vive e onde estão inscritos, tanto ele como seu grupo social e familiar, que marca possibilidades e proibições, aponta o que lhes é admitido e o que lhes é impedido. Estamos tomando a rede discursiva como uma rede de saber e de poder; portanto, os significantes com os quais o sujeito foi e é marcado estão articulados não só ao campo pulsional, mas estão atravessados histórica e socialmente. Além disso, defendemos que o sujeito e aqueles que o banharam no campo do desejo e no mundo das palavras também devem ser considerados, levando em conta o que Castoriadis (1998) nomeou de significações imaginárias sociais, já que cada sociedade constitui um sistema de interpretação do mundo com suas concepções de virtude, tabu, pecado, família, entre outras.

A compreensão de um sujeito singular, mas não individual, também fica explícita na concepção de significante que encontramos na obra lacaniana. O significante circula, uma vez que não está dentro de um sujeito: sua articulação com outros significantes não está circunscrita a alguém; acontece no encontro e na ligação de um sujeito com outro. O significante nos atravessa e também atravessa gerações.

O que estaria sendo enunciado pelos adolescentes com os quais trabalhamos, por meio de suas reações excessivas e insistentes à suposta menção ao nome de suas mães? Suas falas pareciam apontar o quanto se sentiam considerados como os *filhos dessas mães mal-faladas*, os *filhos da puta*, como se recaísse sobre si e sobre elas uma suspeita constante e a *reputação* delas estivesse sempre em perigo. Foi isso que nos fez supor um não dito referido às significações imaginárias do que poderia ser *mãe* e *mulher* nessa comunidade escolar que se transmitia por meio dos significantes portados por esses *filhos de mães mal-ditas*.

Articulada a essa suposição, somava-se uma impressão, fruto de inúmeras conversas e intervenções junto às educadoras, ao longo dos nossos sete anos de trabalho nessa instituição, que parecia reforçá-la. Embora de início fosse uma sensação um tanto imprecisa e obscura, parecia-nos que algumas educadoras convocavam certas mães para uma posição que nos soava excessivamente materna, como se deversem ser *exclusivamente mães*. Essa convocação não se fazia aleatoriamente; tratava-se de uma seletividade que, embora não fosse intencional, obedecia a uma gramática e uma lógica ditada pelo lugar que essas mulheres ocupam na rede discursiva. Era notável que, em relação a todo um grupo de pais que circulavam nessa escola, universitários e com poder aquisitivo mais favorável, esse chamado ocorria de maneira muito mais amena.

Não havia dúvida de que lá, as mulheres que não estavam como educadoras deveriam realmente ser convocadas como mães, uma vez que era esse o lugar de seu reconhecimento social no espaço escolar. Mas o que se ia fazendo ouvir era um empuxo, um imperativo à posição materna como única maneira de existir dignamente e de se fazer respeitar, que incidia fortemente sobre determinadas mulheres (Musatti-Braga, 2015). Com variações de detalhes ou de justificativas, o que se repetia em relação a elas eram comentários, cuja espinha dorsal consistia num ataque a tudo que extrapolasse o que era considerado e estabelecido como obrigações maternas: “Para se arrumar ela tem tempo, mas para vir à reunião da escola...” ou “de sair ela gosta, mas para acompanhar as lições...”.

Quando aparecia nas falas dessas mulheres, o desejo de ter um tempo só delas ou só com seus companheiros, ou alguma situação em que ficavam explícitos vaidade, erotismo, suas vontades e seus prazeres para além de ter um filho ou de ser mãe, o que aparecia era uma crítica dissimulada pelas reticências acompanhadas de um semblante de reprovação.

Novamente, é preciso afirmar que não consideramos essas falas como inusitadas ou restritas a essa comunidade escolar. Sabemos que a valorização sobre a posição materna encontra raízes longínquas, em que se articulam o campo pulsional e o político, e que o nome *mãe* é muitas vezes evocado pela própria impossibilidade de encontrar uma nomeação do que seria próprio da mulher (Lacan, 1972-73/1985). No entanto, o que nos fez supor que ali havia algo sendo dito sobre essas mães da escola, para além de comentários irrelevantes, é que havia uma recriminação sobre algumas aspirações e atitudes que, se referidas a mulheres pertencentes a outros estratos sociais, poderiam ser celebradas ou valorizadas como fruto de lutas e conquistas femininas, mas a elas parecia todo o contrário.

A valorização do lugar materno é bastante discutida pela historiadora Mary del Priori, lembrando que, desde os primeiros séculos de nossa colonização, a igreja impôs um adestramento das mulheres na figura de “boa-e-santa-mãezinha”. A intenção era fugir

“da tradição de amasiamento legada pelas relações entre brancos e índias, bem como da tradição do concubinato, trazida pelos portugueses e amplamente difundida entre as classes subalternas” (Del Priori, 2009, p. 93). As práticas sexuais comuns nessas classes eram caricaturadas, como parte de um projeto normatizador da igreja e do Estado, cunhando o estigma de puta para mulheres não enquadradas nesse padrão.

Esse padrão de “boa-e-santa-mãe” mantém alguns ecos até os dias de hoje, ainda que incida de maneira bastante diferente nos vários contextos e estratos sociais e que se articule a muitos outros novos padrões e representações. Entre estes, vale ressaltar que, nas classes populares desde a década de 1990, unidas pelo desejo de justiça frente aos seus filhos assassinados violentamente pela polícia, diversas mulheres passaram a ser reconhecidas como “mães de luta”. Mulheres negras e pobres, com pouca instrução formal e moradoras de favelas, foram as protagonistas de uma multiplicidade dessas organizações: Mães de Acari, Mães de Maio, Mães da Candelária, Mães de Vigário Geral, Mães da Baixada Fluminense, entre outras. Estas parecem corroborar a hipótese de que desde o lugar de *mães*, essas mulheres gozam de legitimidade e respeito (Brites & Fonseca, 2013). A credibilidade e o reconhecimento social atribuído às mães, sem dúvida, são uma grande conquista: basta ver os programas sociais do governo que, dirigido a elas como responsáveis por gerir os benefícios, conferem-lhes e afirmam confiabilidade e competência (Rego & Pinzani, 2013).

Em ambos os casos, no entanto, é preciso notar que a participação dessas mulheres na vida pública acontece por um lugar entendido como pertencente ao campo da vida privada, o da maternidade. Na mesma vertente caminha a pesquisa realizada há vários anos pela antropóloga social Cynthia Sarti (1985). Ao descrever os moradores de um bairro da periferia de São Paulo, observa que as mulheres atuam politicamente em nome de seu papel de mãe e é este que dá “legitimidade à sua participação na esfera pública no trabalho ou na política. ‘Ser mãe’ é a categoria que permite articular todas as esferas de sua existência” (Sarti, 1985, p. 277).

O que consideramos fundamental observar é que, nesses estratos sociais, essa legitimidade oriunda do papel de *mãe* não encontra paralelo, nem se estende para o campo de reconhecimento da *mulher*.

A insistência das educadoras em convocar determinadas mulheres como completamente mães e dos seus filhos reafirmarem obstinadamente que elas não seriam putas não nos permite ignorar essa disparidade quanto ao valor e legitimidade entre as posições de mãe e de mulher nesse estrato social. Fomos percebendo que eram as mesmas mulheres as que seus filhos denunciavam como sendo ofendidas no espaço escolar e aquelas que as educadoras insistiam em tentar moldar como “boa-e-santa-mãezinha”. Isso só foi possível escutando tanto os estudantes quanto essas mulheres em diversas situações dentro dessa escola e, posteriormente, em seus lares². Partindo do deslocamento e da repetição desses significantes que atravessavam os adolescentes e suas mães, o que se foi evidenciando é que aquilo que desaparecia na passagem entre a mãe e a puta era justamente o significante mulher que, no caso delas, era mais do que silenciado: era omitido ou apagado.

² Para a nossa pesquisa de doutorado realizamos uma série de entrevistas com mães de estudantes dessa escola em suas respectivas casas (Musatti-Braga, 2015).

Com isso, atos ou falas aparentemente sem sentido e desmedidos dos estudantes ou de suas mães encontravam possibilidade de uma significação, na medida em que se apostava que ali havia uma transmissão insidiosa, um dito impossível de pronunciar e de se inscrever. Aos poucos foi sendo possível escutar que muitos destes eram respostas a uma situação de violência ou submissão, ouvida concretamente ou escutada nas entrelinhas. Esta cena no *Grupo* de adolescentes tornou-se um exemplo paradigmático da reação à suposta acusação a esses estudantes e às suas mães que, pronunciada ou não, era sempre escutada; mas ainda que fosse exemplar, não se tratava de um caso isolado.

Imaginário social sobre mulheres pobres: mãe solteira ou mulher independente?

Eu me sinto uma grande mulher, guerreira, trabalhadeira. Praticamente criei meus cinco filhos sozinha, nunca precisei pedir nada pra ninguém [...] nunca precisei de pedir nada pro pai. (Cleide)

O que primeiro escutamos ao entrevistar *Cleide* foi o orgulho que ela afirmou sentir por ter criado seus filhos, ainda que em situações tão adversas. Essa fala ressoou e encontrou eco na fala de outras entrevistadas nossas por meio do uso de adjetivos que enfatizavam o valor dessa empreitada — *grande mulher, guerreira, muito mulher* —, ainda que não estivessem juntas no momento das entrevistas.

Sou muito mulher em dar continuidade de criar meus filhos (Silvana)
Sempre fui lutadora, guerreira. (Neide)

Durante tantos anos escutando essas e outras diversas mães dentro do espaço escolar, essa fala jamais aparecera. O contraste entre os enunciados que se faziam presentes dentro e fora dos muros da escola parecia nos indicar a distância entre a maneira que essas mulheres se imaginam vistas e reconhecidas pelos educadores e gestores escolares — como representantes do discurso hegemônico que paira sobre si —, e como se veem e se reconhecem dentro de sua rede comunitária, entre seus pares. É provável que, dentro do espaço escolar, estivessem muito ameaçadas por toda uma concepção do que seria esperado da maternidade e de uma mãe cuidadosa. Seria aquela que compareceria a todas as reuniões e acompanharia as lições de seus filhos, ainda que isso fosse completamente incompatível com sua jornada de trabalho? Aquela que reservaria um “lugar apropriado” para seus filhos realizarem as lições de casa, ignorando o fato de morarem num cômodo só, completamente tomado pelas camas, fogão, televisão, geladeira e guarda-roupa? Seria aquela que leria histórias para eles dormirem com o intuito de incentivar a leitura, mesmo que seu horário e local de trabalho tornassem seu período em casa insuficiente até mesmo para repor o seu sono?

Creditamos a ausência dentro da escola dessa fala de *Cleide* e da de tantas outras mães sobre suas conquistas ao exercerem o seu papel materno ao imaginário social que recai sobre si no espaço escolar.

Assim como observado por Bourdieu e Passeron (1975) em relação às escolas francesas, estamos defendendo que essa escola paulista, como as escolas públicas brasileiras de maneira geral, não só reproduzem, mas reforçam as desigualdades sociais, uma vez que a criança ou adolescente é recebido num ambiente fortemente marcado pelo caráter de classe que atravessa todo o processo pedagógico. Apesar de os estudantes das

escolas públicas não pertencerem às classes mais abastadas, ficariam submetidos aos seus *habitus de classe* e ao seu imaginário social.

Essa afirmação vai ao encontro da análise de Azanha(1995) a respeito da estigmatização do ensino público no Brasil. Até a maciça expansão de vagas que ocorreu a partir de 1967, a escola pública brasileira era considerada de qualidade, muitas vezes esquecendo-se ou omitindo que atendia apenas uma parcela extremamente restrita da população. O processo de universalização pelo qual passou a rede de ensino no nosso país, longe de ser visto como uma extensão do direito à educação àqueles até então excluídos do ensino, foi visto com ressentimento social pelos segmentos da classe média, cujas crianças frequentavam com exclusividade as escolas públicas até então. Foi uma resistência que encontrou ressonância nos meios de comunicação e nos interesses privados e empresariais e também, o que é fundamental salientar, nos próprios educadores, identificados com esses dois grupos. Ainda que José Mario Azanha reconheça diversos fatores que contribuem para a concepção e condenação da escola pública brasileira como necessariamente fadada ao fracasso, aponta a participação dos educadores que, de maneira geral, ao invés de se ajustarem a uma mudança de mentalidade necessária face à nova realidade, aturdidos e identificados com os interesses da classe dominante, resistiram em ajustar sua mentalidade profissional à nova realidade escolar.

Retomando a fala de *Cleide*, ponto a ponto fomos encontrando pistas sobre a concepção de maternidade hegemônica no nosso discurso social. A afirmação que *seria muito mulher* não nos parece somente uma exaltação pelo seu feito, mas a necessidade de se precaver, reafirmando o valor de um ato que poderia, em princípio, ser criticado. Essa suposta crítica se faz ouvir em seguida, ao dizer que criou seus filhos praticamente *sozinha*. Pode parecer contraditório ela afirmar ter criado os filhos *sozinha* ao mesmo tempo em que reconhece a ajuda fundamental que recebeu da sua própria mãe, o que nos faz pensar que ela se refere a outro tipo de ausência. O *sozinha*, ao invés de reforçar a ideia do esforço que foi necessário para cuidar deles sem uma estrutura do Estado que lhe desse suporte para exercer essa função, é o termo que parece colocá-la numa posição desvalorizada e de suspeição. Pelo lugar na rede discursiva em que essas mulheres estão inscritas, o termo *sozinha* aponta para uma concepção de algo que supostamente faltaria — a presença paterna —, mais do que para aquilo que tiveram: o desejo e a capacidade de cuidar. Segundo o discurso social, seria essa carência que teria como consequência uma desorganização familiar e que seria tomada tão frequentemente como a explicação para as dificuldades afetivas e de aprendizagem ou para comportamentos nomeados como agressivos (Musatti-Braga, 2015).

As conquistas oriundas dos novos parâmetros da “família pós-moderna”, que incluem as “produções independentes”, os “recasamentos”, e as “famílias de escolhas” não parecem ser usufruídas de maneira equânime e homogênea por todos os grupos sociais. A antropóloga urbana, Claudia Fonseca (2000), aponta que esses novos parâmetros parecem ser muito bem aceitos quando referidos às famílias de classe média ou média alta, mas o mesmo não aconteceria em relação às famílias mais pobres. Nestas, perdurariam os rótulos mais antigos carregados de conotações pejorativas, como “mães solteiras”, “filhos largados ou abandonados”, “famílias desestruturadas”, termos que revelam um suposto fracasso na realização do ideal de família nuclear, tomada como norma.

A tal ponto paira na escola um parâmetro de normalidade familiar que, numa reunião em que acompanhávamos a professora do quarto ano, a mãe de uma aluna de nove anos, ao ser indagada sobre o cotidiano de sua filha, nos diz:

Ela vê o pai, a gente não está mais junto, mas ele mora perto e vai visitar. Como é essa visita? Como numa família normal. (Marta)

A ferocidade com que o discurso hegemônico patologiza o que escapa à suposta normalidade e ao ideário da cultura foi nos exposta de maneira emblemática por um adolescente integrante de outro *Grupo de Conversas*, com o qual trabalhávamos nessa mesma escola. Ao observar que apenas dois colegas que integravam este grupo moravam ao mesmo tempo com o pai e com a mãe, ele nos diz:

O resto é tudo “des-familiado”!

Indagado do sentido desse neologismo, ele completa:

“Des-familiada” é uma família que não é muito junta, ao mesmo tempo é muito unida.

O prefixo *des* pode ser entendido como aquilo que assinala na sua fala a distância entre o que supostamente seria esperado e a família que ele tem, a hiância entre o discurso social com seus significantes precedidos do *des* — família *disfuncional*, que o *desqualifica* e o *desfavorece* — e a experiência familiar dele e da maioria dos seus amigos. O *muito unida* é o que aponta o movimento de resistência a esse discurso social que busca enredá-lo e a sua capacidade de encontrar reconhecimento em uma rede de pertencimento baseada nos laços horizontais, nos laços familiares e de vizinhança, que permite fazer frente a essa captura.

Isso é o que fica explicitado na fala de outra entrevistada nossa, *Neide*, ao deixar evidente a distância entre o que poderia ser visto como digno de exaltação dentro desses novos parâmetros familiares: a *mulher independente*, mas que recebe o nome de *uma qualquer*, pelo lugar que ela ocupa na rede discursiva.

Mulher que mora sozinha é mais cobiçada. Acham que é uma qualquer, não respeitam, qualquer um quer chegar, dar uma mexida. Quando uma mulher mora com homem é mais respeitada. No sentido de responsabilidade uma mulher consegue se responsabilizar às vezes até melhor. Às vezes, a mulher tem um homem que mora com ela, mas não serve, é só pra dizer que tem um homem, para outros homens não ficarem mexendo. (...) Às vezes vejo: “Olha a fulana”. “Não fala isso, cuidado com o fulano! Ela tem marido!”, “Ela tem homem”. (Neide)

A presença de um homem como necessária para “botar respeito” na casa, ou seja, como estratégia de atestar a integridade moral das mulheres e como proteção diante da insuficiência da polícia (Fonseca, 2000) é algo que, vindo de décadas atrás e tendo sido modificado em diversos outros grupos sociais, ainda permanece vivo e explícito nesse depoimento. O que *Neide* nos diz ajuda a mapear como se sente reconhecida, considerando o imaginário social: ela dependeria de um homem/marido para fazer anteparo a esse corpo supostamente *acessível*, que poderia ser *mexido* ou *falado*. Não se trata de algo individual, mas de uma permissividade social que autorizaria o livre acesso a esse corpo e nos convida a perguntar: quem seriam aqueles que portariam corpos supostamente acessíveis e permitidos, que dispensariam a autorização pelo desejo ou vontade do próprio sujeito?

As mães, mulheres, negras e pobres: a violência da posição servil

Dalva, a mãe de um aluno do segundo ano, foi uma das que nos ajudou a contornar essa resposta, em uma situação de confraternização na escola, com lanche coletivo e jogo de futebol, organizados por algumas famílias, sem a presença de educadores. Em certo momento, um grupo de crianças e seus familiares nos convocaram amedrontados pela atitude de uma mãe que, segundo eles, estaria louca ou bêbada, pois, dirigindo-se a um menino de dez anos, esbravejava.

Você acha que é sangue azul? Saiba que você também saiu da buceta da sua mãe, como ele saiu. (*Dalva*)

O fato de que *Dalva* estivesse muito exaltada, ao invés de fazer supor que algo muito grave poderia ter ocorrido, fazia recair sobre si a suspeita, desqualificando seu dito pela forma com que ela se apresentava. Ao indagarmos à que aquela frase se referia, *Dalva* nos explica que, acompanhando o jogo de futebol dos alunos, vira o menino que ela posteriormente interpelou, falando ao seu filho: *Passa a bola, neguinho!*

Acreditamos fundamental reencontrar a potência desse *mal-dito* de *Dalva*, na força dessas situações: o vigor ou o excesso que acompanham essas falas e esses atos podem muito mais nos revelar, em alguma medida, a hostilidade presente no laço social, a violência insidiosa à qual o sujeito se sente submetido e sua capacidade de resistir, do que algo que apontaria para uma patologia ou agressividade inerente a esse sujeito. *Dalva* dirigia-se a esse menino branco, classe média, com pais universitários, para afirmar que seu filho era tão humano quanto ele e, a intensidade e fervor da sua fala davam a medida da violência e da humilhação social que sentira expressa ali. Sua indignação e seu inconformismo nos exigia escutar esse episódio recolocando-o como um conflito de dominação que atravessa gerações. Como nos lembra José Moura Gonçalves Filho, é preciso estar advertido pela relevância e necessidade de ligar acontecimentos que, se ficam desconectados da longa duração, parecem gerar-se no indivíduo (Gonçalves Filho, Sader, & Koltai, 2012).

O que nos foi ficando evidente era que diversas situações na escola ocorriam porque os estudantes ou suas famílias denunciavam que estavam sendo colocados numa relação de dominação, ocupando um lugar de submissão. *Dalva* nos convocava a ver que seu filho e ela mesma portavam uma *segunda pele* que constrói realidades e que estabelece uma série de relações (Schwarcz, 2014). Ser negro, no Brasil, não significa necessariamente descender de ancestrais que teriam sido escravizados, mas ter marcas que lembram o passado escravista, ou seja, ter alguns traços faciais, como cor de pele ou tipo de cabelo, que remetem a um processo de escravização e de submissão (Segato, 2005).

O significante *puta* que havíamos escutado insistentemente dos adolescentes deixava essa relação de dominação evidente. A mãe deles, continuamente lembrada como aquela que serviria ao prazer de outro e seria seu objeto, apontava relações de contiguidade simbólica com aquelas que foram literalmente propriedade de um outro, mulheres escravizadas. Suas mães não estavam sendo assim nomeadas por serem reconhecidas somente como mulheres, mães e pobres; tratava-se de perceber que, além disso, tinham outro traço identificatório em comum que era extremamente relevante: mulheres, mães, pobres e *negras*. Esse é um traço identificatório da maior relevância no

imaginário social brasileiro, com uma influência concreta e absolutamente fundamental no modo de inscrição na rede discursiva, no pertencimento, no modo de se reconhecer e ser reconhecido tanto dos sujeitos brancos, como dos sujeitos negros (Segato, 2005; Schwarcz, 2014). São representações sociais e políticas, que consideramos traços identificatórios e não categorias ou identidades fixas e homogêneas, pois o processo de identificação está sempre articulado à desidentificação, de modo que nenhum sujeito é igual a outro e, o que parece muito mais estranho, nem a si mesmo.

Esse é um ponto fundamental: se o sujeito é sempre multifacetado e contraditório, discordante de si mesmo, o empuxo que tão frequentemente buscaria engessar algumas mãos dessa comunidade escolar como *putas* e alguns adolescentes como *filhos da puta* evidencia uma das modalidades da violência e da dominação. Os dominados são nivelados de modo que sua pluralidade desaparece, restando somente o traço de inferiorização (Gonçalves Filho, Sader, & Koltai, 2012). E isso, por duas vertentes: tanto a da multiplicidade de identificações de cada sujeito que o colocam como se ele fosse sempre idêntico a si mesmo, uno e indivisível, quanto à da diversidade dos sujeitos que, contingencialmente compartilhariam de um lugar comum na rede discursiva, que são tomados única e universalmente pelo traço da submissão e servidão.

Foi o que *Silvana*, outra entrevistada nossa, pôde nos transmitir explicitamente. Relatou-nos uma cena em que estava num espaço público com seu filho mais velho, cuja pele é mais clara que a sua. Ao ser vista por uma desconhecida, é imediatamente enxergada como a babá, e não a mãe desse menino. Percebendo esse equívoco, *Silvana* esclarece que se trata de seu filho e, então, a desconhecida lhe indaga se ele seria fruto de uma violência de seu patrão.

Não podemos deixar de sentir, como diria Walter Benjamin (1940/2014), o sopro do ar que envolveu seus antepassados e os ecos de vozes de tantas mulheres que, antes dela, emudeceram. É a posição de servidão que o olhar do semelhante com frequência devolve a ela, uma mulher negra e pobre, o que exige que nos lembremos do Brasil colonial com uma partilha entre a mulher, esposa do senhor de escravos, estereótipo da santa-mãezinha e as mulheres que não atendiam a esses requisitos e carregavam o estigma da mulher “sem qualidades” — lembrando que o lugar de uma não pode ser pensado sem o da outra. A fala da interlocutora de *Silvana* encontra-se replicada nos depoimentos de várias outras mulheres negras de nosso país, denunciando uma colagem entre aquela que presta um serviço doméstico e a que seria vista como tendo um corpo supostamente à disposição. Ainda que tenha havido inúmeras mudanças históricas, haveria relações de contiguidade sociais e simbólicas das “criadas de servir” até o trabalho doméstico regulamentado (Souza, 2012), fazendo com que *Silvana* seja vista em uma posição discursiva que tem traços equivalentes à ama de leite, mãe preta ou a da mucama.

Tais relações de contiguidade apontam para um impedimento à memória e à produção de um esquecimento em relação a esse passado escravista que insiste em se atualizar. A tentativa de calar e silenciar provoca um retorno, uma repetição e a permanência da violência não admitida ou lembrada. O mito da democracia racial, com a suposta harmonia na mistura das raças, cumpre exatamente a função de silenciar, impondo-se como uma ficção que omite o quanto essa mistura foi fruto da opressão e violência sobre as mulheres

negras. É nesse sentido que nos lembrarmos dos “esquecidos” da história oficial é uma exigência tão histórica quanto ética (Gagnebin, 2015).

Estamos afirmando que, ainda que as possibilidades de reconhecimento e inscrição de uma mulher na rede discursiva seriam infindáveis, a mulher negra e pobre é, inúmeras vezes, enxergada unicamente na posição servil. Um dos efeitos do discurso social, visando à manutenção e concentração do poder, é o empobrecimento e desertificação no campo discursivo e pulsional, promovendo uma aridez de significantes dignos possíveis com que o sujeito possa se identificar, nomear e ter nomeada suas experiências. Para além de um desamparo social, trata-se de um desamparo discursivo (Rosa, 2016; Pujó, 2000).

Com isso estamos reafirmando que há uma distribuição desigual e desleal de como são vistas as escolhas e decisões de questões fundamentais da vida. A alguns e somente a estes, haveria o direito a terem as situações de nascimento e de luto, de vida e de morte, entendidas como incluídas no campo subjetivo e do desejo. Aos outros, suas escolhas pareceriam apartadas das experiências humanas, como se estivessem articuladas a um campo de pura necessidade, retiradas e afastadas do campo pulsional.

Silvana denuncia com precisão quanto percebe esse esvaziamento da dimensão pulsional no olhar que o outro lhe dirige, ao ser interpelada sobre a sua experiência da maternidade e do nascimento de cada um dos seus filhos. Os questionamentos que escuta nessas situações lhe evidenciam que o outro não supõe ali um ato amoroso ou desejante, mas um ato de dominação. A cena com seu filho mais velho não foi uma situação isolada, pois sente que se repete cada vez que alguém toma conhecimento de que ela tem vários filhos.

Quando as pessoas perguntam quantos filhos eu tenho, dizem “Nossa! Nove filhos!” Eu já vou logo cortando: “mas sabe porquê?”. (Silvana)

Silvana pronuncia a pergunta que imagina que o outro não lhe faria, pois é somente com essa pergunta que ela poderia inscrever o nascimento dos seus filhos como inserido numa trama pulsional. Ela nos diz que essa trama tem fios e marcas muito antigas, que remontam a sua infância.

Via meus tios, primas, entrando e saindo, e pensava: “Quero uma casa com muita gente”. Desde os nove anos sempre quis família grande. (Silvana)

Mal não faz. Se fizesse, as outras mulheres da família não tinham tido tantos [filhos]. Todas as tias do lado do meu pai têm vários. Só uma teve seis e uma, quatro, o resto nove, oito, sete. (Silvana)

A reprovação que parece escutar do outro, ainda que não seja explicitamente pronunciada, parece ser a justificativa para começar dizendo que *mal não faz*. Ela vai salientando a desproporção entre os termos com os quais se percebe nomeada e o que lhe foi transmitido no seu grupo familiar. O que ela demarca é a importância de recuperar a legitimidade e o valor de determinadas dinâmicas familiares no seu grupo de pertença, entre os pares, na vizinhança, na comunidade, na família, fazendo uma separação entre o que seria o discurso do Outro e a desqualificação do discurso social hegemônico. Ela parece poder discernir que o discurso social e político não reveste o campo da linguagem ainda que, visando manter seu poder, se mascare de discurso do Outro para enredar e aprisionar

o sujeito em suas malhas (Rosa, 2016). O que fica ainda mais acentuado quando nos conta que frequentemente escuta a pergunta sobre se todos os seus filhos teriam um mesmo pai e que a forma como essa questão lhe é dirigida lhe faz pensar que ali há algo subentendido, que procura lhe desvalorizar.

“Se teve nove filhos... será que foi mulher de programa, será que deu para qualquer um?”. (Silvana, 2014)

Silvana nos faz atentar para um encontro secreto marcado entre gerações (Benjamin, 1940/2014), encontro em que se transmitiria, de uma geração à seguinte, essa suposta permissividade sobre o corpo dessas mulheres, negras e pobres e o nascimento dos filhos como um processo referido meramente à reprodução. Vale lembrar que, mesmo entre os historiadores brasileiros, foi somente a partir de 1970, com a influência de uma virada nos paradigmas da história social norte-americana e europeia, que começaram a rever e propor novas formulações sobre a família escrava no Brasil. Até então, as representações do que seria a vida nas senzalas resumia-se basicamente a cenas de promiscuidade sexual, reforçando uma visão estereotipada de ausência de laços de solidariedade e responsabilidade, em que aparecia de forma recorrente a visão de uniões instáveis e de pais ausentes (Slenes, 2013).

Uma das formas de dominação é obturar a possibilidade de equivocação própria do significante, aderido ao sujeito como algo que o identificaria e diria completamente quem ele é. Os filhos de *Silvana* perante o discurso social facilmente são falados como fruto de uma relação de dominação e não de desejo de um casal, passando a ser reconhecidos não como filhos de uma mulher desejante, cujo desejo não se encerraria neles e estaria para além deles, mas de um relacionamento inerente a uma relação de servidão. Para além da mãe, a mulher, a dimensão feminina e desejante, indica a separação necessária para dar ao filho um lugar para além de seu desejo, na *polis*. Indica também, ao filho, uma direção e esperança em conquistar um lugar na *polis*, marcado por uma posição desejante a ser conquistada. A contínua tentativa de degradação do lugar da mãe, do pai e do filho, na nomeação *filho da mãe / filho da puta*, implica uma dificuldade no que se refere à filiação, não especificamente na trama familiar, mas na rede social.

Considerações finais

Retomando nosso *Grupo de Conversa*, os adolescentes vistos como indisciplinados ou com dificuldade de aprendizagem eram aqueles que insistiam em nos denunciar esse lugar de *resto* em que se sentiam colocados no discurso social. O sujeito submetido ao desamparo discursivo pode apresentar modalidades de fala bastante diversas daquele que tem garantido um campo mínimo de significantes para articular sua ficção fantasmática. “Sem endereçamento possível ao Outro, o sujeito silencia, sendo lançado ao não senso e à dificuldade de reconhecer, ele mesmo, seu sofrimento, sua verdade, seu lugar no laço social e no discurso.” (Rosa, 2016, p. 47).

A desigualdade racial e social implica diferenças de oportunidades que não se restringem somente ao acesso aos bens; é preciso atentar para efeitos subjetivos das diferenças relativas ao que se supõe próprio ao campo pulsional. Quando, seja no espaço escolar

ou de tratamento, se supõe a alguns, mas não a todos, a intenção de comunicar algo que os atravessa, para além dos seus discursos racionais ou conscientes, produz-se o reconhecimento desses sujeitos como tendo direito a uma existência humana digna e singular, inseridos num campo político e libidinal. Quando, pelo contrário, o que se oferece é a degradação da fala e do ato dos sujeitos, como se ali não houvesse nenhuma comunicação atravessada pelas coordenadas do prazer e do gozo, o campo do desejo fica transformado em instinto ou necessidade. Tomar o sujeito numa relação objetivante é uma das modalidades de violência, a que tenta retirar a humanidade do sujeito: ao inferiorizá-lo afirmando que estaria no campo animalesco, desconsideram-se seus atos como próprios do campo pulsional, deslegitimando sua fala, seu afeto, seu grito e sua luta.

E é nessa medida que, para fazer frente a esse desamparo, seria necessário re-colocar essas situações no campo humano de experiências compartilhadas, restituindo e compondo um campo discursivo em que as experiências do sujeito possam receber outras nomeações. Trata-se de *ampará-lo discursivamente*, questionando os significantes *des* que lhe são ofertados cotidianamente pelo discurso social, da *desordem* à *desqualificação*, para que possam se evidenciar outras formas de reconhecimento que não as predominantes no discurso hegemônico e para que o sujeito possa, aí sim, se perguntar sobre o vazio que o acomete e nos é *comum* (Alemán, 2013). É fundamental, nesse sentido, discernir o que é o lugar de *resto* no discurso social e o que é uma subjetivação da falta, pois esta última é o que promove o desejo, enquanto o primeiro é o que violenta e silencia o sujeito.

Referências

- Alemán, J. (2013). *Conjeturas sobre una izquierda lacaniana*. Buenos Aires: Grama.
- Azanha, J. (1995). *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benjamin, W. (2014). Sobre o conceito de história: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (S.P.Rouanet, Trad.). In W. Benjamin, *Obras Escolhidas I* (pp.241-271). São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1940).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (R.Bairão, Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Braga, A. P. M., Carmo, V. C. S., & Rosa, M. D. (2013). Entre conversas e descobertas dispositivos de intervenção diante das urgências de uma escola de São Paulo. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, (41-42), 54-70.
- Brites, J., & Fonseca, C. (2013). As metamorfoses de um movimento social: Mães de vítimas de violênciano Brasil. *Análise Social*, (209), 858-877. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732013000400005&lng=pt&tlng=pt
- Castoriadis, C. (1998). Lo imaginario: la creación en el dominio historicosocial. In C. Castoriadis (Org.), *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto* (pp.64-67). Barcelona: Gedisa.

- Del Priore, Mary (2009). *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. São Paulo: Unesp
- Fonseca, C. (2000). Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Revista Psicologia USP*, 13(2), 49-68.
- Freud, S. (2015). Recordar, repetir e elaborar. In P. C. de Souza (Coord. e Trad.). *Obras Completas* (Vol.10, pp.193-209). São Paulo: Companhia das Letras.(Obra original publicada em 1914).
- Gagnebin, J. M. (2015). Entrevista. *Ipseitas: Revista da Pós-Graduação da UFSCar*, 1(1) 8-20.
- Gonçalves Filho, J.M., Sader, E., & Koltai, C.(2012).África: um continente sem história. São Paulo: CCBB. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7jScRoh_8gg
- Lacan, J. (1985). *O seminário: Livro 2. O Eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. (M. D. Magno, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Seminário proferido em 1954-55).
- Lacan, J. (1994). *O seminário: Livro 17: O avesso da psicanálise*. (M.D. Magno, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Seminário proferido em 1969-70).
- Lacan, J. (1985). *O seminário: Livro 20: Mais ainda* (2ª ed.). (M.D.Magno, Trad.).Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Seminário proferido em 1972-73).
- Musatti-Braga, A.P. (2015). *Os muitos nomes de Silvana: contribuições clínico-políticas da psicanálise sobre mulheres negras* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Noguchi, N.F.C. (2011). Seguro na Febem SP: um olhar para as relações de poder em Unidades de Privação de Liberdade. *Rev. Bras. Adolescências e Conflitualidade*, (5) 88-111.
- Pujó, M.E. (2000). *Trauma y desamparo. El Psicoanálisis y el Hospital*, (17) 20-29. Recuperado de <http://www.vivilibros.com/excesos/06-a-06.htm>.
- Rego, W. L., & Pinzani, A. (2013). *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Unesp.
- Rosa, M. D. (2016). *A clínica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Pulsional.
- Sarti, C. (1985). *É sina que a gente traz (ser mulher na periferia urbana)*(Dissertação de Mestrado).Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Schwarcz, L.M. (2014). *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma.

- Segato, R.L. (2005). *Raça é signo*. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.
- Slenes, R. W. (2013) *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava*(2ª ed.). Campinas: Unicamp.
- Souza, F.F.de (2012). Escravas do lar: as mulheres negras e o trabalho doméstico na corte imperial. In G. Xavier, J.B. Farias, & F. Gomes (Orgs.), *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação* (pp.244-259). São Paulo: Selo Negro/Summus.
- Vicentin, M. C.(2016). *Criançar o descriançável*. In São Paulo, SP, Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento da Aprendizagem Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPED.

Recebido em 07/06/2017

Aceito em 17/11/2017

Ana Paula Musatti Braga: graduação em psicologia, pelo IPUSP (concluída em 1990). Mestre em psicologia clínica, pelo IPUSP (concluído em 2001). Doutora em psicologia clínica, pelo IPUSP (concluído em 2016). Membro do Laboratório Psicanálise e Sociedade do IPUSP desde 2004. Pós-doutora em Psicologia Clínica, pelo IPUSP (concluído em 2018)

Miriam Debieux Rosa: Graduada em psicologia, pela PUC - SP (concluída em 1977); mestre em psicologia (psicologia clínica) PUC/SP, Brasil (concluído em 1986). Doutora em psicologia (psicologia clínica) PUC/SP (Concluído em 1995) Livre-docência. Universidade de São Paulo (2015) pós-doutor, pela Université Paris Diderot, PARIS 7, França (2015-2016)