



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Mestrado Acadêmico



Transições desenvolvimentais e processos educacionais

VANESSA SANTANA DA COSTA LIMA

**Violência, narcisismo e laço social na contemporaneidade:
uma leitura psicanalítica sobre o fenômeno do *bullying* entre
adolescentes**

**Salvador/BA
2020**

VANESSA SANTANA DA COSTA LIMA

Violência, narcisismo e laço social na contemporaneidade:
uma leitura psicanalítica sobre o fenômeno do *bullying* entre adolescentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do
Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia
para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cristiane dos Santos Oliveira.

Salvador/BA
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732 Lima, Vanessa Santana da Costa
Violência, narcisismo e laço social na contemporaneidade: uma leitura psicanalítica sobre o fenômeno do bullying entre adolescentes / Vanessa Santana da Costa Lima. – 2020.

126 f.: il.

Orientadora: Profª Drª Cristiane dos Santos Oliveira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2020.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicanálise. 3. Adolescente – Assédio.
4. Violência. 5. Narcisismo. I. Oliveira, Cristiane dos Santos. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**“VIOLÊNCIA, NARCISISMO E LAÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA
LEITURA PSICANALÍTICA SOBRE O FENÔMENO DO *BULLYING* ENTRE
ADOLESCENTES”**

Vanessa Santana da Costa Lima

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Cristiane de Oliveira Santos (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Joel Birman
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof.^a Dr.^a Suely Aires Pontes
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 13 de novembro de 2020.

Dou fé.

Prof.^a Dr.^a Cristiane de Oliveira Santos.

*A meu tio, Djalma Rosa Torres (in memoriam),
por dar provas, com seu testemunho de vida,
que mergulhos no conhecimento
banham a lucidez da razão.*

AGRADECIMENTOS

A Cecília Mota pelo incentivo e apoio durante o processo seletivo e pela aposta de concretizar o desejo da docência com a execução desse mestrado.

Ao professor Henrique Santos, por sua competência na transmissão dos conhecimentos da língua inglesa e das melhores estratégias para a aprovação na seleção. “Inspirar paz” fez a diferença.

A Cristiane Oliveira por sua disponibilidade desde antes e sempre, com sua escuta e orientações atentas, pelo incentivo, pela transmissão de saber, pela gentileza do seu vínculo.

A Marrahdna Souza e a Karina Neville pela parceria, pela companhia, pelo apoio mútuo, por atravessarmos esse processo juntas, dividindo angústias e alegrias.

A Mônica Venâncio, a Júlia Torres, a Laís Flores por estarem um passo à frente, preparando-nos para as etapas seguintes, pelo suporte, pelas palavras de acolhimento, pela companhia, pelo compartilhamento de materiais.

Aos colegas mestrandos e mestrandas do “POSPSicanálise”, Iago Sampaio, Alice Borges, Ana Flávia Fattori e Ana Paula Brasiliano, por dividirem a árdua tarefa de sustentar pesquisas em psicanálise dentro da universidade.

Aos professores e professoras do percurso, algumas de suas palavras jamais serão esquecidas.

A Aline Santos e a Edinei Bonfim, secretários do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI), pela disponibilidade e eficiência na resolução de questões burocráticas. Agradeço também a todas e todos que sustentam e fazem existir o PPGPSI.

À Escola Estadual Manoel Vitorino, que abriu suas portas para a execução desta pesquisa. Nominalmente, agradeço ao grande apoio e disponibilidade da articuladora Patrícia Lopes, que não mediu esforços para que esta pesquisa se realizasse. À diretora Maria Olívia, pela confiança. À articuladora Rosângela, pelo apoio. Aos funcionários Xexéu e Rosa, entre outros.

A “Moacir” e aos alunos da Escola Estadual Manoel Vitorino, que permitiram a construção dos casos clínicos, ao compartilhar suas histórias de vida. Muito obrigada! Sem vocês, esta pesquisa não seria a mesma.

A Alba Caldeira Melo por sua doce contribuição e revisão. Seu direcionamento, suas palavras de acolhimento e sua competência foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

A minha família, meus pais, Olmeide e Costa Lima e meu irmão, Hércio, por sempre se fazerem presentes, por dispensarem toda ajuda necessária nos momentos mais difíceis, pela compreensão da minha ausência, pelo apoio afetivo, pelos abraços, pelas palavras de aconchego.

Às amigas e aos amigos que se fizeram presentes, dispensando escuta, afeto e apoio.

A Ida Freitas, por suas palavras em meus momentos de silêncio.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo amparo financeiro, ao fomentar a aquisição de recursos materiais para a pesquisa e ao permitir uma maior dedicação de tempo a este trabalho.

“Que antes renuncie a isso [a prática da psicanálise], portanto,
quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época”
(Lacan, 1953/1998, p. 321).

Bullying

Minha alma está perdida
Não sei mais o que fazer
Estou à beira da deriva
Acho que prefiro morrer

Morrer, não para deixar de existir
Mas para aliviar essa dor
Dor que carregarei até a hora de partir
Dor que alimenta mais dor

Para vocês não passavam de uma brincadeira
Brincadeira fútil, sem fundamento
Para mim era a mais pura decadência
Que sufocaram os meus sentimentos

[...]

Como posso viver em tal situação
Como posso dormir tranquilo
Com tanta desgraça no meu coração
Não sei por que ainda estou vivo

Estou pensando em suicídio
Acho que é a única opção
Não tem outro jeito de escapar
Dessa dor que cresce em meu coração

Está sufocando os meus pensamentos

Distorcendo a minha compreensão
Alterando os meus sentimentos
Me deixando na mais completa ilusão

Não escolhi esse caminho
Nem ele me escolheu
Não posso fazer mais nada
Pois o eu já morreu

(Ivan de Oliveira Franco, s.a.)

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo a investigação de como sujeitos adolescentes, que foram alvos de agressões intencionais e repetitivas, denominadas *bullying*, elaboram subjetivamente a experiência de terem sofrido esse modo de violência na contemporaneidade. A metodologia adotada foi o estudo de caso clínico em psicanálise, com o atendimento clínico a adolescentes que se consideraram alvo do fenômeno do *bullying* em dois contextos: no consultório e numa escola pública de Salvador/Bahia. Com base na teoria psicanalítica de Freud e Lacan, definiu-se o conceito de adolescência como um momento de atravessamento entre a infância e a vida adulta, no qual, além das mudanças pubertárias corporais e do encontro com o sexo, enfatizou-se o deslocamento dos representantes do Outro, em sua migração do Outro parental para o Outro social, visto que, no fenômeno do *bullying*, o Outro social exerce grande influência por meio do olhar e dos significantes dos pares. O fenômeno em questão foi lido por meio da psicanálise freudolacanianana, considerando os conceitos de narcisismo, estágio do espelho e esquema L. Por meio de uma leitura sociológica, filosófica e psicanalítica, situou-se o contexto da sociedade contemporânea, marcada pelo consumismo, individualismo e narcisismo, tendo como consequência o afrouxamento de limites, o achatamento das hierarquias, o esgarçamento do laço social, a valorização da imagem narcísica e a espetacularização da vida. Sobre o fenômeno analisado, foi possível refletir sobre o uso do termo *bullying* no discurso corrente, considerando que atualmente ele é aplicado a diversos comportamentos que extrapolam o limite de sua definição formal, banalizando seu uso. Tal prática discursiva está relacionada ao contexto contemporâneo de vitimização do indivíduo. Sobre os resultados obtidos, considerou-se que o discurso capitalista contribui para o incremento da violência nas escolas, de relações predatórias e da dificuldade em tolerar as diferenças e a alteridade. Ademais, a cultura do narcisismo dá primazia ao registro do olhar, na qual os sujeitos alternam-se na balança entre o desejo e o mal-estar em serem vistos pelo outro. Sendo assim, o *bullying*, como uma violência direcionada ao narcisismo dos sujeitos, é considerado um sintoma contemporâneo.

Palavras-chave: *bullying*, psicanálise, adolescentes, violência, narcisismo.

ABSTRACT

The present work aims to investigate how adolescents victims of intentional and repetitive aggressions, called *bullying*, subjectively elaborate the experience of this type of violence in contemporary times. The methodology adopted was the case study in psychoanalysis, with clinical assistance to adolescents who considered themselves the target of the phenomenon of *bullying* in two contexts: in the office and in a public school in Salvador / Bahia. From the psychoanalytic theory of Freud and Lacan, the concept of adolescence was defined as a moment of crossing between childhood and adulthood, in which, besides bodily pubertal changes and the encounter with sex, the displacement of the representatives of the Other was emphasized in their migration from the 'parental Other' to the 'social Other', since, in the phenomenon of *bullying*, the 'social Other' exerts great influence through the look and signifiers of peers. This phenomenon was read based on Freud-Lacanian psychoanalysis from the concepts of narcissism, mirror stage and *Schema L*. The context of contemporary society marked by consumerism, individualism and narcissism, which resulted in permissiveness, the flattening of hierarchies, the increase of the narcissistic image and the spectacularization of life, was set based on a sociological, philosophical and psychoanalytical reading. About the phenomenon in question, it was possible to reflect on the use of the term *bullying* in current discourse, since it is currently applied to several behaviours that go beyond the limit of its formal definition, trivializing its use. Such discursive practice is related to the contemporary context of victimization of the individual. Regarding the results obtained, it was considered that the capitalist discourse contributes to the increase in violence in schools, predatory relationships and the difficulty in tolerating differences and otherness. In addition, the culture of narcissism gives primacy to the recording of the look, in which the subjects alternate on the basis of desire and discomfort in being seen by the other. Thus, *bullying*, as a violence directed at the subjects' narcissism, is considered a contemporary symptom.

Key-words: *bullying*, psychoanalysis, adolescents, violence, narcissism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O experimento do buquê invertido

Figura 2: Esquema de dois espelhos

Figura 3: Esquema L

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Percurso metodológico e considerações éticas	25
2	O SUJEITO ADOLESCENTE NO SÉCULO XXI	31
2.1	A adolescência e a puberdade na concepção psicanalítica	31
2.2	A puberdade e a invenção da adolescência	36
2.3	As transformações na família e a fragilidade narcísica do adolescente.....	40
2.4	Adolescência, contemporaneidade e laço social.....	46
2.4.1	A sociedade do consumo	47
2.4.2	A sociedade do individualismo	50
2.4.3	A sociedade do espetáculo e do narcisismo	52
3	O SURGIMENTO DO FENÔMENO DO <i>BULLYING</i> NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA	59
3.1	<i>Bullying</i> entre adolescentes: um mal-estar contemporâneo.....	59
3.2	O <i>bullying</i> sempre existiu?	62
3.3	Bullying e psicanálise: corpo, eu e narcisismo.....	67
3.4	<i>Bullying</i> : um encontro no espelho. O outro e o mesmo.....	72
3.5	Violência: uma agressividade dirigida ao outro	78
4	A ESCOLA COMO <i>LÓCUS</i> DO <i>BULLYING</i>	82
4.1	A violência nas escolas.....	82
4.2	A entrada em campo.....	86
4.3	Os atendimentos	87
4.4	Discussão dos casos.....	96
5	CASO MOACIR: O FENÔMENO DO <i>BULLYING</i> E A INFLAÇÃO DO IMAGINÁRIO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	100
5.1	O olhar e os significantes do outro: uma repercussão radical de recusa ao laço	100
5.2	O fenômeno do <i>bullying</i> , o olhar do outro e o registro do imaginário	104
5.3	A primazia do olhar na sociedade contemporânea	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a investigar, com base em uma leitura psicanalítica, como sujeitos adolescentes, alvos de um conjunto de atos agressivos, intencionais e repetitivos elaboram subjetivamente a experiência de terem sofrido esse modo de violência intersubjetiva, denominada *bullying* na contemporaneidade. O presente estudo se baseia no encontro da pesquisadora com esse tipo de fenômeno na prática clínica, por meio da escuta de um sujeito que relatou ter sido alvo dessa modalidade de violência intersubjetiva na escola. Ele cogitava dar cabo ao seu sofrimento, com um ataque à última instituição de ensino na qual estudara, e em seguida, cometer um ato suicida.

Na sociedade atual, observa-se a recorrência de fatos, nos quais jovens, geralmente ex-alunos, adentram em seu antigo ambiente escolar, com armas letais, a fim de cometer massacres e, em seguida, cometer suicídio. Entre as vítimas fatais, estão crianças, adolescentes, funcionários e professores que, porventura, se encontrem presentes na instituição à hora do ataque. As hipóteses sobre a causa desses episódios de massacres em escolas estão relacionadas, com frequência, ao fato de que os perpetradores haviam sido vítimas de *bullying* e agiram assim como uma forma de retaliação.

A tragédia mundialmente mais conhecida ocorreu em 1999, no Columbine High School, nos Estados Unidos, em que Erick Harris, 18 anos, e Dylan Klebold, 17 anos, alunos dessa escola, compraram armas pela *internet* e dispararam tiros contra os alunos. Os atiradores mataram 12 estudantes e um professor e deixaram 30 feridos e cometeram suicídio após o massacre. No dia posterior ao ataque, descobriram-se várias bombas espalhadas pela escola que haviam falhado, o que leva a considerar que eles planejavam uma tragédia muito maior à instituição. (VIEIRA, MENDES & GUIMARÃES, 2009; COHEN, 2019).

No Brasil, no estado do Rio de Janeiro, o episódio de Realengo ganhou grande destaque na mídia pela quantidade de mortes e impulsionou discussões sobre essa temática no Brasil apesar de não ter sido o primeiro. Em abril de 2011, armado com dois revólveres, Wellington de Oliveira, com 23 anos, entrou na escola onde havia estudado e atirou contra estudantes em salas de aula lotadas. Matou 12 adolescentes, com idades entre 13 e 15 anos, e deixou 25 feridos. Em seguida, após ser atingido por um policial, suicidou-se com um tiro na cabeça. (British Broadcasting Corporation – [BBC], 2019).

Recentemente, em março de 2019, na cidade de Suzano, estado de São Paulo, houve mais um ataque a uma escola, o qual resultou em sete mortos (cinco estudantes e duas funcionárias) e 11 feridos. O massacre foi provocado por dois jovens ex-alunos do colégio:

Guilherme Taucci Monteiro, de 17 anos, idealizador do ataque, e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos (G1 Mogi das Cruzes e Suzano, 2019). Eles adentraram na escola com pistolas, machado e arco e fecha e, na chegada da polícia, Guilherme matou Luiz Henrique e depois suicidou-se (BBC, 2020). De acordo com as notícias jornalísticas e as investigações policiais, não há comprovação de que os jovens sofriam *bullying*. “No entanto, depoimentos de pessoas próximas a Guilherme Monteiro afirmaram que ele era alvo de comentários jocosos por causa de acne no rosto” (Agência Brasil, 2019). Ainda assim, o delegado Ruy Pontes acredita que os jovens estavam em busca de reconhecimento em sua comunidade (Folha Vitória, 2019).

Além de se observar esses tiroteios em instituições de ensino, outro dado passou a chamar a atenção de pesquisadores e profissionais de áreas da Psicologia, da Saúde, da Educação, das Ciências Sociais e do Direito. Nos últimos anos, constata-se um incremento no número de suicídios praticados por crianças e adolescentes. Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (2019), o suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos. Como concluiu a pesquisa de Cicocna, Hillesheim & Hallal (2019, p. 4): “observou tendência de crescimento das taxas de óbitos de adolescentes de 10 a 19 anos por suicídio no Brasil, de 2000 a 2015”. Outro estudo indica que: “No Brasil, dados do Mapa da Violência, organizado pelo Ministério da Saúde, mostram que, de 2002 a 2012, o número de suicídios entre crianças e adolescentes de 10 a 14 anos aumentou 40%” (SOUSA et al, 2017, p. 3100).

Esses dados se justificam com o fato de os sujeitos nessa faixa etária terem dificuldade para lidar com situações de conflitos internos e, por isso, passam a recorrer a uma solução imediata e impulsiva, como o suicídio (SOUSA et al, 2017). Sabemos que é nesse período da vida, chamado adolescência, que ocorrem as transformações pubertárias, com modificações na autoimagem. É também um momento de atravessamento entre a infância e a vida adulta, em que o Outro¹ sofre um deslocamento dos pais para o social, o que convoca o sujeito adolescente a se descolar da autoridade parental e forjar sua identidade própria, inserindo-se no laço social como alguém que porta uma singularidade. Há ainda uma convocação para um posicionamento na partilha dos sexos: o lado homem (todo fálico) ou o lado mulher (não-todo fálico) (ALBERTI, 2016).

¹ Outro (lê-se: grande outro) é um conceito psicanalítico que se refere a uma instância lógica a qual representa a linguagem. É definido por Lacan como o “tesouro dos significantes”. O Outro é representado inicialmente por quem exerce a função materna para o ser vivente, pois é quem lhe transmite a linguagem. Representa o lugar das garantias, da referência, da lei. É lugar para o qual se reporta o sujeito como o que determina sua existência.

Diante do suicídio de três jovens, com idades entre 10 e 14 anos, no norte da Noruega, em 1982, Dan Olweus (1993), psicólogo sueco, encontrou uma característica em comum aos três adolescentes: eles foram alvo de situações de maus tratos na escola por seus pares repetidas vezes. Olweus (1993) pesquisou 84 mil estudantes, 300 a 400 professores e cerca de 1000 pais de diferentes séries escolares e concluiu que, a cada sete alunos, um estava envolvido em situações de *bullying*. “Calcula-se que em torno de 5% a 35% de crianças em idade escolar estão envolvidas, de alguma forma, em condutas agressivas na escola, atuando como vítimas ou agressoras” (FANTE, 2005, p. 46).

Segundo o psicólogo sueco, dados de outros países indicam que existem casos de *bullying* com tamanha importância tais como os que ocorrem na Escandinávia, tais como Japão, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos e Austrália (Olweus, 1993). Dan Olweus preocupou-se em diferenciar o *bullying* de incidentes de chacota ou de brincadeiras entre pares, ao estabelecer critérios específicos para definir o fenômeno (FANTE, 2005; CALHAU, 2009). Foi então que, na década de 1980, esse fenômeno passou a ser nomeado como *bullying*. (PINHO, 2011; SILVA, 2010).

O *bullying* é um termo de língua inglesa, adotado em diversos países, inclusive no Brasil, para se referir a todo e qualquer comportamento que envolva violência física e/ou psicológica, sem motivação aparente, que vise a intimidar, humilhar e oprimir um sujeito, de forma intencional e repetitiva, causando dor, sofrimento e angústia. Além disso, causa danos físicos, subjetivos e materiais. (FANTE, 2005; MEDEIROS, 2012; RISTUM, 2014). A palavra foi utilizada no gerúndio, derivada do verbo *to bully*, para se referir à ação dos “valentões” que cavam/forçam uma assimetria de poder entre ele e seu alvo, ao intimidar colegas que consideram como mais vulneráveis, buscando inferiorizá-los como objetos de diversão (FANTE, 2005; PINHO, 2011; SILVA, 2010).

Para que o fenômeno de violência interpessoal seja caracterizado como *bullying*, ele deve apresentar algumas características, tais como: agressividade, intencionalidade, repetitividade, desequilíbrio de forças entre o agressor e seu alvo, e a ocorrência entre pessoas de um mesmo nível hierárquico (SIMONSEN, 2015). Geralmente, observa-se também a presença de um público espectador que participa da cena, ativa ou passivamente (SILVA, 2010). Mas esta não é uma condição fundamental, podendo ocorrer agressões, sem a presença de testemunhas.

Sabemos que a zombaria, a chacota, os apelidos, a pirraça, os insultos, as ofensas, as agressões, de forma geral, entre pessoas de mesma idade, são fenômenos presentes nas relações intersubjetivas entre crianças e adolescentes, observados na escola desde os seus

primórdios (SOUSA, 2014; OLIVEIRA, 2015). Algumas autoras (FANTE, 2005; SILVA, 2010; NOGUEIRA, 2005) afirmam que “o *bullying* é um fenômeno mundial tão antigo quanto a própria escola” (FANTE, 2005, p. 44). Apesar de esse comportamento entre pares ser observado há muito, a nomeação “*bullying*” é recente. Seguimos o pensamento de Pinho (2011, p. 242) quando diz que “o emprego de um novo significante convoca a interrogar sobre os deslocamentos do discurso social que conduziram o seu surgimento”. Ribeiro (2011) e Natalo (2014) também concordam com essa assertiva.

Na atualidade, essa violência escolar específica ganha outro contorno. Constatase, na contemporaneidade, diferentemente de outrora, um novo modo de resposta por parte dos sujeitos que são alvo desse fenômeno. A partir do momento em que um fato passa a ocupar um outro lugar na trama social, pois repercute de outra forma na subjetividade dos indivíduos, ele destaca-se do tecido social como um novo fenômeno (PINHO, 2011; RIBEIRO, 2011). É necessário frisar que, esse tipo de violência entre pares, apesar de ter sido comum no passado, não causava esse tipo de consequência que hoje se observa, a ponto de culminar em mortes de crianças e adolescentes.

O *bullying* é considerado hoje, pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA, um problema mundial, que atinge toda e qualquer instituição de ensino, sem se restringir a um tipo específico de instituição, seja primária, secundária ou universitária, pública ou privada, rural ou urbana (RISTUM, 2014). Em abril de 2018, o Senado Federal aprovou um projeto de lei para o combate a todas as formas de violência nas escolas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, Lei 9.394/1996) para reforçar a Lei de combate ao *bullying* (Brasil, Lei 13.185/2015 apud Senado, 2018).

Importa, então, ficarmos atentos ao momento histórico em que estamos inseridos, porque, assim como cada época produz o seu mal-estar, cada época produz também a sua forma de subjetivação, ou seja, sua forma de responder ao padecimento (FREUD, 1921/2006). Essa violência escolar, agora nomeada *bullying*, torna-se então, diferentemente de outrora, um mal-estar contemporâneo, contra o qual se empenham os especialistas da área da Educação, da Psicologia, da Enfermagem, da Medicina, do Direito, das Ciências Sociais e pais, que tenham seus filhos em idade escolar, buscando formas de compreender e encontrar medidas preventivas (SOUSA, 2015; PINHO, 2011; RIBEIRO, 2011).

Recorrendo à literatura acadêmica produzida sobre *bullying*, pode-se destacar o que se segue. Apesar de o fenômeno do *bullying* ter sido nomeado por Dan Olweus na década de 1980, no Brasil, os estudos pioneiros sobre o tema foram realizados pela pedagoga Cleo Fante

em 2005 (CALHAU, 2009). Pigozi e Machado (2015) nos dão uma visão panorâmica das pesquisas sobre *bullying* entre adolescentes no Brasil, de 2005 a 2014, e concluem que mais da metade dos estudos utilizaram abordagens quantitativas, principalmente métodos transversais e questionários, e se concentraram na determinação da prevalência e dos fatores associados ao *bullying*.

Alguns autores classificam o *bullying* em direto e indireto, conforme essa agressividade tenha sido direcionada ao seu alvo. O direto englobaria a imposição de apelidos, assédios, agressões físicas, ameaças, roubos e ofensas verbais, já o indireto envolveria atitudes de indiferença, isolamento e difamação (RISTUM, 2014). Sobre os tipos de *bullying* mais frequentes, tanto o sofrido quanto o praticado, pesquisas indicam que são as agressões verbais, como apelidar e insultar (BANDEIRA & HUTZ, 2012; BRITO & OLIVEIRA, 2013), seguidas, em ordem decrescente de ocorrência, das agressões físicas, emocionais, raciais e sexuais (MOURA; CRUZ & QUEVEDO, 2011).

O *cyberbullying* é uma nova forma dessa prática heteroagressiva que utiliza ferramentas digitais, por meio de tecnologias da informação e comunicação. Essa modalidade de se praticar a violência produz um efeito de abrangência maior, com base na potência da *internet* em difundir uma informação, o que prolonga o sofrimento daqueles que são alvo dessa prática (BARROS, CARVALHO & PEREIRA, 2009; WENDT & LISBOA, 2013).

Em relação à faixa etária de ocorrência do fenômeno, Abreu (2009, apud PINHO 2011) esclarece que o *bullying* ocorre com maior frequência em alunos do 6º ao 9º ano, com agressores na faixa etária entre 13 e 14 anos e vítimas com idade predominantemente de 11 anos. Com o mesmo pensamento, Moura, Cruz & Quevedo (2011) verificaram que a prevalência do fenômeno diminui à medida que a idade aumenta.

Quanto às diferenças entre gêneros, o *bullying* costuma estar mais associado ao sexo masculino que ao feminino (MALTA, et al., 2010; MOURA, CRUZ & QUEVEDO, 2011); os meninos costumam ser focos mais frequentes de violência física, exclusão social ou coação, enquanto as meninas costumam, em sua maioria, ser alvo de fofocas e exclusão social (SILVA et al, 2012); além disso, os meninos têm o dobro de prevalência de serem os agressores, o que não significa dizer que eles sejam mais agressivos que as meninas, mas percebe-se que estes estão mais envolvidos em situações de *bullying* (BANDEIRA & HUTZ, 2012).

Quanto à associação entre imagem corporal e *bullying*, constata-se que tanto a autoestima (BANDEIRA & HUTZ, 2012) quanto a insatisfação com a imagem corporal (RECH et al, 2013) estão associadas aos papéis de agressores e de vítimas de *bullying*. As diferenças físicas são razões alegadas para a prática de violência psicológica entre os pares (MAIA,

ARAÚJO & JÚNIOR, 2012). Com relação à estima de si vinculada aos gêneros, as meninas que apresentaram o menor índice de satisfação com a imagem narcísica estavam no grupo vítima/agressor (grupo em que a vítima se torna agressora); já entre os meninos, esse dado foi localizado no grupo dos que são vítimas (BANDEIRA & HUTZ, 2012).

No que diz respeito à relação entre *bullying* e psicopatologias, relata-se uma associação entre ser vítima de *bullying* e apresentar comportamento hiperativo, bem como dificuldade de se relacionar com os colegas (MOURA, CRUZ & QUEVEDO, 2011), mas não fica claro se o *bullying* é a causa ou a consequência da presença dessas características. Sofrer *bullying* e apresentar sintomas de transtorno do estresse pós-traumático são fatos que aparecem na pesquisa de Albuquerque, Williams & D’Affonseca (2013). O consumo de álcool e outras drogas também foi associado ao *bullying*, tanto por agressores quanto por vítimas (ANDRADE et al, 2012). Segundo Wendt & Lisboa (2013), aqueles que foram vítimas podem desenvolver, quando adultos, depressão e ansiedade. No estudo de Lopes Neto (2005), o autor relaciona comportamentos antissociais àqueles que praticam o *bullying*.

São também realizadas correlações entre a família e o *bullying*. Em famílias com presença de agressividade e pouco afeto, os filhos tendem a apresentar comportamento violento nas escolas, já em núcleos familiares mais afetuosos e menos agressivos, a tendência é que os filhos sejam menos agressivos com seus pares, de acordo com Tortorelli, Carreiro & Araújo (2010). Quanto àqueles que sofrem *bullying*, quando encontram um ambiente familiar acolhedor, demonstram pouca agressividade na escola, segundo esses autores.

Sobre as consequências que o *bullying* pode causar às vítimas, pesquisas afirmam que crianças e adolescentes alvos desse fenômeno podem, além de apresentar cefaleia, dores abdominais, insônia, enurese noturna, lesões pelo corpo, apresentar também diminuição do rendimento acadêmico, excesso de justificativas para não ir à escola, comportamentos auto e heteroagressivos, ideações e tentativas de suicídio, perda de materiais escolares e/ou pertences, roupas e pertences em mau estado (rasgado ou sujo) (LOPES NETO, 2005, 2011). Há também relatos de alunos sobre seus colegas que repetiram o ano letivo e decidiram mudar de sala após serem apelidados com frequência (MAIA, ARAÚJO & JÚNIOR, 2012). Estudos mostram que as vítimas de *bullying*, que não buscam ajuda especializada, podem encontrar como saída para seu sofrimento o suicídio, homicídios ou massacres em escolas (WENDT & LISBOA, 2013).

Quanto ao ponto de vista dos adolescentes sobre o *bullying*, a maioria das pesquisas revela que os escolares têm ciência das graves repercussões das agressões (PIGOZI & MACHADO, 2015), entretanto, algumas pesquisas (BANDEIRA & HUTZ, 2012; LOPES NETO, 2005; ZAINE, REIS & PADOVANI, 2010; MAIA, ARAÚJO & JÚNIOR, 2012;

NASCIMENTO & MENEZES, 2013) esclarecem que os adolescentes subestimam a seriedade do fenômeno. Alguns estudantes relatam ter que tolerar a “brincadeira desagradável” para não sair do grupo (NASCIMENTO & MENEZES, 2013). Do ponto de vista do agressor, muitos também encaram o fenômeno como brincadeira, mesmo quando há agressão física (ZAINE, REIS & PADOVANI, 2010).

Raros estudos concentram-se em propor intervenções preventivas ao *bullying*. Lopes Neto (2005) preocupa-se em alertar os médicos pediatras, pais e outros profissionais da saúde dos sinais e sintomas que indicariam que a criança esteja sofrendo *bullying*. Já Grossi & Santos (2012) sugerem que grupos de conversa com um facilitador auxiliam estudantes e professores a solucionar conflitos escolares.

De acordo com a revisão de literatura realizada, concluímos que grande parte das pesquisas sobre *bullying* produzidas pela área da psicologia estudam o fenômeno por dentro do próprio fenômeno, sem abarcar um contexto mais amplo de questões sociais e culturais que contribuíram para seu surgimento e para sua ocorrência. Esse olhar tautológico preocupa-se em classificar *bullying* (onde ocorre, como ocorre, qual o tipo de violência empregada) ou em relacionar sua prevalência com alguma variável, tal como a idade, o gênero (masculino e feminino) ou as personagens envolvidas (vítima, agressor, vítima/agressor e testemunha) ou ainda com alguma psicopatologia. Desse modo, apesar de esses dados serem importantes, não há produção de pensamento crítico sobre o tema.

Na área de psicanálise, poucas pesquisas sobre o *bullying* foram encontradas em meio acadêmico. Algumas consideram a psicanálise como fundamento teórico, porém não assumem reflexão psicanalítica. Prodócimo et al (2013) orienta-se pela psicanálise, entretanto traz uma pesquisa quantitativa, com aplicação de questionários em 17 escolas brasileiras, chegando a conclusões sobre a prevalência do número de vítimas/agressores, as agressões mais frequentes, e o local da escola de maior ocorrência. Martins e Almario (2012) refletem sobre a subjetividade do agressor, perguntando-se sobre o que levaria um aluno a se tornar agressor, no entanto, não produzem uma conclusão psicanalítica, apesar de se valerem de alguns textos freudianos. Esses dados nos levam a questionar se de fato essas pesquisas poderiam ser consideradas psicanalíticas, já que não assumem nem uma metodologia, nem uma reflexão embasadas na psicanálise.

Outros estudos utilizam-se de uma pesquisa bibliográfica e se embasam na teoria psicanalítica freudiana, como o estudo de Barra (2017), que realiza uma reflexão da temática do *bullying*, no qual relaciona aspectos psíquicos prevalentes dos personagens envolvidos no fenômeno; o de Azevedo, Miranda & Souza (2012), que tem como objetivo refletir sobre a

potencialização do *bullying* na escola nos espaços virtuais, bem como relacionar essas questões com as estruturas psíquicas dos sujeitos envolvidos; e o estudo de Queiroz & Térzis (2012), que se propõe a compreender o *bullying* com base na teoria psicanalítica, concentrando-se no conceito de grupalidade, sugere, ao final da pesquisa, que o trabalho em grupos seja um recurso para intervenção e prevenção do fenômeno.

A psicanálise freudo-laciana foi encontrada em poucas pesquisas em meio acadêmico, como a de Natalo (2014), que reflete sobre o *bullying* como um sintoma social, tomando a psicanálise como base teórica e realizando uma pesquisa bibliográfica do que a literatura tem produzido sobre o tema. Por ser da área da Educação, a autora conclui que o *bullying* denunciaria uma falha do saber defendido pelo discurso pedagógico, evidenciando o impossível do ato de educar.

Cabe salientar que muitos psicanalistas têm produzido artigos que refletem sobre a temática em questão, no entanto, ficam restritos a determinado público, já que são divulgados em revistas ou em coletâneas publicadas pelas instituições psicanalíticas locais e nem sempre disponíveis em meio digital, o que dificulta sua circulação em meio acadêmico universitário, dando a falsa impressão de que não há produção psicanalítica consistente sobre o fenômeno. Destacamos as produções de Pinho (2011), Ribeiro (2011), Levy, Simonsen & Winograd (2014) e Lima Silva (2011), que abordam o *bullying* com viés psicanalítico freudo-laciano, em meio psicanalítico.

Pinho (2011), ao situar o *bullying* no contexto social contemporâneo, reflete acerca da agressividade na constituição do eu, por meio da abordagem do conceito do estágio do espelho e analisa a presença do fenômeno no momento da adolescência, compreendendo como “um fenômeno de afirmação narcísica” (PINHO, p. 251). Ribeiro (2011) conduz seu trabalho com base em uma reflexão teórica acerca da função da violência na sociedade. O autor considera o *bullying* como um modo de violência contemporâneo, em que há uma identificação projetiva entre os envolvidos. Ele apresenta tentativas de resposta, por meio da psicanálise, para a ocorrência do fenômeno e conclui que há um dizer nesse ato em busca de reconhecimento social. Tanto Pinho (2011) quanto Ribeiro (2011) colocam em pauta o fato de esse tipo de violência ter recebido um nome próprio na atualidade e ser considerado um mal a ser combatido. Levy, Simonsen & Winograd (2014) abordam uma articulação entre as marcas dos tempos atuais e o *bullying*, tanto do ponto de vista da vítima quanto do agressor, e consideram a repetição da violência como a tentativa do sujeito extirpar o “outro” não desejado em si e o suicídio como saída extremada para o sofrimento. Por fim, o estudo de Lima Silva (2011) aborda o *bullying* mediante o seu contato na clínica com dois pacientes adolescentes, vítimas

do fenômeno. Ele cita vinhetas dos casos e busca entender por que algumas subjetividades se apresentam como campo fértil para ser alvo de agressões.

Considerando o reduzido número de trabalhos acadêmicos que abordam o *bullying* com viés psicanalítico freudo-laciano, a presente pesquisa colabora para preencher essa lacuna, ao fazer circular em meio acadêmico esse tipo de estudo, no intuito de manter as contribuições da psicanálise na universidade.

Acreditamos na relevância deste estudo, ao abordar um fenômeno que apresenta, atualmente, grande impacto na vida escolar, social e psíquica de crianças e adolescentes e provoca consequências de intenso sofrimento psíquico, que podem acarretar automutilações ou até mesmo o suicídio. Estudar o *bullying* sob a lente teórica da psicanálise pode contribuir para o modo como se enxerga e analisa esse fenômeno, uma vez que ele não é visto como algo que já está posto, naturalizado, mas, ao contrário, é produzido como um mal-estar de sua época. A psicanálise é uma abordagem interessada na singularidade de cada sujeito, ao defender que os modos de resposta subjetiva são produzidos com base no enlaçamento do indivíduo com a cultura e enfatiza a saída singular de cada um ao se deparar com o real. Ademais, a produção de um novo significante convoca a investigar que lugar esse fenômeno ocupa no discurso atual.

A presente pesquisa elegeu os sujeitos que são alvos de *bullying* como participantes deste estudo. Apesar de saber que o agressor se encontra em sofrimento tanto quanto a vítima, já que precisa se valer do papel de opressor para se afirmar como sujeito diante de alguém que não tem recursos simbólicos para desbancá-lo, compreendemos que o fenômeno ganha um novo contorno na atualidade, diante das tentativas de elaboração subjetiva da angústia dos adolescentes que são alvos do *bullying*, haja vista os suicídios e os massacres já citados em escolas.

Considerando que essa violência se manifesta nas relações entre pares, ela surge justamente em ambientes de sociabilidade, nos quais os sujeitos se agrupam em comunidades. Os jovens encontram seus pares em alguns espaços, como família, vizinhança, escola, redes sociais digitais, para citar alguns, no entanto, a escola parece ser o *locus* privilegiado da manifestação desse fenômeno, em função da alta frequência de sua ocorrência. Viver situações de violência física e psíquica na adolescência, além de afetar o desempenho escolar desses jovens, pode acarretar graves impactos para a autoimagem, para a socialização e para a construção da identidade que está se efetuando nessa fase da vida.

Definimos como objeto de pesquisa os modos de elaboração subjetivos dos adolescentes contemporâneos que sofreram ou sofrem como alvos do fenômeno do *bullying* em ambiente escolar. Partimos do problema de pesquisa, que tem como questão norteadora: por

que atualmente alguns sujeitos adolescentes recorrem a automutilações, ao suicídio ou ao massacre em escolas como modo de elaborar subjetivamente o fato de terem sido alvo de violência praticada por seus pares, de forma repetitiva e intencional, direcionada à sua imagem narcísica?

Para responder a essa questão, delineamos como objetivo geral: investigar como sujeitos adolescentes, alvos de um conjunto de atos agressivos, intencionais e repetitivos elaboram subjetivamente a experiência de terem sofrido esse modo de violência intersubjetiva na contemporaneidade, denominada *bullying*.

Quanto aos objetivos específicos, primeiramente pretendemos abordar a adolescência numa perspectiva psicanalítica, com ênfase para o sujeito adolescente na contemporaneidade; em seguida, objetivamos analisar o fenômeno do *bullying* no discurso vigente, bem como os mecanismos psíquicos presentes na vivência do fenômeno por sujeitos adolescentes; e, por último, intencionamos averiguar de que forma se modalizam as respostas subjetivas de sujeitos alvos de violência direcionada à sua imagem narcísica na contemporaneidade.

1.1 Percurso metodológico e considerações éticas

O delineamento metodológico utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso clínico em psicanálise. Dunker e Zanetti (2017, p. 25) explicam que construir um caso clínico não é descrever minuciosamente todos os acontecimentos de um percurso analítico. Um sujeito em análise é diferente de um caso a ser construído, que se define “por um conjunto de aplainamentos narrativos, discursivos e lógicos”. O relato do caso não é um recorte objetivo do que ocorreu na análise, mas sim a construção de uma descrição com base nos recortes da vida do paciente trazidos por sua narrativa no espaço da análise. “A construção de um caso é resultado da pesquisa analítica”, como afirma Nogueira (2004, p. 95).

Quando se escuta um sujeito, não o coloca na condição de um caso, como uma categoria diagnóstica. Ao se construir um caso, o sujeito analisado descola-se dele e dá lugar a uma formalização teórica, com base no seu discurso, sendo possível um cruzamento da narrativa do analisando com o aporte teórico por meio da perspectiva do analista pesquisador. Dunker e Zanetti (2017, p.24) dizem que “o caso clínico é antes de tudo um gênero ou um subgênero entre o literário e o científico”.

Na psicanálise, a pesquisa compreende o próprio contexto da análise; o método de tratamento ocorre simultaneamente ao método de investigação, diferentemente da medicina, por exemplo, em que “pesquisar a causa não implica diretamente tratar o sintoma” (DUNKER & ZANETTI, 2017, p. 32). Na psicanálise, o mesmo procedimento que investiga as causas de um mal-estar, produz efeitos terapêuticos, como ressalta Freud: “Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é indubitavelmente, o fato de que em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem, não obstante, após certo ponto, a técnica exigida por uma que se opõe à requerida pelo outro” (FREUD, 1912/2006, p. 128). Freud considera que, apesar de a pesquisa científica e o tratamento analítico convergirem, eles se separam em um momento.

Se, durante o tratamento, quem fica na posição de sujeito que está empenhado em produzir um saber sobre si é o paciente, na pesquisa, quem está no lugar de produzir algo é o analista na posição de pesquisador, como, também na supervisão, é o supervisionando quem associa livremente. O lugar a quem é dada a fala faz esse indivíduo ocupar o lugar de sujeito. Se, na análise, o analista ocupa a posição de objeto causa de desejo, na pesquisa, ele será o sujeito. Por isso, dizemos que o caso a ser construído é uma produção do analista pesquisador, que, por meio do real contornado pelo discurso do seu paciente, com o trabalho de rememoração/esquecimento no registro das sessões e com o que decantou da supervisão, irá colher subsídios para formalizar um saber científico (DUNKER & ZANETTI, 2017).

Portanto, fazer pesquisa ou construir um caso clínico em psicanálise é fazer a passagem de uma narrativa oral autobiográfica, que foi vivida no *setting* analítico para uma formalização discursivo-conceitual, com base em uma linguagem escrita daquilo que aquele caso permitiu elucidar ou inaugurar na teoria. Assim sendo, mais do que a verdade da narrativa do paciente, o que importa, para construção de um caso, é o real contornado pelo discurso em uma análise, fígado pelo analista. “Percebe-se neste percurso como se passa do oral ao escrito e do privado ao público, do narrativo ao conceitual” (DUNKER & ZANETTI, 2017, p. 38).

Freud (1912/2006) aconselha que se trabalhe cientificamente sobre um caso após a sua conclusão para que não se tenha o viés da intenção de se encontrar o que se propõe achar. Desse modo, no presente trabalho, como os sujeitos atendidos na escola foram acessados posteriormente ao início dessa investigação, adverte-se que a analista praticante ficou atenta a conduzir os atendimentos no enquadramento clínico de condições de uma análise. Com uma oferta de escuta, apostou-se, que: (1) uma transferência pudesse ser estabelecida, que (2) o sujeito pudesse formular uma questão de análise com base em sua queixa, ou seja, que o sintoma passasse do estatuto de resposta para o de enigma e que (3) no processo de análise, um saber sobre si pudesse ser construído (QUINET, 1998).

Entrar em análise é um ato de linguagem que muda uma posição subjetiva ao implicar o paciente em sua queixa, questionando-o por sua responsabilidade em seu sofrimento (NOGUEIRA, 2004). A transferência é condição *sine qua non* para que uma análise se dê. O analista deve ser posto no lugar de suposto saber pelo analisando para que, no engodo dessa suposição, ele produza por meio dos seus significantes um saber sobre seu inconsciente. É a transferência que possibilita a ocorrência da análise e, por consequência, a ocorrência da pesquisa, sendo este um dos entraves desse método, pois não há pesquisa analítica quando a transferência com o paciente não é estabelecida (NOGUEIRA, 2004).

Como ressalta Nogueira (2004), a psicanálise inaugura novos métodos de investigação: a associação livre, a intervenção do analista e o desejo do analista. Por meio da associação livre do paciente é possível fazer a linguagem circular e bordejar o inconsciente, já que ele se manifesta por fenômenos de linguagem (atos falhos, lapsos, sintomas, sonhos e chistes). As intervenções do analista, que também são atos de linguagem, atreladas ao seu desejo de que uma análise se dê, irão questionar as verdades do analisante, de modo a ele se tornar um investigador de si mesmo e assim produzir um saber sobre seu mal-estar, implicando-se em sua queixa e retificando sua posição subjetiva diante da vida.

Com base no atendimento psicológico individual de orientação psicanalítica a adolescentes que se considerassem alvos de *bullying*, a presente pesquisa consistiu em um

estudo de uma série de casos clínicos. O *lócus* do estudo foi uma escola pública, situada na cidade de Salvador/Bahia, que compreende o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, além do consultório particular, em que um adolescente foi atendido anteriormente ao início da pesquisa.

A decisão pela escolha da instituição escolar passou pela conveniência do acesso pela pesquisadora e por critérios, tais como: ser uma escola da rede pública de ensino (justificada por se tratar de um estudo desenvolvido em uma universidade pública e financiado pelo Estado), estar aberta à pesquisa e, por fim, apresentar ocorrência do fenômeno do *bullying*. O primeiro contato foi realizado com a diretoria e a equipe da coordenação, para apresentação do estudo e posterior consentimento à sua realização.

A fim de identificar os alunos que iriam fazer parte do estudo, eu, como psicóloga pesquisadora, conversei com as professoras para que, por meio dos seus relatos, alguns nomes de alunos que eram alvos de *bullying* pudessem surgir. Entretanto, essa estratégia encontrou seus limites, uma vez que elas não sabiam identificar esses sujeitos, mas apenas aqueles que lhes davam “mais trabalho”. De acordo com a literatura, o fenômeno do *bullying* fica restrito ao grupo no qual ocorre, muitas vezes, não chegando à ciência dos adultos próximos (RIBEIRO, 2011; RISTUM, 2014).

Assim sendo, outra estratégia foi aplicada como forma de encontrar os sujeitos da pesquisa para que a oferta de atendimentos fosse realizada: o estudo foi apresentado a duas salas de aula do 6º ano, para que os adolescentes, que se considerassem alvos de *bullying*, decidissem participar. Realizei uma breve explicação sobre o que faz um profissional da área de psicologia e apresentei o objetivo da pesquisa. Em seguida, convidei toda a sala a participar da “dinâmica do barbante”, a fim de promover uma aproximação lúdica entre a pesquisadora e a turma e propiciar um ambiente favorável, em que os adolescentes se sentissem confortáveis para participar da pesquisa.

A dinâmica consiste em um modo de apresentação individual, na qual as pessoas se colocam em um círculo e, de posse de um rolo de barbante, o participante diz seu nome, segura o barbante e passa o rolo do barbante para a pessoa que está à sua frente, não sendo permitido passar para o lado. Ao final da dinâmica, tem-se o formato de uma rede, a qual foi utilizada para sublinhar a existência do laço social entre eles.

Convidei, então, os alunos que gostariam de participar da pesquisa para que informassem seus nomes. Com os nomes daqueles que já sofreram ou estavam sofrendo *bullying*, foi realizada uma triagem para identificar quais adolescentes seriam admitidos na pesquisa, isto é, quais apresentariam demanda de análise por causa do mal-estar causado por

ser alvo de *bullying*. O critério considerado foi de que os estudantes, alvos de violência escolar, apresentassem, naquele momento, sofrimento subjetivo vinculado ao fenômeno do *bullying*.

Os responsáveis pelos sujeitos selecionados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os adolescentes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). E então, iniciamos o acompanhamento psicológico de orientação psicanalítica. Cabe ressaltar que houve algumas desistências diante da necessidade de se recolher a assinatura dos responsáveis no TCLE, o qual informava que a participação do adolescente no estudo era justificada por ele ser alvo de *bullying*. Alguns adolescentes não se sentiram à vontade para comunicar que sofriam com esse fenômeno aos seus responsáveis, o que foi respeitado, tanto pela pesquisadora quanto pela articuladora da escola, ficando esta atenta a esses alunos a partir de então.

Ressalta-se que, quando se trata de acompanhamento psicológico, um risco que merece ser mencionado diz respeito a mobilizações subjetivas que causem mal-estar nos participantes durante o processo de análise, o que foi contornado oferecendo aos sujeitos, no próprio *setting* da análise, um suporte especializado para lidar com sua angústia. Ademais, ao se publicar o caso, podem ocorrer riscos de identificação e exposição de dados confidenciais. A fim de contorná-los, foram adotadas medidas e cautelas para a confidencialidade e a privacidade do sujeito. As informações que pudessem identificar os participantes foram suprimidas e os nomes foram alterados por nomeação fictícia na construção do caso, preservando o anonimato, zelando pela integridade dos sujeitos.

Após o primeiro contato em sala de aula, com o recolhimento dos nomes dos alunos que se consideravam alvos de *bullying*, foi realizada uma triagem individual para definir quais os sujeitos participariam da pesquisa. A triagem consistiu em oferecer uma escuta individualizada e com privacidade aos alunos voluntários, com a seguinte pergunta para nortear a conversa: “por que você se considera ‘vítima’ de *bullying*?” Com base nessa pergunta, foi oferecido um espaço de fala para que o/a adolescente expusesse, em associação livre, suas queixas e seu padecimento frente aos episódios de violência escolar, chamados de *bullying*.

Esse primeiro contato individual, cujo objetivo era ter conhecimento sobre a motivação do/da adolescente em participar da pesquisa, apesar de não consistir em um acompanhamento sistemático, apresentou grande riqueza de dados, uma vez que o foco da conversa girou em torno do nosso objeto de estudo: os modos de elaboração subjetivos dos adolescentes alvos de *bullying*. Alguns casos da triagem, que não foram selecionados para serem atendidos semanalmente, foram escolhidos para compor esta pesquisa, pois assim foi possível dar mais visibilidade ao fenômeno por meio da fala desses sujeitos. Os atendimentos

da triagem ocorreram em uma sala de aula cedida para essa finalidade, respeitando a privacidade e o sigilo.

Os atendimentos, com frequência semanal, foram realizados pela psicóloga pesquisadora e ocorreram nas dependências da escola, em uma sala reservada, com privacidade: a biblioteca. Pretendia-se que o acompanhamento fosse ofertado durante um ano, respeitando a liberdade do sujeito de desistir a qualquer momento. Eles foram iniciados em setembro de 2019, com o intervalo de férias de dezembro e janeiro, sendo suspensos em função da condição sanitária da pandemia provocada pelo novo coronavírus em março de 2020, o que totalizou cinco meses de acompanhamento.

No que diz respeito ao caso atendido em consultório particular, a sua escolha para compor a presente dissertação está relacionada ao fato de que o paciente apresentou, à época, a causa do seu mal-estar como sendo resultante do *bullying* que sofreu na escola, justificando que suas consequências lhe causaram grande sofrimento. Por se tratar de um estudo retrospectivo, nesse caso, a pesquisa não acarretou riscos ao seu participante durante a execução. A ausência do uso do TCLE e TALE justifica-se pela precaução de se evitar riscos posteriores relacionados à confiança do vínculo transferencial (paciente e analista), ao se apresentar o termo após a análise ter sido encerrada, por demanda espontânea, pelo sujeito. Ademais, no material a ser interpretado foram mantidas as medidas de confidencialidade e privacidade, que assegurassem a integridade social e psíquica do sujeito em questão.

Em ambos os campos, quais sejam, o consultório e a escola, os dados foram coletados nos atendimentos. Para a formalização dos casos, recorreu-se às anotações realizadas após as sessões de análise, anotações que se mantêm sob guarda confidencial da psicóloga pesquisadora, tal como autoriza o Código de Ética do Psicólogo, nos artigos 9º e 15º (CFP, 2005). A interpretação dos dados foi realizada com base na teoria psicanalítica, bem como no aporte teórico filosófico e sociológico, do qual se vale esta dissertação.

Importa salientar que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (CEP-IPS/UFBA), gerando o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 19515319.5.0000.5686, emitido pelo parecer nº 3.549.549. Essa atitude comprova que o presente estudo respeitou os aspectos éticos, conforme estabelece o Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução nº 466/2012, que dispõe sobre normas regulamentadoras de pesquisa que envolve seres humanos e da Resolução nº 510/2016, a qual referencia as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais.

A presente dissertação estruturou-se em quatro planos, para além do capítulo introdutório e das considerações finais. O capítulo dois aborda o sujeito adolescente no século XXI. Traz inicialmente a perspectiva psicanalítica acerca da adolescência e da puberdade e discorre posteriormente como esses dois conceitos surgiram e passaram a interessar ao saber científico na modernidade. Segue-se com a reflexão do adolescente na atualidade, ao analisar as características mais marcantes da sociedade contemporânea capitalista, que contribuem para o processo de subjetivação desses jovens, dando ênfase ao consumismo desenfreado, ao individualismo, ao narcisismo e à espetacularização da vida cotidiana. As transformações na família são indicadas como fundamentais para o entendimento do processo de subjetivação dos adolescentes contemporâneos. Por fim, destaca-se o *bullying* como um mal-estar que se manifesta na atualidade, condizente com o espírito de sua época.

No capítulo três, o fenômeno do *bullying* é abordado com base em uma perspectiva crítica, analisando seu surgimento no discurso e seu emprego nas práticas discursivas. Para situar a violência e a agressividade entre pares na adolescência, recorreu-se aos conceitos freudo-lacanianos de narcisismo, estágio do espelho e Esquema L, a fim de se abordar a constituição do *eu* e sua implicação na relação com o outro semelhante.

O capítulo quatro propõe-se a refletir sobre como adolescentes de uma escola pública elaboraram a experiência de terem sofrido violência escolar direcionada a um traço narcísico singular. Discorreu-se sobre a violência no âmbito escolar e, posteriormente, com base em fragmentos de alguns casos, foi possível ter acesso a como alguns sujeitos elaboram subjetivamente, em sua singularidade, o fato de serem alvos do fenômeno do *bullying*.

Por fim, o capítulo cinco demonstra a aparição do *bullying* na adolescência e o desencadeamento de consequências graves na subjetividade de um adolescente, quais sejam, a exclusão do laço social e ideias suicidas, ressaltando a inflação do plano do imaginário e do registro do olhar como elementos prevaletentes para esse caso, que também encontram lugar na atual sociedade do narcisismo e do espetáculo.

2 O SUJEITO ADOLESCENTE NO SÉCULO XXI

2.1 A adolescência e a puberdade na concepção psicanalítica

Como afirmam Alberti (2016) e Parada (2017), a adolescência não é um conceito psicanalítico. Freud e Lacan se referiram ao que se chama hoje de adolescência ao empregar o termo puberdade. A puberdade, por ser um fenômeno biológico, é um evento que se impõe a todo ser humano. É a revelia do sujeito que seu corpo será transformado, passando de um corpo infantil para um corpo adulto, capaz de reproduzir um filhote semelhante (BACKES, 2004).

Segundo ressalta Almeida (2019, p. 46), “o corpo faz barulho”. Uma modificação no organismo perturba a autoimagem e faz-se necessária uma reapropriação subjetiva da noção de si, em qualquer fase da vida. Isso ocorre não só com transformações esperadas da maturação do organismo biológico ao longo da vida, mas também com eventos inesperados, como o advento de uma gravidez, a ocorrência de cirurgias ou a vivência de patologias, por exemplo (RASSIAL, 1999). Desse modo, pode haver uma repercussão psíquica toda vez que o corpo sofra transformações. Isso desconstrói a ideia de que a adolescência é uma ressonância psíquica das modificações pubertárias, como afirmam os teóricos da psicologia do desenvolvimento (MATHEUS, 2008).

Na puberdade, o que há de específico é que o corpo amadurece biologicamente para que seja possível reproduzir (MATHEUS, 2008). No entanto, Freud e Lacan abordaram a puberdade para além da maturação sexual do corpo; a ênfase se estende para o pulsional, que se localiza entre o somático e o psíquico, e recai no sujeito, no encontro com o sexo e no processo de elaboração da falta no Outro. Desse modo, a adolescência pode ser considerada como um momento lógico de subjetivação da castração (ALBERTI, 2016; PARADA, 2017).

A psicanálise defende que o sujeito do inconsciente não tem idade. Esteja ele nas fases delimitadas pela ciência de infância, adolescência, vida adulta ou velhice, o inconsciente estará sempre presente, manifestando-se ao seu modo. É importante lembrar que o inconsciente é atemporal, enquanto a consciência funciona em consonância com a passagem do tempo (FREUD, 1915/2006). Entretanto, é preciso salientar que, ao longo da vida, o sujeito ocupa posições subjetivas distintas. Inicialmente, o recém-nascido ocupa um lugar de objeto para aqueles que o maternam; posteriormente, esse ser tem a possibilidade de ascender à posição de sujeito e torna-se responsável por seu próprio gozo. O que se processa de mais singular e específico nisso que se convencionou chamar de adolescência é a convocação do sujeito em buscar uma parceria sexual, o que o impele a descolar-se dos pais como representantes dos

arautos do Outro e a posicionar-se na partilha dos sexos em um dos lados da fórmula da sexuação (lado todo fálico/ lado não-todo fálico). Vejamos como isso ocorre a seguir.

No período que se denominou infância, o pequeno ser necessita ser cuidado por alguém mais experiente que ele, devido ao desamparo que o filhote do humano se encontra ao nascer. Para que sobreviva, é necessário que alguém lhe ofereça alimentação, proteção e supra suas necessidades orgânicas. Mas não apenas isso. É preciso que esse cuidado não dispense um desejo. Esse ser, para tornar-se sujeito, necessita de um Outro que lhe transmita um desejo não anônimo (LACAN, 1969/2003). Para que isso ocorra, esse pequeno ser deve ocupar, para esse adulto, um lugar na sua fantasia inconsciente. Com base nas projeções narcísicas do adulto, poderá se instaurar, na criança, a possibilidade de corresponder à demanda que este lhe dirige com suas expectativas.

Durante a chamada infância, à medida que o *infans* (esse ser que ainda não adquiriu a fala) introjeta a língua materna, ele se aliena aos arautos do Outro. Esses arautos são, nesse momento, aqueles que cumprem para ele a função de transmissão de um saber, de um desejo, de um modo de vida, ainda que essa transmissão seja inconsciente. É no âmbito da família, essa célula da sociedade, responsável pela civilização do humano, que se dá a constituição do sujeito, por meio do romance familiar, o qual ganha consistência numa fantasia inconsciente de como esse sujeito se localiza na trama familiar da qual faz parte (FREUD, 1909/2006).

Para a criança, é imprescindível e necessário que adultos participem de sua criação, mas, ao mesmo tempo em que são fonte de proteção, cuidado e afeto, por outro lado, são também fonte de repressão, proibição e coerção. É nesse contexto de ambiguidade que nasce um sujeito dividido por uma pergunta inconscientemente que o norteia: Que quer o outro de mim? Como posso ser reconhecido por esse Outro? Como posso me fazer amar por esse Outro? Na tentativa inconsciente de responder a essa pergunta, a criança vai em busca do que falta ao Outro para poder corresponder e preencher imaginariamente essa falta (TEIXEIRA, 2019).

Segundo Freud, a criança pequena enxerga seus cuidadores revestidos de um invólucro divino, pois ocupam um lugar de onipotência e onisciência. Eles também são suas principais fontes de afeto, já que são indispensáveis e essenciais para seu desenvolvimento. No entanto, considerando as situações em que essa criança se sentiu negligenciada e levando em conta que, com a maturação intelectual, ela passa a fazer comparações entre os seus e os outros pais, ela percebe a inconsistência e limites dos próprios pais. A criança se dá conta de que eles não possuem exatamente aquelas características extraordinárias e deslumbrantes que lhes atribuía. (FREUD, 1909/2006)

Os sentimentos de valor e significação que a criança supõe ter em relação aos pais são substituídos gradativamente, no período de latência, por um senso de autoestima decorrente das realizações e habilidades que conquistam a aprovação social. Segundo Freud, esse sujeito em constituição, tendo atravessado o Complexo de Édipo, ao chegar na fase de latência, “aprende a amar outras pessoas que a ajudam em seu desamparo e satisfazem suas necessidades e o faz segundo o modelo de sua relação de lactentes com a ama e dando continuidade a ele” (FREUD, 1905/2006, p. 210).

Em termos edípicos, buscar outras pessoas para amar, além dos cuidadores, ocorre porque, na fase de latência, ao se postergar a maturação sexual, foi possível desenvolver a barreira do incesto, para que, com os princípios morais sociais, os cuidadores ficassem excluídos da escolha objetual amorosa, apesar de terem sido o alvo desse amor na infância no Complexo de Édipo. O respeito a essa barreira é uma exigência da civilização, que impulsiona o sujeito a renunciar à afeição incestuosa que nutre pelos pais, no âmbito da fantasia, e a buscar alguém que possa ser alvo para a realização de suas fantasias sexuais inconscientes (FREUD, 1905/2006).

As palavras de Freud (1905/2006, p. 214) nos indicam qual o trabalho psíquico estará em questão na adolescência: “contemporaneamente à subjugação e ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas, consoma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém, também mais dolorosas, do período da puberdade: o *desligamento da autoridade dos pais*” [grifo nosso]. Desse modo, o sujeito vai buscar fora do âmbito familiar, não só uma parceria sexual, mas também novas referências para além de seus pais. A proteção para o desamparo fundamental, antes encontrada no amor dos pais, será buscada em outro lugar: namoro, amizades, espiritualidade, na tentativa de velar a incompletude (a relação sexual não existe) (ALBERTI, 2016).

Além disso, Freud situa que é na puberdade que as zonas erógenas convergem à primazia da zona genital. A pulsão sexual, que era predominantemente autoerótica, volta-se a um alvo sexual e a capacidade de reproduzir entra em cena. (FREUD, 1905/2006). Nesse momento, o sujeito se vê impelido a situar-se em relação à sua sexualidade. O encontro com o sexo, nesse contexto, não se reduz à relação sexual, diz respeito à convocação de um posicionamento do sujeito na partilha dos sexos, se do lado homem (todo fálico) ou do lado mulher (não-todo fálico). Em termos lacanianos, o encontro com o sexo provoca angústia, porque o sujeito se confronta com a impossibilidade de completude. Depara-se, pois, com o vazio, com o impossível de dizer, com o real (ALBERTI, 2016).

Assim sendo, conforme Alberti (2016), a adolescência é considerada psicanaliticamente pela teoria freudolacaniana como um tempo lógico de subjetivação da falta em si no Outro, seja no encontro com o real do sexo, seja na constatação do furo no Outro parental. Nesta dissertação, será dada ênfase ao processo de desligamento da autoridade dos pais e de deslocamento do lugar do Outro, já que ele remete à convocação do sujeito em estabelecer novos laços sociais. Esse movimento de descolar-se do núcleo familiar e de situar os outros em Outro lugar é crucial para pensar sobre por que o fenômeno do *bullying* assume tamanho impacto nessa fase da vida.

Sônia Alberti (2016) situa, como um marco para entrada na adolescência, a progressiva independência dos pais idealizados e imaginarizados da infância. Esses pais já foram incorporados de tal forma que sua presença não se faz mais necessária. “Quanto mais sólida tal incorporação, maior terá sido a herança dos pais que servirá como recurso para o sujeito adolescente agir conforme suas próprias decisões” (ALBERTI, 2016, p. 14).

Vê-se que, na adolescência, o Outro precisa encontrar um novo valor, já que os pais não sustentam mais esse lugar. Percebe-se que a tentativa de encontrar uma consistência imaginária do Outro pode ser buscada em um ancestral (tios, avós, como representantes do Outro do Outro), em questões místicas e metafísicas, localizando o Outro numa divindade, ou em questões políticas/sociais, como um engajamento utopista (RASSIAL, 1999). “A consistência imaginária do Outro é então submetida a essa obrigação, que aparece como contraditória: ter uma solidez maior que a consistência parental e permitir integrar esta medida do infinito que é limitada em sua extensão” (RASSIAL, 1999, p. 205).

Conforme Alberti (2016, p. 15), nota-se que “é por ter herdado a posição desejan-te de seus pais que o adolescente também já não satisfaz as demandas deles”. Torna-se possível e suportável não agradar aos pais, pois não há mais o temor da perda do amor destes, por um lado, porque já se teve provas suficientes de que não o perde facilmente; por outro, porque já não é mais tanto o que interessa.

O lugar do Outro vai migrando paulatinamente dos pais para outros arautos. Mesmo assim, haverá momentos em que o sujeito precisará retornar rapidamente à relação que mantinha com os pais, como uma espécie de porto seguro para suportar a separação. Mas, à medida que o processo se conclui e se o sujeito não resiste tanto ao inconsciente que o determina, ele encontra essa âncora no Outro do inconsciente, que lhe serve de guia (ALBERTI, 2016).

É por isso que, na adolescência, os pares apresentam uma importância prevalente para o adolescente, como já vinha sendo observado progressivamente na infância. Na busca por

construir uma identidade singular, o adolescente vai se afastar de seus pais, para que possa, em contato com seus pares, forjar algo seu. Nas palavras de Levy *et al.* (2014), pode-se ratificar que:

O adolescente, na construção de sua identidade, mais do que o olhar dos pais, procura tanto a aprovação de seus pares, quanto novas referências. O recurso a novas ancoragens para lidar com o desamparo surge porque, entre a infância e a adolescência, não é mais possível a sustentação em um Eu Ideal até então garantido pelo investimento parental. (LEVY *et al.*, 2014, p. 219).

No entanto, não é por esse motivo que se pode dispensar a presença parental. Ela é essencial para que o adolescente possa elaborar o processo de separação. A referência dos pais, por mais que pretenda ser abandonada, é fundamental para que norteie as escolhas do adolescente. “É porque os pais estão lá que o adolescente pode escolher lançar mão deles ou não; [...] se os pais não estão presentes, ele não poderá sequer fazer essa escolha” (ALBERTI, 2016, p. 10).

Assim como, ao longo da infância, o sujeito recebe referências e direcionamentos dos pais, educadores, colegas, meios de comunicação, dentre outros, faz-se necessário que haja quem possa transmitir essa orientação para o sujeito na adolescência também. Diante dos constantes conflitos entre pais e filhos, decorrentes do próprio processo de adolecer, alguns pais se eximem dessa função de referencial e se separam dos filhos, antes destes poderem se separar deles, invertendo os papéis. É preciso lembrar que as críticas dirigidas aos pais com o intuito de enfraquecê-los faz parte do processo de separação e singularização do sujeito adolescente e não necessariamente tenha algo a ver com o comportamento ou a subjetividade dos pais. Os filhos devem perceber que, ainda que as referências de seus pais sejam obsoletas, eles não abrem mão delas, porque mesmo sendo “caretas”, antiquadas ou furadas não deixam de ser uma referência (ALBERTI, 2016).

Se a puberdade costuma ocorrer em um momento cronológico da vida, a psicanálise irá situar a adolescência associada mais a um tempo lógico, algo como um processo subjetivo relacionado à elaboração da castração, à separação dos pais como Outro. É por se deparar com o encontro faltoso com o Outro, que o sujeito, ao se perceber diante de um desamparo existencial, é convocado a se reinventar, a fim de encontrar um lugar para si na trajetória da existência. A isso se segue a construção de uma identidade, que será, a partir de então, constantemente transformada, ao longo da vida, por meio do encontro de novas referências em seus semelhantes.

Considerando que somos seres falantes e habitamos discursos, trata-se aqui de analisar os fenômenos por meio de sua aplicação em uma discursividade. Expectativas e

definições a respeito da chamada adolescência circulam em diferentes discursos. Tornar-se adulto, deixar de ser criança — o que isso quer dizer? A chamada adolescência, delimitada como uma fase de travessia entre dois momentos da vida, nasceu em um determinado tempo histórico, como veremos a seguir.

2.2 A puberdade e a invenção da adolescência

A adolescência nasceu na Idade Moderna (MATHEUS, 2008). Em torno do final do século XIX e início do século XX, na sociedade europeia, as investigações médicas sobre a puberdade deram origem à invenção dessa etapa da vida cunhada de adolescência. Os estudos minuciosos sobre cada mudança corporal, que ocorre com a chegada da puberdade, levaram o discurso médico e econômico, na sociedade industrial moderna, a se preocupar com a falta de sincronia entre um sujeito que possuísse um corpo apto a reproduzir um semelhante, no entanto, não estivesse maduro socialmente, segundo os padrões vigentes, para constituir uma família e provê-la adequadamente. Desse modo, a fim de que o indivíduo seguisse uma progressão esperada de um desenvolvimento estabelecido como normal e ideal, os indivíduos deveriam ser submetidos a um controle não mais da religião ou da monarquia, mas da ciência (CÉSAR, 1998).

O discurso corrente da modernidade tinha em vista a produção de um “adulto ideal”, qual seja, o típico homem, caucasiano, heterossexual, reprodutivo, livre de doenças e anomalias, capaz de produzir e consumir (CÉSAR, 1998). Sob uma visão linear de desenvolvimento intelectual, psíquico e social, a maturidade representaria um estado estável e sem turbulências, de equilíbrio, plenitude e isento de conflitos. A vida adulta seria marcada pela resolução de questões fundamentais relativas à identidade, com valores solidificados, e a conquista de independência social e financeira (FREIRE FILHO, 2006). Logo, o surgimento da adolescência, nesse contexto, favorecia o alcance desse objetivo utópico. Freire Filho (2006, p. 43) ressalta que: “a ‘tecnologia da adolescência’ servia, não somente para instruir os adolescentes *a como se comportar*, mas também para adestrá-los *em quem se tornar*”.

A realidade econômico-social de industrialização e urbanização, permeada pelas políticas médicas de higienização da sociedade europeia, inaugurou novas formas de poder, diferentemente das relações monárquicas que dominavam anteriormente. Enquanto, no tempo histórico da Idade Média, os soberanos governavam com direitos de vida e de morte dos cidadãos, apoiados pela moral cristã, as novas formas de poder, surgidas na modernidade, eram exercidas sobre os indivíduos por meio do saber científico (COSTA, 1989; CÉSAR, 1998).

Por volta do início do século XX, a ciência passou a exercer sobre os sujeitos um controle político com as práticas higiênicas, resultando em vigilância, disciplina e repressão sobre os corpos, sobre o sexo e no campo das relações interpessoais (COSTA, 1989). Sendo assim, a adolescência, como uma etapa da vida marcada, em seu fluxo, pelo descolamento da autoridade paterna, formação da identidade própria, assunção de um papel social, aquisição da independência financeira e escolha de um lugar na partilha dos sexos (ALBERTI, 2016; SANTI, 2016), foi caracterizada como um momento de crise, de rebeldia, de perversão sexual, de delinquência e de transgressão. Esse discurso, o qual faz nascer a então chamada adolescência, assinalada por uma suposta periculosidade, foi o mesmo que influenciou instituições sociais para que disciplinassem e normatizassem os chamados adolescentes, com a pretensão de que esses sujeitos não saíssem dos trilhos rumo a um desenvolvimento saudável e produtivo economicamente (CÉSAR, 1998).

A vida humana estava sendo reorganizada, não só do ponto de vista do plano econômico e social, mas também no espaço doméstico. Se na macropolítica, o objetivo era forjar sujeitos cada vez mais produtivos, no plano da micropolítica, a intenção era alcançar sujeitos sadios física e psiquicamente. Com a entrada do discurso da medicina no seio familiar, esse lugar passa a ser influenciado por políticas higienistas, que prescreviam a forma ideal de criação dos filhos, o que passou a ser um investimento caro e de longo prazo (COSTA, 1989).

Além do espaço doméstico, o discurso da ciência médica também se infiltrou em instituições educacionais. Para além da família, a escola deveria, a partir de então, ser responsável também pela formação dos sujeitos, seguindo o discurso médico de tal forma que não produzisse indivíduos “desajustados socialmente”. A educação intelectual passou a ser uma marca de superioridade difundida pelo discurso higienista, que hierarquizava os indivíduos (COSTA, 1989). As instituições de ensino sofreram modificações: a divisão seriada das classes e as escolas secundárias foram novidades da Idade Moderna. As escolas passaram a ser redesenhadas de tal forma a fim de que houvesse um lugar e um objetivo para os chamados adolescentes (CÉSAR, 1998).

Outro espaço que passou a ser um campo de intervenção na disciplinarização dos jovens foram as instituições correcionais. Esses espaços, de âmbito jurídico, passaram a atuar na repressão dos jovens, embasados nas políticas de higiene e educação normatizadora que a medicina impunha. Eles tinham em vista a contenção, a vigilância e o controle da chamada delinquência juvenil, por meio de punições e do cerceamento da liberdade. Instituições jurídicas destinadas especialmente para a infância e para a juventude foram criadas nessa época (CÉSAR, 1998).

Para pobres e ricos, continuavam sendo observadas as marcas de diferença entre as formas de controle. Enquanto os filhos daqueles que tinham pouco ou nenhum recurso zanzavam pelas ruas, os filhos da burguesia tornaram-se objeto de controle da escola e da família, restando a intervenção das instituições correcionais e de assistência para os menos favorecidos. Esse fato contribuiu para naturalizar e patologizar a pobreza, vista por especialistas como prova de uma marca de inferioridade genética e como origem dos problemas sociais (GILLIS, 1981 apud CÉSAR, 1998).

Foi assim que a invenção da família nuclear moderna, o desenvolvimento da educação compulsória e a reorganização das instituições correcionais proporcionaram a invenção da adolescência como tal. O nascimento da adolescência e a reorganização da sociedade foram mudanças gradativas e dialéticas, que surgiram como uma tentativa de encontrar a solução para a recém-nascida sociedade industrial, que necessitava de adultos saudáveis e aptos a produzir e a empregar a força de seu trabalho nas indústrias.

Se a adolescência pode ser classificada como um fenômeno sociocultural, a puberdade, por sua vez, é uma ocorrência predominantemente biológica, ao final da qual o indivíduo se encontra pronto para procriar (SANTI, 2016). No entanto, muitos teóricos das teorias psicológicas do desenvolvimento humano concebem o momento da adolescência como uma ressonância psíquica decorrente de processos orgânicos, ocasionados pela puberdade. Esses autores estabelecem uma sequência direta entre esses dois eventos (adolescência e puberdade) ou, ao menos, uma relação de subordinação, como se a adolescência fosse uma ressonância subjetiva disparada pelas transformações do corpo (MATHEUS, 2008).

Segundo César (1998), Stanley Hall, psicólogo americano, que se intitula pai da adolescência, escreveu uma obra de porte enciclopédico e universalizante, na qual discorre sobre o fenômeno, tal como uma descoberta de um “novo estágio evolutivo”, como se estivesse definindo um novo ser vivo. Ainda de acordo com César (1998), Hall mapeou a recém inventada adolescência, traçando problematizações acerca das transformações biológicas e psíquicas. Ele referia-se à trajetória da vida como um processo de desenvolvimento evolutivo, que culminaria em um indivíduo maduro e civilizado pela cultura ocidental e denominou a adolescência como momento de crise, tempestades e tormentas que se vincularia a um “novo nascimento” (CÉSAR, 1998).

Freire Filho (2006, p. 46) lembra que os teóricos que seguem essa linha ajudaram “a sedimentar a concepção trans-histórica e transcultural da adolescência, vinculada à noção de ‘crises necessárias’, turbulências psicológicas e sociais inerentes à condição etária”. Como se a

adolescência não embutisse nuances e fosse um fenômeno sempre presente, único, universal e ocorresse do mesmo modo em qualquer cultura de qualquer país ou classe social.

Considera-se que esse momento de transição entre a chamada infância e a vida adulta é vivido de diferentes formas nas diversas culturas, como destacam alguns antropólogos (CÉSAR, 1998). E não nos referimos apenas às culturas de diferentes países e continentes, mas também às microculturas relativas às diferentes classes sociais ou ao modo de vida rural e urbano (FREIRE FILHO, 2006; BIRMAN, 2009a).

Nas sociedades primitivas, por exemplo, era comum observar a prática de ritos de passagem, ou rituais de iniciação, para demarcar uma passagem simbólica de entrada na vida adulta. Esses ritos eram provas, muitas vezes, difíceis e sofridas, que geralmente deixavam marcas no corpo e que serviam para dividir simbolicamente um passado e um futuro, em que uma mudança de postura social era esperada. Tinha-se, dessa forma, um ritual simbólico, que representava um novo nascimento, em que se “nascia” no dia seguinte com uma nova identidade (CALLIGARIS, 2010; SIMONSEN, 2015; SANTI, 2016).

Sobre as diferenças socioeconômicas, nota-se que a adolescência, para as classes populares, é vivida de forma distinta se comparada às classes médias e altas. Se, nestas últimas, os filhos são geralmente sustentados financeiramente pelos pais até saírem da escola, ou, como se vê mais recentemente, até concluírem o ensino superior, os filhos, nas camadas mais populares, são empurrados logo cedo para o mercado de trabalho a fim de que contribuam com a renda familiar, muitas vezes, tendo que abandonar os estudos prematuramente (BIRMAN, 2009a). Sobre essa diferença de classes, Freire Filho (2006) diz que: “para grande parte dos jovens do planeta, a concepção clássica da juventude como um interregno entre a meninice, de um lado, e a entrada no mundo do trabalho, do outro, é totalmente inadequada” (FREIRE FILHO, 2006, p. 47), já que milhões de crianças se encontram em atividade laboral, principalmente nos países em desenvolvimento. Nota-se que, para classes baixas, a adolescência, como definida pelo discurso moderno, pode nem existir, já que o indivíduo se engaja, ainda muito jovem, em atividades remuneradas, por necessidade de contribuir com a renda familiar para o sustento, assumindo, muitas vezes, uma responsabilidade conferida socialmente aos adultos.

Na modernidade, o advento da adolescência fez nascer uma espécie de espaço intermediário, um limbo entre duas fases da vida, marcado por uma negatividade, no qual não se é mais criança, mas também ainda não se é adulto, uma espécie de lugar nenhum (SANTI, 2016).

Em relação à faixa etária, há muitas divergências do que se convencionou a chamar adolescência. O Estatuto da Criança e do Adolescente considera que esses indivíduos estão na faixa etária dos 12 aos 18 anos, já a Organização Mundial de Saúde define entre os 10 e os 19 anos. E nesse sentido, vê-se claramente a confusão entre puberdade e adolescência, com a tentativa de sobreposição de ambas, já que a adolescência parece ser considerada a partir do início das transformações pubertárias. Por isso, vale ressaltar que a adolescência está relacionada mais a um tempo lógico de subjetivação, enquanto a puberdade² é mais facilmente determinada a um tempo cronológico da vida.

A adolescência, neste estudo, é pensada como fenômeno nascido em um contexto histórico, propício à sua invenção, que veio corresponder à expectativa social de um ideal cultural moderno. A psicanálise situa a adolescência como um tempo lógico de confronto com a castração no Outro e em si, em que o sujeito necessita se posicionar diante da partilha dos sexos e encontrar outros arautos que substituam seus pais. Na contemporaneidade, percebe-se que a adolescência está se alongando paulatinamente, invadindo os contornos dos campos anteriormente chamados de infância e vida adulta. Atualmente, ela começa cada vez mais cedo e é cada vez mais difícil precisar com exatidão quando termina. Se antes a adolescência se iniciava com o despertar da sexualidade para fazer parcerias amorosas e terminava com a construção de uma identidade razoavelmente estável do seu gênero, da sua profissão e do seu projeto de vida, hoje, diante da frágil constituição narcísica com a qual os adolescentes são engendrados, com excesso de proteção e permissividade, sua constituição subjetiva parece não contribuir para sua independência dos pais (SANTI, 2016; BIRMAN, 2009a).

2.3 As transformações na família e a fragilidade narcísica do adolescente

Vê-se atualmente a emergência de novas configurações familiares, na classe média burguesa intelectualizada, com um modelo mais horizontalizado de funcionamento, em que o poder é dividido de forma mais igualitária entre seus membros. Apesar de existirem vários modelos de família na cena contemporânea, observa-se, na classe média, a emergência de famílias divididas, com a concomitante formação de segundos e terceiros casamentos, revelando uma transmutação na configuração da instituição família regulada pela religião, pelo patriarcado ou por valores morais rígidos (HOMEM, 2019; LIVINGSTONE & SEFTON-GREEN, 2016).

² Os dados sobre a ocorrência da puberdade na realidade brasileira indicam as idades médias: de 9,7 anos aos 13,4 para meninas e de 10,9 a 15,6 para meninos (SAITO & SILVA, 2001 *apud* MATHEUS, 2008).

A família deixa de ser gradativamente um lugar de estabilidade, de tradição e de solidez. Torna-se leve, fluida e perde gradativamente a função de refúgio, o que tem efeito para todos os envolvidos, com destaque para as crianças e os adolescentes que estão no processo de constituição da subjetividade (LIVINGSTONE & SEFTON-GREEN, 2016). A família deixou de ser uma instituição sólida para ser um agrupamento temporário e frágil, pois se sustenta na lei dos afetos e dos impulsos sexuais (KEHL, 2009).

A família contemporânea foi denominada por Maria Rita Kehl (2009) de família tentacular, fazendo analogia aos tentáculos de um polvo. Esse novo modelo é fruto de diversas uniões, desuniões e novas uniões, o que resulta numa árvore genealógica bastante ramificada, tal como um polvo, principalmente quando existem filhos envolvidos nessas relações. Essa nova forma de enlaçamento entre casais, entretanto, não dispensa a tarefa desafiadora de se criar e educar os filhos, que encontrou novos desafios, com a presença de pais separados, madrastas e padrastos, que podem participar do convívio com as crianças e com os adolescentes (KEHL, 2009).

Lipovetsky (2019) afirma que os movimentos de contracultura de 1960 pregavam uma liberdade subjetiva total, o exercício da sexualidade sem limites e uma conduta descolada das repressões sociais, que reivindicavam o direito ao prazer, a viver o presente e o imediato, e defendiam o antropocentrismo. Com esse cenário, algumas mudanças vão passar a ser notadas no campo da família. Cito o autor: “a família resvalou para o reino *cool* da individualização desregulada ou desinstitucionalizada.” (LIPOVETSKY, 2019, p. 270).

Podem-se apontar modificações nessa instituição com base nos movimentos feministas da década de 1960. O papel social da mulher modifica-se: ela passa a ocupar o mercado de trabalho e não apenas o espaço doméstico. Isso possibilita que os casamentos não se sustentem mais por uma questão de necessidade moral social ou por dependência financeira. Logo, as separações começam a ser mais frequentes, o divórcio passa a ser mais aceito socialmente e as mulheres passam a se casar mais tarde, quando o fazem (KEHL, 2009; BECK, 2019).

O exercício da maternidade, que antes era uma consequência naturalmente biológica, torna-se uma escolha, com a evolução dos métodos contraceptivos. Isso permite liberdade individual no projeto de vida da mulher, que deixa de ser apenas o de exercer o papel de mãe. Há também liberdade sexual, que oferece a oportunidade de separar o prazer sexual da procriação. Com isso, as mulheres passam a não precisar se casar para exercer a sexualidade, que pode ser experimentada de forma casual e o tabu da virgindade torna-se ultrapassado.

Quanto à maternidade, emerge também a possibilidade de ter filhos de diferentes parceiros, por escolha (KEHL, 2009; BECK, 2019).

Os casamentos, então, deixam de ser uma das principais opções na existência para se tornarem uma decisão pessoal, e, dessa forma, passam a se sustentar mais por um sentimento de afeto entre os cônjuges que por um compromisso ou uma obrigação. Percebem-se hoje formas extrajurídicas de convivência, maneiras informais de enlaçamento, com uma grande relevância dada à experimentação de formas de viver juntos. Nota-se que, cada vez mais, as relações encontram-se leves e efêmeras; os laços, mais frouxos e flexíveis. Percebe-se mais fluidez nas relações que se iniciam e se dissolvem com rapidez, já que nenhuma lei, seja divina ou civil, garante a eternidade dessas relações. O amor prevalece sobre a tradição na esfera privada das relações conjugais (BAUMAN, 2001. BECK, 2019; KEHL, 2009; LIPOVETSKY, 2019).

A dissolução da família patriarcal se faz notar também como consequência da queda de autoridade e de hierarquias presentes na sociedade contemporânea, de uma forma geral, em diversos campos: familiar, laboral, escolar ou espiritual. Deus, a pátria, o mestre ou os pais não cumprem mais a função de referencial que tinham anteriormente. Não há mais um lugar para se inserir, ditado por alguém superior, não há mais critérios transcendentais que determinem o que se é ou que se deveria ser. A referência agora é o próprio sujeito e sua ambição. (EHRENBERG, 2010; KEHL, 2009; LASCH, 1979).

Não há mais uma tradição para se ancorar. As raízes se diluem. A importância passa a ser a sua própria história, sendo o sujeito sua própria medida. Lasch (1979) salienta a pouca ênfase que o sujeito contemporâneo dá ao laço entre ele, seus ancestrais e seus descendentes, voltando-se demasiadamente para si e para o presente. Nessa mesma direção, Alain Ehrenberg (2010) ressalta:

O homem que tem sucesso é, em primeiro lugar, o que, sem raízes e sem passado, fabrica para si mesmo uma genealogia ao inverso: sua própria história é a única que importa; de onde ele vem é, por sua vez, sem importância; em segundo, o que é, para si mesmo, seu próprio princípio já que representa apenas a si mesmo. (EHRENBERG, 2010, p. 53-54)

Percebe-se uma dissolução dos costumes e da tradição. Há uma liberdade de invenção na transmissão da Lei, que pode desembocar em arbitrariedades e caprichos por parte dos adultos em relação aos filhos (KEHL, 2009). O desamparo atual sentido dentro da família contemporânea, no exercício da função parental, revela que “a sustentação simbólica da autoridade perdeu a consistência imaginária conferida pela tradição” (KEHL, 2009).

Historicamente, essa diluição da autoridade parental na família foi ocorrendo paulatinamente com o crescimento da importância atribuída à ciência, como exposto a seguir.

Na sociedade industrial moderna, o discurso científico foi ganhando prevalência, a ponto de imiscuir-se no espaço doméstico e especialistas orientarem os pais sobre a melhor maneira de criar seus filhos (COSTA, 1989). A partir do surgimento da adolescência, na modernidade, ela passou a ser abordada como um problema a ser contornado pelas instituições sociais, amparadas pelo saber científico. Uma vez que o fenômeno da adolescência trazia as marcas da transgressão e da sexualidade, os sujeitos adolescentes deveriam ser submetidos a repressões para que alcançassem um nível de desenvolvimento esperado na vida adulta. (CÉSAR, 1998).

As transformações observadas na família moderna são relativas à criação de um clima de intimidade e afeto pouco expressivo até então. A família deveria se interessar pelo desenvolvimento físico e mental de seus filhos e o “amalgama dessas novas relações domésticas deveria ser o ‘amor’ entre pais e filhos, sem o qual, a ‘política da higiene’ conduzida pelo Estado, não poderia se instaurar” (COSTA, 1989).

Os teóricos da adolescência, em torno da década de 1970, foram gradativamente exigindo que as pessoas mais experientes, em contato com esses sujeitos em formação, transformassem seu comportamento autoritário e duramente repressivo em vínculos mais afetivos. Era recomendado que pais, professores e todos aqueles que participassem da criação desses sujeitos fossem confidentes, atenciosos e compreensivos (COSTA, 1989). A forma de educar embasada na severidade não considerava os desejos específicos e individuais dos filhos (LIPOVETSKY, 2019).

A família foi convocada, pelo discurso científico, a compreender o adolescente da forma mais profunda possível. Os pais eram incentivados a ter comportamentos mais amorosos e íntimos com seus filhos. A transmissão de regras e valores não deveria ser acompanhada de castigos ou proibições severas, mas de atitudes compreensivas, por meio do diálogo e de combinados. A repressão e a severidade de pais e educadores deveriam ceder à compreensão, à flexibilidade e ao amor, para garantir o sucesso desses futuros adultos (LIPOVETSKY 2019; COSTA, 1989).

O foco na “medida certa” entre liberdade e repressão despontava como a educação perfeita, impossível de ser realizada, sendo necessária a intervenção de especialistas. Diante dessas exigências vindas da ciência, os pais, que foram educados de forma mais rígida, se veem completamente desorientados. Jurandir Freire Costa (1989) ressalta que: “Perante os novos técnicos em amor familiar, os pais, via de regra, continuam sendo vistos como ignorantes,

quando não ‘doentes’. Há sempre um ‘a mais’ a corrigir, um ‘a menos’ a tratar. Amar e cuidar dos filhos tornou-se um trabalho sobre-humano, mais precisamente, científico” (COSTA, 1989, p.15).

Na atualidade, observa-se os pais recorrerem, cada vez mais, a profissionais para criar seus filhos. Como ressalta Lasch (1979 [tradução da autora], p. 9), “homens e mulheres não mais conseguem nem mesmo criar seus filhos sem a ajuda de especialistas certificados”³. O saber sobre a educação doméstica desloca-se paulatinamente para o social, representado por professores, profissionais de saúde, juízes da infância e da juventude, instituições e Estado. Esse deslocamento da autoridade parental produz “a emergência de um lugar que saberá qual é o melhor para o bem-estar das crianças e dos jovens” (BACKES, 2011, p. 38).

Entretanto, numa sociedade cada vez mais horizontalizada, as figuras de autoridade (representadas por pais, mestres ou divindades) se encontram em gradativa extinção. E “toda autoridade é vista como autoritarismo” (COSTA, 2005, p. 173).

Quando se percebe um questionamento de toda a forma de hierarquia, quando ocorre uma deserção dos lugares ou funções de autoridade com pais e professores se esforçando para serem amigos dos filhos e alunos, quando se prioriza a liberdade de escolha individual em detrimento de qualquer compromisso coletivo, ou seja, quando se produz um nivelamento das diferenças e uma individuação de interesses e projetos, fica muito difícil construir uma trajetória social, definida a partir da singularidade das marcas simbólicas presente na história de cada sujeito (RIBEIRO, 2011, pp. 141 - 142)

Com o achatamento das hierarquias, as crianças e adolescentes ficam, assim, num estado de abandono moral, já que os adultos agem de forma sempre consentida com eles, embasados em acordos e combinados intergeracionais. Desse modo, os pais ficam à espera de que os filhos lhes permitam colocar limites, desconsiderando que essa atitude deva partir do próprio adulto, que ocupa um lugar de responsabilidade perante a criança e o adolescente (KEHL, 2009).

Esse movimento de desautorização de ocupar o lugar de representante da Lei provoca a sensação de fracasso parental na condução do processo do educar (KEHL, 2009). Os pais se queixam frequentemente que se consideram “impotentes na condução das vidas de seus filhos rebeldes e assim desistem da sua função [...]. Isso porque para eles também entra em questão a imagem de um pai ideal, na tentativa de ‘forjar’ um filho ideal.” (BACKES, 2011, p. 38).

³ “*Men and women no longer manage even to raise their children without the help of certified experts*” (LASCH, 1979. p.9).

Some-se a isso, que, na contemporaneidade, os pais buscam mais o amor que o respeito por seus filhos. O filho torna-se hoje um investimento narcísico (KEHL, 2009). Desde que a família passou a ser um pacto intersubjetivo regido pelo afeto, em vez de uma convergência de interesses, muitas vezes, financeiro ou social, os filhos passaram a ter outro lugar na subjetividade dos pais (COSTA, 1989). Beck (2019, p. 178) assevera que diante de uma cultura fluida e fugaz, em que parceiros vêm e vão, a criança é aquela que fica. “A criança se converte em último recurso contra a solidão, à qual as pessoas podem recorrer em face do fracasso das oportunidades amorosas”. Ainda naquelas configurações em que pai e mãe coabitam, percebe-se uma valorização dos caprichos da criança, superestimando-as, na busca de oferecer uma vida sem frustrações aos filhos e torna-se difícil aos pais colocar um ponto de basta às ditaduras infantis (BECK, 2019).

Desse modo, temos que “pais extremamente afetivos podem deixar seus filhos à mercê de seus próprios impulsos, de sua fragilidade e de sua onipotência infantil, não por falta de amor, mas por falta de responsabilidade” (KEHL, 2009). A educação atual tornou-se embasada na felicidade imediata e na satisfação de desejos individuais, o que vai na contramão de uma cultura repressiva e disciplinar. A criação centrada na obediência irrestrita, na imposição de limites e na frustração dá lugar a um sistema que valoriza a compreensão, o diálogo e o respeito à individualidade e à singularidade da criança (LIPOVETSKY, 2019).

Disso resultam, por certo, sujeitos mais livres, descolados de obrigações sociais e morais tradicionais, entretanto, por outro lado também se observam sujeitos com menos recursos simbólicos para lidar com as frustrações. Nesse mesmo sentido, discorrem Livingstone & Sefton-Green:

Como previsto pela tese da individualização, os jovens estão se tornando mais focados em prestígio, sucesso pessoal, estimulação e hedonismo e menos interessados em religião, conformidade, segurança e universalismo. Isso os torna mais liberais em alguns aspectos - mais tolerantes em relação à homossexualidade, por exemplo, e menos preconceituosos racialmente - mas também mais desligados da participação civil (LIVINGSTONE & SEFTON-GREEN, 2016, p. 28).

É assim que vemos, na atualidade, o surgimento de alguns sujeitos adolescentes que se constituem egoicamente de forma frágil, o que torna esse sujeito susceptível a ruir diante de qualquer frustração. Levy acrescenta que, diante da cultura contemporânea marcada pelo desamparo e pela valorização de ideais narcísicos absolutos, “os adolescentes teriam dificuldades em pôr em operação defesas mais sofisticadas, seja contra suas exigências pulsionais, através da sublimação (ou mesmo do recalque), seja contra o que vem do ambiente” (LEVY et al, 2014, p. 221).

2.4 Adolescência, contemporaneidade e laço social

Que subjetividades estão sendo produzidas nas primeiras décadas do século XXI? A cultura de uma sociedade reflete o espírito de sua época e é influenciada por variados discursos (políticos, econômicos, sociais). Freud (1930[1929]/2006), muito sabiamente, soube ler o retrato do seu tempo em “O mal-estar na civilização”, texto no qual relata os avanços e os entraves da sociedade moderna no século XX. Considerando que o mal-estar se inscreve no âmbito subjetivo, cabe-nos pensar quais os impasses os sujeitos estariam enfrentando hoje, diante do atual momento histórico, que contribuem para a produção de sofrimento e sintomas contemporâneos (BIRMAN, 2017).

Considerando a passagem que o sujeito adolescente faz do cenário da família para o social, que referências esses jovens estariam encontrando na cultura contemporânea para se constituir? Segundo Gurski & Pereira (2016, p. 435) “o modo como o Outro social apresenta suas configurações importa muito às construções na passagem da adolescência”. Como os adolescentes de hoje se diferenciam dos seus genitores e formulam algo que seja único e que os represente no laço social?

Lacan nos lembra que devemos estar atentos à influência da cultura nos sintomas dos sujeitos. Em suas palavras, alerta: “que antes renuncie a isso [à psicanálise], portanto, quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época” (LACAN, 1953/1998, p. 321). Faz-se necessário estar alerta ao fato de que há na cultura um universo simbólico, por detrás das queixas e dos sintomas atuais, que permeia os sujeitos, influenciando-os diretamente.

O motivo pelo qual os sujeitos apresentam seu sofrimento psíquico está diretamente relacionado à cultura na qual estão inseridos, já que essa sociedade, que veicula um discurso, traz no seu universo simbólico uma demanda implícita, quando não explícita, para que os sujeitos sigam uma trajetória de vida esperada. Cada época da história constrói a sua “receita” de felicidade. Atender a essa demanda não é sem sofrimento. Há conflito entre os interesses internos e externos, entre as necessidades individuais e coletivas. Os sintomas, psicanaliticamente falando, desenvolvem-se nos sujeitos como uma solução de compromisso para apaziguar esse choque de interesses.

Dessa forma, podemos afirmar, como já dizia Freud em “Psicologia de grupo e análise do ego”, que o sintoma é fruto da cultura. Em suas palavras: “a psicologia individual [...] é, ao mesmo tempo, psicologia do social” (FREUD, 1921/2006, p. 81). Jerusalinsky (2011), embasado em Freud, declara:

Os analistas sabem que o sujeito faz sintoma, no sentido clínico, pela intersecção de seu sintoma, ou seja, de sua forma de resolver seu fantasma, com o discurso social. Seu sintoma não é individual; é singular o modo como ele faz essa combinação, mas o sintoma é ao mesmo tempo coletivo e individual. (JERUSALINSKY, 2011, p. 88).

Essa imbricação do sintoma do sujeito, entre o individual e o coletivo, revela o quanto ele é um ser social. O contexto histórico e cultural atravessa a vida dos sujeitos de modo que se pode observá-lo na clínica, na fala dos pacientes, em suas queixas e embaraços. É preciso, como praticantes da psicanálise, deixar-nos permear pelo discurso de nosso tempo para poder escutá-lo nas falas dos pacientes, “porque a transferência antecipa o que o discurso social demanda no sujeito”, como afirma o autor (JERUSALINSKY, 2011, p. 88).

Como sabemos, as mudanças econômicas incidem sobre o social que, por sua vez, repercutem na subjetividade de cada indivíduo. Assim sendo, iremos considerar adiante de que forma o discurso capitalista, das primeiras décadas do século XXI, como modelo econômico que rege a sociedade atual, influencia no modo como se organiza a vida privada e, conseqüentemente, como reflete no processo de subjetivação dos adolescentes (BATISTA, 2009).

2.4.1 A sociedade do consumo

Do ponto de vista econômico, diferentemente de pouco tempo atrás, na atualidade, nota-se uma ênfase no consumo de objetos, em vez de um foco na produção de mercadorias. Se antes, na sociedade industrial, nos séculos XIX e XX, o estímulo era para que mais produtos fossem gerados, a partir do fim do século XX e início do XXI, observa-se uma mudança de eixo que se volta para o imperativo do consumo (KEHL, 2004). Com base nessa mudança, os indivíduos, imersos nessa cultura, vão se transmutando de compradores em consumidores (COSTA, 2005).

Se anteriormente, na era industrial, os valores veiculados pelo capitalismo eram a permanência, a estabilidade e a durabilidade (COSTA, 2005), hoje os valores são: a efemeridade, a fluidez e a leveza (LIPOVETSKY, 2019). Esses valores não ficam circunscritos apenas à economia, eles atravessam toda o tecido social e influenciam as relações humanas, bem como a formação subjetiva de cada um. Os valores circulam, implícita e explicitamente, no discurso vigente, convidando os sujeitos a uma certa submissão às suas demandas. Como afirma Soler (2018), no capitalismo, os sujeitos vivem sob os valores do capitalismo: o individualismo, sua idolatria ao benefício, ao proveito, à eficácia, à competitividade e ao cientificismo.

Com o avanço do sistema capitalista e a produção cada vez mais veloz, descontrolada e sem limites de mercadorias, criou-se o indivíduo consumidor, também sem limites, que pudesse adquirir todos esses objetos produzidos (COSTA, 2005). Se, de um lado, há um indivíduo desejando lucrar avidamente com a venda do seu produto, isso só se mantém se existir, do outro lado, um indivíduo impelido a consumir com a mesma avidez. Vê-se, então, surgir implicitamente uma premissa veiculada pelo discurso capitalista: “você pode tudo”. É preciso inculcar a ideia de que se pode tudo para que a lógica do sistema se mantenha.

Embasada em Lacan, Colette Soler (2018) ressalta que o discurso é a forma de fazer laço entre os indivíduos, estabelecendo uma ordem à vida subjetiva. O discurso relaciona-se com os sujeitos em uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que o discurso só existe com base nos sujeitos, que o criam, o indivíduo depende do discurso para constituir-se como sujeito, uma vez que, ao nascer, depara-se com uma linguagem que o precede e que forjará sua subjetividade. A conexão sujeito/discurso se dá por meio da palavra. No entanto, o discurso não é apenas verbal, mas também o que a linguagem regula: as práticas corporais, os costumes, o que é permitido, o que é proibido, os valores (SOLER, 2018).

Vê-se, então, que uma das características do discurso capitalista é que ele não considera o limite, de tal forma que promete a satisfação de todos os desejos com os objetos de consumo. Para que haja um sujeito sedento por comprar, nada mais poderoso que vincular esse comportamento à ideia de felicidade. “Os indivíduos consomem porque aprenderam a associar consumo à felicidade” (COSTA, 2005, p. 137). Exceto em casos de extrema privação, o estado de satisfação nada tem a ver com o ato de comprar. “[...] o ímpeto para consumir não teria existido sem o desejo de felicidade interior [...]” (COSTA, 2005, p. 138). Relacionar diretamente a felicidade ao ato de comprar torna-se a melhor estratégia para sustentar o consumismo (COSTA, 2005).

Segundo Freud (1930[1929]/2006), o propósito de vida dos seres humanos consiste em ser feliz e assim permanecer. Na época de Freud (1930[1929]/2006), acreditava-se que os limites impostos socialmente eram os responsáveis por cercar o alcance da plena felicidade, mas hoje, diante do lema “é proibido proibir”, no entanto, não se encontram indivíduos mais felizes que no passado (BAUMAN, 2001). Freud ressalta que, apesar de o homem perseguir a felicidade, encontra sempre entraves à sua completa realização. Cito o autor: “parece certo que não nos sentimos confortáveis na civilização atual, mas é muito difícil formar uma opinião sobre se, e em que grau, os homens de épocas anteriores se sentiram mais felizes” (FREUD, 1930 [1929]/2006, p. 95).

Continuando nessa linha de pensamento, Freud (1930[1929]/2006) considera que, no passado, o homem atribuía aos deuses tudo que lhe parecia inatingível ou proibido, mas que atualmente ele havia se aproximado tanto desse ideal, tornando-se ele mesmo um deus. Entretanto, isso ainda era insuficiente para fazê-lo feliz. Isso abre uma questão crucial trazida por Freud: o homem não se sente feliz hoje, mas parece que os homens de épocas anteriores também não se sentiram. Lacan, ao desenvolver a teoria psicanalítica de Freud, irá atrelar essa constatação a uma falta de completude e de felicidade plena, transmitida pelo conceito de objeto *a*, como lugar da falta, constitutiva ao sujeito dividido entre desejo e gozo. Porque há um vazio, o desejo circula. É a falta que faz o desejo ser relançado, o que opera a favor da manutenção da vida.

Jerusalinky (2011) menciona que o discurso atual é governado pelo paradigma do gozo máximo, com a positivação do objeto faltante e o gozo do objeto total. O discurso capitalista propaga a falsa ideia de que se pode ter tudo: “não há castração, goza!”, empurrando o sujeito a uma expectativa de gozo sem limites. “A sociedade regida pelo discurso capitalista se nutre pela fabricação da falta de gozo, produz sujeitos insaciáveis em sua demanda de consumo” (QUINET, 2009, p. 39). Disso resultam sujeitos insatisfeitos; já que sabemos que a cada vez que ele alcança o seu objeto de desejo, uma nova falta é cavada, por ser estrutural e constitutiva. “O sujeito nunca encontra a satisfação prometida no produto que lhe é oferecido” (KEHL, 2004, p. 61).

Christopher Lasch (1979 [tradução da autora], p. 22) afirma que: “A propaganda moderna de mercadorias e de uma vida feliz sancionou a gratificação por impulso e tornou-se desnecessário ao Id desculpar-se por seus desejos ou disfarçar suas proporções grandiosas. Mas essa mesma propaganda tornou o fracasso e a perda insuportáveis”⁴. O atual imperativo de felicidade, implícito no discurso capitalista, como algo possível a ser alcançado a qualquer custo, coloca o sujeito num mar de insatisfação constante, tédio, vazio e desinteresse pelo mundo, já que ele não encontra essa plenitude de satisfação, que dizem ser facilmente obtida (WANDERLEY, 1999).

Nota-se atualmente que o adolescente contemporâneo, ao se constituir subjetivamente nessa cultura consumista, individualista e competitiva é influenciado por ela, não apenas pela mídia, mas pelo contexto familiar em que é educado, com poucos limites,

⁴ “*The modern propaganda of commodities and the good life has sanctioned impulse gratification and made it unnecessary for the Id to apologize for its wishes or disguise their grandiose proportions. But this same propaganda has made failure and loss unsupportable*” (LASCH, 1979, p. 22)

muitas vezes resultante da ausência simbólica dos pais no cotidiano dos filhos. Desse modo, esses jovens ficam entregues a múltiplas atividades, muitas vezes virtuais, que não possuem o mesmo investimento afetivo da presença parental, o que contribui para a experiência de uma sensação de abandono e solidão (BIRMAN, 2009a). Como afirma Levy et. al (2014, p. 221), “os adultos de hoje, imersos na ilusão da plena satisfação, estariam ensinando, consciente ou inconscientemente, seus filhos a responderem à vivência de desamparo através da onipotência, ao invés de ajudá-los nos processos de elaboração e de simbolização”.

2.4.2 A sociedade do individualismo

Percebe-se atualmente que há uma mudança em como os sujeitos estabelecem seus laços sociais. Se antes eles eram regidos por instituições, como a família, a religião e as empresas, hoje a lógica que impera é a fluidez, a leveza e a transitoriedade nas relações. Há aparentemente uma vivência de maior liberdade nos laços, que não se restringem, nem são determinados pelas instituições sociais, no entanto, quanto mais os sujeitos se afastam de uma vivência coletiva, mais individualistas se tornam (BAUMAN, 2001; COSTA, 2005).

A partir do momento em que o princípio de utilidade dá lugar ao princípio de felicidade no consumo de objetos, os indivíduos passam a consumir como forma de obter prazer. Na sociedade atual, há uma busca constante pela obtenção do prazer e apagamento da dor. O consumo, entretanto, é, por si só, uma atividade solitária, que visa alcançar os interesses individuais, o que desvia o foco dos interesses coletivos, que dizem respeito ao espaço público, à linguagem compartilhada, às instituições (COSTA, 2005; BAUMAN, 2001).

Os sujeitos passam a estar cada vez mais individualizados e a referência passa a ser não mais a religião, a classe social, a família ou o gênero, mas, a si próprio. Já não há mais critérios pré-fixados ou transcendentais para direcionar a história de cada um. Os sujeitos planejam sua vida cada vez mais de forma autônoma, autorreferida, mais interessados por um projeto individual, em que há um compromisso maior do sujeito com sua atividade laboral para que possam garantir economicamente sua existência, que com os interesses coletivos, como os de uma parceria amorosa ou de uma família. (BECK, 2019; EHRENBERG, 2010; LASCH, 1979).

Os laços efêmeros surgem em lugar das relações de longo prazo. As relações são tidas como uma mercadoria a ser consumida. “Não há por que não trocar um produto velho por um novo se aquele não atende mais às suas necessidades”, é o que diz o discurso capitalista. Em vez de uma insistência na manutenção de relações longas, as parcerias ocorrem com fugacidade: enquanto durar a satisfação. Na instituição família, isso é notável com a mudança

do casamento para a coabitação, em que o transitório está em jogo e o rompimento dessa união pode ocorrer a qualquer momento, por qualquer razão. O “felizes para sempre” dá lugar ao “levante-se quando o amor não estiver mais sendo servido” (BAUMAN, 2001; LASCH, 1979; LIVINGSTONE & SEFTON-GREEN, 2016).

Mais do que nunca, as pessoas estão sendo convocadas a traçar seu próprio caminho, a assumir os riscos de suas decisões. Ao se retirar instituições estáveis e comunidades tradicionais, os sujeitos precisam administrar sua própria vida, nesse misto de liberdade e incertezas. O que antes era uma prescrição, hoje é uma escolha: casar-se ou não, ter filhos ou não, sair do país ou não. A liberdade para tocar um projeto de vida responsabiliza cada um por suas escolhas. Há uma vivência de liberdade, de aumento de possibilidades, mas também, de falta de garantias, incertezas e insegurança. O mar de possibilidades deixa o sujeito com a sensação de estar à deriva (BAUMAN, 2001; EHRENBERG, 2010; LASCH, 1979; LIVINGSTONE & SEFTON-GREEN, 2016).

Paralelamente, constata-se uma diluição de hierarquias em diferentes campos sociais: na família, na escola, no trabalho. Conforme afirma Quinet (2009, p. 39), sobre a sociedade dirigida pelo discurso capitalista, “ao colocar a mais-valia no lugar da causa do desejo, essa sociedade transforma cada um num explorador em potencial de seu semelhante para dele obter um lucro de um trabalho não contabilizado”. Esse modelo de sociedade vai gradativamente transformando a civilização em uma aglomeração individualista, em que o mais importante é satisfazer seus próprios interesses. O outro, em vez de semelhante, passa a ser um objeto. Nota-se que, no discurso capitalista, o outro tem um lugar objetificado, está ali para que o sujeito possa se servir dele (BIRMAN, 2005; LASCH, 1979; QUINET, 2009).

Há, na atualidade, uma ruptura com a moral de um interesse coletivo, que se acredita superior ao indivíduo. Cada um está entregue ao seu próprio destino, sem uma imposição vinda de algo superior a si, como Deus, a pátria ou os mestres. Paulatinamente, foi-se perdendo o espírito solidário e coletivista. “Os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão” (BAUMAN, 2001, p. 170). A sociedade capitalista torna-se marcada pelo desengajamento e enfraquecimento dos laços. O emprego ou os relacionamentos podem ser abandonados caso as vantagens sejam insatisfatórias, caso as expectativas não estejam sendo alcançadas. Tudo se torna muito fluido e fugaz (BAUMAN, 2001; BECK, 2019; EHRENBERG, 2010).

2.4.3 A sociedade do espetáculo e do narcisismo

Guy Debord (1947/2017), filósofo francês, desenvolve em sua obra “A sociedade do espetáculo” uma crítica ao sistema capitalista, centrado no consumo, como produtor de uma cultura marcada pela prevalência do imagético. Ele considera que:

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do ser para o ter. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do ter para o parecer, do qual todo ter efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. (DEBORD, 2017, p. 42)

Isso significa que estamos economicamente e culturalmente falando de uma fronteira entre o ter e o parecer, entre o consumo e o espetáculo. Como diz Debord (1947/2017, p. 30): “o espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou toda a vida social”. O espetáculo apropriou-se de tudo, inclusive da cultura. Sibilia (2008) e Birman (2017) corroboram essa ideia, uma vez que enfatizam uma passagem do ter para o parecer, perceptível no modo como os sujeitos são convocados a se posicionarem socialmente. O consumo associou-se à imagem.

Maria Rita Kehl (2004, p. 44) considera, nessa relação entre o capitalismo, o mundo imagético e sua influência na subjetividade, que “a alienação do trabalhador completa-se na sua transformação em consumidor”, pois, ainda que não consuma as mercadorias oferecidas imperativamente pelas propagandas publicitárias, ele consome as imagens produzidas por elas. E completa dizendo que, nesse sentido, consumir “não quer dizer apenas que o trabalhador contempla essas imagens, mas que se *identifica* com elas, *espelho espetacular de sua vida empobrecida*” [grifo nosso] (KEHL, 2004, p.44).

O consumo está subordinado ao desejo de possuir, não apenas, um produto ou um serviço, mas a felicidade agregada à mercadoria. Por meio da imagem, a publicidade veicula a referência de um ideal de completude, ao fetichizar a mercadoria, ao se atribuir a ela um valor que ultrapassa o da utilidade. O consumo está vinculado à “identificação com o ‘bem’, com o ideal de vida que eles [os objetos de consumo] supostamente representam” (KEHL, 2004, p. 61).

A fetichização da mercadoria apela para a dimensão do desejo singular em cada sujeito, pomovendo uma confusão entre objeto de consumo e objeto de desejo. O primeiro está relacionado à satisfação de uma necessidade, já o segundo se articula a um lugar vazio, que faz mover o sujeito, na medida em que ele está sempre à procura daquilo que lhe falta. A junção desses dois lugares, consumo e desejo, como se pudessem ser confundidos e sobrepostos,

“desarticula, de certa forma, a relação dos sujeitos com a dimensão simbólica do desejo, e lança a todos no registro da satisfação de necessidades, que é real”, perdendo, assim, “a singularidade das produções subjetivas, como tentativas de simbolização” (KEHL, 2004, p. 50). Disso resulta uma sociedade composta por sujeitos com recursos simbólicos cada vez mais empobrecidos, enquanto o registro imaginário encontra-se cada vez mais inflado.

A inflação do imaginário sustenta-se na imagem, que é “simultaneamente alicerce, instrumento e resultado da operação midiática”, de acordo com Chauí (2004, p. 7), mídia que serve à incitação ao consumo. Perguntamo-nos, pois: como essa primazia da imagem afeta a vida de cada sujeito? É daí que veremos a influência da cultura do espetáculo na produção de indivíduos cada vez mais voltados para a imagem de si. A prevalência da imagem midiática, no campo econômico, desliza para o campo individual de forma que a imagem do corpo próprio passa a ganhar prevalência.

O termo ‘narcisismo’, em psicanálise, é utilizado por Freud (1914/2006) para servir de fundamento à teoria de formação do *eu*. O autor vai dizer que o *eu* não existe à priori, mas se constitui com base na possibilidade de identificação a uma imagem que se constitui do olhar e das palavras do Outro, encarnados na figura daqueles que cuidam do bebê. No entanto, a ideia de narcisismo empregada, nesta seção, é de que ele é uma vertente do individualismo, utilizado amplamente na sociologia por teóricos, como o historiador Christopher Lasch, para indicar atitudes tais como falta de interesse no passado e no futuro, medo de dependência do outro, necessidade de ser aprovado, sentimento de vazio interior e falta de interesse pela coesão social (HOLMES, 2005).

Na contemporaneidade, além de apresentar essas características, o narcisismo vai ter uma vertente bastante voltada para a imagem de si, tal como o mito de Narciso, que se encanta com sua própria imagem. “O narcisismo da imagem tomou uma dimensão inimaginável e inimaginavelmente ativa em relação ao passado recente” (SOLER, 2017, p. 32). A cultura do espetáculo faz o corpo ter uma importância tal, de forma que a imagem de si é considerada um signo de identidade.

Assistimos a uma verdadeira cultura da imagem, pensem na prática do *selfie* (temos o espelho no bolso) e todas as técnicas atuais de fabricação dos corpos imaginários, primeiramente com as normas em uso da silhueta, com a indústria da moda que o recobre, a cirurgia estética que o transforma, mas também a nutrição que lhe dá volume. Sem se esquecer das práticas de marcação do corpo de objetivo distintivo, que vão das tatuagens até o *body art*. Não se pode parar de enumerar, com os novos poderes de manipulação da imagem graças à técnica, o valor novo que o sujeito hoje confere à sua imagem tomada como um índice de identidade. (SOLER, 2017, p. 33)

Todos esses processos de modificação da imagem são possibilidades produzidas por uma cultura marcada pelo espetáculo, pela mostração, pelo olhar. Debord (1947/2017, p. 38) afirma que “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”. O espetáculo é a afirmação da vida humana social como simples aparência. O autor ressalta que a realidade passa a existir no próprio espetáculo e que essa alienação à aparência é a essência e a base da sociedade atual.

Nota-se, no contexto atual, com a disseminação das novas tecnologias digitais, principalmente com o uso de *smartphones*, que a imagem ganha tamanha primazia a ponto de passar a ser, quase, substituta da palavra. Ferrer (2017, p. 16) afirma que “a subjetividade está ligada a aparelhos modelizadores de natureza audiovisual e estatística”. Gradativamente, o simbólico dá lugar ao imaginário. O caráter de aparição, de mostração, de exposição ao olhar do outro tem impacto na subjetividade do indivíduo, uma vez que, por ser um ser gregário e constituído com base no Outro, ele espera deste um reconhecimento. Inicialmente, um reconhecimento para fazer-se sujeito no mundo, para passar de organismo a um ser de linguagem, e posteriormente um reconhecimento que lhe afirma o amor do outro por ele, um amor do qual precisa sempre de provas, uma vez que não há garantias.

Sobre a relação com o outro semelhante, com o avanço tecnológico, vemos na contemporaneidade as pessoas se cercarem mais de objetos que de pessoas. Como afirma Quinet: “Suas relações sociais não estão centradas nos laços com outros homens, diz Baudrillard, e sim na recepção e manipulação de bens e mensagens.” (QUINET, 2009, p. 39). *Smartphones*, *notebooks*, televisão são exemplos de aparelhos eletrônicos que fazem parte do cotidiano como objetos indispensáveis. Poder-se-ia argumentar que as pessoas estabelecem o contato com os *gadgets* como um meio para interagir com o seu semelhante. Enviar uma mensagem, um e-mail ou assistir ao noticiário pelo *smartphone*, *notebook*, ou pela televisão é estar, de certa forma, em contato com o outro, com o coletivo, com seus pares. No entanto, na medida em que uma ferramenta é intermediária desse contato inter-humano, o outro semelhante é tomado mais como objeto que como alteridade, pois o que está em relevância quando se interage com um aparelho é a primazia daquele que o manipula.

Sendo assim, o sujeito se utiliza de recursos que lhe estão à mão para obter uma dose de reconhecimento social. O outro se torna um instrumento para aprovação de sua imagem (SIBILIA, 2008). “Dependemos do espetáculo para confirmar que existimos e para nos orientar em meio a nossos semelhantes dos quais nos isolamos” (KEHL, 2004, p. 50).

A vida tornou-se marcada impreterivelmente pela estética, principalmente por meio das telas dos *gadgets*, onde se veem, nas redes sociais virtuais, circular imagens de si,

espetacularizando a vida cotidiana, por vezes, banal (BIRMAN, 2017). “Na sociedade do espetáculo, os seres somente são ou vêm à existência se forem dados à visibilidade imediata, ao ver. Não se trata de um *ver* qualquer e sim daquele que é instituído pela mediação tecnológica, econômica e política que define os meios de comunicação” (CHAUÍ, 2004, p. 7). Ganha importância o modo como cada um faz veicular a sua imagem, pois esta, por sua vez, pretende alcançar o olhar do outro no campo social midiático, olhar este que assume um lugar de validação existencial (BIRMAN, 2017; SIBILIA, 2008). Como nos lembra Kehl (2004, p. 49) a imagem “é a forma mais primitiva de identificação, que nos coloca na dependência absoluta do olhar do Outro”.

O sujeito narcisista é esse que se encontra preso à sua imagem amalgamada ao olhar do outro (SIBILIA, 2008). Birman (2017) irá chamar esse fenômeno de “exposição autocentrada”. Atualmente, o autocentramento do sujeito no *eu* se relaciona paradoxalmente com a exterioridade. Cada vez mais, encontramos indivíduos narcisistas, centrados em si mesmos, porém expondo sua vida a um público a quem demanda reconhecimento e aprovação. Podemos dizer que os modos de subjetivação contemporâneos são marcados pela exterioridade e pelo autocentramento. Christopher Lasch (1979), autor americano de “A Cultura do narcisismo” traz como ocorre atualmente essa relação de dependência da validação de si pelo outro, na qual o mundo funciona como um espelho:

Apesar de suas ocasionais ilusões de onipotência, o narcisista depende de outros para validar sua auto-estima, ele não consegue viver sem uma audiência que o admire. Sua aparente liberdade dos laços familiares e dos constrangimentos institucionais não o impede de ficar só consigo mesmo, ou de se exaltar em sua individualidade. Pelo contrário, ela contribui para sua insegurança, que ele somente pode superar quando vê seu ‘eu grandioso’ refletido nas atenções das outras pessoas, ou ao se ligar àqueles que irradiam celebridade, poder e carisma. (LASCH, 1979 [tradução da autora], p. 9)⁵.

A aparente liberdade nas relações interpessoais, cuja origem está na evitação da dependência excessiva do outro, contribui para o afrouxamento do laço social. Como consequência, os indivíduos se afastam cada vez mais uns dos outros, a fim de se protegerem da dependência alheia. No entanto, diante da impossibilidade de viverem completamente sozinhos, esse afastamento resulta na necessidade de incluir o outro de algum modo. Essa

⁵ “*Notwithstanding his occasional illusions of omnipotence, the narcissist depends on others to validate his self-esteem. He cannot live without an admiring audience. His apparent freedom from family ties and institutional constraints does not free him to stand alone or to glory in his individuality. On the contrary, it contributes to his insecurity, which he can overcome only by seeing his “grandiose self” reflected in the attentions of others, or by attaching himself to those who radiate celebrity, power, and charisma.*” (LASCH, 1979, p. 9)

inclusão atualmente se apresenta com a demanda de ser visto, aclamado e aprovado pelo outro, para, assim, sustentar a instável noção de *eu* desses sujeitos. Ou seja, à medida que o laço social se enfraquece, diante das insatisfações, intolerâncias e desconfianças que permeiam as relações pessoais, estas, que aparentemente poderiam ser um alívio para a condição combativa entre os sujeitos, tornam-se a causa do mal-estar. Dessa forma, incrementa-se o problema que se gostaria de contornar (LASCH, 1979).

Segundo Birman (2017), no lugar de uma sociedade na qual prevaleça o coletivismo, nota-se a falta de solidariedade entre os sujeitos. O laço social hoje não se funda na alteridade, em que se reconhece o outro em sua diferença e singularidade, mas em sujeitos narcisicamente centrados que se servem do outro para engrandecer a sua própria imagem. Observa-se uma impossibilidade de admirar o outro em sua diferença radical, já que os sujeitos não se descentram de si mesmos. O outro é apenas um objeto de usufruto individual do qual se faz uso para aprovação da autoimagem. As relações interpessoais assumem um caráter combativo e agressivo. A violência, então, explode na cultura se modalizando em formas inéditas. “A morte e o assassinato, assim, se impuseram na cena cotidiana como trivialidades” (BIRMAN, 2017, p. 26).

Lasch (1979) salienta que é necessário incluir a análise tanto dos aspectos sociais quanto dos psicológicos envolvidos no engendramento de sujeitos narcisistas. Ele argumenta que, paulatinamente, os indivíduos antes dispostos a darem a vida por um ideal, preocupados com a coletividade, passaram a concentrar sua atenção em seu próprio bem-estar. Recuaram da política, abandonaram a religião como norte e passaram a repudiar o passado recente, perdendo o senso de continuidade histórica. Viver o presente e voltar-se para si tornou-se uma solução diante da falta de perspectiva de futuro da sociedade. A visão de mundo tornou-se autocentrada, ao ter a sobrevivência individual como único bem. O bem-estar pessoal, a ilusão momentânea, a saúde e a segurança psíquica são os anseios dos sujeitos contemporâneos. O que lhes dá a sensação de importância é estar ao lado de pessoas que sejam ovacionadas. Isso contribui para contornar seu sentimento interno de insignificância, antes ocultado pela religião ou pela adesão a alguma ideologia política ou pela participação em movimentos coletivos (LASCH, 1979).

Costa (2005, p. 169) afirma que “o lugar da autoridade foi tomado pela celebridade”. Simbolicamente, o lugar da celebridade na cultura atual é um nome em torno qual gira “uma legião de seguidores, imitadores, aduladores, detratores e comentadores que jamais se cansam de louvá-lo ou denegri-lo, até que outro nome arraste consigo todo o séquito, fazendo com que o primeiro seja completamente esquecido”. Diante da moral atual em que os processos

são efêmeros e provisórios, importa idolatrar o momento. Os princípios da celebridade são o sucesso e a visibilidade. “Quem não sabe, aprende rápido: apareça ou pereça. Fora das manchetes e passarelas não há salvação” (COSTA, 2005, p. 172).

Além disso, segundo Lasch (1979), observa-se do ponto de vista subjetivo, que os indivíduos manifestam um senso de vazio interior, vagas e difusas insatisfações com a vida, sentimento amorfo, fútil e sem propósito de sua existência. Eles são marcados pela superficialidade emocional, medo da intimidade, hipocondria, falsa autopercepção, promiscuidade sexual e horror à velhice e à morte.

O sujeito narcisista perdeu a capacidade de indignar-se, contentando-se com a contemplação passiva diante dos infortúnios da vida pública, parecendo estar cansado diante do excesso de estímulos aos quais está exposto. As inúmeras notícias e informações diárias que recebe perfilam diante de seus olhos como se tivessem o mesmo grau de afeto. O sujeito assiste, com o mesmo estado de ânimo, indiferente às nuances de cada informação, aos corpos mortos resgatados de um desastre natural e aos gols de uma partida de futebol (WANDERLEY, 1999).

Conforme Lasch (1979), não se deve igualar o narcisismo ao egoísmo, nem a atitudes de autoadmiração e autossatisfação. O autor argumenta que o narcisismo foi a “melhor” forma encontrada para enfrentar as tensões e angústias da vida contemporânea, estando presente, em graus variados, em todos os sujeitos. O narcisismo foi o arranjo que o sujeito contemporâneo encontrou, em uma sociedade cada vez mais individualista, para lidar com seu medo do fracasso, medo da dependência alheia, sentimento de futilidade e vazio existencial. Por conseguinte, ele encontra-se impelido a seduzir o olhar do outro para obter uma dose de reconhecimento. Para isso, aproxima-se de celebridades para ter a ilusão de ser uma delas ou utiliza-se da exposição de sua própria vida, objetificando sua experiência como mercadoria a ser espetacularizada em troca de aclamação, aprovação e simpatia.

O homem do século XVIII e XIX era submetido a uma moral, por vezes divina, mas também social e vivia sob a repressão de seus desejos ou então carregando uma grande culpa por desejar algo além do que era permitido pela igreja, pela religião ou pela própria moral da sociedade. A repressão prevalecia e era ela que mantinha a ordem social (LASCH, 1979).

Nota-se atualmente uma mudança entre os valores que circulam na cultura. O homem contemporâneo se diz liberado dessas regras castradoras. Diante de uma nova sociedade que valoriza o consumo e o espetáculo, “o gozo e a satisfação se tornaram imperativos sociais e morais” (CHAUI, 2004, p. 10).

Não mais o esforço e o sacrifício, mas o ‘direito ao prazer’. Não mais o adiamento da gratificação, mas o gozo imediato de tudo o que se oferece para este fim, não mais a

renúncia pulsional e a ‘castração’ mas a fantasia narcisista de um eu que se prolonga nos seus objetos de satisfação (KEHL, 2004, p. 58).

No entanto, essa permissividade desconhece o ponto de basta e leva o homem à possibilidade de correr em busca do prazer, sem limites. Como consequência, essa busca torna-se incessante, uma vez que o prazer total não é nunca alcançado, pois só pode ser bordejado. Surge, então, o nascimento do sentimento de vazio interior, do qual o homem contemporâneo se queixa (WANDERLEY, 1999). Ao contrário, a busca irrefreada pelo prazer se transforma em uma compulsão que não aplaca o vazio, visto que já sabemos, por meio da psicanálise, que a falta é constitutiva do sujeito.

Daí alguns autores, como Bauman (2001), perguntarem-se: a liberdade é benção ou maldição? A libertação, que estava no topo da agenda política da modernidade, se, por um lado, traz autonomia, desprendimento, possibilidade de fazer o que lhe apraz, sem obstáculos, por outro lado, o excesso de liberdade e a falta de referências deixam o indivíduo sem norte. As regras e normas podem provocar sentimentos de aprisionamento, tal como se sentiam os sujeitos de gerações anteriores. No entanto, a falta de limites deixa o sujeito desamarrado, em um mar de incertezas e indecisões, pois tudo é permitido. “A determinação heterônoma da posição social [é substituída] pela autodeterminação compulsiva e obrigatória” (BAUMAN, 2001, p. 41). Cada um determina-se a si mesmo, não há mais prescrições. O indivíduo vale mais que a comunidade e suas regras, a ênfase é dada à autonomia. Observa-se uma dificuldade de internalização das normas e ideais sociais (WANDERLEY, 1999).

Contudo, não se trata de demonizar a época atual e enaltecer o passado. Em todas as épocas, o ser humano vai se deparar com o mal-estar de sua cultura e vai formar sintoma para resolver os impasses entre o seu desejo individual, que entra em choque com a expectativa socio-cultural. Há de se lembrar que o vazio constitutivo do sujeito jamais se preenche, e quando esse sujeito acredita que, para deixar de sofrer, ele precisa eliminar algumas barreiras e superar alguns desafios aos quais ele atribui as causas dos seus conflitos internos, em vez de gozar de uma plenitude, ele apenas se depara com novos conflitos. Então, se antes a repressão produzia sintomas e mal-estar, agora é a liberdade que os produz.

3 O SURGIMENTO DO FENÔMENO DO *BULLYING* NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE PSICANALÍTICA

3.1 *Bullying* entre adolescentes: um mal-estar contemporâneo

Conforme explicitado no capítulo anterior, a sociedade ocidental, capitalista, do século XXI é marcada pela cultura do individualismo, do narcisismo e do espetáculo. Nota-se uma espetacularização da vida, com ênfase nos registros do olhar, da visibilidade, da cena e da exibição, que dão primazia à imagem na conjuntura social, haja vista a disseminação das tecnologias digitais que retroalimentam o registro do imaginário. Desse modo, os laços sociais carregam esse viés da mostração da imagem, ficando em segundo plano o valor que se dá à interioridade (BIRMAN, 2012; SIBILIA, 2008).

Certamente, a cultura exerce influência nos modos como se produzem os estilos de vida e está presente tanto na emergência de formas de mal-estar quanto nos modos de subjetivação que cada um encontra para lidar com seu sofrimento. Atualmente, vemos surgir na clínica queixas e sintomas que não eram observados anteriormente. Por exemplo, chegam à clínica, adolescentes, com a queixa de estarem sofrendo, por serem alvo de violência escolar entre pares, o que, algumas vezes, acarreta intenso isolamento social ou ideias suicidas. Sendo assim, indaga-se: por que essa violência, que sempre existiu entre adolescentes, hoje, no século XXI, ganha um nome específico e produz consequências que podem levar à morte?

No que diz respeito à violência, nota-se que, apesar de estar sempre presente na sociedade, ela se manifesta diferentemente em cada momento da história. O porquê de um determinado tipo de violência fazer parte de um contexto histórico específico é engendrado pela condição política, econômica e social de uma determinada sociedade. Do mesmo modo, a forma como se produzem e se manifestam as subjetividades e a maneira como se lida com os interesses individuais são fatores que estão imbricados na aparição de determinado modo de violência (BIRMAN, 2009).

O fenômeno do *bullying*, como uma modalidade de violência contemporânea, está em consonância com o espírito de sua época justificado pela queda da hierarquia. Consta-se um cenário social de violência e de demanda por exceção entre os sujeitos, com base na individualidade e nos agrupamentos sociais em diferentes campos: família, escola, trabalho. As figuras de autoridade poderiam determinar a diferença hierárquica entre pais e filhos, professores e alunos, chefes e funcionários, ao estabelecer uma desigualdade entre os lugares de poder/submissão. Ao mesmo tempo, elas poderiam instaurar uma igualdade entre os submissos a essas autoridades. Porém, segundo Birman (2011), essas figuras estariam

dissolvidas na contemporaneidade, e isso vai repercutir na alteridade entre os sujeitos. Diante de um jogo em que as regras não são ditadas por uma entidade superior e cada um define o que é melhor para si, certamente, esse individualismo vai esbarrar numa predação generalizada.

Conforme Birman (2011), a impossibilidade de acatar a condição de igualdade entre os indivíduos estaria no pivô da prática da violência na sociedade. Alguns indivíduos ao pretenderem ocupar um lugar de exceção no cenário social, marcariam assim a desigualdade entre seus pares, ao ocupar uma posição na qual tudo seria possível. Diante de uma disputa por dominação, os agentes envolvidos tentariam encontrar em suas diferenças um motivo para justificar sua opressão (BIRMAN, 2011).

Assim como em “Totem e tabu”⁶, que, após a morte do pai da horda, os filhos se veem sem algo que lhes instaure um limite e se deparam perdidos diante do *bem* de cada um, assim também, na contemporaneidade, na substituição da figura do um para a figura do múltiplo, os indivíduos se encontrariam perdidos diante da falta de algo que lhes ofereça uma condição de desigualdade, de exceção. Dessa forma, a diferença individual, narcísica, tornar-se-ia a própria exceção, a própria hierarquia, levando esses indivíduos a viver em estado de competitividade constante entre si, tendo essa condição como modelo moral e político imposto na sociedade atual.

Com efeito, tanto o assédio moral quanto o *bullying* indicam a ausência de qualquer mediação entre as individualidades, de maneira que as relações de forças entre estas se transmutam em dor, ofensas e morte, reais e simbólicas. Pelo *bullying*, as crianças e os jovens se preparam desde muito cedo com as regras mortíferas da ordem neoliberal, na qual os valentes procuram já eliminar os mais frágeis, movimento que continua na existência adulta pelo assédio moral (BIRMAN, 2011, p. 24).

A busca pela condição de uma distinção entre os indivíduos, numa relação de horizontalidade, é o que moveria a existência dos sujeitos na ordem neoliberal, já que o que marcava uma relação de hierarquia e, portanto, de desigualdade, com a presença de uma autoridade, não se observa mais.

Além disso, em consonância com a cultura do espetáculo, em que há uma grande prevalência dada à imagem nas relações intersubjetivas, o *bullying* surge como uma prática contemporânea que causa imenso sofrimento ao sujeito (BIRMAN, 2009). Não é sem razão que, nesse contexto, uma violência direcionada a um traço narcísico receba um nome próprio, pois ele atinge aquilo que é considerado um valor inestimável na sociedade do século XXI, a

⁶ FREUD, S. (1913 [1912-13]) Totem e tabu. In: Freud, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

imagem. Hoje, a violência escolar entre pares passou a ser considerada como algo a ser prevenido, já que possui consequências que podem levar à morte (RIBEIRO, 2011).

Tomando o *bullying* como um tipo de violência dirigida à imagem de si diante do olhar do outro (DAEMON, 2015), considera-se que ele atinge diretamente o narcisismo dos envolvidos. Ribeiro (2011) ressalta que é na juventude, entre crianças e adolescentes, que esse tipo de violência produz maiores sofrimentos, pois, na travessia para o mundo adulto, esses sujeitos terão de superar seus estados de dependência, impotência e desamparo, o que parece ser atualmente uma tarefa cada vez mais desafiadora. Conforme sinaliza Levy et al, a respeito dos adolescentes contemporâneos: “As agressões e as humilhações provocam ou atualizam feridas narcísicas capazes de minar e até dissolver o investimento narcísico já frágil de muitos adolescentes” (LEVY *et al.*, 2014, p. 218).

Ainda segundo esse autor, o adolescente, na busca de novas referências e da necessidade de se diferenciar de suas raízes, busca no grupo dos seus pares uma garantia de pertencimento para construir sua identidade, “de tal modo que, por vezes, no esforço de ser aceito pelo grupo e de garantir a pertença a determinada ‘tribo’, o adolescente busca paradoxalmente diluir suas diferenças, sacrificando sua singularidade, e buscando encontrar limites que possam contê-lo e defini-lo como sujeito” (LEVY et al., 2014, p. 219). Dessa forma, ele não quer ser visto como o estranho, ele não quer ser marcado em sua singularidade por algo que rebaixe e o exclua dos demais. O *bullying* aparece na adolescência justamente para dar destaque a uma singularidade que o difere dos pares, entretanto, o inferioriza.

Apesar de ocorrer em diversas faixas etárias, esse tipo de violência é observado mais frequentemente em idades entre 11 e 14 anos, justamente na época da puberdade e início e do processo de adolecer (PINHO, 2011). É, então, nesse momento de transformação da autoimagem e do deslocamento dos arautos do Outro, que se observam as maiores incidências dos episódios de *bullying*. Esses assédios visam a atingir o ser do sujeito, com ataques à sua autoimagem ou a seus traços subjetivos, que marcam uma diferença diante do outro (LEVY et al., 2014).

Sendo o *bullying* um tipo de violência narcísica e a adolescência um processo no qual é preciso lidar com a imagem de si que se transforma, trazendo repercussões simbólicas para a identidade do sujeito, o olhar do outro é fundamental para se pensar esse processo, já que é essencial para o sujeito desde sua constituição. Ele é o regulador do próprio narcisismo do sujeito. É com base no olhar do Outro que uma imagem de si vai sendo formada no inconsciente do *infans* (Lacan, 1949/1998).

Adiante, vamos expor como o fenômeno do *bullying* se manifesta no discurso vigente da sociedade atual e quais são os processos subjetivos em jogo dos adolescentes envolvidos.

3.2 O *bullying* sempre existiu?

Muitos pesquisadores defendem a ideia de que o fenômeno do *bullying* não é recente e está presente entre crianças e adolescentes há muito tempo. Autora de pesquisas pioneiras no Brasil sobre a temática, Fante (2005, p.44) afirma que o “*bullying* é um fenômeno mundial tão antigo quanto a própria escola”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Nogueira (2005 p. 96) ratifica: “O *bullying* escolar, ou violência entre pares, é um fenômeno tão antigo quanto prejudicial, que pode deixar marcas profundas na vida de um escolar”. Calhau (2009, p. 12) confirma que “ele [o *bullying*] sempre existiu, mas não era estudado”.

Percebemos que, ao defender tal ideia, os autores se afastam de uma perspectiva crítica, pois deixam de analisar o fenômeno do ponto de vista histórico, político e social, concebendo-o como um acontecimento naturalizado, conforme afirma Sousa (2015). Como Oliveira (2015), acreditamos que o termo *bullying* vem sendo utilizado nas práticas discursivas cotidianas recentemente, apesar de nomear um ato observado em espaços de sociabilidade entre crianças e adolescentes já há bastante tempo.

Medeiros descreve o uso do termo, tanto por pesquisadores quanto pelos próprios adolescentes e conclui não haver consenso sobre a definição do termo *bullying* hoje: “Diversos estudiosos apresentam dúvidas sobre um consenso de seu conceito, sejam pelo tempo ou número de agressões ou pelas maneiras com que foram agredidas as vítimas”. O autor acredita que o uso indiscriminado do termo tem como consequência a aplicação deste em situações variadas, banalizando-o e não o tomando nos limites de sua definição. Ele continua: “Observa-se ainda que o termo é utilizado para designar ações comuns nas relações pessoais e de conflitos presentes em outros campos das relações humanas”. No entanto, o que o autor sugere é uma nova definição do termo, na busca de um “verdadeiro significado”, com a pretensão de controle do seu uso no discurso, como se isso fosse possível. (MEDEIROS, 2012, p. 76-78-98).

Diferentemente de Medeiros, interessa-nos, pois, analisar o uso do significante *bullying* e o seu emprego nas práticas discursivas da contemporaneidade, como ele se mostra, sem a pretensão de controlá-lo. Nesse sentido, seguimos o pensamento de outros autores, conforme discorreremos a seguir.

Em Pinho (2011, p. 242), o autor afirma que “o emprego de um novo significante convoca a interrogar sobre os deslocamentos do discurso social que conduziram o seu

surgimento”. Ribeiro (2011, p. 132) relata que “a questão a ser investigada é a da razão pela qual atualmente esse tipo de violência recebeu nomeação específica e passou a ser considerado como algo a ser reprimido”. Antunes (2008, p. 181) também considera que “o surgimento de um conceito específico para dada situação abre um caminho que possibilita pensar sobre ela”. Concordamos que o emprego de um novo termo na discursividade inaugura um novo olhar sobre o fenômeno, diante do qual se faz necessária uma análise.

Nota-se na sociedade atual, o uso corriqueiro do termo *bullying*, como se estivéssemos vivenciando uma epidemia do fenômeno, como afirma Ceccarelli & Patrício (2013). O uso elástico desse termo abriga elementos que, muitas vezes, estão fora dos contornos de sua definição formal. Percebe-se, por exemplo, que algumas ofensas definidas como *bullying* não portam necessariamente a marca da repetitividade, que é uma das características presentes em sua definição. Hoje, o *bullying* é francamente utilizado nas práticas discursivas, de modo que abrange um campo cada vez mais amplo e impreciso (SOUSA, 2015).

Sousa considera que a generalização e a banalização do termo têm como consequência um aumento da classificação de determinados comportamentos como *bullying*. Esse uso intenso e indiscriminado do termo no contexto social poderia levar um grande número de pessoas a uma falsa percepção de se considerarem vítimas de agressões, ao virem no seu semelhante a possibilidade de ameaça, porque acreditam advir dele a causa de seu sofrimento.

Avançando um pouco mais, em suas pesquisas, Sousa (2014, p. 15) afirma que “antes da primeira década do século XXI não se encontram registros de narrativas de celebridades vítimas de *bullying* em jornais e revistas de grande circulação no país”. Isso evidencia o fato de que a produção discursiva a respeito dessa temática e sua popularização na sociedade provocou nos sujeitos contemporâneos uma mudança de percepção quanto às suas vivências pretéritas.

Analisemos, pois, os desdobramentos históricos que provavelmente levaram a civilização até o ponto em que estamos. Algumas causas podem ser apontadas como justificativa para tal fenômeno. Além dos fatores que já ressaltamos nesta pesquisa, como o estabelecimento da sociedade do consumo e a busca incansável pela felicidade, o crescente individualismo e, conseqüentemente, o narcisismo, a prevalência do imagético e o culto à imagem, destacaremos, a seguir, como os fatores políticos permeiam as relações humanas e refletem nas subjetividades.

Birman afirma que a defesa a favor da igualdade entre os cidadãos e a universalização de seus direitos culminaram na construção do Estado de bem-estar social na modernidade. O indivíduo ganhou uma centralidade tal, que seu território se tornou sagrado, a

ponto de exigir do Estado a manutenção da proteção de sua privacidade e de sua intimidade. Desse modo, “não poderia ser “molestado”, “atormentado” e “perseguido”, com o prejuízo de não ser reconhecido como indivíduo propriamente dito, pois perderia o seu valor como sujeito moral e psicológico.” (BIRMAN, 2005, p. 36).

Nessa mesma linha, Sousa apresenta o que ela chama de a “superestimação da subjetividade individual” presente nas sociedades contemporâneas. A valorização das repercussões psíquicas trouxe a ideia de que o sofrimento psíquico experimentado pelo indivíduo é sempre visto como um mal a ser evitado e combatido em prol de uma vida feliz. Em suas palavras, a autora diz: “o senso de bem-estar social, a autorrealização, os investimentos sobre si e a felicidade fácil se tornaram as novas referências a orientar os comportamentos” (SOUSA, 2015, p. 175).

Birman argumenta que, do ponto de vista político, o discurso da cidadania e da defesa dos direitos do cidadão passou a cobrar do Estado que garantisse os direitos dos indivíduos. Ademais, do ponto de vista antropológico, passou a haver uma crescente valorização da figura do indivíduo, como célula política e ética da sociedade. Desse modo, tudo que invadisse e perturbasse a vida íntima, moral e psíquica do sujeito deveria ser classificado como maléfico, danoso e prejudicial, e o território privado do indivíduo deveria ser protegido. Portanto, a soberania do Estado, no papel de figura de autoridade que mantinha a ordem entre os indivíduos vai gradativamente perdendo seu lugar de suporte: “as individualidades não contam mais com as garantias que o Estado-nação até então lhes outorgava” (BIRMAN, 2005, p. 41).

Se na modernidade tinha-se o Estado, que condensava a figura de autoridade e determinava uma dissimetria de poder na trama social entre governantes e governados, na contemporaneidade, com a soberania do povo e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, o que assinalaria uma distinção de poder e dominação entre os indivíduos seriam as pequenas diferenças entre eles, aquilo que marcasse uma “condição de exceção”, nas palavras de Birman (2011).

Sobre a intervenção do Estado, Sousa (2015) ressalta que, nas sociedades contemporâneas, os indivíduos têm recorrido cada vez mais ao poder judiciário, como um mediador para essa relação horizontal entre as individualidades. A fim de que o Estado repare seus danos e puna seus algozes, o indivíduo se vale de sua cidadania e da garantia pela defesa de seus direitos. Atualmente, “denunciar se tornou um dever do bom cidadão” (SOUSA, 2015, p. 182). Wacquant (2012) assinala que o Estado penal surge em substituição ao Estado social, e responde politicamente à insegurança social. (WACQUANT, 2012 apud SOUSA, 2015).

Sousa (2015) refere que o crime vai ser definido, na atualidade, não por sua transgressão, mas por sua capacidade em gerar vítimas. A violência, como um crime a ser combatido, produz socialmente a assunção da figura da vítima, que, para que se sustente, torna-se necessário que exista, paralelamente, a figura do agressor. Assim sendo, o Estado penal exerce controle sobre a vida cotidiana por meio de novos mecanismos de controle e segurança.

Ao que foi relatado, soma-se o risco do adoecimento e/ou da morte prematura, assuntos recorrentes na cena contemporânea. A evolução da ciência e das previsões estatísticas tornou corriqueiro o mapeamento de grupos de indivíduos mais propensos a sofrer ou a causar determinado tipo de dano ou violência à sociedade. Isso tem como consequência uma sociedade preocupada com a vigilância, na tentativa de se evitar prejuízos futuros. Logo, a disseminação do conceito de risco aumenta a necessidade de se criar medidas de prevenção e punição a tudo aquilo que ameace a saúde e a segurança do indivíduo. É o que vemos ocorrer com o *bullying*. Desse modo, diante da banalização e generalização do *bullying*, um número cada vez maior de comportamentos é associado ao tema, e, em decorrência disso, os sujeitos que se sentem vitimizados recorrem ao Poder Judiciário, visando à restituição de sua dignidade (SOUSA, 2015).

Em o “Tempo das vítimas”, Eliacheff e Larivière (2012) elaboram uma crítica a respeito do lugar da vítima na sociedade atual. Eles destacam que, tanto no âmbito psiquiátrico quanto no âmbito jurídico, as vítimas hoje são mais valorizadas do que em outras épocas. Diante do cenário sociopolítico atual, observa-se que há um crescimento exponencial da percepção do indivíduo que é colocado no *lugar de quem sofre*.

Esses autores se baseiam no argumento de que o fato de as vítimas ocuparem um lugar de destaque na sociedade atual é consequência do regime democrático de direito. A democracia tem como princípio que todos devem ser iguais perante a lei, logo, “os direitos concedidos às vítimas têm por objetivo ir no sentido da igualdade e, ainda mais, na direção do pertencimento a uma humanidade comum” (ELIACHEFF e LARIVIERÈ, 2012, p. 17).

Em decorrência da valorização do princípio de igualdade entre os cidadãos, observa-se que o indivíduo que assiste à catástrofe ou ao evento traumático se sente tomado por compaixão, ao deslocar-se imaginariamente para o lugar daquele que sofre, numa identificação projetiva. A máxima é: “se ocorreu com o outro, poderá também acometer a mim”. A compaixão pode causar surpresa, espanto, terror ou piedade e está associada à empatia. Por conseguinte, os autores chegam à conclusão de que há uma ligação entre compaixão, democracia e a valorização das vítimas.

Nessa mesma direção, Sousa (2015) considera que atualmente a subjetividade individual foi colocada no centro da vida social. Como consequência, o sofrimento psíquico e a saúde mental também se encontram em primeiro plano, apresentando-se como justificativa para o mal-estar e a enfermidade, a transgressão e o desvio. O dano psíquico é considerado tão prejudicial quanto uma lesão física e não há nenhuma situação, reconhecida como problemática, que escape de fazer referência ao sofrimento psíquico dos sujeitos. O desemprego, a violência, a delinquência, a insurreição, o baixo desempenho podem se tornar motivos para que se defenda a ideia de que há ali um sujeito que sofre. Ademais, nas sociedades consumistas, marcadas pelo ideal da satisfação plena e de fácil acesso à felicidade, não se espera que os indivíduos sofram ou sintam dor, a menos que o sofrimento causado seja aplicado por autoridades competentes ou especialistas autorizados. Sendo assim, o conceito de vítima adquire notoriedade e relevância na contemporaneidade, aplicado amplamente a situações comuns da existência, como sofrer a perda de uma pessoa querida ou presenciar um acidente. Os acontecimentos passam a ser considerados eventos traumáticos e, em consequência, as reações ou respostas dos sujeitos a esses eventos são consideradas como patológicas e anormais.

Ao problematizar o lugar da vítima na sociedade contemporânea, não estamos querendo negar que haja sofrimento subjetivo, estamos propondo, que esse lugar não se torne fixo e imóvel. Decerto os sujeitos apresentam dificuldades em deslocar-se de suas posições subjetivas, apesar de não ser uma tarefa impossível. Porém, abrir mão de uma posição sintomática não é sem custo. Há uma modificação na economia psíquica do gozo quando o sujeito se coloca de outra forma diante do Outro (GERBASE, 2007). Portanto, essa mobilidade subjetiva nas relações de poder, apesar de possível, pode ser desafiadora ao incidir diretamente sobre o modo de gozo dos sujeitos.

Entretanto, ao se rotular os personagens do *bullying* como vítimas, agressores e testemunhas trata-se o que é dinâmico como estático, de acordo com Antunes (2008). Os sujeitos se reduzem aos seus lugares “e assim o pensamento permanece paralisado. Ou seja, trata-se de um terreno fértil para o pensamento etiquetado, e para o próprio preconceito voltado contra os sujeitos assim classificados” (ANTUNES, 2008, p. 182).

Antunes (2008) afirma que o conceito de *bullying* deriva de uma ciência positivista que concebe os fatos com linearidade. Sua descrição está a serviço, portanto, de uma sociedade, em que o conhecimento está à disposição do controle dos indivíduos e não da libertação deles. A palavra *bullying* torna-se, por si própria, um termo preconceituoso, uma vez que seu objetivo é o controle e a dominação. Antunes (2008) sinaliza que o conceito de *bullying* vai contra a autonomia dos sujeitos, pois “estuda a opressão de modo opressivo, trata o homem (já reificado)

como objeto, instrumento, e, nesse sentido, vai contra a emancipação” (ANTUNES, 2008, p. 181).

3.3 Bullying e psicanálise: corpo, eu e narcisismo

O *bullying* é um tipo de violência que ocorre entre pares, o que implica que estão envolvidos sujeitos que compartilham uma identificação social em um contexto simbólico. Estudos sobre o *bullying* na área de psicanálise indicam que esse tipo de violência dirigida ao outro semelhante envolve a relação especular (em espelho) intersubjetiva, em que o sujeito agressor se identifica àquele a quem ele dirige sua agressividade. (PINHO, 2011; RIBERIO, 2011; LEVY et al, 2014)

A literatura nos lembra que no fenômeno do *bullying* “é preciso haver pelo menos dois. De um lado, aqueles que sofrem o *bullying* e, de outro, aqueles que o exercem, na maior parte das vezes, também adolescentes” (LEVY et al, 2014, p. 218). Isso nos faz pensar que essa relação dual ocorre como se fosse um sujeito que se vê projetado no outro. Em muitos casos, nota-se uma identificação do sujeito agressor com seu alvo, que ao repugnar ou desejar esse traço identificatório em si, ataca seu semelhante.

Durante a adolescência, na construção de sua identidade e na tentativa de estabelecer novas identificações, o sujeito busca mais o olhar dos seus pares que o olhar de seus pais, já que estes estão sendo destituídos do lugar do Outro. Não é mais possível sustentar o *Eu ideal* que os pais investiam na criança, durante a infância. Com base na possibilidade de pertencimento a um grupo social, fora do núcleo familiar, o adolescente vai tentar diluir suas diferenças com seus pares para fazer parte da “tribo”, ao mesmo tempo em que vai tentar construir algo singular, que o diferencie dos demais, que o faça único (LEVY et.al, 2014).

Sendo assim, recorreremos aos conceitos de narcisismo e estágio do espelho como formador da função do *eu* para explicar por que ocorre essa “confusão” *eu-outro* e constataremos que essa confusão está presente desde a constituição originária do *eu*. Como Lacan afirma:

Toda a dialética que lhes dei, a título de exemplo com o nome de estágio do espelho, está fundamentada sobre a relação entre, de um lado, um certo nível das tendências vivenciadas, - digamos, por enquanto, num certo momento da vida - como que desconectadas, discordantes, despedaçadas - e sempre fica alguma coisa, e por outro lado, uma unidade com a qual ele se *confunde* [grifo nosso] e se emparelha. (LACAN, 1954-5/1995, p. 69)

Vejamos como a formação do *eu* ocorre de Freud a Lacan. Freud afirma que “uma unidade comparável ao ego não pode existir no indivíduo desde o começo; o ego tem de ser

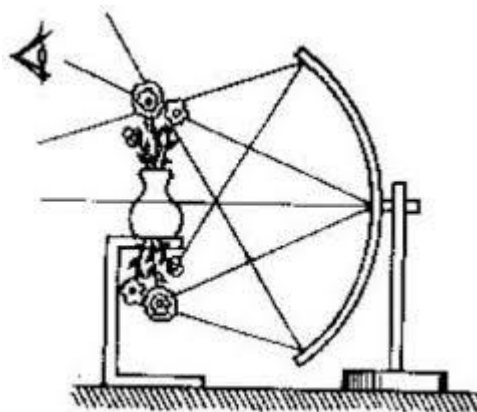
desenvolvido. [...] sendo, portanto, necessário que algo seja adicionado ao autoerotismo – uma nova ação psíquica – a fim de provocar o narcisismo” (FREUD, 1914/2006, p. 84). Freud, então, tendo em vista elucidar o processo de formação do *eu*, ocupa-se em investigar como se origina o fenômeno do narcisismo, que consiste em tomar o corpo próprio como objeto de amor, ou, em outras palavras, ele investiga como ocorre esse processo em que a libido, que é gerada no *eu*, retorna a ele.

Freud elabora sua teoria, concluindo que existem dois tipos de narcisismo: o primário e o secundário. O primário estaria relacionado ao afeto que os filhos recebem de seus pais. Estes revivem e reproduzem seu próprio narcisismo nos filhos, “assim eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho [...] e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele” (FREUD, 1914/2006, p. 97). Logo, o amor dos pais por sua prole nada mais é que seu próprio narcisismo transmutado em amor objetual, dirigido aos filhos. É desse modo que o bebê é transformado em “Sua majestade”, ocupando lugar central no universo familiar.

Lacan, em uma leitura atenta de Freud, irá inaugurar um conceito chamado estágio do espelho, a fim de esclarecer como o sujeito concebe e engendra a noção que tem do seu *eu*, com base na imagem de seu corpo. Ele toma como ponto de partida, para auxiliar esse entendimento, o ramo da Física que estuda a Ótica, já que encontra em Freud uma pista de que o lugar psíquico teria de ser algo distinto da anatomia, algo abstrato, tal como num microscópio ou num aparelho fotográfico, em que há um lugar onde se forma a imagem. Lacan diz: “Para que haja uma ótica, é preciso que, a todo o ponto dado no espaço real, corresponda um ponto em só um no outro espaço, que é o espaço imaginário” (LACAN, 1954/2009, p. 105). Comparativamente, o corpo, tomado como um objeto real vai produzir, após a passagem pelo estágio do espelho, uma imagem no psiquismo que irá corresponder à imagem que o sujeito vai construir de si.

Lacan utiliza-se, pois, do esquema ótico do físico Henri Bouasse para ilustrar, metaforicamente, como se daria a formação do *eu*.

Figura1: O experimento do buquê invertido



(LACAN, 1954/2009, p. 103)

Acompanhando pela figura reproduzida, o experimento fundamenta-se no seguinte: em frente a um espelho esférico côncavo, coloca-se uma caixa com a abertura voltada para o espelho e sob seu topo, na parte interna da caixa, um buquê de flores, de cabeça para baixo. Sobre a superfície da caixa, dispõe-se de um vaso. A ilusão de ótica consiste em posicionar o observador em um ângulo tal, de forma que ele consiga enxergar o buque refletido pelo espelho, como se as flores estivessem dentro do vaso. Isso ocorre porque os espelhos esféricos produzem imagens reais, ou seja, as imagens se formam “fora do espelho”, no mesmo plano em que o objeto real está; diferentemente dos espelhos planos, em que as imagens produzidas são virtuais, isto é, surgem em um plano simetricamente oposto ao objeto refletido, “dentro do espelho”.

Aplicando-se o experimento de Bouasse à formação do *eu*, Lacan afirma que “é aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que ele permite situar o que é e o que não é do eu” (LACAN, 1954/2009, p. 109). Então, temos que: diante do corpo do *infans*, representado no esquema pelo vaso, será formada a noção de *eu*, com base no narcisismo dos pais, que podemos localizar nas flores abaixo da caixa. O olho do observador no experimento pertence aos adultos que cuidam do bebê, que exercem a função materna, e que nesse momento são representantes do Outro para a criança. Com base no olhar e nos significantes do Outro é que vai se formar uma imagem de si, que equivaleria, no esquema, à imagem do buquê produzida pelo espelho em cima do vaso, como se este contivesse o ramalhete. O real do corpo da criança, somado ao narcisismo dos pais, dirigido a ela, conforme os significantes, irá constituir psiquicamente uma imagem do corpo apreendida como uma unidade para o sujeito. A essa formação, Freud (1914/2006) chamou *Eu ideal*. “O narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como o ego infantil, acha-se possuído de toda perfeição de valor” (FREUD, 1914/2006, p. 100).

Se o *eu* não existe desde o início, mas precisa ser engendrado, o que há, de saída, é um corpo despedaçado, fragmentado, uma realidade caótica que só irá ganhar consistência com base no olhar e nos significantes do Outro. Cito Lacan: “É sobre isso que insisto na minha teoria do estágio do espelho – a só vista da forma total do corpo humano dá ao sujeito um domínio imaginário do seu corpo, prematuro em relação ao domínio real” (LACAN, 1954/2009, p. 109). O *eu* vai se formar tendo o corpo-organismo como anteparo dos significantes do Outro. Freud ressalta a imbricação do *eu* e do corpo, ao dizer: “O ego é, primeiro e acima de tudo, um ego corporal; não é simplesmente uma entidade de superfície, mas é, ele próprio, a projeção de uma superfície” (FREUD, 1923/2006, p. 39).

Ainda sobre o *Eu ideal*, em outro momento, o autor ressalta que:

O desenvolvimento do ego consiste num afastamento do narcisismo primário e dá margem a uma vigorosa tentativa de recuperação deste estado [do amor de si]. Esse afastamento é ocasionado pelo deslocamento da libido em direção a um ideal do eu imposto de fora, sendo a satisfação provocada pela realização desse ideal (FREUD, 1914/2006, p. 106).

A partir de então, Freud irá conceber o conceito de narcisismo secundário, que não é explicitado por ele, mas percebe-se quando o autor afirma que “isso nos leva a considerar o narcisismo que surge através da indução de catexias objetais como sendo secundário, superposto a um narcisismo primário que é obscurecido por diversas influências diferentes” (FREUD, 1914/2006, p. 82). Desse modo, a estima que era dirigida a si, volta-se para o outro. O amor que tinha o *eu* como alvo, volta-se para objetos. Desse modo, veremos que o *eu* também é um outro, um outro ideal, a que Freud irá chamar de *Ideal do eu*.

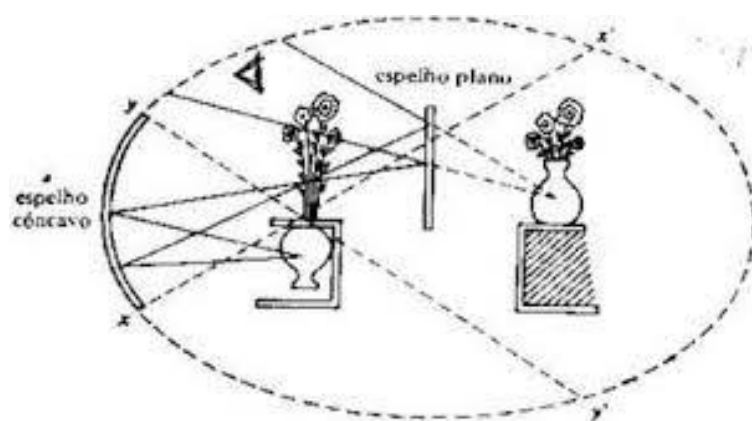
[...] o que induziu o indivíduo a formar um ideal do ego, em nome do qual sua consciência atua como vigia, surgiu da influência crítica de seus pais (transmitida a ele por intermédio da voz), aos quais vieram juntar-se, à medida que o tempo passou, àqueles que o educaram e lhe ensinaram, à inumerável indefinível corte de todas as outras pessoas de seu ambiente – seus semelhantes – e à opinião pública (FREUD, 1914/2006, p. 102).

Esse trecho é de suma importância para o nosso estudo, pois ressalta o papel e a relevância do outro semelhante, que é o olhar social. Na adolescência, com o desligamento da autoridade parental e o deslocamento do lugar do Outro, que migra dos pais para o social, os pares ganham muito valor (ALBERTI, 2016). “Os pais são substituídos por um número indefinido de pessoas” (FREUD, 1914/2006, p. 108). É por isso que, diante do fenômeno do *bullying*, a ofensa que parte do colega dirigida ao sujeito ganha uma grande proporção,

sobretudo na atualidade, com o culto à imagem e com a constituição egoica frágil em alguns adolescentes que não sabem como contornar suas frustrações. É também nesse momento da adolescência que o *eu* está ganhando consistência pelo olhar e pelos significantes do pequeno outro.

Para acompanhar Freud, Lacan vai recorrer a um outro esquema ótico, o esquema de dois espelhos, ilustrado a seguir.

Figura 2: Esquema de dois espelhos



(LACAN, 1954/2009, p. 168)

Do lado esquerdo do espelho plano, encontra-se o esquema do buquê invertido, modificado por Lacan, que põe no lugar do buquê, como objeto real (vide figura 1), o objeto vaso. A imagem real do vaso, produzida pelo espelho côncavo, dará a ilusão de que ele contém as flores que realmente existem acima da caixa. Ao se posicionar um espelho plano à frente do espelho côncavo, este irá projetar virtualmente a imagem real do vaso produzida pelo espelho côncavo, somada ao objeto real, que, no caso, é o buquê de flores acima da caixa, dando a ideia de formação de uma totalidade. Nota-se que o observador, no experimento, mudou de lugar, ele agora se posiciona de forma a olhar para o espelho plano e ver a imagem virtual que é lá produzida.

Lacan explica que “há inicialmente, com efeito, um narcisismo que se relaciona à imagem corporal. [...] Ela faz a unidade do sujeito” E complementa, dizendo: “Esse primeiro narcisismo se situa, se vocês quiserem, ao nível da imagem real do meu esquema, na medida em que ela permite organizar o conjunto da realidade num certo número de quadros pré-formados” Então, do lado esquerdo do espelho plano, onde há o experimento do buquê invertido modificado por Lacan, o sujeito apreende o seu corpo como uma totalidade. (LACAN, 1954/2009, pp. 168-9).

Já na imagem virtual produzida pelo espelho plano, temos o narcisismo secundário, em que essa consciência de si vai estar relacionada ao sujeito como um outro. Cito Lacan: “No homem ao contrário, a reflexão no espelho manifesta uma possibilidade noética original, e introduz um segundo narcisismo. O seu *pattern* fundamental é imediatamente a relação ao outro” (LACAN, 1954/2009, p. 169). Isto é, quando o sujeito se identifica à sua própria imagem, essa imagem é um “outro”, é o seu *Ideal de eu*, que ele constrói com o contato com a sociedade, com seus pares, com a opinião pública, com a cultura. Uma imagem que ele forja para si, tendo como bússola o modo como ele quer ser visto pelo outro. Lacan declara:

A identificação narcísica [...], a do segundo narcisismo, é a identificação ao outro que, no caso normal, permite ao homem situar com precisão a sua relação imaginária e libidinal ao mundo em geral. [...] O sujeito vê o seu ser numa reflexão em relação ao outro, isto é, em relação ao *Ich-Ideal* (LACAN, 1954/2009, p.169).

Nesse momento do narcisismo secundário, é essencial a figura do outro, dos pares, do social para além do núcleo familiar. Podemos pensar que, na adolescência, no momento em que o sujeito está fazendo seu descolamento das figuras paternas, ele encontra-se em um desamparo próprio desse processo de se forjar alguém que seja único, diferente das suas identificações primárias, conforme ressalta Alberti (2016).

Segundo Lima Silva (2011), “o olhar especular de seus semelhantes ficará agora no lugar antes ocupado pelo olhar dos pais – e com várias funções: revalidar a lei, erigir ideais, ratificar identificações, criando muitas vezes um index de comportamentos, falas e modismos”. O grupo dos seus iguais reveste-se, então, de um valor preponderante, visto que, nesse momento, funciona como referência, como sustentação para esse lugar vazio do Outro, antes ocupado pelos pais. “Essa referência baliza os movimentos de restauração narcísica, sustenta a afirmação de si, a autonomia crescente e a nova potência” (LIMA SILVA, 2011, p. 292).

No entanto, ao mesmo tempo em que o grupo pode ser esse lugar da fratria, do laço social e do espelho para novas ancoragens, pode ser também um campo permeado pela rivalidade e pela intolerância às diferenças. É nesse lugar que vemos a manifestação do *bullying* como a manifestação de uma identificação projetiva, que se prende ao eixo imaginário, a uma identificação amalgamada com o outro, com incipiência do simbólico.

3.4 *Bullying*: um encontro no espelho. O outro e o mesmo

É comum encontrar, nas origens do fenômeno do *bullying*, uma identificação projetiva entre o agressor e seu alvo. O agressor pode projetar inconscientemente, em seu alvo, traços identificatórios que não gostaria de reconhecer em si (suas falhas) ou traços que gostaria

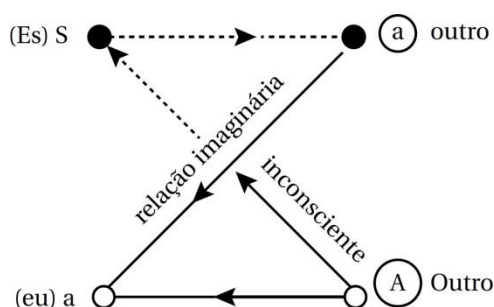
de possuir, mas não os tem (seus ideais). Ou seja, o outro, de algum modo, revela-lhe inconscientemente sua castração. Seus pensamentos, desejos, medos e frustrações são relacionados a alguma característica do seu alvo, o que produz um duplo efeito: ao tempo em que o agressor se ‘livra’ momentaneamente daquilo que lhe produz desconforto, ele assume um lugar de dominação frente aos demais (RIBEIRO, 2011). Então, o que está em jogo é um mecanismo inconsciente de projeção narcísica e a montagem de uma cena para atestar o seu poder como ‘valentão’.

O agressor reconhece, em seu alvo, traços que lhe causam desprazer, porém, não reconhece que estes pertencem a si mesmo. Dessa forma, não se confronta com seus furos, sua castração e se mantém, assim, numa coesão narcísica. O outro funciona como um duplo, uma réplica daquilo que o sujeito deseja eliminar ou manter afastado de si, seja por desejar possuir, seja por que o outro lhe mostra o seu pior. Desse modo, essa pulsão destrutiva, que deveria ser dirigida a si, encontra o outro como alvo, na tentativa de uma afirmação narcísica, diante de uma inconsistência simbólica, fixando-se ao eixo imaginário, conforme afirma Pinho (2011).

Essa estrutura intersubjetiva imaginária não encontra resolução possível: o eu e o outro estão imbricados em uma tensão agressiva, aniquiladora e sem saída, uma vez que a função do simbólico está ausente. É por falta do simbólico e predominância do imaginário que os personagens não conseguem se deslocar subjetivamente, mas, ao contrário, ficam paralisados em uma cena que se repete, sem narrativa, sem discurso, pois o simbólico perde a eficácia e o valor (PINHO, 2011).

É possível recorrer ao Esquema L, trazido por Lacan (1956/1998), para nos auxiliar na leitura do fenômeno do *bullying*. Nesse esquema, tal como no estágio do espelho, dois registros estão implicados: o imaginário e o simbólico. Na constituição do *eu*, o sujeito não só se identifica à sua imagem, mas também necessita do reconhecimento de um terceiro (do significante do Outro) para ratificar a alienação a essa imagem. Acompanhando no esquema seguinte, o sujeito (Es) se refere ao seu semelhante (outro), como se este fosse um espelho simétrico de si mesmo (eu), de modo que esses lugares (*a/a'*) poderiam ser intercambiados (*a-a'* ou *a'-a*), sem alteração para a compreensão do esquema. Com base no Outro (A), da ordem simbólica, o sujeito pode receber a sua própria mensagem de forma invertida, portanto, essa interpretação que o sujeito faz sobre o outro é, na verdade, fruto do seu inconsciente.

Figura 3: Esquema L



(LACAN, 1956/1998, p. 58)

No fenômeno do *bullying*, entretanto, a situação se mantém num campo dual e intersubjetivo, e não abre espaço para o simbólico, para furar essa identificação. O sujeito vê sua própria imagem amalgamada no outro e o supõe como semelhante de si. Conforme Lacan (1954-55/1995), a relação imaginária com o outro é considerar o outro seu puro reflexo, sem supor uma incerteza. Assim sendo, ao querer destruir o que há de si no outro, passa-se ao ato com a manifestação da violência. Como afirma Levy et al (2014, p. 226), “podemos supor que os agressores buscam aplacar suas angústias, rejeitando, expulsando e projetando o que lhes parece mau neles mesmos, em um processo defensivo primário bastante próximo da [...] denegação”.

É possível perceber no Esquema L que, na relação imaginária, o *eu* está no lugar de objeto, enquanto vemos surgir o sujeito no eixo simbólico. “O sujeito se coloca como operante, como humano, como [eu] a partir do momento em que aparece o sistema simbólico” (LACAN, 1954-55/1995, p. 72).

O fenômeno do *bullying* não abre espaço para uma alteridade. Por ocorrer restrito aos pares, não favorece a intervenção de um terceiro, como a figura de um professor ou a escola. Ribeiro compara que tal como um árbitro numa partida de jogo, que nem sempre consegue minimizar as divergências sobre o consenso de determinado lance, um professor, no contexto escolar, dificilmente consegue intervir de forma a combater as práticas de *bullying*. “O que ali ocorre não é um desafio à lei ou às autoridades, mas ao contrário, uma ação agressiva que procura estabelecer uma autoridade e uma lei” (RIBEIRO, 2011, p. 136). No fenômeno do *bullying*, paralisa-se na relação imaginária, resultando numa identificação projetiva.

Sobre a identificação projetiva, lembremos o conceito freudiano de reversão da pulsão ao seu oposto, que define uma mudança da finalidade da pulsão de passiva para ativa. “[...] o masoquismo, o instinto componente complementar ao sadismo, deve ser encarado como um sadismo que se voltou para o próprio ego do sujeito” (FREUD, 1930[1929]/2006, p. 65) e

vice-versa: o sadismo, pode ser visto como um masoquismo dirigido ao outro, isto é, uma agressão dirigida ao outro pode ser vista como uma agressão que, primeiramente, estaria sendo dirigida a si. Como diz Coelho (2011, p. 62), “a violência pode também se direcionar para a tentativa de eliminação do Outro em nós”.

Lacan nos diz que é permitido conceber a *imago*, formadora da identificação, com base naquilo que as fantasias inconscientes dão prova na consciência. Ele conclui, então, que “a agressividade é a tendência correlativa a um modo de identificação a que chamamos narcísico e que determina a estrutura formal do eu do homem e do registro de entidade característico de seu mundo” (LACAN, 1948/1998, p. 112).

Para explicar como a agressividade se produz no sujeito, faz-se necessário recorrer ao entendimento sobre a formação do *eu*, que, como mencionamos anteriormente, não é uma instância dada *à priori*, mas se constitui, conforme Lacan (1949/1998) explicou no estádio do espelho, no período no qual o *infans* irá se identificar à sua imagem narcísica recoberta por significantes.

Retomando, de forma breve, Lacan (1948/1998) diz que é com o reconhecimento de sua própria imagem no espelho (que metaforicamente seria o olhar do Outro) que o *infans* começará a diferenciar o seu ‘eu’ do meio circundante. Esse reconhecimento só ocorre com a presença do Outro, que irá validar por meio da palavra, aquela imagem como a unidade corpórea daquele pequeno ser. Há, nesse momento, uma primeira identificação do sujeito com sua própria imagem, acompanhada de significantes, e é sobre essa identificação que irá ocorrer a formação do eu.

Lacan (1948/1998) explica como a agressividade surge quando começa uma identificação narcísica com o outro, com base no complexo de Édipo. Na saída do Édipo freudiano, a criança só pode se identificar ao seu rival, ou seja, só pode fazer uma identificação secundária introjetando a *imago* do genitor do mesmo sexo, se já tiver passado por uma identificação primária que o estrutura como rival de si mesmo. Há uma fixação psíquica de um ideal imaginário, da imagem do genitor como um ideal de eu.

Então, é possível concluir, com base nessa consideração, que, num primeiro momento, o sujeito se coloca como rival de si mesmo, para só depois tomar o outro como rival de si. Destarte, quando o sujeito age de forma heteroagressiva há, de algum modo, uma autoagressividade em jogo. Melhor dizendo, na violência implicada no *bullying* há algo de narcísico, por parte do agressor, que está em jogo. Logo, podemos afirmar que é necessária uma identificação narcísica primária, do sujeito para com ele mesmo, a fim de que a agressividade se constitua no eu para, só depois, dirigir-se a um outro semelhante em forma de violência.

Lacan (1948/1998) utiliza-se das palavras de Santo Agostinho que, antecipando-se à teoria psicanalítica, dá-nos uma imagem exemplar do que seria o protótipo da agressividade, traduzida em ressentimento: “Vi com meus olhos e conheci bem uma criancinha tomada pelo ciúme: ainda não falava e já contemplava, pálida, com uma expressão amarga, seu irmão de leite” (Santo Agostinho apud LACAN 1948/1998, p. 117). Uma criancinha, ao ver seu irmão mamando no seio de sua mãe, sentiria ciúmes, dirigindo a ele sentimentos hostis, por se colocar imaginariamente no lugar dele e concluir que não possui mais um lugar de privilégio frente ao Outro materno.

Considerando que a constituição do eu se dá de forma especular e imaginária, o outro semelhante pode ser considerado uma projeção do sujeito. Como diz Lacan, “o eu é um outro”. “Sou semelhante àquele em quem, ao reconhecê-lo como homem, baseio-me para me reconhecer como tal” (LACAN, 1948/1998, p. 120).

Baseado em Lacan, Pinho (2011, p. 248) afirma que “a relação fraterna é normalmente atravessada pela agressividade e pelo ciúme”. A relação do ser humano com seu semelhante ocorre de forma especular, em que um funciona como espelho do outro. Esse mecanismo de projeção é que vai dar origem às identificações, resultando em um duplo amor e ódio. Primeiro ocorre a identificação e, como consequência, pode ocorrer a agressividade. A agressividade é secundária à identificação.

Diferentemente do que acabamos de propor, que a agressividade pode ser direcionada a uma projeção do *igual* ao que o sujeito possui, ela pode ser direcionada ao que é diferente também, que nada mais é que a mesma coisa, tomada de um ângulo diametralmente oposto, tal como duas faces de uma mesma moeda. Ribeiro (2011, p. 133) afirma que concepções filosóficas e antropológicas consideram que a agressividade dirigida ao outro se sustenta “na pressuposição, amplamente generalizada, de que o diferente seja potencialmente hostil”. Contudo, observa-se que o ponto de referência é sempre narcísico, é sempre o sujeito.

Quando Freud se refere, em “O mal-estar na civilização”, à hostilidade que pequenos grupos culturais dirigem a possíveis intrusos, ele denomina esse acontecimento de ‘narcisismo das pequenas diferenças’ ao considerar que “é sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade.” E completa: “agora podemos ver que se trata de uma satisfação conveniente e relativamente inócua da inclinação para a agressão, através da qual a coesão entre os membros da comunidade é tornada mais fácil” (FREUD, 1930 [1929]/2006, p. 119). Assim também, quando Birman (2011) se baseia no conceito freudiano de ‘narcisismo das pequenas diferenças’, aplicado, nesse caso, a cada indivíduo e não mais a grupos, a ênfase

é dada à impossibilidade de suportar a diferença, como vemos no fenômeno do *bullying*, por exemplo, no qual os agressores com baixo desempenho escolar costumam atacar os alunos mais estudiosos.

Ribeiro (2011, p. 140), entretanto, discorda que o *bullying* tenha origem na intolerância às diferenças: “Ora, nada indica que na origem dessa prática se situe a inconformidade frente a estilos de vida, crenças, ideologias ou comportamentos que possam ser considerados como concorrentes e/ou condenáveis”. Todavia, discordamos em parte dessa premissa, posto que, por um lado, é fato que o *bullying* ocorre em grupos relativamente homogêneos, com estilos de vida, valores e crenças em sua maioria convergentes, no entanto, a diferença que vemos presente no *bullying* diz respeito a uma distinção individual. Acreditamos que o desejo de aniquilamento tem início com a percepção das diferenças que um indivíduo enxerga no outro. Nesse sentido, concordamos que a violência estaria direcionada ao ‘narcisismo das pequenas diferenças’ (FREUD, 1930[1929]/2006) individuais, como considera Birman (2011).

Pinho (2011, p. 249) expõe que a violência que ocorre em forma de *bullying* “representa uma montagem perversa que reduz o outro [o alvo] à condição de objeto de gozo, a ser desprezado e aniquilado, em um ciclo recorrente, que se perpetua ao longo do tempo”. Ao realçar uma diferença individual de um sujeito, o agressor transforma esse traço em uma razão para colocar o outro em uma posição de menos valia e como motivo para zombarias e chacotas. Desse modo, o agressor pretende humilhar e envergonhar seu semelhante, a fim de rebaixá-lo e desqualificá-lo no espaço social (BIRMAN, 2011). No *bullying*, o papel do agressor carrega a necessidade “da afirmação de si e da busca de reconhecimento de seu valor. Nesse contexto, o outro, a vítima, é apenas um instrumento” (RIBEIRO, 2011, p. 139).

Do lado daquele que recebe a agressão, o que se processa? Por um lado, ser alvo de uma violência não é uma escolha, por outro, precisamos nos perguntar por que esse tipo de violência se repete para aquele sujeito e como ele reage a isso.

Se supomos que o *bullying* é um mau encontro intersubjetivo, há algo, também do lado daqueles que são intimidados, agredidos e ofendidos que pode operar como uma *cola*, como algo que vem do outro e faz eco ao que já se encontrava inicialmente no eu. Do lado daquele que é alvo da agressão, podemos supor que as ofensas que lhe são dirigidas, muitas vezes, encontram ressonância em “feridas narcísicas” que já existem e que estão relacionadas à forma como aquele sujeito enxerga sua imagem e como é visto pelos outros (LEVY et. al, 2014).

As respostas subjetivas observadas diante desse fenômeno são, de forma geral, a inibição ou, seu extremo oposto, a explosão e a indiferença. A inibição, como uma impossibilidade de reagir, pode ser confundida com a indiferença, entretanto, tem um caráter de submissão ao outro, aceitando a posição de objeto na qual o outro o coloca. A explosão, por sua vez, pode possibilitar uma mudança de posição entre os sujeitos, estremecendo essa relação de poder assimétrica, na tentativa de propor uma igualdade de forças. No entanto, ambas podem funcionar como uma retroalimentação do fenômeno, já que a inibição pode indicar, para o agressor, que seu alvo não tem recursos para enfrentá-lo, enquanto a explosão valoriza os atos do outro. A indiferença pode ser bem sucedida, na medida em que, ao ignorar a ação do outro, despreza-se a sua existência, na tentativa de apagá-lo, excluí-lo do laço, não validando sua ação. Apesar de essas respostas possibilitarem deslocamentos, é importante frisar que o sujeito agredido pode estar preso em um campo, no qual se torna difícil sua mobilidade, porque se encontra oprimido pelo seu semelhante.

No capítulo anterior, elucidamos como as características da cultura contemporânea contribuem para que uma violência dirigida à imagem de si tenha hoje repercussão diferente daquela que havia em outra época. Atualmente, com os valores do individualismo e do narcisismo circulando na sociedade, cada vez menos, a vivência de um sofrimento é compartilhada com uma coletividade, como uma classe social, um grupo ou mesmo uma família. “O sofrimento se tornou mais e mais individual, invisível e silencioso, como o que acomete as vítimas de *bullying*” (RIBEIRO, 2011, p. 133).

Isso abre espaço para pensar que uma das formas mais extremas de reagir seria pelo ato do suicídio. O suicídio, como escolha para a resolução desse conflito, está em consonância com o espírito da época contemporânea por ser uma saída individualista, em que o sujeito não conta com o outro, apenas consigo, e por ser imediatista, responde rapidamente a uma cultura marcada pela aceleração e pelo hedonismo, em que se torna insuportável vivenciar a angústia, afastando-a a todo custo da forma mais rápida, seja com psicotrópicos, seja em ato.

3.5 Violência: uma agressividade dirigida ao outro

Ao situar o *bullying* como uma manifestação de violência intersubjetiva, busquemos ampliar a questão para: o que pode ser chamado de violência? Segundo Ribeiro (2011), para que um ato seja classificado como violento é necessário que tanto agressores quanto agredidos o considerem como tal. “Um ato é sempre simbólico e seu significado depende de interpretações”. A violência não pode ser separada de sua significação e de sua experiência subjetiva (RIBEIRO, 2011, p. 132).

Sem dúvida, a violência sempre esteve presente na história da humanidade. Ela perpassa as diferentes eras, tradições culturais, momentos políticos, grupos religiosos e manifesta suas múltiplas e diferentes modalidades nas mais variadas sociedades e contextos históricos. Ainda que apresente diversas modalidades, a violência está como uma marca sempre presente da experiência social. Não há de se pensar, entretanto, que ela, por ser uma invariante histórica, estaria, por isso, naturalizada e que se justificaria biologicamente (BIRMAN, 2009). Ribeiro (2011, p. 131) ressalta que “a violência não deveria ser ‘naturalizada’, sendo produto das circunstâncias que envolvem os laços sociais mantidos por cada grupo singular”.

Não sendo, pois, justificada por uma via biológica, a violência estaria ligada ao laço social. Freud (1933[1932]/2006) afirma que, em geral, os conflitos inter-humanos, que envolvem interesses, de uma ou de ambas as partes, são resolvidos pelo uso da violência. Ademais, ressalta que é por meio dela que se dá uma relação de dominação entre os homens, a qual se manifesta pela subjugação de um sobre o outro.

Os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo – *Homi homini lúpus* (O homem é lobo do homem) (FREUD, 1930[1929]/2006, p. 116).

Na violência, o outro é tomado no lugar de objeto, ao funcionar como um instrumento sobre o qual se direciona uma agressividade, gerando uma relação assimétrica entre agressor e agredido. Birman (2009) declara que se faz presente uma competição de forças na violência, em que o poder está em jogo. Esse poder é colocado em dúvida, na medida em que a violência instaura uma subjugação do outro. No que se refere às práticas nomeadas como *bullying*, por ser um fenômeno que ocorre entre iguais, em que uma hierarquia está ausente, o uso da violência tenta estabelecer lugares diferentes entre os pares, na busca de uma dissimetria desse poder entre os envolvidos: um forte e um fraco, um que domina e outro que é dominado.

Para alguns autores, como Ribeiro (2011 p. 136), a violência seria, no âmbito de uma coletividade, uma forma de estabelecer um laço. “Trata-se de uma forma, paradoxal e perversa, de constituição de um laço social, que pode ocorrer onde houver uma carência de referências e critérios que definam o que vale e o que não vale”. Isso pode ocorrer quando, num

espaço de sociabilidade, como a escola, por exemplo, não se encontrem critérios e regras de convivência bem definidas e compartilhadas para estabelecer a ordem entre seus membros.

Contudo, preferimos concordar com a premissa de que a violência é justamente a quebra de um laço, ao ser um dizer, em ato, que desconsidera a alteridade, que faz do outro um objeto. Há no ato da violência um dizer encoberto, contido, aguardando o reconhecimento do outro para ser legitimado como discurso (COELHO, 2011). Na violência, há uma quebra do simbólico, uma quebra do pacto dialógico, já que esse pedido de reconhecimento, por não vir por meio da linguagem, mas, pela possibilidade de aniquilamento do outro, é escutado e interpretado como uma ameaça. Desse modo, “o ato de violência não contribui em nada para uma reordenação simbólica do laço social” (LEBRUN, 2009, p.147, apud COELHO, 2011, p. 64).

Se a violência está relacionada à vida em sociedade, o que envolve a relação com o outro, a agressividade, por sua vez, estaria no cerne do próprio sujeito, seria intrínseca ao ser. “A violência envolve agressividade, mas esta não necessariamente transforma-se em violência” (RIBEIRO, 2011, p. 131).

Em Freud (1933[1932]/2006), a agressividade é considerada constitutiva do sujeito, correlacionada ao conceito de pulsão de morte. Freud chega à conclusão de que o ser humano é levado a dirigir sua energia libidinal, por meio de dois tipos de direcionamentos: as pulsões de vida ou sexuais, com tendência a preservar e a unir, e as pulsões de morte, que envolvem a agressividade e a destruição. Entre elas não há uma que seja mais importante que outra e dificilmente operam de forma isolada, conforme ele alerta: “[...] os dois tipos de instinto raramente – talvez nunca – aparecem isolados um do outro, mas estão mutuamente mesclados em proporções variadas e muito diferentes, tornando-se irreconhecíveis para o nosso julgamento” (FREUD, 1930[1929]/2006, p. 123). Em outro momento, ele reafirma como esses dois tipos de pulsão estão imbricados:

Assim, por exemplo, o instinto de autopreservação certamente é de natureza erótica; não obstante, deve ter à sua disposição a agressividade, para atingir seu propósito. Dessa forma também o instinto de amor, quando dirigido a um objeto, necessita de alguma contribuição do instinto de domínio, para que obtenha a posse desse objeto (Freud, 1933[1932]/2006, p.203)

Freud expõe o entrelaçamento dos pares de opostos: amor/ódio, pulsão de vida/pulsão de morte. Voltemos, pois, a atenção para a pulsão de morte a fim de abordar a questão da agressividade. A pulsão de morte, inerente a todo ser vivo, é o que nos leva a dizer que “o objetivo de toda vida é a morte” (FREUD, 1920/2006, p. 46). Freud ressalta que “[o instinto destrutivo] está em atividade em toda criatura viva e procura levá-la ao aniquilamento,

reduzir a vida à condição original de matéria inanimada. Portanto, merece, com toda seriedade ser denominado instinto de morte” (FREUD, 1933[1932]/2006, p. 204). Em conformidade com essa ideia, Lacan declara que estes impulsos hostis estão presentes no ser humano desde a mais tenra idade, haja vista a brincadeira das crianças vividas espontaneamente de “arrancar a cabeça e furar a barriga” de suas bonecas (LACAN, 1948/1998, p. 108).

Freud (1933[1932]/2006, p. 204) afirma que “de nada vale tentar eliminar as inclinações agressivas dos homens”. O que é possível fazer é desviá-las num grau que não seja necessário o confronto mortal. Ribeiro segue essa ideia quando declara que, ao considerar a agressividade inevitável, por ser inerente ao ser vivo, as diversas sociedades estão mais empenhadas em controlá-la e direcioná-la que em proibi-la. Assim, existe um certo tipo de violência que é admitida e considerada socialmente como aceitável. Esta não se restringe apenas àquela que é amparada pela lei, como, por exemplo, a violência policial, com o objetivo de regular as ações do homem civilizado e que funciona como um mecanismo de repressão social, mas abrange uma violência que pode ser chamada de ‘espontânea’ e que encontra várias expressões possíveis em espaços específicos (RIBEIRO, 2011).

As sociedades sempre ofereceram aos seus membros espaços de violência tolerada. Para os jovens, alguns desses espaços, na contemporaneidade, podem ser localizados, por exemplo, em brincadeiras com prendas; em competições, como torneios, gincanas ou campeonatos de diversas modalidades; na prática de esportes que envolvem luta diretamente; em alguns rituais de passagem, como os trotes universitários; ou nos chás de panela, de lingerie ou de fraldas, nos quais se praticam brincadeiras que implicitamente carregam formas socialmente aceitas de humilhação (RIBEIRO, 2011).

Desse modo, quanto mais a violência se desenvolve em um espaço que estabelece normas e critérios claros para sua manifestação, ela não representará uma ameaça, pois se mantém circunscrita, controlável e previsível. Ela aparece como ameaça de destruição, assim como vemos no *bullying*, quando não é possível a intervenção de um terceiro para instaurar uma alteridade. Esse terceiro pode ser um conjunto de regras, uma instituição ou, até mesmo, outro indivíduo. Dessa forma, seria possível evitar que a violência resultasse em aniquilamento ao viabilizar uma mediação que conservasse o laço social (RIBEIRO, 2011).

4 A ESCOLA COMO *LÓCUS DO BULLYING*

4.1 A violência nas escolas

A escola é um campo de entrecruzamento de várias subjetividades. Cada criança e adolescente em idade escolar leva uma microcultura herdada do núcleo familiar para o espaço de sociabilidade chamado escola. Além disso, nesse espaço encontram-se teoricamente figuras de autoridade presentificadas nas figuras dos professores, funcionários, coordenadores e diretores.

O encontro do adolescente com seus pares engendra a dupla face de se deparar com o igual a si e, ao mesmo tempo, com o diferente de si. Esse encontro geralmente não é sem consequências e traz reverberações psíquicas distintas para cada um. Desse modo, vemos surgir, nesse contexto, uma interação intersubjetiva que pode resultar em alianças ou conflitos entre os sujeitos.

Freud (1930[1929]/2006, p. 85) em “O mal-estar na civilização” aponta que o fato de o indivíduo conviver com seu semelhante é a pior entre as três fontes de mal-estar, – quais sejam, o corpo próprio, o mundo externo e o relacionamento com os outros. Cito o autor: “O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro. Tendemos a encará-lo como uma espécie de acréscimo gratuito, embora ele não possa ser menos fatidicamente inevitável do que o sofrimento oriundo de outras fontes”. As restrições sociais, ao exercer uma força repressora às exigências da pulsão, cerceiam o sujeito de desfrutar plenamente de suas satisfações pulsionais. Tanto a pulsão sexual quanto a pulsão de morte estariam refreadas ao seu pleno exercício na convivência entre os homens.

A escola, como um lugar de convivência e socialização enseja o refreamento pulsional, uma vez que, ao estar em comunidade, o sujeito é levado à necessidade de abandonar seus interesses individuais em prol do respeito aos interesses do grupo.

Freud (1930[1929]/2006) segue afirmando que a civilização regula o laço social ao impor restrições à liberdade individual e ao tentar conter as manifestações mais rudes de violência. Para isso, exige como ideal social o amor ao próximo, como modo de manutenção da ordem e da sobrevivência dos indivíduos. No entanto, os sujeitos são dominados por pares pulsionais antagônicos (vida/morte) que os levam não só a amar seu semelhante, mas também a odiá-lo.

No contexto escolar, é importante estar ciente de que a agressividade, a rivalidade e a competição são disputas fálicas que vão permear seu cotidiano, já que são intrínsecas ao sujeito e conseqüentemente se apresentam no laço fraterno. Brigas, conflitos e situações de tensão vão estar inevitavelmente presentes no espaço da escola (PINHO, 2011).

Conforme Ribeiro (2011, p. 136) “a educação infantil volta-se frequentemente à tentativa de neutralizar toda e qualquer manifestação de agressividade. Tanto no ambiente escolar quanto no doméstico, ‘educar’ costuma estar associado ao desenvolvimento de um comportamento cortês, afável, solidário”. Sabemos que a transmissão dessa conduta está ligada ao processo civilizatório de um sujeito, que para estar em sociedade precisa refrear sua demanda pulsional, que visa a satisfação plena.

Para Ribeiro (2011), a escola admite a disputa fálica restrita apenas à competição no âmbito intelectual. Logo, os estudantes, principalmente os que não investem sua libido no campo do saber teórico, vão construir outros espaços onde possam buscar outro tipo de reconhecimento, que não o do desempenho escolar. O *bullying* pode aparecer nesse contexto como uma demanda de reconhecimento, ou, como ressalta Ribeiro (2011, p. 141), uma “violência em busca de sentido”, uma vez que, por meio de uma agressão dirigida ao outro, há uma “tentativa de afirmação narcísica diante da pouca consistência do registro simbólico” (PINHO, 2011, p. 250).

A argumentação de Ribeiro (2011), de que para que cada um possua um lugar de reconhecimento, alguns encontram, por meio de atos violentos exercidos sobre seus pares, a forma de obterem aprovação, vai na direção do que aponta Lasch (1979). Esse autor afirma que os sujeitos contemporâneos necessitam ser admirados e aprovados pelo outro para assim terem uma validação de sua existência, diante de um *eu* vazio e amorfo. Já em 1979, Lasch afirmava que a mídia, com culto à celebridade, influencia os indivíduos a desejarem se identificar com as estrelas como sinal de sucesso e a rejeitarem a identificação com a grande massa. Desse modo, os sujeitos almejam destaque, o que alimenta seu sonho de fama e glória.

Ainda sobre a competição no campo intelectual, talvez o modelo escolar de funcionamento, de valorizar o desempenho cognitivo e refrear qualquer manifestação de agressividade, tenha origem nas estratégias mais importantes que a civilização utiliza para evitar o confronto e limitar a pulsão, que são “o fortalecimento do intelecto, que está começando a governar a vida instintual, e a internalização dos impulsos agressivos com todas as suas consequentes vantagens e perigos” (FREUD, 1933[1932]/2006, p. 207).

Conforme Pinho (2011) e Ribeiro (2011), para que a violência possa circular na escola de forma tolerada, ela precisa estar circunscrita a uma lei com critérios claros do que é permitido e proibido. As disputas entre os pares necessitam de uma instância que atue como um terceiro, intervindo, a fim de manter preservado o laço social, ao amarrar ao campo simbólico as manifestações de violência intersubjetiva. Entretanto, é isso que se encontra em falta na atualidade, não apenas na escola, mas na cultura.

Em “Por que a guerra?”, Freud (1933[1932]/2006, p. 201) refere que “uma comunidade se mantém unida por duas coisas: a força coercitiva da violência e os vínculos emocionais (identificações é o nome técnico) entre seus membros”. O autor argumenta que a violência pode funcionar como elemento de união quando ela se transforma em lei. O exercício de poder tirânico e opressor de um indivíduo forte sobre um indivíduo fraco poderia ser combatido por meio da união de vários indivíduos fracos de uma comunidade, que juntos derrotariam essa opressão. A união desses sujeitos resultaria na criação de uma lei, a qual exerceria também uma violência para todo aquele que se opusesse a ela. Contudo, ela manteria estável os interesses da maioria, ao criar regras e eleger autoridades para fiscalizar seu cumprimento. Assim, a violência, antes predatória, do mais forte contra o mais fraco estaria regulada pela lei.

Quando Freud afirma que a violência poderia unir os membros de uma comunidade, ele não se refere a um laço social perverso entre os sujeitos e sim à violência como resultante de um movimento de se fazer justiça a favor dos mais fracos que culminaria na instauração de uma lei coercitiva e repressiva. A união entre os membros seja por solidariedade, seja por possuírem interesses semelhantes foi uma condição indispensável para a criação da lei. Freud destaca: “a fim de que a transição da violência a esse novo direito ou justiça pudesse ser efetuada, contudo uma condição psicológica teve de ser preenchida. A união da maioria devia ser estável e duradoura” (FREUD, 1933[1932]/2006, p. 199). Desse modo, a violência em forma de lei torna-se paradoxalmente um elemento de união, a favor da preservação da vida. Por outro lado, a violência que enseja a destruição do outro, reduzindo-o a puro objeto é uma forma de solucionar conflitos nas relações humanas que serve, também paradoxalmente, a uma satisfação pulsional de morte. Vê-se atualmente que a lei se encontra desatada das figuras de autoridade, desse modo a violência irá se modalizar não de forma vertical, mas horizontalmente entre os membros de uma comunidade.

Sobre a violência escolar, Sposito (2001) relata que, no Brasil, no início da década de 1980 a violência nas instituições educacionais estava relacionada à depredação patrimonial, a furtos, a pichações e à invasão do prédio em período de inatividade por jovens não vinculados à escola, em geral, ex-alunos. Eram discutidas e criticadas também pelos pesquisadores as práticas autoritárias adotadas no ambiente de ensino, por seu excesso de rigidez, vigilância e disciplina. Segundo a autora, naquele contexto sócio-político, almejava-se um modelo mais democrático de gestão, com a inclusão dos pais e demais usuários da escola para tomada de decisões, em que se almejava uma instituição mais aberta e menos autoritária. A partir dos anos

1990, as pesquisas indicam que a violência escolar passa a destacar a violência entre grupos de alunos como um problema a ser contornado. Cito a autora:

É possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes (SPOSITO, 2001, p. 94).

Essa assertiva indica o embrião do que posteriormente viria a ser nomeado no Brasil como *bullying*. Se as ofensas, as zombarias e as importunações entre pares antes existiam, não desencadeavam automutilações, suicídios e massacres em escolas, como hoje. Percebe-se que diante da queda de hierarquias e de uma lei que estabeleça o limite entre o proibido e o permitido, os sujeitos encontram-se cada vez mais individualizados, sem contar com agrupamentos coletivos que os ajudem a se proteger de suas vulnerabilidades, restando a cada um a forma de defesa que lhe convém, com os recursos que possui.

Como considerou Freud (1933[1932]/2006), a lei, como uma violência permitida teria a função de regular as ações dos indivíduos. Atualmente, com a queda das hierarquias, os conflitos individuais, ao encontrar nas figuras sociais de referência (pais e professores, por exemplo) um esvaziamento de autoridade, acabam por repercutir no Estado como uma instância capaz de contorná-los e solucioná-los.

O Ministério Público da Bahia lançou no ano de 2019 a campanha “#sejabrother: você sabe de que lado ficar”, como uma medida de combate ao *bullying* nas escolas. Essa campanha enfatiza a importância do fortalecimento de vínculos intersubjetivos, defendendo que o *bullying* não existe sem plateia e realçando o papel daqueles que testemunham as agressões, ao sugerir que passem de espectadores a defensores dos agredidos.

Essa campanha revela implicitamente que a causa do problema é consequência do processo individualista que a sociedade está vivendo e aponta como uma forma de solucionar o mal-estar adotando o movimento de união em prol de um indivíduo que não possui recursos próprios para se defender. Segundo Lasch (1979), as relações pessoais, que forneceriam alívio para o esgarçamento do laço social, atualmente encontram-se mais e mais combativas. A iniciativa do referido Ministério busca encontrar solução para o atual mal-estar que o *bullying* causa, adotando uma medida de cunho coletivo e não individual, na mesma direção que indica Lasch. Os adolescentes contemporâneos, diante do esfacelamento social e de sua fragilidade egoica, têm encontrado soluções como a escarificação e o suicídio, as quais evidenciam o individualismo estimulado pelo discurso capitalista.

Teixeira (2007) destaca que diante do discurso capitalista, que instaura a permissão de toda e qualquer ação, nada mais é considerado impossível, só resta lugar para a impotência, que repercute no sentimento de fracasso dos sujeitos. Os sujeitos ficam, assim, à deriva, à mercê de uma lógica de gozo individualista, sem lei para regular os indivíduos.

Sousa (2015) afirma que existem muitos projetos de leis e pareceres tramitando na Câmara Federal dos Deputados, os quais, se sancionados como lei, classificariam o *bullying* como crime contra a liberdade pessoal. A autora faz uma crítica a como se enuncia no discurso o atual fenômeno do *bullying* e refere que associar o *bullying* ao conceito de violência tem contribuído para vitimizar os sujeitos e que isso contribui para a produção de mecanismos de controle social pelo Estado penal.

Concordamos com Sousa (2015) a respeito da banalização do termo *bullying* no discurso com a sua adoção generalizada a qualquer comportamento que se assemelhe a uma ofensa ou chacota. Isso revela a intolerância do sujeito atual em encarar qualquer adversidade que perturbe o seu bem-estar psíquico. Consentimos também com sua perspectiva de que a sociedade atual enfatiza o *lugar de vítima* daquele que sofre com algum infortúnio, que supostamente poderia ser evitado.

O *bullying* aparece na relação entre pares na atualidade como uma violência que causa repercussões subjetivas deletérias. Veremos a seguir como isso ocorre no cotidiano dos alunos de uma escola pública.

4.2 A entrada em campo

A escola, a qual foi campo desta pesquisa, é pública, o que na cidade de Salvador/Bahia carrega algumas nuances peculiares. Em sua grande maioria, seus alunos possuem um baixo nível de renda e moram em lugares menos favorecidos socialmente e boa parte dos estudantes é de etnia negra, com pretos e pardos, em sua maioria. Essa escola é um lugar onde pulsa uma energia jovem e vigorosa, visível nos intervalos entre as aulas, no pátio, nas escadas e nos corredores, com um fervilhar de interações com burburinhos, conversas, gritos e agitação.

Apesar de o *bullying* estar presente em qualquer espaço de sociabilidade em que haja relação entre pares, como na família, na vizinhança, e até mesmo em ambientes digitais, no qual é denominado *cyberbullying*, escolhemos, neste estudo, recortar o campo de pesquisa no âmbito escolar já que é nessa instituição que ele se apresenta de forma mais corriqueira e evidente. Ademais, neste espaço seria possível acessar um maior número de sujeitos que atendessem aos critérios de inclusão na pesquisa para que fossem atendidos semanalmente.

A fim de localizar os(as) estudantes que fossem alvo do fenômeno do *bullying*, primeiramente foi realizada uma conversa com a direção. A referência que a diretora, a vice-diretora e a articuladora indicaram foi de algumas queixas que chegavam até elas. Recordaram que no início do ano uma aluna, que precisou utilizar um turbante na cabeça por causa de sua religião, estava sendo apelidada de “baiana de acarajé”, o que lhe provocava a sensação de ser ridicularizada por seus pares. Essa situação, no entanto, se encerrou após uma semana, período em que durou o uso do turbante.

Como não se obteve êxito no contato com a direção, foi proposta uma conversa com as professoras. Elas, de igual modo, não souberam identificar os alunos que eram alvos de *bullying*. Indicaram aqueles que lhes “davam mais trabalho”, que eram indisciplinados ou que atrapalhavam o curso da aula. Esses achados demonstram, conforme a literatura, que o fenômeno do *bullying* fica restrito ao grupo no qual ocorre, muitas vezes, não chegando à ciência dos adultos próximos (RIBEIRO, 2011; RISTUM, 2014).

Diante disso, a entrada em sala de aula se fez necessária para apresentar a pesquisa diretamente aos alunos. Deu-se prioridade aos estudantes do 6º ano, já que segundo a literatura, os alunos mais novos e recém-chegados na escola costumam ser alvo mais frequentes das agressões (MOURA, CRUZ & QUEVEDO, 2011). Duas turmas do 6º ano foram indicadas pela articuladora. Uma em que os próprios alunos já tinham realizado um trabalho por iniciativa própria de combate ao *bullying* e outra que reunia alunos repetentes.

Após apresentação da pesquisa, recolheu-se os nomes dos estudantes candidatos, que foram convidados a assinarem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido após seus responsáveis autorizarem sua participação na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, procedeu-se aos atendimentos.

4.3 Os atendimentos

LUÍZA

Luiza (11 anos) relata que sofria *bullying* na escola anterior. Diz que era chamada de “Olívia Palito” por ser muito magra e que os colegas tentavam fazê-la tropeçar, colocando o pé quando ela passava e debochando que, se ela caísse, o vento a levaria. Isso provocou uma modificação nos seus hábitos alimentares de modo que comia além do necessário, na tentativa de engordar. Disse que, por um tempo, não queria ir à escola para não ter mais que escutar os apelidos e as pirraças. Ficava chorando em casa. Todavia, relata que os pais, que são muito

presentes, ajudaram-na a contornar a situação, uma vez que, ao participar a eles o problema, eles tomaram a atitude de conversar com a diretora, que, por sua vez, conversou com os alunos. Então, Luíza conclui: “Eu entendi que não precisava me importar com a opinião dos outros”.

Inicialmente, cabe considerar que “entender” está no âmbito da racionalização, não sendo possível afirmar que houve um reposicionamento subjetivo no plano inconsciente, que acarretaria em perda de gozo. Desvencilhar-se do olhar do outro é um processo de separação subjetiva que consiste em abrir mão de um julgamento, mas também de um reconhecimento do outro. Como explicitado no capítulo anterior, o sujeito não se constitui sem o Outro. Para se formar, o *eu* depende do Seu olhar e das Suas palavras. Essa referência ao outro acompanha o sujeito ao longo da vida, em maior ou menor grau, num constante processo de alienação e separação. Podemos inferir que essa conclusão de Luíza foi viável, porque ela provavelmente conta, psiquicamente, com a imagem de um *eu* consistente, avalizado pelo Outro. Possivelmente, no momento de constituição do *eu* (no estádio do espelho), o Outro barrado estava cumprindo sua função de validar sua imagem, de forma que essa imagem tem uma vertente imaginária e outra simbólica. Percebe-se também que Luíza pode recorrer aos seus pais, arautos do Outro, quando em desamparo, nesse momento de adolescência, de deslocamento do Outro parental para o Outro social.

Nota-se também que Luíza recebe ofensas dirigidas a uma característica específica da sua imagem corporal: a magreza. Sabemos que atualmente há uma acepção idealizada pela cultura que associa a beleza ao corpo magro. Lipovetsky (2019, p. 103) afirma que “por toda parte é celebrado o ideal estético da magreza, por toda a parte proliferam as práticas que visam tornar esbelto o corpo”. Desse modo, indago por que o(a) agressor(a) ressaltaria uma característica valorizada socialmente, desqualificando-a?

Podemos tentar responder essa pergunta por duas vertentes. A primeira é a de que seria uma identificação especular do agressor com seu alvo, pela semelhança ou pela diferença: o outro, como espelho, revela o que o sujeito agressor possui, no entanto, rejeita, ou o outro, como espelho, revela aquilo que falta ao sujeito agressor e, portanto, deseja (PINHO, 2011). Outra hipótese seria a de que acentuar uma característica do outro seria apenas um pretexto para manifestar um ato violento pela discriminação de um traço caricatural, uma característica que ressalta por se tratar de um extremo: magro/gordo, alto/baixo, não importando se é valorizada ou não culturalmente.

JOÃO

João (11 anos) relata que, na escola anterior, sofreu *bullying* do 3º ao 5º ano: furtavam seu material, batiam nele, apelidavam-no; diz que escutava ameaças, conta: “jogavam um lápis no chão e diziam ‘se você não pegar, vou te encher de murro’”; ouvia também agressões verbais de cunho racista, por ser negro. A raça negra é considerada inferior à branca há muitos séculos. Segundo Fanon (2005, p. 33), foram “diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem”. A cor da pele foi um traço que o homem branco encontrou para justificar sua superioridade diante da etnia negra. Para isso, classifica seu semelhante, diferente apenas pela cor, como inferior e o faz de objeto de sua opressão.

Atualmente ele está cursando o 6º ano e sofre *bullying* dos colegas mais velhos do 7º ano. Chamam-no de “quatro olhos” e “pocazóio” porque além de usar óculos, estuda muito. Fica triste, mas finge que não liga, isola-se, vai ouvir música. Os amigos convidam-no para brincar porque ele costuma permanecer na sala estudando. Ouve apelidos como “megamente”, “cabeça pelada” ou “alien”. Diz que revida, colocando apelido nos colegas também.

O destaque intelectual de João, provavelmente, faz seus colegas, que não se sobressaem pela via da aprendizagem, recorrerem à violência como forma de rebaixá-lo. Ribeiro (2011) declara que, dessa forma, o agressor tenta encontrar um lugar de disputa fálica em que saia vitorioso e que seja reconhecido, e, para isso, inferioriza a condição de seu semelhante que o supera em algo para o qual ele não tem habilidade. Mas, além das agressões dirigidas ao seu bom desempenho escolar, João é intimidado de diversas formas, sendo alvo das agressões dos seus colegas em vários momentos.

João ressalta que a separação dos pais há quatro anos o deixou muito triste. Chora bastante ao dizer que sente falta do pai, que se sente abandonado, seja porque o pai nem sempre atende às suas ligações, seja porque nem todo o fim de semana o pai pode estar com ele. Apesar de ter uma boa relação com o padrasto, sente muita falta do pai. Além disso, João ganhou uma irmãzinha recentemente, há três meses, fruto da união de sua mãe com seu padrasto, o que faz sua mãe dispensar bastante atenção ao bebê.

João resiste em dizer sobre como era xingado por seus colegas. “Eu preciso mesmo colocar isso pra fora?” Digo que se ele se sentir à vontade para falar, é importante que diga. “Me chamavam de filho da puta”. Chora muito ao revelar isso. “Eu não falo muito sobre isso para não ficar com raiva”, completa. Digo que a raiva pode escoar se ele falar.

Indago-me por que um xingamento aparentemente tão corriqueiro tem para esse sujeito tamanha afetação. Teria para ele o valor de verdade? Ao reprovar a separação de seus pais e sofrer tanto com a ausência deste, João estaria colocando sua mãe no lugar de “puta”, de

quem abandonou um homem para ficar com outro? Suponho que, provavelmente, o distanciamento de seu pai e a chegada de sua irmãzinha contribuem para esse sujeito se sentir abandonado, ficando receptível às ofensas que seus colegas lhe dirigem.

MARCELO

Marcelo (15 anos) afirma: “Eu sofro *bullying* porque sou homossexual” e completa: “uma coisa é eu e meus amigos chamarem uns aos outros de ‘bicha’ e ‘veado’, outra coisa é outras pessoas chamarem assim no sentido de ofender”. Mesmo fora da escola, diz que percebe a discriminação com a sua orientação sexual na rua, recebendo apelidos em alguns lugares por onde passa. Segundo Antunes (2008) a orientação sexual aparece como um fator preponderante para ser alvo de chacota entre os pares. Mais da metade dos jovens homossexuais vivenciam agressões verbais ou físicas vindas de seus colegas.

Nota-se que as piadas e apelidos dirigidos a Marcelo se relacionam com sua homossexualidade, marcando uma segregação social por estar fora de uma heteronormatividade considerada como superior. Chamar o outro de “veado” tem a intenção de localizá-lo em um lugar de rebaixamento social, visto que a sociedade coloca o homossexual como alguém inferior ao heterossexual. Conforme Garcia (2009), pesquisas britânicas indicam que a violência e o assédio que atingem orientação sexual do sujeito são decorrentes da produção de uma masculinidade heterossexual hegemônica que ocorre em um contexto social mais amplo e surge também na escola. A masculinidade hegemônica se evidencia por meio de discursos e práticas misóginas, direcionadas às meninas, e homofóbicas, direcionadas aos meninos.

Marcelo fala que se assumiu *gay* para a família aos 13 anos. A família paterna encarou o fato com naturalidade. “Eles não excluem ninguém”, lembra. O pai, que é bissexual, aceitou sem muita resistência. “A reação dele me deixou muito feliz”, diz Marcelo. Já, a mãe começou a tratá-lo de forma diferente depois que soube da sua homossexualidade. “Ela me prende mais, não deixa eu ir para as festas, pros lugares; quer que eu volte mais cedo; não me pede mais para fazer as coisas em casa como antes, agora ela me obriga”. A família materna também não foi tão receptiva, os tios e tias não permitem que ele vá para a casa deles com a mesma frequência de antes. Temem que ele abuse sexualmente de algum primo. Marcelo relata: “vejo no fundo dos olhos de minha mãe que ela está triste [...] acho que minha mãe fica triste por ter um filho afeminado como eu”. Diante dessa declaração, importa lembrar que Borges e Meyer (2008) destacam que a homofobia é reforçada culturalmente pela desqualificação de tudo que seja feminino.

A feminilização do homem, que pode estar evidente na homossexualidade, é considerada socialmente como inferior à virilidade. Segundo Birman (1999), a desvalorização do feminino decorre do monismo sexual, prevalecente desde a era cristã, enunciado por meio do discurso médico, filosófico e moral, que posicionava o homem no ápice da estrutura social. Esse discurso veiculava a ideia de que não havia uma diferença entre ser homem e ser mulher, mas sim uma continuidade entre os sexos. Acreditava-se que a mulher era um homem imperfeito, a quem faltava uma dose de calor necessário para se tornar homem, segundo a teoria dos humores. Desse modo, aceitava-se que, com o aumento de uma intensidade de calor suficiente, a mulher poderia se masculinizar e aproximar-se da perfeição. No entanto, a feminilização do homem seria inconcebível, uma vez que ele estaria rebaixando-se hierarquicamente à imperfeição (BIRMAN, 1999).

Sobre o *bullying*, Marcelo conta que sofria muito no ano passado, mas em 2020, entrou um novato na escola, que também é homossexual, e toda a zombaria se voltou para ele. “Eu descobri que, a cada ano, eles escolhem um *gay* para fazer *bullying* e é sempre um novato”. Segundo Fante (2005), geralmente os sujeitos alvos de *bullying* estão em desequilíbrio de poder com o agressor, por diversas razões: por serem mais novos, por serem fisicamente mais frágeis, por estarem isolados ou por estarem em uma condição mais vulnerável. O exemplo acima revela que o sujeito escolhido para ser alvo das intimidações é recém-chegado ao ambiente escolar o que demonstra a fragilidade da ausência de laço à qual ele está exposto, sendo este um ponto de vulnerabilidade.

Quando pergunto a Marcelo por que ele acredita que alguns colegas praticam esse tipo de agressão, ele diz: “Eu acho que quem faz *bullying* é porque já sofreu ou faz isso pra se achar o valentão”. Essa fala está de acordo com a literatura que destaca o sujeito agressor como alguém que tem a necessidade de se impor por meio da violência, ainda que já tenha sofrido com ela, são os chamados pela literatura da psicologia de “vítimas-agressores” (NOGUEIRA, 2005; OLIVEIRA et.al 2018)

Marcelo diz em sua última sessão: “esse ano (de 2020) eu tenho amizade com eles [aqueles que praticavam o *bullying* com ele]”. Como se, nesse caso, o limite entre a brincadeira e a agressão fosse tênue, podendo o sujeito estabelecer uma relação de amizade com aqueles que outrora foram seus agressores. Podemos pensar que a partir do momento que as importunações cessaram, foi possível estabelecer um vínculo de fraternidade.

MARCOS

Marcos (11 anos) no primeiro encontro relata: “Me chamam de veado gago [...] Eles me batem também”. É zombado por sua gagueira e apanha daqueles que o intimidam. Ele ainda diz: “tem um menino na minha sala que fica me chamando de gago na frente de quatro pessoas porque elas riem”, evidenciando a presença de uma plateia, que avaliza o ato do agressor, o que pressupõe uma dimensão exibicionista/*voyerista* da ação, segundo Ceccarelli & Patrício (2013).

A gagueira de Marcos, como um traço de diferenciação, é algo que destaca esse sujeito de uma normatividade, de um padrão de normalidade esperado, e ressalta sua característica discriminando-o dos demais. Antunes (2008) diz que os traços que se afastam da idealização de perfeição são classificados como defeitos ou erros, como se os sujeitos devessem sempre corresponder a um ideal. Em nota de rodapé, Freud afirma que “a natureza, ao dotar os indivíduos com atributos físicos e capacidades mentais extremamente desiguais, introduziu injustiças contra as quais não há remédio [para alcançar o ideal de igualdade entre os homens]” (FREUD, 1930[1929]/2006, p. 118).

Marcos apresentou uma inibição importante durante todo o período em que foi atendido. Apesar de seu comparecimento assíduo às sessões, parecia estar ali porque lhe foi oferecido um espaço, sendo raro apresentar espontaneamente suas queixas ou o movimento de se implicar para resolver seu mal-estar. Marcos responde de forma muito sucinta ou simplesmente não responde a algumas perguntas que lhe faço, no entanto, demonstra interesse nos jogos, com os quais brinca comigo sem muito conversar. Essa atitude estaria relacionada à sua gagueira? Ou a gagueira seria a manifestação de sua posição subjetiva?

Na primeira sessão, pergunto o que gosta de fazer e ele diz não saber. Pergunto se ele tem amigos, ao que ele responde que sim. Indago o que os amigos dele fazem quando lhe batem. Ele declara: “Eles me defendem, mas às vezes são eles que me batem”. Interessa ressaltar essa contradição de que aqueles mesmos sujeitos que ele considera como amigos são os mesmos que lhe dirigem uma agressividade, revelando a ambivalência dessa relação. Sobre isso, Nascimento & Menezes (2013) afirmam que muitas vezes é difícil estabelecer a fronteira entre a brincadeira e a violência, sendo difícil a “brincadeira” ser censurada, quando há uma relação de amizade.

Ele afirma que para se desvencilhar das agressões que lhe são direcionadas, utiliza a estratégia de denunciar à diretoria o ocorrido, o que resolve a situação por um período, mas retorna depois de um tempo. Ou como ele diz: “resolve meio”. Fala que isso também ocorre entre ele e seu irmão mais velho, que tem 20 anos. É alvo das agressões do irmão, seja quando

ele está bravo, seja quando está brincando, situações que o levam a relatar para a mãe a fim de que esta solucione a situação. Marcos parece sempre recorrer a um Outro para que o proteja.

Ao chegar transpirando e ofegante para os atendimentos, que ocorrem sempre no mesmo horário, pergunto sobre o que estivera fazendo para estar assim. Ele responde que estava na aula de Educação Física. Refere que fica excluído do jogo de futebol porque não sabe “agarrar” como goleiro. “Os meninos não deixam eu brincar, porque eu não sou bom”, ao que retruco, “E em quê você poderia dizer que é bom?” Ele responde: “em nada!”. Diante do meu espanto, indago: “não tem nada que você goste de fazer?”. Ele me diz que gosta de matemática. Convido-o a incluir isso na sessão. Faz a tentativa de realizar uma conta de dividir no papel, no entanto, não obtém êxito. E diz: “Esqueci como faz”. Durante os atendimentos, jogamos dominó, dama, jogo do mico. Marcos o faz muito calado. Em alguns momentos, parece não entender as regras do jogo, em outros, aprende rápido o que lhe explico. Em uma das sessões, ensina-me um novo jogo de tabuleiro que aprendeu com o professor de Educação Física.

Em um dos dias em que eu estava na escola, Marcos aparece chorando aos soluços no corredor, com os óculos tortos, dirigindo-se à diretoria, com seu colega agressor, a fim de relatar o ocorrido. Sou convidada pela diretora para presenciar a conversa e aceito. Marcos conta que estava brincando de pega-pega e o colega se intrometeu na frente dele dizendo: “se você me tocar, você vai apanhar”. Marcos tocou, e o menino o agrediu com um murro nas costas. Após Marcos revidar essa agressão, o menino então se enfurece e o agride com vários murros no rosto. Ao final da conversa com a diretora, que escutou a ambos e tentou reconciliá-los, oferto um espaço individual e privado de escuta a Marcos, já que o acompanho semanalmente. Ele diz não ter mais nada para me contar, “já contei tudo”, ele diz. Pergunto se a rixa com esse colega já existia e ele responde “não lembro”. Questiono se esse colega o tratava bem ou mal e ele responde “não sei”.

Diante dessas respostas e do acompanhamento que já estava sendo realizado, é possível perceber que Marcos se utiliza, na relação transferencial analítica, de um mecanismo de defesa chamado por Freud de inibição. Por meio da inibição, o Eu renuncia ao conflito entre o Isso e o Supereu, precavendo-se da angústia. Enquanto o sintoma é uma formação de compromisso entre as três instâncias (Eu, Isso, Supereu), a inibição define-se como renúncia do Eu. (FREUD, 1926[1925]/2006).

Não foi possível conversar com a mãe de Marcos para saber se a inibição presente no espaço de análise também se apresentava em outras esferas de sua vida. Podemos inferir que se essa inibição se manifesta no contato com seus pares, ela favorece a ocupação de um lugar de objeto das agressões dos seus colegas. De acordo com a literatura, é possível conjecturar que

os agressores escolham sujeitos de pouco prestígio entre seus pares e que demonstrem certa fragilidade, já que eles não apresentariam risco de confronto e, por conseguinte, no embate, a vitória estaria garantida. Intimidar e oprimir os mais fracos seria uma estratégia para assegurar um lugar de força e poder (RIBEIRO 2011). A presença da gagueira é outro fator que, por diferenciá-lo de seus pares, revela uma marca narcísica que se torna motivo de chacota.

LEANDRO

Leandro tem 12 anos e é encaminhado para o atendimento pela articuladora da escola. Torna-se, assim, uma exceção aos casos que foram selecionados pela nossa triagem. Ela diz ter sido informada pela mãe que o filho chegara em casa, chorando e queixando-se de que alguns colegas o apelidavam e furtavam seu material escolar. A articuladora da escola disse que, se não fosse a queixa da mãe, não saberia que esse aluno passava por essa situação, uma vez que nunca chegou ao seu conhecimento que ele sofria esse tipo de violência. Como se tratava de um aluno do 7º ano e eu estava atendendo apenas os alunos do 6º ano, excepcionalmente ela me pede acolhê-lo e me faz a seguinte ressalva: “ele é um excelente aluno, mas ainda é meio menino”, querendo dizer que não havia ainda despertado para a sexualidade.

Ao recebê-lo, na primeira sessão, pergunto o que ocorre entre ele e seus colegas. Ele me diz chorando muito que, desde o ano anterior, apelidaram-no de “cabeça de Kinder ovo” ou “cabeça de Ovomaltine”, apelidos que fazem alusão ao formato de sua cabeça e à sua cor negra. Além disso, ora dão tapas em sua nuca, ora beijam seu pescoço e pegam em seu mamilo. Há também aqueles que escondem seu estojo ou então os que pedem canetas emprestadas, sem nunca se lembrarem de devolvê-las.

Pergunto o que ele faz diante desse contexto. Conta que já pensou em sair da escola por causa do *bullying*. Nas escolas anteriores, não sofria essas agressões. No entanto, ele diz ter adotado algumas estratégias para essas importunações, algumas delas orientadas por sua mãe. Fica indiferente aos apelidos: “finjo que não estou escutando”, diz; anda com seu estojo no bolso da bermuda, em vez de deixá-lo em cima da mesa e empresta canetas que não tenham muita importância para ele.

Relata também que sua mãe foi uma vez à escola e deu um recado em sua sala, para aqueles que o atormentavam: “homem que beija homem é *gay*, procurem alguém que goste disso, porque Leandro não gosta!”. Ele diz ter ficado satisfeito com essa intervenção da mãe. O fato de Leandro ser zombado por seus colegas como se fosse *gay*, revela que a homofobia é dirigida tanto para homossexuais como para heterossexuais, tal como ratificam algumas

pesquisas apontadas por Antunes (2008). Isso pode ser explicado, segundo Birman (1999), pelo fato de a sociedade rechaçar o feminino, principalmente quando ele habita corpos masculinos, ainda que estes homens não sejam homossexuais. A feminilidade, como eixo de fundação do sujeito descoberto por Freud, com sua lógica não-toda, produz um desamparo tal em homens e mulheres, que preferem se ancorar na ordem fálica masculina.

Leandro também se utiliza do revide para se esquivar dos conflitos. Diz que não gostaria de bater nos colegas, por causa de sua religião, mas faz isso em “legítima defesa”: “Eu dou uma chave de braço neles” (imobilização que consiste estar posicionado atrás do adversário e apertar seu pescoço com o braço e o antebraço formando um ângulo em V).

Considerando o fato de que Leandro é um aluno com boas notas, não é difícil notar que os apelidos e as importunações dirigidas a ele são relativas ao campo intelectual. Elas são direcionadas à parte do corpo associada à cognição (a cabeça) ou ao seu material escolar utilizado como ferramenta para viabilizar as atividades acadêmicas (as canetas e o estojo). Pergunto-lhe se os colegas que o amolam também são bons alunos e ele responde: “Não! Vai ver eles têm inveja de mim, né?”

Conforme apontado por Ribeiro (2011), a escola costuma valorizar o bom desempenho no campo intelectual e, em consequência disso, exclui o reconhecimento daqueles alunos que não se destacam nesse plano. Desse modo, os estudantes com dificuldades de aprendizagem vão procurar outra forma de serem reconhecidos, muitas vezes, entrando em conflito com seus “rivais”, os chamados *nerds*.

Leandro possui muitas canetas, enquanto alguns não levam nenhuma à escola. Faz questão de mostrá-las a mim. Tira do bolso o estojo cheio de canetas coloridas. “Olhe como minha letra é bonita, vou fazer uma demonstração para você”. Escreve o nome e me mostra. Pergunto sobre seu nome. Ele diz: “quem escolheu meu nome foi meu pai, porque minha mãe já tinha escolhido o do meu irmão”. Essa é a única vez que Leandro faz menção ao seu pai. Pouco fala dele. Diz que o pai vai visitá-lo de vez em quando. Mora com a avó e a mãe e tem um meio irmão mais velho, que já é casado e tem um filho.

Leandro sofre algumas importunações, que suponho girar em torno da agressividade dirigida a alguém que recebe uma atenção especial dos professores por ter um bom desempenho escolar. Conta que desamarram seu tênis, diante do qual ele se impõe dizendo: “amarre de volta ou irei lhe dedurar para a zeladora do corredor” e obtém êxito em sua ameaça. Em outro momento, fala que lhe deram um “telefone” (uma agressão que consiste em dar um tapa em ambos os ouvidos simultaneamente) e ele denunciou à professora, a qual chamou a atenção dos agressores e pediu que se reconciassem. Essa repreensão seria uma espécie de

punição por meio da vergonha social, pelo comportamento inadequado de agredir o colega. Entretanto, é provável que o agressor tome essa admoestação como uma forma de reconhecimento, já que a exposição pública, ainda que considerada errada, pode ser considerada pelo agressor como uma forma de obter destaque (RIBEIRO, 2011).

Durante as sessões, fica evidente a pulsão de saber que atravessa esse sujeito pré-adolescente. Como os atendimentos ocorrem na biblioteca da escola, ele costuma escolher livros-enciclopédia sobre a vida animal para folheá-los durante a sessão. Faz questão de me dizer que já sabe sobre aquilo, pois estudou antes. Interessa-se por animais que habitam a África, continente que refere à sua ancestralidade.

Demonstra especial apreço pelo filme infantil “O rei Leão”, o qual recebeu uma releitura no ano de 2019 e voltou à mídia. Leandro costuma desenhar, durante várias sessões seguidas, o personagem Zazul, uma ave que é o mordomo do rei. “Gosto da personalidade dele. Ele é engraçado, inteligente e tudo que pedem pra fazer, ele faz”, relata. Parece que há uma grande identificação de Leandro com o personagem, revelada repetidamente, pelos seus desenhos. A inteligência de Zazul e sua submissão à autoridade são traços identificatórios que podem ser destacados.

4.4 Discussão dos casos

Durante os atendimentos, foi perceptível a carga afetiva atrelada à temática do fenômeno do *bullying* na vida de alguns desses sujeitos. Notou-se, desde os primeiros encontros com alguns dos participantes, a carência de um espaço de fala que abordasse a questão da violência escolar a fim de escutar os sujeitos que sofrem com ela. João (11 anos) relata: “Eu não falo muito sobre isso pra não ficar com raiva”. Leandro (12 anos) refere ao sair da primeira sessão: “Eu tô me sentindo até mais aliviado”. Muitos alunos não se sentem à vontade para relatar aos pais, nem para as outras instâncias da escola, como professores, coordenação ou direção, e têm de resolver essa situação com base em suas estratégias subjetivas, na tentativa de elaborar essa condição de ser alvo de uma violência que lhe é dirigida.

Desde que seja um ser falante, o sujeito estará exposto ao traumatismo da entrada na linguagem, que o coloca diante do desejo e da demanda do Outro, levado inevitavelmente a lidar com o mal-estar da incompletude e dos seus modos de gozo (TEIXEIRA, 2007). Nesse sentido, essa pesquisa buscou oferecer um espaço de fala àqueles que sofrem violência escolar, ao sustentar, por meio do discurso analítico, a aposta de que falar produz efeitos subjetivos.

O ato violento inerente ao *bullying*, a princípio imotivado e sem sentido, pode revelar, em si, uma satisfação. O sadismo, como modo de obtenção de prazer por meio do

sofrimento do outro, pode estar presente do lado do sujeito agressor. Como revelado por alguns pesquisadores, “a maioria dos agressores acha engraçado praticar o *bullying* com os pares, muitos relatam um sentimento de bem-estar ou satisfação por dominar os colegas, e entenderem como qualidade positiva estas atitudes que trazem prestígio e liderança perante os pares” (PIGOZI & MACHADO, 2015, p. 3518).

Do lado de quem é alvo das agressões, é preciso pensar por que alguns sujeitos se permitem sofrer certos tipos de violência, repetidas vezes, sem conseguir operar um deslocamento em sua posição de objeto de gozo do outro. Esse deixar-se agredir é justificado pela instância do supereu. O supereu, formado na saída do complexo de Édipo nas neuroses pela introjeção das autoridades que cerceavam a criança de seus plenos prazeres, tem a função interna de manter a vigilância e o julgamento do eu, fazendo uso da censura. A agressividade que o sujeito sofria de fora, agora será sentida dentro de si mesmo, por meio de sentimentos de culpa e necessidade de punição (FREUD, 1930[1929]/2006). Segundo Teixeira, “são quatro os avatares do supereu: sentimento de culpa, necessidade de punição, sentimento de inferioridade e angústia” (TEIXEIRA, 2007, p. 34).

Para o sujeito ser receptível a essa severidade superegoica, Freud esclarece que parte do ego “se tornou masoquista sob a influência de um superego sádico” (FREUD, 1930[1929]/2006, p. 139). Freud (1920/2006, p. 65) em “Além do princípio do prazer” explica que o masoquismo, como par erótico complementar do sadismo, “deve ser encarado como um sadismo que se voltou para o próprio ego do sujeito”, concluindo posteriormente a possibilidade de existência de um masoquismo primário. A compulsão à repetição, relatada por Freud (1920/2006) como uma necessidade da pulsão de morte buscar satisfação atrelada a um prazer, vai encontrar em Lacan o conceito de gozo, como algo que retorna sempre ao mesmo lugar. Desse modo, as agressões repetidas em forma de *bullying*, vindas de fora, podem encontrar eco na instância do supereu de sujeitos neuróticos, o que resulta na dificuldade desse sujeito em se deslocar do lugar de vítima.

Percebemos que as ofensas dirigidas aos participantes estavam relacionadas ao seu pertencimento a grupos com características específicas (como ser negro ou ser *gay*), possuir uma característica própria (como a gagueira ou a magreza) ou ainda obter destaque no desempenho escolar. Esses exemplos aproximam o *bullying* de uma atitude de segregação pela diferença⁷. Nesse sentido, como afirma Ceccarelli & Patrício (2013), no *bullying*, o sujeito é

⁷ Isso possibilita aproximar o fenômeno do *bullying* do preconceito, como propõe Antunes (2008) embasada na Teoria crítica da sociedade. Ambas as definições fazem referência à hostilidade/agressividade e ao desequilíbrio de forças entre agressor e agredido, o qual é considerado mais frágil socialmente. Antunes (2008) indica que o

perseguido e oprimido, com a intenção de se eliminar o traço de incerteza que ele revela, com sua diferença, num ambiente coletivo marcado por uma certeza idealizada, no entanto, completamente imaginária.

Freud (1930[1929]/2006), ao falar da vida em comunidade, resgata como ocorre o laço social entre os indivíduos civilizados. Expõe que o amor dirigido a uma pessoa tem, como, referência o narcisismo do próprio sujeito que ama. Ao dirigir esse afeto a alguém semelhante a ele, ama-se no outro e ao dirigir o amor a alguém que considera melhor que ele, ama o seu ideal de eu projetado em seu semelhante. Por outro lado, Freud diz também que, se esse outro é um estranho, é difícil amá-lo. E, mais, que ele merece a hostilidade ou o ódio do sujeito em questão, já que esse outro não o ama, não tem consideração por ele e pode prejudicá-lo.

Freud (1930[1929]/2006) confessa que os seres humanos não são apenas criaturas gentis que desejam ser amadas, mas, ao contrário, possuem também uma agressividade capaz de fazer do seu semelhante objeto, roubá-lo, torturá-lo, humilhá-lo e matá-lo. No entanto, se essa agressividade fosse permitida socialmente, a civilização não se sustentaria, vindo a se desintegrar num grande conflito de todos contra todos. Para que isso não ocorra, existem leis de modo a regular as manifestações mais deletérias de violência. Entretanto, a violência insiste em aparecer por outros meios. Freud afirma que é difícil para os seres humanos abrirem mão de seu instinto agressivo. Em suas palavras, diz: “Evidentemente, não é fácil aos homens abandonar a satisfação dessa inclinação para a agressão. Sem ela, eles não se sentem confortáveis.” (FREUD, 1930[1929]/2006, p. 118).

Assim sendo, alguns grupos sociais estabelecem conflitos com aqueles que consideram diferentes deles, a fim de se sentirem superiores e ridicularizarem o que é estranho, ressaltando a desigualdade como uma marca para sua arrogância e para a humilhação do outro. O “narcisismo das pequenas diferenças” estabelece a união de determinado grupo em prol da rixa com aqueles considerados rivais (FREUD, 1930[1929]/2006). É o que observamos nas manifestações de *bullying*, que revela o intolerável da admissão do outro como diferente: “No *bullying* combate-se justamente o insuportável da diferença; aquilo com que o individualismo contemporâneo não permite que o sujeito tenha contato.” (CECCARELLI & PATRÍCIO, 2013).

preconceito tem grande ligação com a conjuntura social, econômica, política e cultural na qual se inserem os indivíduos, a qual traça estereótipos. A idealização de padrões “define” o bom, o belo e o forte, bem como o mau, o feio e o fraco, produzindo, assim, a rotulação dos sujeitos ao segregar suas características. O estereótipo é fruto de um pensamento maniqueísta, muitas vezes, rígido, que considera apenas duas possibilidades e não a complexidade de nuances própria do ser humano.

Birman (2017a) afirma que diante da atual desintegração do laço social, que oferece pouca ou quase nenhuma experiência comunitária e coletivista, os sujeitos encontram-se voltados para seus ideais particulares e individualistas, o que compromete sua relação com o outro semelhante. Mortificados no polo narcísico, sem incluir o outro no seu desejo, os sujeitos contemporâneos relacionam-se com alteridade de modo predatório, reduzindo o outro a objeto de gozo de suas satisfações pulsionais sexuais e/ou destrutivas. Admitir o outro em sua diferença torna-se impossível, “já que o sujeito se sustenta apenas por meio de suas miragens”. Desse modo, as diferenças tornam-se pretextos para justificar a superioridade e a opressão (BIRMAN, 2017a, p. 316).

Parece também ser impossível admitir que o outro seja reconhecido e que seja destacado socialmente por uma habilidade que possua. É o que vemos ocorrer no caso das agressões voltadas aos *nerds*. A competição predatória parece não dar lugar para que todos sejam reconhecidos por suas especificidades singulares e distintas. Um pode ser destaque no campo intelectual, enquanto outro pode se destacar no esporte. A impressão que se tem é que todos querem estar no pódio em primeiro lugar, ao mesmo tempo, em todas as esferas. Se há alguém ocupando esse lugar, é preciso removê-lo daí para subir, como se não houvesse lugar para todos. Por isso, concordamos com Ceccarelli & Patrício (2013) que:

Neste contexto, podemos pensar o *bullying* como uma reprodução pelos alunos daquilo que é vivenciado de forma macro por toda a sociedade. Na prática do *bullying* há uma tentativa de exclusão do mais fraco, do diferente, de tudo aquilo que foge ao padrão de normalidade, assim como acontece na sociedade de consumo, em geral (CECCARELLI & PATRÍCIO, 2013).

Tal como se observa na sociedade, a intolerância, o individualismo, o narcisismo e a falta de hierarquias, isso também se revela na escola. O *bullying* se insere num contexto de relações predatórias. Soma-se a isso, a travessia adolescente pela qual estão passando os sujeitos envolvidos. A adolescência, para a psicanálise, implica um momento de descolamento da autoridade parental, o que é por si só um fator de abalo narcísico, pois que as referências identificatórias encontram-se em mutação, dos pais para outras instâncias (SAVIETTO & CARDOSO, 2006; ALBERTI, 2016). O *bullying*, como uma violência que atinge o narcisismo dos sujeitos, vem evidenciar ainda mais a fragilização egoica própria desse momento. Os sujeitos atingidos encontram-se, desse modo, sem recursos subjetivos para lidar com a frustração de serem alvos de agressões e sem ferramentas para defender-se.

5 CASO MOACIR: O FENÔMENO DO *BULLYING* E A INFLAÇÃO DO IMAGINÁRIO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

5.1 O olhar e os significantes do outro: uma repercussão radical de recusa ao laço

O caso que será apresentado a seguir expõe como o fenômeno do *bullying* pode repercutir na subjetividade de um adolescente na atualidade. O caso Moacir antecedeu a este estudo e foi motivo de inspiração para a produção das reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Quando atuei como psicóloga em uma clínica na cidade de Salvador, recebi um adolescente, com 16 anos, a quem denominarei Moacir, o qual trazia o fato de haver sofrido *bullying* na escola como causa de seu sofrimento. Foram nove encontros, num período de quatro meses. Considerando que combinamos sessões semanais, suas faltas foram muito frequentes, principalmente, quando coincidiu com o período de festas de fim de ano e de carnaval. Isso demonstra a provável dificuldade desse sujeito em sustentar sua análise naquele momento, bem como revela uma fragilidade no laço transferencial estabelecido.

Ele chega acompanhado por sua tia e pela bisavó, esta, sua mãe de criação. Elas pedem para conversar comigo a fim de explicar o que estava ocorrendo, já que, por muito tempo, ele se recusou a conversar com um especialista. Receiam que ele não exponha a situação com toda sua gravidade. Digo que posso escutá-las primeiro, mas após atendê-lo, a conversa só poderia ocorrer com a presença dele. Ambas referem que ele se recusa a sair de casa há cerca de dois anos, por que havia sofrido *bullying* no colégio. Passa o dia inteiro navegando na *internet* pelo computador e tem pouco contato social, inclusive com a família.

A preocupação de suas acompanhantes em me relatarem a gravidade da situação estava relacionada ao fato de Moacir permanecer em casa e de não querer mudar essa condição. O que viria a se revelar depois, é que, para Moacir, ficar em casa era encarado como uma solução para seu mal-estar, já que, assim, permanecia protegido do olhar alheio. Segundo elas, ele não buscaria o acompanhamento psicológico por iniciativa própria. Disseram que foi difícil convencê-lo a conversar com um especialista da área de psicologia.

Moacir, em sessão, fala pouco e apenas responde ao que lhe pergunto. Na primeira sessão, diz que o chamavam de “cabeça de ovo” na escola, por causa do formato ovalado de seu rosto. Ao ser questionado por mim sobre o início dessas ocorrências, conta que tudo começou com a mudança de escola, quando passou para o 6º ano, aos 11 anos. Nessa escola, sofria *bullying* por causa de sua aparência. Recebia apelidos. No ano seguinte, o *bullying* permaneceu e afetou o seu rendimento escolar, o que acarretou a necessidade de repetir a série. Dessa forma, passou a estudar à tarde. Assim, sem amigos nesse novo turno e por continuar

sendo alvo de *bullying*, abandonou a escola, aos 14 anos. Hoje, Moacir passa os dias sem sair de casa, sem perspectiva de fazer algo no futuro e enxerga a morte como saída.

Apresenta o fato de ser visto como alguém feio por seus pares como justificativa para ser alvo dos insultos. “Eu me importo em ser assim. Uma pessoa bonita não sofre *bullying* e tem amigos”. Ele diz não gostar do formato do seu rosto e de sua cabeça, os quais eram alvos de piadas. Diz que se olha através do espelho e avilta sua própria imagem: “Eu me xingo, me coloco apelidos”. Pergunto se sua aparência assemelha-se à de alguém em sua família, a fim de investigar as origens de sua identificação. Alega que a família tem tendência à obesidade, assim como ele. “Pareço com meu pai, o nariz, os olhos, a mão. Mas ele era muito bonito e mulherengo e eu não sou”. Estimulado, por mim, a falar se alguém gostava de sua aparência, diz que algumas meninas se interessavam por ele, mas que ele ficava tímido, nervoso e se acha inseguro.

Moacir prossegue afirmando: “Eu sou a pessoa mais feia do mundo”. Pergunto: E o que você ganha com isso? “Eu não ganho nada, mas as pessoas ganham mais autoestima quando olham pra mim”. Pergunto-lhe como era a aparência daqueles que o humilhavam e ele responde: “eles eram feios, mas pareciam não se importar”. “E por que você se importa?”, indago. “Porque eu realmente sou”, ele afirma.

Não gosta de falar dos apelidos que ouvia. Diz temer a minha reação. Afirma que se, em algum momento, ele perceber que eu estou rindo, ele não volta mais. Estabelece uma transferência analítica muito frágil, com desconfiança, sem querer falar, com muita vergonha. Diante da mínima sutileza, pela qual julgue estar sendo motivo de chacota do outro, sua reação é proteger-se, evitando a convivência.

“Eu sempre fui vítima, desde criança. Quando eu tinha menos de cinco anos, os meninos se juntavam pra me bater”, relata. “E como você se defendia?”, pergunto. Responde que contava para a família quando chegava em casa e que a família conversava com a diretoria da escola. Entretanto, não faz isso na adolescência, o que é de se esperar, pois, ao tomar essa atitude, poderia ser muito mais zombado por demonstrar não ter recursos próprios para se defender. A resposta subjetiva que encontra é a inibição, o isolamento, o afastamento do laço com o outro. Assume já ter praticado o *bullying* e, às vezes, o fazia para não se sentir inferior, mas diz que não se sentia bem porque sabia como era *estar do outro lado*.

Moacir parou de frequentar a escola e deixou definitivamente de sair de casa há dois anos. Demonstra, em todas as sessões, o quanto é difícil sair de casa para comparecer aos atendimentos comigo. Em vários momentos, a tia relata antes da sessão, na sala de espera: “Foi difícil tirar ele de casa hoje”. E Moacir relata-nos em seu espaço de análise: “Eu acho que está todo mundo me olhando e se eu percebo que alguém está rindo de mim, eu tenho ódio dessa

pessoa”. E completa: “Sinto ódio de muita gente”. Essa última fala explicita o quanto esse olhar julgador e zombeteiro se amplia além dos muros da escola.

Moacir permanece dentro de sua residência diariamente e não sai para absolutamente nada. Esporadicamente, comparece a consultas médicas, com muita dificuldade. Quando eventualmente está na rua, pensa que as pessoas estão julgando a sua aparência. “Quando eu saio na rua todo mundo fica me olhando, como se eu fosse a pessoa mais feia do mundo.”. É interessante notar a interpretação que ele dá ao olhar do outro. “Se uma pessoa olha pra mim, acho que está dizendo que sou feio. Me acho um monstro, um ogro, a pessoa mais feia do mundo”. Relata o quanto sofre com esse enclausuramento. “Eu queria ir pra escola, queria sair na rua sem ser paranoico, mas não consigo, acho que tá todo mundo me olhando”, diz.

O jovem não enxerga perspectivas para seu futuro. Vê a morte como única solução possível para sua angústia. Tendo abandonado os estudos e sem conseguir sair, ocupa seu tempo navegando pela *internet*. O tio, que mora com ele, tenta impedi-lo de usar o computador, retirando o aparelho, como uma forma de impor limites e forçar o sobrinho a voltar a estudar, mas Moacir confessa “o computador é tudo que eu tenho, se eles tirarem isso, já era, minha vida vai ficar pior do que já está.”

As sessões com Moacir transcorrem com dificuldade, pois ele parece não querer estar ali, mas comparece já que sua família acredita ser o melhor para ele. Ele apresenta grande resistência para falar em todas as sessões. “Eu não tenho nada pra dizer, não”. Percebo essa resistência, ao mesmo tempo, como um desconforto na transferência, com uma dificuldade de se estabelecer uma confiança: “Eu não confio em ninguém. Você pode contar para minha família”. E acrescenta: “eu não vou falar aqui porque senão as pessoas vão achar que eu sou maluco, que não saio de casa porque os outros ficam me olhando”.

Sobre a história de Moacir, alguns dados foram surgindo ao longo dos encontros que tivemos. Quando ele nasceu, seu pai tinha acabado de falecer, fora assassinado, por encomenda, a pedido de uma amante. A mãe biológica de Moacir o entrega, ainda recém-nascido, aos cuidados de sua bisavó paterna, que ficara depressiva ao perder o neto, pai de Moacir, que morava com ela. A bisavó, então, toma Moacir como seu filho e torna-se sua mãe de criação, apesar de sua mãe biológica morar no mesmo bairro, em uma casa próxima.

Sua genitora, a quem Moacir se refere chamando-a pelo nome próprio, hoje, tem uma filha de 21 anos e outra de seis meses. Ambas moram com ela. Moacir, então, indaga-se: “Por que ela não me criou também? [...] Minha mãe me abandonou... ela cria as outras filhas dela...”. Essa condição de abandono, de ter sido entregue como um presente para a bisavó,

produziu marcas nesse sujeito. É certo que se deve levar em conta que o sentimento de abandono perpassa prioritariamente a realidade psíquica desse sujeito, apesar de o fato ter ocorrido na realidade factual. Parece que esse bebê não teve lugar no desejo materno dessa genitora e foi entregue como um objeto-dejeto para sua bisavó, que o recebeu como alguém capaz de preencher sua falta. Vemos Moacir oscilar entre ser “nada” e ser “tudo”, para o Outro, representado, nesse momento, respectivamente, por sua genitora e por sua bisavó desde sua tenra infância, o que vai produzir efeitos em sua subjetivação.

A tia relata que ele foi criado com muita liberdade pela bisavó. Esta fazia todas as suas vontades e não lhe impunha regras nem limites. Moacir refere que costumava ter muitos dos seus pedidos atendidos na infância, de fato. Lembra-se de um videogame raro que ganhou quando tinha quatro anos.

Pergunto se ele considera alguém como uma figura paterna e ele responde que tem como referência masculina o tio, que mora com ele e a mãe de criação. Esse tio veio a falecer de infarto, no período em que Moacir estava sendo acompanhado por mim. Porém, ele não demonstra, em sua fala, sentir essa perda como significativa. Diz se preocupar com a mãe de criação, por ela estar muito triste com a perda do filho.

A relação com sua mãe de criação parece ser de bastante dependência, a ponto de ele dizer: “Tudo o que eu tenho hoje é por causa dela. As pessoas só fazem as coisas pra mim porque, fazendo pra mim, estão fazendo pra ela”, como se ele fosse uma extensão dela. Ele enfatiza seu temor: “Tenho medo de minha mãe morrer. Minha vida ia piorar mil vezes sem ela”. Podemos pensar que a adolescência, como momento de separação simbólica, remete Moacir a pensar nessa separação no registro do real. Sua mãe de criação aparece também como o maior motivo para continuar vivendo. “Fico pensando quando minha mãe for embora o que será de mim. Não me mato porque penso que ela vai sofrer muito, mas penso nisso todos os dias”, diz.

Sem perspectiva de futuro, por não conseguir sair de casa, só enxerga a morte como saída. “Mesmo eu vindo pra cá, a melhor opção é morrer. Eu sou um merda. Eu me olho no espelho e me acho um monstro. Eu queria ter uma arma, mas como eu vou conseguir se não saio de casa?”

Nas últimas sessões em que compareceu, foi difícil que ele falasse o que fazia o dia todo em frente ao computador, mas, em meio a muita resistência, relata-nos que pesquisava conteúdos pornográficos, a biografia de *serial killers*, além de planejar se matar. Passa o dia inteiro pesquisando temáticas sobre *bullying*, assassinato em massa e massacres em escolas. Moacir relata: “Eu penso em me matar o dia todo. Eu vivo uma vida lixo”.

Percebemos que esse sujeito ficou paralisado em meio a sua angústia e não conseguiu escoá-la com a fala. Conforme mencionamos inicialmente, seu comparecimento intermitente e resistente culminou na suspensão de suas sessões.

5.2 O fenômeno do *bullying*, o olhar do outro e o registro do imaginário

Começamos pela relação transferencial, que, por ser uma repetição da relação que o sujeito estabelece com o Outro, revela que o que está ali em jogo é o seu inconsciente. Freud (1912/2006, p. 112) diz que a transferência é “estabelecida não apenas pelas ideias antecipadas conscientes, mas também por aquelas que foram retidas ou que são inconscientes”. Moacir, então, desenvolve uma relação transferencial frágil, permeada por muita desconfiança. Acredita que eu posso rir dele, assim como seus colegas riam e tal como acredita que as pessoas que estão na rua vão rir ao vê-lo passar. Por conseguinte, ao desconfiar, não consegue aderir ao sigilo analítico e supõe que eu irei contar para sua família, que, muito preocupada, estabelece contato comigo. Cuido para que os contatos com os familiares não ocorram sem a presença de Moacir, que, mesmo assim, demonstra muita resistência em falar. Apesar disso, foi possível para esse sujeito expor algumas de suas questões ao longo dos poucos encontros que tivemos.

Quanto ao modo como foi educado no seio familiar, observamos que a mãe de criação de Moacir atende a todos os caprichos do filho, como refere a tia: “Ele foi criado sem limites”, “Ela fazia todas as vontades dele”. Essas declarações indicam a possibilidade de inferir que não houve uma Lei para intermediar e barrar a relação da mãe com a criança. A teoria psicanalítica afirma que a falta de um Outro para barrar o Outro materno, resulta que a Lei transmitida pela mãe seja uma lei não legalizada, uma lei de caprichos. É importante ressaltar que esse Outro do Outro não precisa estar encarnado em alguém, Ele é aquilo que introduz a possibilidade de a mãe desviar seu olhar/desejo para outro lugar além da criança (QUINET, 2006a). Supondo que, no caso em questão, não houve esse descolamento da criança como falo do Outro materno, Moacir fica então fixado numa relação simbiótica com sua mãe de criação, à mercê do gozo materno. Podemos inferir que, ao ser doado por sua genitora à sua bisavó como um substituto de seu pai, ela, fragilizada em seu processo de elaboração de luto pela perda de seu neto, toma Moacir como falo, alguém capaz de tamponar sua falta.

Edipianamente, Lacan irá explicar que inicialmente a criança fica no lugar de falo para a mãe (ou para quem exerce a função materna), o que corresponde à identificação do sujeito ao eu-ideal, no estágio do espelho; é o tempo do narcisismo primário. Há uma identificação direta (a-a’), por que ainda não há intermédio do simbólico. No segundo tempo, no qual ocorre a entrada do simbólico, a mãe passa a ser representada por um significante, que substitui sua

presença, no momento de sua ausência física. A mãe se ausenta porque o seu desejo pode se deslocar para outro lugar além da criança: para o trabalho, para um outro filho, para um homem. É o nome-do-pai, como significante que metaforiza/substitui o significante do que falta ao Outro materno, que irá proteger a criança do gozo materno, proteger a criança de ser tomada como tudo/nada para sua mãe. Desse modo, o nome-do-pai se estabelece nesse momento de constituição do sujeito como Outro do Outro e barra o desejo da mãe, dividindo esse Outro materno, até então onipotente e absoluto (QUINET, 2006a).

Na psicose, a falta do nome-do-pai não possibilita a identificação simbólica, ficando a criança presa a uma identificação imaginária, dual (eu-outro). O nome-do-pai faz introduzir o falo no campo simbólico, uma mediação entre a criança e a mãe. O falo representa um lugar vazio (lugar do objeto *a*), que permite fazer circular o desejo. Ele vai indicar a castração do Outro materno e, como consequência, a castração da criança. Quando isso não ocorre, o Outro materno fica estabelecido como lugar absoluto e onipotente e a criança fica identificada ao falo, num lugar de objeto do Outro (SOLER, 2002; QUINET, 2006a).

Moacir repete algumas vezes: “Tenho medo de minha mãe morrer. Minha vida ia piorar mil vezes sem ela”. Frisamos que a morte é um golpe do real que não tem representação no inconsciente e, portanto, é um processo de elaboração custoso para muitos. No caso de Moacir, entretanto, ele parece estabelecer uma relação simbiótica com sua mãe a tal ponto de tornar insuportável essa separação. Em algumas de suas falas, fica claro o quanto ele parece ser uma extensão dela, quando, por exemplo, declara: “Tudo o que eu tenho hoje é por causa dela. As pessoas só fazem as coisas pra mim porque, fazendo pra mim, estão fazendo pra ela”.

Podemos pensar que, considerando a adolescência um momento de deslocamento do Outro parental para o Outro social, está sendo custoso para esse sujeito descolar-se de uma relação com o Outro materno e passar ao laço social, fora do seu núcleo familiar. Alberti (2016, p. 46) nos lembra que a “adolescência é uma escolha do sujeito. Ele pode escolher atravessá-la, mas pode também não escolhê-la”. A escolha é colocada no plano do inconsciente, no sentido de que o sujeito é responsável pelo seu padecimento, pelo seu sintoma, pelo seu gozo. Desligar-se dos pais é atestar que o Outro é barrado, que só é possível contar com o Outro no registro do simbólico, de acordo com essa autora. O atravessamento da adolescência propicia um entrave na psicose, uma vez que o sujeito psicótico não tem sustentação para se separar do Outro materno. Alberti (2016, p. 50) afirma que “o sujeito psicótico [...] está tão submetido ao Outro que não tem a menor ideia de como poderá vir a se separar dele um dia”. Por isso, muitas vezes, quem busca o analista são os responsáveis por esse adolescente, por estar sendo difícil suportar o estado de dependência que o filho se encontra. Considerando que o caso Moacir possa se

tratar de uma psicose, isso estaria em consonância, visto que é a sua família que decide procurar ajuda para ele.

Ainda sobre os processos de separação desse sujeito, é curioso notar a falta de um luto pela morte de seu tio, uma pessoa que lhe era próxima. É certo que não podemos supor que ele deva se entristecer pela perda de alguém apenas pela proximidade física e social. Freud (1917 [1915]/2006) esclarece que o trabalho do luto consiste em retirar as catexias libidinais de *um objeto amado* [grifo nosso] que foi perdido. O que supõe que, se essa pessoa que faleceu não era alvo de um investimento libidinal pelo sujeito, não há luto para se elaborar.

Esse fato nos chama a atenção para a forma como esse sujeito estabelece o laço social, como se relaciona com os outros que estão à sua volta. A realidade psíquica do sujeito é permeada por suas projeções inconscientes dirigidas aos outros que o rodeiam: familiares, colegas, vizinhos. Na psicose, contudo, o outro semelhante corresponde ao Outro de forma colada. Em vez de receber a sua própria mensagem invertida com base no Outro, o sujeito acredita que a mensagem está vindo diretamente do Outro, do qual precisa se proteger. Assim, estabelecer o laço parece muito problemático, pois não há dialetização, não há intermédio do simbólico, o imaginário se impõe, levando o sujeito a experimentar a convivência com seu semelhante com muito mal-estar (QUINET, 2006a).

O registro do imaginário, segundo a teoria lacaniana, relaciona-se com as noções de imagem, sentido, corpo e consistência. O que podemos extrair de mais prevalente nesse caso é a presença da inflação do registro do imaginário ao qual o sujeito está submetido, evidenciado em sua reação aos olhares a ele dirigidos. Ele diz: “Eu acho que está todo mundo me olhando e se eu percebo que alguém está rindo de mim, eu tenho ódio dessa pessoa”. E completa: “Sinto ódio de muita gente”. Esse incômodo com o olhar do outro aparece também na relação transferencial com base na frase: “se você rir de mim, eu não volto mais aqui”. Ele ‘ameaça’ repetir comigo o que fez com seus pares, na escola, e o que ele faz com sua família: ausentar-se do laço por se sentir zombado. Chama a atenção a radicalidade do seu ato, ao fazer uma significativa retração do laço, isentando-se quase que totalmente do convívio com o outro.

O fenômeno do *bullying*, nesse caso, ao encontrar possivelmente uma estrutura psicótica fez ressonância, sendo um gatilho para a angústia desse sujeito. Nota-se que Moacir ficou refém do olhar do outro, principalmente, por causa dos predicados e das alcunhas ligadas à sua aparência que recebeu de seus colegas. Pelo excesso de imaginário, o sujeito não distingue o que é dele e o que é do outro. Agarra-se, então, aos significantes “feio, monstro, ogro”, como uma verdade que parece lhe dar sustentação, consistência e inteireza, pois que garante sua integridade narcísica.

A falta do nome-do-pai para introduzir o sujeito na significação fálica resulta que, para se sustentar, o sujeito necessita estar, no imaginário, colado à sua imagem (a-a'), sendo inteiramente recoberto por ela, sem intermédio do simbólico. O sujeito coincide diretamente com sua imagem (SOLER, 2002). É uma identificação imediata (sem mediação do simbólico), como diz Lacan (1946/1998). Vejamos o que diz Soler (2002):

Quando falta a cadeia significante Nome-do-Pai - Desejo da Mãe, falta também o terceiro termo imaginário que é o falo. Permanecem apenas dois pares: o par Desejo da Mãe (DM) e Ideal (I), que o sujeito pode encarnar, e o par a-a', do lado do imaginário (SOLER, 2002, p. 63).

A entrada do nome-do-pai, ao proporcionar a identificação simbólica, vem relativizar a relação do sujeito com sua imagem, permitindo-o suportar suas vacilações com o imaginário. Sem metaforização do desejo da mãe, o sujeito se mantém fixado ao significante no mesmo ponto em que a imagem se mantém sem dialetização (ALBERTI, 2002). O excesso de imaginário pode ser encontrado em neuróticos também, quando os sujeitos atribuem sentidos às ações do outro sem relativizar certezas, sem incluir o simbólico.

No *bullying*, o que vemos ocorrer é uma predominância do registro do imaginário, em detrimento do simbólico. Pinho (2011) afirma que o campo da palavra está excluído nesse fenômeno, contribuindo para que os sujeitos fiquem presos ao campo do imaginário, numa relação dual e aniquiladora. Desse modo, um sujeito coloca-se numa posição de poder, evitando confrontar-se com sua castração, e oprime seu semelhante, reduzindo-o a um lugar de objeto. Sem o simbólico, os sujeitos ficam paralisados em suas posições subjetivas, nas quais não há deslocamentos possíveis.

O sujeito agressor, ao depositar aspectos egoicos no seu semelhante, com os quais não gostaria de se confrontar, mantém sua coesão narcísica ao se afastar de sua castração e ao se afirmar narcisicamente pela via da violência. Desse modo, Pinho (2011, p. 251) ressalta: “essa estrutura explica o caráter persecutório que o parceiro imaginário adquire no *bullying*, em uma permanente oposição em relação ao eu, já que carrega os atributos deste último, que não são reconhecidos como pertencentes a ele”.

Veremos, a seguir, como a primazia conferida ao olhar do outro, grande fonte de angústia no caso Moacir, é encontrada na cultura contemporânea e sua influência nas subjetividades.

5.3 A primazia do olhar na sociedade contemporânea

Segundo Lasch (1979), vê-se na cultura atual, que culminou no autocentramento dos sujeitos, a necessidade de ser visto e aclamado pelo outro. Diante da perda do sentido de continuidade histórica, do vazio existencial experimentado pelos sujeitos, do individualismo e do esfacelamento do laço social (a liberdade vivida nas relações e o medo da dependência do outro), o narcisismo, apresenta-se atualmente como um modo de contornar as angústias da vida contemporânea, conforme o autor.

Ainda segundo Lasch (1979), o sujeito do século XXI tem a necessidade de validação existencial por meio da admiração, aceitação e aprovação do outro ou por meio da ligação a figuras fortes, admiradas e importantes, o que na atualidade se traduz nas figuras das celebridades. Se antes as figuras de referência eram os pais, os professores, os chefes e os governantes, hoje, com as transformações da autoridade e a diluição das hierarquias, as referências se tornaram as celebridades (COSTA, 2005; LASCH, 1979).

Desse modo, os sujeitos contemporâneos têm anseio pela fama e pela visibilidade, como se fosse o melhor a se alcançar ou como se não houvesse existência possível fora do olhar do outro. De acordo com Sibilia (2008, p. 90) atualmente estamos vivendo as “tirantias da visibilidade”. O *eu* passa a estar resumido à imagem visível de cada um, que encontra nas telas dos *gadgets* uma ferramenta para a mostração.

Destaca-se também o espetáculo, trazido por Debord (1947/2017), como uma relação social que se estabelece entre os sujeitos pela mediação da imagem. A vida se afirma com base na aparência, a identidade resume-se à imagem de si. O espetáculo torna-se um modo de obtenção de reconhecimento existencial, com a estetização da vida, como traz Birman (2017).

Assim como mudaram os modos de se fazer ver, transformaram-se também os modos de ser visto na contemporaneidade. As bordas das condições de visibilidade ampliaram-se. As câmeras de vigilância disseminadas no espaço urbano, a “visão” dos satélites e tecnologias de geolocalização (GPS, GIS), bem como o monitoramento dos dados individuais pela indústria da tecnologia da informação são exemplos das formas atuais de ser visto pelo outro (BRUNO, KANASHIRO & FIRMINO, 2010).

De acordo com Quinet (2002), isso tende a gerar uma “paranoia de massa” nos sujeitos que se sentem vistos por toda parte. O olhar escondido do Outro, por detrás das câmeras e das telas, faz existir um olhar universal para todos e particular para cada um.

Lacan (1966, apud SOLER 2002, p. 64) diz que “a paranoia identifica o gozo no lugar do Outro”. E completa, no seu último ensino, ao definir a paranoia como “um visco-imaginário, uma voz que sonoriza um olhar” (LACAN, 1975 apud SOLER, 2002, p. 59). Segundo Sônia Alberti (2002), não se pode se referir à paranoia sem se referir ao narcisismo. É possível perceber que há uma indiferenciação entre o *eu* e o outro, em que o *eu* se vê unicamente com base na comparação com o outro. Dessa forma, quanto mais se compara, “mais o sujeito se engana sobre si mesmo, mais escamoteia a própria castração, mais busca referências imaginárias e gestálticas a partir dos outros que investe narcisicamente para tentar se manter inteiro” (ALBERTI, 2002, p. 67). Na paranoia, é o registro do imaginário que tudo amarra e serve para tamponar a forclusão do nome-do-pai, tamponando tanto o Outro quanto o sujeito, os quais não se encontram barrados na psicose. O mal-estar em ser visto por toda a parte pode ser localizado no caso Moacir em que o sujeito sente-se exposto ao olhar do outro ao sair de casa.

Quinet (2002, p. 280) sugere a denominação “sociedade escópica” para a sociedade atual que conjuga a espetacularização da vida e sua fiscalização. Em suas palavras, ressalta: “Hoje a sociedade escópica parece ter optado pela redução ao ser-visto: seja pela indução ao ‘tenha-seu-minuto-de-fama’ (em programas de televisão), seja pelo controle visual de uma vigilância permanente”.

Considerando a adolescência como um momento em que o olhar dos pares ganha importância de validação narcísica e levando em conta a fragilidade egoica própria da adolescência como um momento de reestruturação identificatória, os sujeitos adolescentes contemporâneos, diante da primazia conferida ao olhar e diante da sua constituição subjetiva frágil, decorrente do contexto atual de precarização de limites e das novas configurações familiares, ao serem expostos a uma agressão direcionada ao seu narcisismo sofrem uma angústia intransponível.

Tomando a vertente do *bullying* que passa pelo registro do olhar, torna-se insuportável para alguns adolescentes ser ridicularizados e ofendidos por seus colegas em vez de ser aplaudidos e elogiados. Podemos afirmar, nesse sentido, que o *bullying* se torna um sintoma contemporâneo, pois está em consonância com a cultura de sua época (CECCARELLI & PATRÍCIO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia da presente pesquisa surgiu na clínica psicanalítica, com o relato de um adolescente sobre as consequências que o fenômeno do *bullying* causou em sua história de vida. O sujeito alegava o fato de ter sido alvo de *bullying* como justificativa para seu sofrimento psíquico, a saber: o abandono da vida escolar e consequente rompimento de laços sociais, o que resultara em enclausuramento doméstico dois anos antes, como medida de proteção para os olhares daqueles que o cercavam até a data do atendimento. Na época, percebemos também a presença de ideações suicidas e de idealização de um massacre em sua antiga instituição de ensino, como forma de retaliação pelas agressões sofridas. Com base nesse caso, foi possível, nesse estudo, debruçar-se sobre a temática do *bullying* para refletir acerca do seu lugar na cena contemporânea, realizando uma leitura psicanalítica da sociedade atual e da constituição subjetiva da geração que hoje se encontra no período da adolescência.

Como exposto nesta pesquisa, na sociedade contemporânea, observa-se uma mudança de valores, outrora embasados na moral cristã, patriarcal e repressora, para outro modelo que tem como norte: a ciência, o hedonismo, a exaltação narcísica, o individualismo e culto à imagem. Os valores que permeiam o discurso atual deixam de ser a estabilidade, a fixidez e a solidez, para serem a fluidez, a leveza e a flexibilidade. Soma-se a esse cenário, a evolução da tecnologia dos meios de comunicação e informação, que transformou a vida diária e as relações, tornando o uso de aparelhos indispensável para a vida urbana cotidiana (COSTA, 2005; BAUMAN, 2001; LIPOVETSKY, 2019).

A sociedade ocidental contemporânea é marcada pelos valores capitalistas que exercem influência sobre as subjetividades. O consumismo traz como consequência o paradigma da felicidade fácil e a permissividade ao excesso. A promessa de satisfação plena tem como consequência a existência de sujeitos sempre insatisfeitos, uma vez que o vazio constitutivo do ser falante não pode ser tamponado por objetos de consumo. Percebe-se hoje que há uma tendência para que os sujeitos se movam em direção ao prazer constante e imediato. A cultura da sociedade deixa de ser repressora para se tornar hedonista (COSTA, 2005; KEHL, 2004).

Observa-se a exacerbação do culto à imagem, de forma que a vida cotidiana passou a ser performada e estetizada. Percebe-se o aumento progressivo da importância conferida à imagem de si e dos objetos, o que torna a vida uma espécie de espetáculo. O culto ao corpo ganha centralidade, em que prevalece o narcisismo, criando um contexto em que os sujeitos

passam a ser reconhecidos, não pelo que são ou pelo que têm, mas pelo que aparentam ser (DEBORD, 2017; COSTA, 2005; SIBILIA, 2008; BIRMAN, 2017).

Quanto aos laços sociais, nota-se um incremento do individualismo. Gradualmente, há um “impulso social individualizatório” (BECK, 2019, p. 108), em que as pessoas vão sendo desconectadas de uma continuidade histórica, sem referenciais tradicionais e são empurradas a traçar a sua própria história, em geral, concentradas no mercado de trabalho e na vivência de um presente constante, sem passado, nem futuro. A moral cristã passou a dar lugar à ciência, o que repercute na prescrição do destino reservado a cada um, pois os planos de vida passaram a ser individualizados, ao romper com a necessidade de atender aos pré-requisitos de uma tradição, como a família ou a religião. Dessa forma, torna-se cada vez mais comum a tarefa individual de traçar para si seu próprio destino (EHRENBERG, 2010; BECK, 2019).

Parece estar obsoleto o projeto de vida que se resumia a um contrato de trabalho, com garantia de estabilidade, e o engajamento em um casamento duradouro, com a constituição de uma família nuclear, monogâmica e tradicional. A modificação das empresas para um modelo menos hierárquico, com contrato mais flexível, bem como o incentivo do mercado para o empreendedorismo individual prevalecem. No âmbito das relações afetivas, observam-se novas formas de enlace, com ênfase para a experimentação da coabitação, em uma época em que também se nota a dissolução dos relacionamentos como algo mais frequente. A vivência de autonomia e de liberdade para escolher os rumos da vida fascina, ao mesmo tempo em que expõe o sujeito a um certo desamparo (BAUMAN, 2001; BECK, 2019).

Alguns fatores estimularam as mudanças que desembocaram na nova configuração da família. Os movimentos feministas passaram a questionar o papel da mulher, que ficava circunscrito à gerência do lar e dos filhos, ao reivindicar direitos iguais aos dos homens, na vida pública e especialmente no mercado de trabalho. Esses movimentos repercutem na formação da família e no exercício dos papéis conjugais e parentais para ambos os gêneros, o que, conseqüentemente, reflete na criação dos filhos, quando estão presentes (BECK, 2019; KEHL, 2009).

A queda das hierarquias, a horizontalização das relações e o cientificismo, com a presença de especialistas que orientam os pais sobre “a melhor” maneira de criar seus filhos, têm um grande impacto na família contemporânea, principalmente, na subjetividade dos adolescentes. Os filhos atualmente estão sendo educados com poucos interditos, uma vez que os pais, quando presentes, encontram-se destituídos de autoridade para transmitir a lei simbólica, com dificuldade para impor limites às crianças sem perder o afeto dos filhos. A educação atual, na contramão de uma cultura repressiva e disciplinar, dá ênfase à compreensão,

ao diálogo e ao respeito à subjetividade da criança de tal modo que termina por engendrar sujeitos egoicamente frágeis, com poucos recursos simbólicos para lidar com frustrações e privações ao longo da vida (BIRMAN, 2011; COSTA, 1989; KEHL, 2009; LEVY et. al, 2014).

Diante desse contexto social, no qual se encontra o adolescente contemporâneo, cabe frisar as especificidades do momento denominado adolescência. Como exposto neste estudo, a psicanálise não compreende a adolescência sobreposta à puberdade, com início a partir de um momento de transformações corporais, nem restrita a uma faixa etária. A puberdade é um evento do Real que ocorre no corpo à revelia do sujeito. Psicicamente, tem-se que diante da possibilidade de ter acesso ao ato sexual, com a maturidade corporal genital, há uma revivência do complexo de Édipo que estava em suspenso no período de latência. A demanda pulsional que esse processo impõe traz repercussões psíquicas, como a necessidade de se posicionar na partilha dos sexos (SAVIETTO & CARDOSO, 2006; ALBERTI, 2014; MATHEUS, 2008).

Além do encontro com o sexo, o que a adolescência traz de singular é o remanejamento de referências identificatórias, com a difícil tarefa de desligar-se dos pais como representantes do Outro. Para dar conta do desligamento da autoridade parental, o ego precisa se reorganizar subjetivamente, o que implica uma fragilização narcísica/egoica própria desse momento, como um mal necessário a se atravessar, a fim de que o sujeito desloque os arautos do Outro para outras figuras sociais que não os pais. Não é possível escapar do abalo narcísico próprio do momento da adolescência, que consiste no processo de separação do sujeito e faz parte do processo de constituição subjetiva no par alienação/separação (SAVIETTO & CARDOSO, 2006; ALBERTI, 2016).

Na contemporaneidade, o que se percebe em alguns adolescentes é a sobreposição de duas problemáticas: (1) o abalo narcísico da adolescência como um momento de separação dos pais; (2) e o contexto atual de individualismo, narcisismo e inflação do imagético. O fato de haverem sido criados num cenário com a precarização de limites, horizontalizado, como descrito anteriormente, resulta no engendramento de sujeitos mais frágeis narcisicamente, pouco expostos a frustrações, o que vem a se agravar no momento de travessia entre a infância e a vida adulta, em que o sujeito se defronta com o desamparo de enxergar a falta no Outro parental (ALBERTI, 2016).

Este estudo buscou refletir, com base em uma percepção histórica e psicanalítica, por que alguns adolescentes atualmente, quando expostos à violência intersubjetiva escolar, encontram a morte ou o massacre em escolas como solução. Se esse comportamento de chacota, zombaria e apelidos ofensivos já existia desde a criação da escola, por que na atualidade ele

passou a receber uma denominação? Por que ele passa a manifestar consequências não vistas anteriormente? Por que ele se torna um mal a ser prevenido?

Atualmente o *bullying* transformou-se em um mal-estar contemporâneo, por atingir o narcisismo de sujeitos adolescentes constituídos egoicamente de forma frágil que, por falta de recurso simbólico, recorrem ao ato como uma solução para o seu sofrimento. O *bullying* como um significante novo, que circula no discurso vigente, tem ganhado uma aplicação usual que ultrapassa sua definição formal de ser uma violência entre pares, com caráter repetitivo e dissimetria de poder. Ele também vem sendo empregado fora da escola, em situações comuns das relações pessoais, de forma generalizada e banalizada (PINHO, 2011; SOUSA, 2015).

Na atualidade, nota-se o usufruto dos princípios da modernidade, a saber, a liberdade e a igualdade, muito almeçadas pelos indivíduos que viveram em uma época de repressão. Esses princípios transformaram o Estado em uma instância garantidora do bem-estar social dos cidadãos. A centralidade dada ao indivíduo e a ênfase que recai em sua subjetividade criam uma exigência direcionada ao Estado, cujo dever seria proteger o indivíduo em sua intimidade e privacidade e prezar pela evitação de qualquer mal-estar psicológico, que venha lhe trazer danos e que perturbe a condução de uma vida sem sofrimentos (BIRMAN, 2005; SOUSA, 2015).

O lugar da vítima tem um papel social de destaque na contemporaneidade, pois um evento passa a ser classificado como danoso por sua capacidade de gerar vítimas e não pela sua transgressão à lei, como anteriormente. O fenômeno do *bullying* torna-se uma violência a ser combatida, uma vez que gera vítimas, as quais podem cometer suicídio, protagonizar massacres ou desenvolver transtornos psiquiátricos. Desse modo, nesta pesquisa, preferimos adotar o termo “alvo” em vez de “vítima” para não esbarrar no estigma que esse conceito imprime, de um lugar estático e sem mobilidade subjetiva para aquele que sofre uma agressão. Ao não vitimizar os sujeitos alvos de *bullying*, pretendemos não naturalizar o fenômeno, ao apostar na possibilidade de mobilidade subjetiva dos envolvidos (SOUSA, 2015; ELIACHEFF e LARIVIERÈ, 2012; ANTUNES, 2008).

Para analisar o fenômeno do *bullying* pelas lentes da psicanálise, recorreremos ao conceito de narcisismo e de estágio de espelho em Freud e Lacan, a fim de explicar como ocorre a constituição do eu e a sua imbricação no campo do outro semelhante. Defendemos que o *bullying* é um fenômeno que ocorre entre pares e traz à tona uma identificação especular com o semelhante, em que uma projeção da imagem de si está em pauta. Inconscientemente, o sujeito que agride pode projetar em seu alvo traços identificatórios que não gostaria de reconhecer em si (suas falhas) ou traços que gostaria de possuir, mas não os tem (seus ideais). De ambos os

modos, o seu semelhante estaria evidenciando a castração do sujeito. Como forma de eliminar aquilo que lhe traz desconforto, o sujeito que agride buscaria, por meio da violência, criar uma cena para atestar seu poder e obter reconhecimento. Essa pulsão de morte, no entanto, está circunscrita ao registro do imaginário, deixando de fora o plano simbólico, que poderia desconstruir a identificação projetiva (PINHO, 2011; RIBEIRO, 2011; LEVY et. al, 2014).

Levando-se em consideração a travessia adolescente como momento de abalo narcísico, e a propensão de o adolescente contemporâneo engendrar uma amarração egoica frágil, diante do confronto com uma violência intersubjetiva que ataque o seu narcisismo, os sujeitos que sofrem a agressão ficam sem recursos para se sustentar e se defender. Por esse motivo, muitos buscam saídas rápidas, definitivas e solitárias, como o suicídio (LEVY et. al, 2014).

No momento da adolescência, em que os pares cumprem uma função imprescindível de referenciar o sujeito em sua semelhança com os outros e contribui com a construção de sua singularidade, ao ocupar sua dimensão de laço e referência, esse sujeito é exposto a uma violência que parte da própria frátria, evidenciando também a rivalidade e a intolerância interna a esse grupo (LEVY et. al, 2014; LIMA SILVA, 2011).

Com base no caso atendido anteriormente à execução deste trabalho e da oferta de escuta a alunos que se consideravam alvos de *bullying* durante a pesquisa, foi possível o acesso a como alguns adolescentes lidavam subjetivamente com o fato de terem sofrido esse tipo de agressão.

Os casos atendidos na escola revelaram que *bullying* visa à anulação da alteridade e da diferença, presente na segregação racial e homossexual e na intolerância a características subjetivas marcantes de destaque narcísico, como a gagueira ou a magreza. O modo como cada sujeito reagiu a isso foi muito singular e está diretamente relacionado à sua constituição egoica, já que o *eu* constituído na infância, com o olhar e os significantes dos adultos que educam a criança vai reaparecer na adolescência, sofrendo transformações ao entrar em contato com novas referências. Alguns sujeitos trataram com indiferença a agressividade que lhes foi dirigida, outros solicitaram a presença de adultos próximos, como a mãe ou a diretora, que auxiliaram o adolescente a contornar o conflito, outros ainda apresentaram o isolamento como resposta.

Realçamos a mudança atual de como se subjetivam os adolescentes contemporâneos, diante das novas configurações familiares e perante aos valores do discurso capitalista de ausência de limites e do hedonismo. Os sujeitos adolescentes parecem se

encontrar mais frágeis para elaborar suas frustrações, estando extremamente sensíveis a qualquer fator que possa ameaçar seu bem-estar psíquico.

No caso Moacir, o fenômeno do *bullying* repercutiu de forma grave, com a presença de intenso isolamento social, abandono das atividades escolares, rompimento de vínculo com os pares e ideações suicidas. Foi possível extrair desse caso a prevalência dada ao registro do olhar, marcando a primazia do plano imaginário em detrimento do simbólico, encontrada tanto no *bullying* quanto na cultura atual. Esta última, com o imperativo da visibilidade, do espetáculo e da vigilância, inaugura novos modos de se fazer ver e de ser visto que repercutem nas subjetividades.

Sugerimos que, em pesquisas futuras, mais sujeitos possam ser escutados em profundidade, por um período mais longo de tempo, já que este estudo encontrou como limite o acesso mais consistente às histórias de vida dos adolescentes alvos de *bullying*.

Concluimos que o uso do termo *bullying* introduz um fenômeno social novo, já que ressoa nas subjetividades de outro modo, não visto anteriormente na sociedade. Ele pode ser considerado um sintoma contemporâneo, diante do contexto atual de prevalência da imagem, individualismo, narcisismo, achatamento das hierarquias e subjetividades egoicamente mais frágeis engendradas por uma cultura que autoriza o excesso e ignora os limites.

Esta pesquisa consistiu em discutir o fenômeno do *bullying* de forma crítica, prezando pela singularidade do sujeito, de modo a concluir que esse fenômeno não é vivenciado de igual modo por todo e qualquer adolescente. Apesar de atualmente serem observadas repercussões não vistas anteriormente por esse fenômeno, como o suicídio e os massacres em escolas, muitos sujeitos também encontram outros modos, que não esses, para contornar seu sofrimento. É provável que a alta prevalência do fenômeno do *bullying*, na sociedade atual, seja decorrente da banalização do termo no discurso vigente, que encontra terreno fértil para sua expansão na valorização da vítima e na ênfase em proteger os sujeitos de qualquer risco que venha lhe causar um dano psíquico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A.M.B. de. **Bullying**: a violência que permeia a escola. Monografia (Especialização em psicopedagogia). Facisa, Xaxim, 2009.
- Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/apos-tragedia-policial-tenta-descobrir-motivacao-e-detalhes-do-crime>_ Acesso em: 26 ag. 2020.
- ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Zahar. 4ª reimpressão, 2016.
- ALBERTI, Sonia. Os paranoicos e a psicose. In: Quinet, Antônio (Org.). **Na mira do Outro: paranoia e seus fenômenos**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.
- ALBUQUERQUE, P.P.; WILLIAMS, L.C.A.; D’AFFONSECA, S.M. Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós traumático: uma revisão crítica. **Psic: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.29, n.1, p.91-98. 2013.
- ALMEIDA, Pollyana Silveira de. **Trançar e tecer a feminilidade na adolescência**: uma construção de caso clínico em psicanálise. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- ANDRADE, Sylvania Suely Caribé de Araújo et al . Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 28, n. 9, p. 1725-1736, Sept. 2012.
- ANTUNES, D.C. **Razão instrumental e preconceito**: reflexões sobre o bullying. São Carlos – Universidade Federal de São Carlos, 2008.
- AZEVEDO, Jefferson Cabral; MIRANDA, Fabiana Aguiar de, SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Reflexões acerca das estruturas psíquicas e a prática do *Cyberbullying* no contexto da escola. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. v.35, n.2, p.247-265, 2012
- BACKES, Carmen. A reconstituição do espelho. In: COSTA, A.; BACKES, C. RILHO, V.; OLIVEIRA, L. (Orgs.) **A adolescência e a experiência de borda**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004.
- BACKES, Carmen. Família e Estado: o adolescente e as instituições de autoridade. In: **Autoridade e violência**. Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). Porto Alegre: APPOA, 2011.
- BANDEIRA, C.M.; HUTZ, C.S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre gêneros. **Psicol Esc Educ**; v.16, n.1, p.35-44. Maringá, 2012
- BARRA, Alex Santos Bandeira. Bullying: Uma leitura a partir de Freud. **Revista técnica e tecnológica, ciência, tecnologia sociedade**, v. 1, p. 1-10-10, 2017.
- BARROS, P.C.; Carvalho, J.E.; PEREIRA, M.B.F.L.O. Um estudo sobre o *bullying* no contexto escolar. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro Sulbrasileiro de psicopedagogia. PUCPR, 2009.

BATISTA, William José. A perversão comum: viver juntos sem outro Lebrun, Jean-Pierre. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008. 355 p. **Caderno de Psicanálise - CPRJ**, Rio de Janeiro, ano 31, n. 22, p. 221-226, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 3ª reimpressão, 2019

BIRMAN, Joel. A derrota da intolerância. In: **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 12ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.

BIRMAN, Joel. A exceção como regra: sobre a violência na contemporaneidade. **Revista EPOS**; Rio de Janeiro – RJ; v. 2, nº1, janeiro-junho de 2011.

BIRMAN, Joel. **Cartografias do feminino**. São Paulo: Editora. 34, 1999.

BIRMAN, Joel. O assédio na atualidade e seus jogos de verdade. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 17 - nº 1, p. 29-44, Jan./Jun. 2005.

BIRMAN, Joel. O sujeito de colarinho branco – O dentro de si e o fora de si nas figurações atuais da subjetividade. In: **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 12ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço dor e desalento na atualidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo. In: **Cadernos sobre o mal**: agressividade, violência e crueldade – Rio de Janeiro: Record: 2009a.

BIRMAN, Joel. Violência, segregação e formas de subjetivação. In: **Cadernos sobre o mal**: agressividade, violência e crueldade. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BORGES, Z.M. & MEYER, D.E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, RJ, v. 16, n. 58, p. 59-76, 2008.

British Broadcasting Corporation [BBC], 2019. Tiros em Suzano: 10 casos de massacres em escolas que chocaram o mundo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47558612> Acesso em: 21 abr.2019.

British Broadcasting Corporation [BBC], 2020. Um ano após ataque em escola em Suzano, túmulo de assassino recebe visitas de admiradores. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51880555> Acesso em: 25 ag. 2020.

BRITO, C.C.; OLIVEIRA, M.T. Bullying and self-esteem in adolescents from public school. **J Pediatr**; v.89, n.6, p. 601-607. 35. Rio de Janeiro, 2013.

BRUNO. F.; KANASHIRO, M. & FIRMINO, R. **Vigilância e visibilidade**: espaço, tecnologia e identificação. Porto Alegre: Sulina, 2010. 296 p.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying**: o que você precisa saber. 3ª ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2009.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2010.

CECCARELLI, Paulo Roberto & PATRÍCIO, Cláudio Júnior. Bullying e pós-modernidade: uma relação intrínseca (?). In: **Revista Polêm!ca**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. v. 12, nº 3, 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da “adolescência” no discurso psicopedagógico**. Dissertação de mestrado. Unicamp. Campinas, 1998.

CFP (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA). Resolução CFP nº 010/2005. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**, XIII Plenário. Brasília, DF: CFP, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias**: ensaios sobre a televisão – São Paulo: Boitempo (Estado de sítio), 2004.

CICOGNA, Júlia Isabel Richter; HILLESHEIM, Danúbia e HALLAL, Ana Luiza de Lima Curi. (2019). Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 68 (1), 1-7. Epub, 13 de maio de 2019.

COELHO, Rosana de Souza. Autoridade e violência nas relações de trabalho contemporâneas. In: Autoridade e violência. **Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.)**. Porto Alegre: APPOA, 2011.

COHEN, Otavio, 2019. **Oito massacres em escolas que chocaram o mundo**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/superlistas/8-massacres-em-escolas-que-chocaram-o-mundo/>. Acesso em: 21 abr.2019

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

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DAEMON, Flora. Entre os muros e as mídias: o *bullying* e o school shooting numa perspectiva comunicacional. In: **Revista EPOS**; Rio de Janeiro - RJ, v.6, n. 2, jul-dez de 2015.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

DUNKER, C., ZANETTI, C. Construção e formalização de casos clínicos In: DUNKER, C. Ramirez, H., ASSADI, T. (Orgs.) **A construção de casos clínicos em psicanálise**: método clínico e formalização discursiva. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Organização e tradução Pedro F. Bendassolli – Aparecida, SP: Editora Ideias e Letras, 2010.

ELIACHEFF, Caroline; LARIVIÈRE, Daniel Soulez. **O tempo das vítimas**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, 194p. Tradução de Renato da Silveira.

FANTE, Cleo. **O fenômeno do bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Rio de Janeiro. Editora: Verus, 2005.

FERRER, Christian. Prólogo: o mundo imóvel. In: DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

Folha Vitória, 2019. Disponível em:
<https://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/03/2019/massacre-em-suzano-eles-queriam-reconhecimento-dentro-da-propria-comunidade-diz-delegado> . Acesso em 26 ag. 2020.

FREIRE FILHO, João. Formas e normas da adolescência e da juventude na mídia. In: Freire Filho, João; Vaz, Paulo. (Orgs). **Construções do tempo e do outro**: representações e discursos midiáticos sobre a alteridade. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

FREUD, S. (1909). Romances Familiares. In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v.9. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1912). A dinâmica da transferência. In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1915) O inconsciente. In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1917 [1915]). Luto e melancolia. In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1923). O Ego e o Id. In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v.18. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. O Mal-estar na Civilização (1930[1929]) In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Por que a guerra? (1933[1932]) (Einstein e Freud) In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego (1921) In **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v.18. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise (1912) In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914) In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905) In: **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S.(1926 [1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In **Edição standard brasileira obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 20. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2006.

G1 Mogi das Cruzes e Suzano. 13/03/2019. Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 25 ag. 2020.

GARCIA, M. R. V. **Homofobia e heterossexismo nas escolas**: discussão da produção científica no brasil e no mundo. IX Congresso nacional de psicologia escolar e educacional (APBRAPEE). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. julho, 2009.

GERBASE, Jairo. Amor, desejo e gozo. In: SILVA, José Antônio Pereira da (Org.) **Modalidades do gozo**. Salvador: Associação Científica Campo psicanalítico, 2007. 240p.

GILLIS, J. R.: (1981) **Youth and History** - Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present, NY, Academic Press, p.115.

GROSSI, P.K.; SANTOS, A.M.. Bullying in Brazilian schools and restorative practices. **Can J Educ**, v.35, n.1. p.120-136, 2012.

GURSKI, Rose e PEREIRA, Marcelo Ricardo. A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. **Psicologia USP**, v.27, n.3, p. 429-440, 2016.

HOLMES, Jaremy. Narcisismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará Ediouro, São Paulo: Segmento-Duetto. **Conceitos da psicanálise**. v. 11, 2005.

HOMEM, Maria Lúcia. O público e o privado. Vídeo disponível no YouTube Canal: **Casa do Saber**, 2019. Acesso em: 22 de jul. 2019.

JERUSALINSKY, Alfredo. Violência e agressividade na infância. In: **Autoridade e violência**. Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). – Porto Alegre: APPOA, 2011.

KEHL, Maria Rita. A família tradicional é o que realmente queremos? (2009) Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/a-familia-tradicional-e-realmente-o-que-queremos>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

KEHL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias**: ensaios sobre a televisão – São Paulo: Boitempo (Estado de sítio), 2004.

LACAN, J. (1946) Formulações sobre a causalidade psíquica. In **Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, J. (1949) O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1948). A agressividade em psicanálise In: **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1954-55). **O seminário**, livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LACAN, Jacques (1954-55). **O seminário**, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, Jacques (1969). Nota sobre a criança. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, Jacques . (1975). **Seminário 22**, RSI. Inédito.

LACAN, Jacques. O seminário sobre “A carta roubada” (1956) In: **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. (1966). Apresentação da tradução francesa das memórias do Presidente Schreber". **Falo**, n. 1. Salvador: Fator, 1987.

LASCH, Christopher. **The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations**. W. W. Norton & Company. Edição do Kindle, 1979.

LEBRUN, J.P. **Clínica da instituição**. Porto Alegre: CMC Editora, 2009.

LEVY, Lúdia; SIMONSEN, Maria Eduarda S.P.; WINOGRAD, Monah. Suicídio e assédio: duas vertentes de uma história contemporânea. In: **Cadernos de Psicanálise**, v. 30, n.33, p. 215 – 228, 2014.

LIMA SILVA, Paulo Sérgio. A violência do bullying; algumas consequências na subjetividade do adolescente. **Cadernos de Psicanálise – SPCRJ**, v.27, n.30 , p.287-302, 2011

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza: para uma civilização do ligeiro**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2019.

LIVINGSTONE, Sonia M.; SEFTON-GREEN, Julian. Living and Learning in the Digital Age (Cap. 1) In: **The class: living and learning in the digital age**. New York: New York University Press, 2016.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J Pediatr**; 81(Supl. 5), p.164-s172, 2005.

LOPES NETO, A.A. Ações antibullying. In: LOPES NETO, A. A. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense; 2011. p. 62-100.

MAIA, L.L.Q.G.N.; ARAÚJO, A; JÚNIOR, A.S.S. O entendimento da violência escolar na percepção dos adolescentes. **RevMed**: Minas Gerais. 2012; 22(2):166-173.

MALTA, Deborah Carvalho et al . Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE), 2009. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 3065-3076, Oct. 2010 .

MARTINS, N.V.; ALMARIO, A. Bullying: uma perspectiva sobre o agressor. **Revista da Universidade Ibirapuera**, São Paulo, v. 4, p. 17-21, jul/dez 2012.

MATHEUS, T.C. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Revista Latinoamericana de psicopatologia fundamental**. São Paulo, v. 11, n. 4, p. 616-625, dezembro, 2008.

MEDEIROS, A. V. M. **O fenômeno do bullying**: (in)definições do termo e suas possibilidades. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2012.

MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 87, n. 1, p. 19-23, Feb. 2011.

NASCIMENTO, A.M.T; MENEZES, J.A. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicol Soc**, 2013; 25(1):142-151.

NATALO, S. P. (2014). **O que os discursos sobre bullying podem nos dizer a respeito do mal-estar contemporâneo na educação?** : evidências de um sintoma social. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NOGUEIRA, Luiz Carlos. **A pesquisa em psicanálise**. Instituto de Psicologia USP, 15(1/2), 83-106, 2004.

NOGUEIRA, R.M.C. del P.de A. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 37, 2005. pp. 93-102.

OLIVEIRA, Daniele Lopes. *Bullying* e as implicações na obra de Arendt. **Anais do I Congresso de Ciência e Tecnologia da PUC de Goiás**. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. 2015

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SILVA, Jorge Luiz da; BRAGA, Iara Falleiros, ROMUALDO, Claudio; CARAVITA, Simona Carla Silvia; SILVA, Marta Angélica Iossi. (2018). Modos de explicar o bullying: análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(3), 751-761.

OLWEUS, D. **Bullying At School: What We Know and What We Can Do**. Londres: Blackwell Publishing, 1993.

Organização Mundial da Saúde [OMS], 2019. Suicide in the world: Global health Estimates. Genebra.

PARADA, Claire. (2017) La puberté, tout le monde em parle mais... [tradução livre: Pollyana Almeida] In: **Cahiers du Collège de Clinique Psychanalytique de Paris: La relation à l'autre, as structure, ses passions**, vol. XVIII, 2016-2017.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, pág. 3509-3522, novembro de 2015.

PINHO, Gerson Smiech. O sujeito do *bullying*. In: **Autoridade e violência**. Porto Alegre, Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2011. 288p.

PRODÓCIMO, E.; FARENZENA, R.C.; COSTA, R. R. da; SILVA, R. G. C.; MATTOSINHO, P.V.B. Os adolescentes brasileiros e a violência entre pares na escola: o fenômeno visto de dentro para fora. **Revista Interações**. n. 25, pp. 202-225, 2013.

QUEIROZ, R. F.P.; TÉRZIS, A. **O bullying como fenômeno psíquico produzido no grupo**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Anais do XVII Encontro de Iniciação Científica – ISSN 1982-0178. Anais do II Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – ISSN 2237-0420. 25 e 26 de setembro de 2012

QUINET, A. **As 4+1 condições da análise**. 7ª edição – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. Coleção Campo Freudiano no Brasil. 1998.

QUINET, A. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

QUINET, Antônio. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia**. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

QUINET, Antônio. **Teoria e clínica da psicose**. 3.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RECH, R.R., HALPERN, R., TEDESCO, A., SANTOS, D.F.. Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. **J Pediatr** (Rio J) 2013; 89(2):164-170.

RIBEIRO, Eduardo Mendes. *Bullying*: uma violência em busca de sentido. In: **Autoridade e violência. Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.)**. Porto Alegre: APPOA, 2011.

RISTUM, Marilena. As violências nas escolas: focalizando o *bullying* escolar. In TAVARES, Luiz Alberto; MONTES, Jane Cresus. (Orgs.) **A adolescência e o consumo de drogas: uma rede informal de saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTI, Pedro de. Puberdade e Adolescência. **Canal Casa do Saber**. 26 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nNzro3qr5Bk> . Acesso em: jul. de 2019

SAVIETTO, B.B.; CARDOSO, M.R. Adolescência: ato e atualidade. In: **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza / v. VI / n. 1 / p. 15 – 43: mar. 2006.

SENADO, Agência (2018). **Senado aprova projeto para combate ao bullying e outras violências nas escolas**. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/senado-aprova-projeto-para-combate-ao-bullying-e-outras-violencias-nas-escolas>. Acesso em: 12 out. 2019.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes perigosas nas escolas: bullying**. Rio de Janeiro, Objetiva. 2010.

SILVA, R.A; CARDOSO, T.A.; JANSEN, K.; SOUZA, L.D.M; GODOY, R.V.; CRUZEIRO, A.L.S; HORTA, B.L.; PINHEIRO, R.T.; Bullying and associated factors in adolescents aged 11 to 15 years. **Trends Psychiatry Psychother**, 2012; 34(1):19-24.

SIMONSEN, Maria Eduarda Santos Pereira. **Adolescência e suicídio: uma travessia em ato**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

SOLER, C. Nova economia do narcisismo. In: **Stylus revista de psicanálise**. Rio de Janeiro, n. 34, p.27-42, agosto de 2017.

SOLER, Colette. A paranoia no ensino de Jacques Lacan. In: QUINET, Antônio (Org.). **Na mira do Outro: paranoia e seus fenômenos**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

SOLER, Colette. Apalabrados por el capitalismo. Conferência disponível no YouTube. Canal: **UBA Psicologia**. Acesso em 05 de agosto de 2019.

SOUSA, Analicia Martins de. A consagração das vítimas nas sociedades de segurança. **Revista EPOS**; Rio de Janeiro – RJ, Vol.5, nº 1, jan-jun de 2014; pág. 29-56.

SOUSA, Analicia Martins de. **Bullying, assédio moral e alienação parental: a produção de novos dispositivos de controle social**. Curitiba: Juruá, 2015. 212p.

SOUSA, Girliani Silva de; SANTOS, Marília Suzi Pereira dos; SILVA, Amanda Tabosa Pereira da; PERRELLI, Jaqueline Galdino Albuquerque; SOUGEY, Everton Botelho. (2017). Revisão de literatura sobre suicídio na infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, 22(9), 3099-3110

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001

TEIXEIRA, Marcus do Rio. **Real, simbólico, imaginário no ensino de Lacan: uma introdução**. Maringá – PR: Associação de Psicanálise de Maringá Ato Analítico, 2019.

TEIXEIRA, Maria Angélica. **A violência no discurso capitalista: uma leitura psicanalítica**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

TORTORELLI, M.F.P; CARREIRO, L.R.R; ARAÚJO, M.V. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicol Teor Prat**, 2010; 12(1):32-42.

VIEIRA, T. M., MENDES, F. D. C. ; GUIMARÃES, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.2, n.3, p. 493-501, 2009.

WACQUANT, L. Forjando o estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social. In: BATISTA, V.M. (Org.) Loic Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro: Revan. 2012.

WANDERLEY, Alexandre Ribeiro. Narcisismo contemporâneo: uma abordagem laschiana. **Psysis: Revista saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.9, n.2, p.31-47, 1999.

WENDT GW, Lisboa CSM. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. **Psic Clin**; v. 25, n.1, p. 73-87, 2013.

ZAINE, Isabela; REIS, Maria de Jesus Dutra dos; PADOVANI, Ricardo da Costa. Comportamentos de bullying e conflito com lei. **Estud. psicol.** (Campinas) , Campinas, v. 27, n. 3, pág. 375-382, setembro de 2010.