

**A PESQUISA EM PSICANÁLISE E O “CATADOR DE RESTOS”: ENLACES METODOLÓGICOS**

---

ROSE GURSKI<sup>1</sup>STÉPHANIE STRZYKALSKI<sup>2</sup>**Rose Gurski**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora do Programa de Pós-Graduação Psicanálise: clínica e cultura, Porto Alegre/RS, Brasil.

**Stéphanie Strzykowski**

<sup>2</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Psicanálise: clínica e cultura, Porto Alegre/RS, Brasil.

**RESUMO:** Os atuais retratos encontrados no âmbito da saúde mental infanto-juvenil e da Educação convocam a Psicanálise a se (re)inventar a fim de estar em diferentes sítios. Nesse sentido, este artigo busca sustentar a noção do *oficineiro/pesquisador-catador-de-restos*, problematizando se é possível forjarmos um modo, nas bordas da Psicanálise, Educação e Cinema, que nos auxilie na reinvenção de dispositivos de escuta e intervenção com sujeitos que vivem as nuances da passagem adolescente.

**Palavras-chave:** dispositivos de escuta; adolescência contemporânea; catador de restos; metodologia.

**Abstract: The research in Psychoanalysis and the collector of remains: methodological bonds.** The current pictures found in the framework of Mental Health and Education summons Psychoanalysis to (re)think itself in order to be in different places. For that matter, this article aims to support the notion of the *workshoppers/researcher collector-of-remains*, questioning if it is possible to forge a way, in the borders of Psychoanalysis, Education and Cinema, that can assist us in the reinvention of listening and intervention devices to the subjects who live the shades of the adolescent passage.

**Keywords:** listening devices; contemporary adolescence; collector of remains; methodology.

DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982018003012>

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde estiver identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons (cc by 4.0)

Este artigo reúne a experiência de pesquisa-extensão desenvolvida ao longo de três semestres com um grupo de jovens das *margens*<sup>1</sup>. Nosso objetivo, através deste estudo, foi consolidar teórica e metodologicamente a construção de um dispositivo de escuta que propõe o enlace entre Psicanálise, Educação e Cinema.

A proposta de intervenção em questão, realizada em uma escola pública, foi experimentada com adolescentes a partir de uma parceria com um posto de saúde da rede municipal de nossa cidade<sup>2</sup>. Os aspectos metodológicos da pesquisa – referentes tanto ao tempo de encontro com os sujeitos no campo, quanto à posterior análise dos materiais produzidos – partiram do referencial psicanalítico em composição com as contribuições acerca do tema da *experiência* e do *catador de restos* do filósofo alemão Walter Benjamin, bem como da alegoria ao *flâneur* de Charles Baudelaire. Cabe sublinhar que esta articulação será melhor discutida no decorrer do presente escrito.

Temos apostado no potencial polissêmico que as narrativas fílmicas carregam enquanto arte e no quanto elas podem dar sustentação a um trabalho que anseia pela criação de meios de produção de *experiência* frente às *vivências* dos jovens<sup>3</sup>. No que se refere à adolescência, acreditamos que a utilização de filmes relacionados ao que se problematiza nesta passagem pode configurar um dispositivo criativo de intervenção nas bordas da saúde mental e da Educação. Nessa direção, criamos, através do *Cine na Escola*, um espaço de escuta/intervenção com sujeitos que carecem de momentos para falar de si.

Participou do *Cine na Escola* uma turma de oito adolescentes com idades entre 12 e 16 anos. Os encontros tinham caráter semanal e duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, sendo designados para o trabalho dois oficinas. Durante as oficinas, conjugávamos sessões de cinema com a abertura de um espaço de conversação a fim de debater temas e assuntos da escolha dos jovens – estes referiam-se tanto às produções fílmicas, quanto aos aspectos de suas vidas.

Os debates citados foram registrados nos chamados *diários de experiência*, um compilado escrito pelos oficinas de suas vivências, experiências e reflexões a partir das atividades da oficina. Metodologicamente, os diários apresentam uma escrita norteada, sobretudo, pelo movimento da associação livre, o que pode causar um certo estranhamento inicial para quem os lê. Isso porque, de maneira geral, estes registros se parecem com um texto fragmentado, aparentemente inacabado, por vezes sem uma articulação evidente entre parágrafos ou frases que se seguem. Inspiramo-nos em três fontes para a construção desse instrumento teórico-metodológico: nas anotações e comentários breves de Walter Benjamin, guiados por “seu olhar fragmentário, não por renunciar à totalidade, mas por procurá-la nos detalhes quase invisíveis” (SARLO, 2013, p. 35); nos diários de campo, dispositivo advindo dos estudos antropológicos e da etnografia; e, por fim, nas notas breves que Freud (2004) dedicou-se a escrever em seus últimos anos de vida, sendo possível encontrar o esboço de grandes conceitos da teoria psicanalítica ao lado de notícias familiares aleatórias.

Vale sublinhar ainda que esse exercício de escrita sistemática dos *diários de experiência* se mostrou bastante potente como um momento de reflexão para o oficinairo-pesquisador, através do qual era possível aplacar um pouco da angústia que, certas vezes, era *levada para casa* depois de um dia de oficina. Assim, consideramos que a escrita da *experiência* sobre o trabalho, além de um registro, é um tempo outro que, articulado ao espaço de supervisão, pôde propiciar, algumas vezes, o que temos denominado de *passagem da vivência à experiência*<sup>4</sup>.

O *corpus* da pesquisa foi formado igualmente pelas construções feitas a partir da leitura-escuta (CAON, 1994; IRIBARRY, 2003) de textos teóricos e das elaborações surgidas nas reuniões do grupo de pesquisa<sup>5</sup>. Portanto, via essa

<sup>1</sup> Tomamos a expressão *margens* em seu efeito equívoco, uma vez que nos referimos tanto à questão social, remetendo àqueles que são excluídos e marginalizados, quanto à questão propriamente geográfica, considerando que o local da intervenção era próximo da beira de um rio.

<sup>2</sup> Através do trabalho com a equipe do posto de saúde, percebemos que os adolescentes pouco circulavam por lá. O contato com o serviço acabava se dando, muitas vezes, a partir de uma demanda advinda da escola, lugar por onde os jovens de fato circulavam. Diante deste cenário, optamos por realizar nossa proposta de pesquisa dentro da escola, via o canal de comunicação já existente entre as instituições.

<sup>3</sup> Ver nota 4.

<sup>4</sup> Benjamin contrapõe a *experiência* (*Erfahrung*) ao conceito de *vivência* (*Erlebnis*) – uma forma de experiência isolada que não faz laço e não carrega nenhum valor coletivo. Um acontecimento pode decantar em experiência somente ao ser compartilhado, narrado e transmitido (BENJAMIN, 1994).

<sup>5</sup> Essas reuniões foram gravadas e transcritas. Ao serem transformadas em texto, foram lidas pelos mesmos operadores metodológicos que o restante do material de pesquisa.

experiência com os adolescentes das margens, buscamos modos de sustentar e qualificar espaços de escuta apostando na livre circulação da palavra para operar deslocamentos e abertura de novos e outros sentidos nas vivências juvenis.

### **ADOLESCÊNCIA E TEMPORALIDADE: DOS LONGAS AOS CURTAS**

A escola em que fazíamos a oficina localizava-se em um território de intensa vulnerabilidade social. Além disso, o posto de saúde, bastante próximo dos adolescentes da escola em termos de território, não o era em termos de vinculação ao serviço. De maneira geral, os adolescentes só circulavam no posto a fim de buscar métodos anticoncepcionais e, frequentemente, o faziam acompanhados de familiares, o que dificultava aos técnicos um momento de escuta desses jovens, que acabavam ficando inibidos na presença dos pais/responsáveis. Ainda havia a questão de ser um local onde *todos se conheçam e façam fofoca* [sic], o que colocava em pauta a conflitiva em relação ao sigilo, operando como um entrave às tentativas do posto em construir intervenções em grupos, esses últimos sempre esvaziados pela baixa aderência dos usuários.

A partir deste cenário que descreve, brevemente, onde desenvolvemos a intervenção e sua relação com a população jovem, convidamos o leitor a desdobrar teoricamente conosco aquilo que temos nomeado como *adolescência*.

A partir da Psicanálise, entendemos que a adolescência não é só um processo natural do desenvolvimento, mas também uma operação psíquica estruturante (RUFFINO, 1993; RASSIAL, 1997), uma passagem que depende de certas condições para que, justamente, seja possível ao sujeito dar conta dos impasses com os quais se depara. Durante essa passagem, cabe ao adolescente buscar outras significações de si a partir dos elementos fornecidos pela cultura e pelos dispositivos de seu tempo, cuja função é auxiliá-lo, do ponto de vista estrutural, no processo da construção de um novo lugar psíquico. Assim, podemos pensar que a tarefa de adolecer na contemporaneidade se impõe enquanto um trabalho árduo que exige, sobretudo, a construção criativa e singular de como responder à demanda do Outro social. Entretanto, questionamo-nos, será que sempre foi desta forma individualizada?

Segundo Ruffino (2004), durante o período das comunidades tradicionais ou pré-modernas, o adolecer não era uma tarefa necessária, uma vez que seus dispositivos comunitários, também conhecidos como ritos de passagem, davam conta do enigma pubertário, dispensando que cada jovem fizesse um trabalho psíquico individual. Isso só era possível “na medida em que lá toda a vida societária estava articulada em torno da eficácia da função paterna; pela realimentação cotidiana da experiência compartilhada, e pela valorização do acolhimento renovado da memória coletiva” (RUFFINO, 2004, p. 4).

Pensamos que, atualmente, muitos desses ritos de passagem encontram-se esvaziados em sua função de transmissão simbólica, produzindo também o que temos chamado de *esvaziamento da dimensão da experiência*. O que antes era socialmente compartilhado, hoje acaba sendo um ritual anônimo individualizado, reafirmado pelo posicionamento da sociedade de que a crise adolescente é algo natural e inevitável, ainda que temporária. Pode-se pensar que um dos efeitos deste empobrecimento aparece na sintomatologia atual de muitos jovens que não conseguem achar, no tecido social, referências simbólicas com as quais possam elaborar o *real*<sup>6</sup> da puberdade e operar a passagem adolescente.

Dentre as problematizações surgidas na pesquisa, além da ausência de espaços de fala, inquietou-nos, sobretudo, a *premência do tempo* na vida dos jovens, questão que parece se apresentar dentro e fora da escola. Por vezes, percebemos certa dificuldade dos adolescentes em conseguirem parar para assistir aos filmes sem se envolverem em outras atividades simultaneamente. Essa nuance pôde ser percebida, especialmente, no que se refere ao uso constante de *smartphones* para ouvir músicas, trocar mensagens e acessar redes sociais diversas – todas estas atividades sendo realizadas, muitas vezes, ao mesmo tempo.

Supomos que essa aparente agitação *multitasking* também contribuiu para que quase sempre se demorasse a organizar o início de um dia de oficina, visto que os jovens não conseguiam, de maneira espontânea, parar para escutar uns aos outros, aos oficineiros e às narrativas fílmicas. É como se existisse um certo imperativo à realização de várias tarefas simultâneas, esta faceta do que denominamos de *premência do tempo*, atravessando os adolescentes de forma bastante marcada.

---

<sup>6</sup> Para Lacan, o *real* é o que não pode ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita, aquilo que “não cessa de não se escrever” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 127). O *real* constitui um dos três registros que, junto ao simbólico e ao imaginário, fundam o que Lacan denominou de RSI – instâncias indissociáveis, ligadas pelo nó borromeano, que dão conta da relação do sujeito com a dimensão da falta.

A rapidez aí colocada em questão parece situar-se a contrapelo das condições que podem constituir os fios da *experiência*, uma vez que, para tal, é necessário um movimento de interrupção que nos permita “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...]” (LARROSA, 2002, p. 24). Acreditamos que esse modo de realizar as atividades e vivenciar o tempo seja uma forma sintomática de responder à demanda de aceleração presente na cultura contemporânea. Tal traço acaba produzindo uma espécie de repetição do modelo de vida industrial, caracterizado, sobretudo, pelo empobrecimento e desvalorização da circulação da palavra – esta última entendida como agente transformador do psiquismo (FREUD, 1914/2010).

É bem verdade, entretanto, que, em nosso tempo social, essa dimensão não é experimentada exclusivamente pelos jovens, uma vez que todos nós, não somente os adolescentes, somos subjetivados e transformados desde o encontro com estes modos de vida. Mesmo assim, importa problematizar tal aspecto na passagem adolescente, pois este é o momento em que o sujeito mais necessita beber nas fontes da cultura na qual está inserido, a fim de buscar elementos capazes de lhe ajudar na edificação de si e nos impasses constitutivos que atravessa. É nesse sentido que chamamos a atenção para uma certa demanda de aceleração presente na atualidade, pois ela pode acabar inibindo ou dificultando modos diversos de experienciar o tempo de forma mais contemplativa, demorada e coletivizada.

Além de recolherem essa percepção da aceleração relacionada às atividades simultâneas, osicineiros *cataram* também alguns fragmentos discursivos que falavam do descontentamento dos jovens em trabalhar, na oficina, com filmes de longa-metragem. Diante disso, oferecemos a eles a possibilidade de assistirmos narrativas fílmicas de curta duração<sup>7</sup> (curta-metragem, videocliques musicais e vídeos na *internet*). Com esse movimento, foi possível contemplar, no mesmo dia de oficina, tanto a transmissão do filme escolhido, quanto a abertura de um espaço de discussão.

Cabe ainda dizer algo mais acerca dessa decisão sobre ir *dos longas aos curtas*, bem como articulá-la à temporalidade adolescente. Pode parecer, em um primeiro plano, uma decisão paradoxal: como pretendemos operar na via de dilatar o tempo se oferecemos aos adolescentes, justamente, um *encurtamento*? Se tratarmos disso cronologicamente, houve uma redução, pois passamos a oferecer produções de aproximadamente quinze minutos. Entretanto, neste trabalho, a questão temporal está muito mais ligada ao que temos denominado de *tempo da experiência* que não guarda relação, necessariamente, com o tempo do relógio. Se, por um lado, encurtamos o tempo das produções, por outro, e talvez isso seja o mais interessante para um dispositivo de escuta em saúde mental, alargamos o *tempo da experiência*.

Se optássemos por filmes longa-metragem, teríamos que alternar o funcionamento da oficina – em uma semana aconteceria apenas a sessão de cinema e se ofereceria o espaço de discussão somente na outra. Ao considerarmos a aparente dificuldade dos jovens contemporâneos de *parar para escutar*, passamos a nos questionar se esse intervalo entre os encontros não seria longo demais, tornando o momento de assistir às narrativas fílmicas provavelmente esvaziado de sentido. Com a escolha dos curtas, já as primeiras impressões suscitadas pela vivência com as imagens eram compartilhadas na fala, tornando possível aos jovens fazerem associações com suas vidas e com aspectos gerais do adolescer. Entendemos que a escolha pelo modelo das narrativas mais breves – mas não menos densas – surgiu, precisamente, como efeito da escuta dosicineiros-pesquisadores.

Ressaltamos que esse breve fragmento de experiência, que conta o percurso dos longas aos curtas, fala da própria construção do dispositivo de escuta, conjugando os enlaces entre Adolescência, Tempo, Cinema, Psicanálise e Educação. Isso nos levou a refletir sobre as vicissitudes da escuta protagonizada peloicineiro-pesquisador do *Cine na Escola*.

A escuta doicineiro, norteada pela ética psicanalítica, foi *inspirada* pela noção da atenção flutuante (FREUD, 1912/2010) e não pautada por ela, uma vez que este é um conceito clínico que se aplica a uma relação específica entre o par analista/analizando, situação bastante diferente da encontrada na oficina. Dessa forma, entendemos que recolher os efeitos da conjugação entre a escuta psicanalítica e a alegoria do *catador* é um modo de expandir e enriquecer a noção de escuta livre balizada pela atenção flutuante freudiana.

A partir desta perspectiva, apostamos que os efeitos advindos do encontro proposto neste trabalho podem nos auxiliar na criação de dispositivos de escuta, na medida em que reinventamos a teoria, buscando diálogos com as novas exigências e complexidades da experiência analítica contemporânea em cenários que alargam suas bordas.

---

<sup>7</sup> As produções eram pensadas e escolhidas de acordo com o que os adolescentes iam trazendo durante as conversas na oficina.

## **PODE-SE FORJAR UM MÉTODO A PARTIR DO ENCONTRO ENTRE FREUD, BENJAMIN E BAUDELAIRE?**

Ao tensionarmos a noção de atenção flutuante e do tempo do *a posteriori* com as contribuições da figura do *catador de restos*, assim como do *flâneur*, passamos a nos perguntar: de que maneira podemos situar estes dispositivos que se colocam para além do enquadre analítico tradicional e suas respectivas especificidades? Mais ainda, como pensar nas articulações entre a Psicanálise, o tema da *experiência* em Benjamin e a poesia lírica de Baudelaire, considerando a heterogeneidade dos campos conceituais aos quais pertencem?

Parece-nos que a Psicanálise, conforme os ensinamentos freudianos clássicos, é, para além de uma modalidade de atendimento, um método de investigação que convoca e propicia condições para a emergência das manifestações do sujeito do inconsciente (FREUD, 1912/2010). A partir disso, é possível (re)pensarmos outras formas de fazer pesquisa em Psicanálise, tal como a construção de novas configurações da escuta. A fim de complexificar essa discussão, lembramos os trabalhos de Freud que partem não de casos clínicos, mas, sim, de uma análise da cultura e dos sintomas sociais como *Totem e tabu* (1913/2010) e *O mal-estar na civilização* (1930/2010). Nesses escritos, ele buscou tensionar os atravessamentos entre sujeito e os fenômenos sociais, a cultura, remetendo-nos também às teorizações encontradas em *Psicologia dos grupos e a análise do Eu*:

É certo que a psicologia individual se dirige ao ser humano particular, investigando os caminhos pelos quais ele busca obter satisfação de seus impulsos instintuais, mas ela raramente, apenas em certas condições excepcionais, pode abstrair das relações deste ser com os outros indivíduos. (FREUD, 1921/2010, p. 14).

Em *A Questão da análise leiga* (FREUD, 1926/2010), Freud construiu um denso contraponto face às duras críticas de sua época em relação ao exercício da Psicanálise por *leigos* – ou seja, por não médicos. Em relação a isso, a divisão, tão em voga em seu tempo, de uma Psicanálise médica e outra aplicada, não encontraria sustentação, pois, na verdade, a real divisão seria “entre Psicanálise científica e suas aplicações nos âmbitos medicinal e não medicinal” (*ibidem*, p. 228). Nesse sentido, podemos compreender que

O emprego da análise na terapia das neuroses é apenas uma de suas aplicações; o futuro talvez mostre que não é a mais importante. De toda maneira, não seria justo sacrificar todas as demais em prol desta única aplicação, apenas porque ela tem relação com o círculo de interesses médicos. (*ibidem*, p. 215).

Acreditamos que Freud, ao trabalhar com essa noção de uma Psicanálise na época denominada “*aplicada*”<sup>8</sup> inicia uma abertura em relação à possibilidade de construir interlocuções com outros campos do saber. Os dispositivos de escuta, tal qual propomos com o *Cine na Escola*, poderiam, talvez, ser pensados como um desdobramento, uma extensão da Psicanálise. Sublinhamos também que essa discussão remete a outra, a noção fundamental de que a Psicanálise é um campo não-todo, que trabalha, justamente, com a dimensão da falta.

Para Lacan (1959-1960/1991), o interdito do incesto, concebido como a Lei fundamental, inscreve-se e funda o inconsciente do homem. Na medida em que é barrada ao sujeito a satisfação do desejo de completude, através do interdito do corpo materno, dá-se a inauguração do âmbito da falta, uma vez que a mãe e o corpo materno já são objetos substitutivos do objeto desde sempre perdido. Em outros termos, este furo do qual nos fala Lacan relaciona-se ao preço que pagamos ao adentrarmos o campo da linguagem – algo estará para sempre perdido nessa experiência, ou seja, a completude proporcionada pelo encontro com a Coisa (*Das Ding*) freudiana. Deste ponto de vista, a construção de um diálogo entre a Psicanálise e outros campos do saber não surpreende, especialmente porque concebemos a inexistência de um saber unívoco e absoluto, capaz de dar conta sozinho de todas as questões.

Além destas problematizações, outras nuances metodológicas merecem ainda ser trabalhadas. A *atenção flutuante* freudiana (1912/2010), nossa principal inspiração metodológica, é a condição que o analista deve adotar para conseguir identificar, nas entrelinhas do discurso do analisando, as formações do inconsciente. Basicamente, este conceito tem como prerrogativa fundamental escutar aquele que fala sem se preocupar em notar algo especificamente.

A recomendação feita por Freud acerca de um estado de atenção suspensa nos coloca a refletir sobre o resto. A partir da Psicanálise, podemos pensar que não há uma questão valorativa que diminua a importância dos detalhes, pelo contrário, sustenta-se que esses fragmentos, trazidos pelo paciente, têm tanta importância quanto a narrativa de um

---

<sup>8</sup> “O *flâneur* era uma figura de resistência poética que Benjamin recolheu nos escritos críticos de Baudelaire acerca da modernidade. Essa figura do século XIX passeava irreverentemente com suas tartarugas, fazendo desse ato um claro contraponto à velocidade e à aceleração imposta pelo ritmo industrial” (GURSKI, 2012).

acontecimento extraordinário: “Como se vê, o preceito de notar igualmente tudo é a necessária contrapartida à exigência de que o analisando relate tudo o que lhe ocorrer, sem crítica ou seleção” (FREUD, 1912/2010, p. 150).

Tomemos agora o *catador de restos*, personagem amplamente trabalhado na obra benjaminiana. Ele era uma figura que perambulava pelas cidades modernas em busca daquilo que grande parte da sociedade considerava inútil: lixo, sucata, migalhas, materiais descartáveis. Acreditamos que, não por acaso, Benjamin constantemente convida-nos a pensar sobre a importância de *catar os restos*, de tomá-los a partir de sua potência. Foi justamente desde as ruínas históricas que o filósofo encontrou uma maneira de conseguir sobreviver à cultura de sua época (GURSKI, 2008), recolhendo os elementos banais do presente e os detritos do passado para forjar maneiras de interrogar as questões de seu tempo.

Podemos articular uma figura contemporânea que, tal qual o catador de Benjamin, subverte em seu discurso o lugar ocupado pelos *restos*. Sob direção de Marcos Prado (2004), Estamira Gomes de Sousa ficou conhecida por protagonizar o documentário que leva seu primeiro nome. Ela vivia e trabalhava, durante a época das filmagens, em um aterro sanitário no Rio de Janeiro. A partir de sua relação com o lixão, foi construindo densas reflexões acerca da vida, de si mesma, da sociedade e de Deus (PRADO, 2004):

Você tem sua camisa, você está vestido, mas está suado. Você não vai tirar a sua camisa e jogar fora. Você não pode fazer isso! Mas é assim que estão fazendo, de certa forma. Veja que isso aqui é um depósito dos restos. Às vezes é só resto, mas às vezes é só descuido.

Entre a loucura e a lucidez, a catadora Estamira provoca-nos com o convite de voltarmos nossa mirada para o lixo, dejetos da sociedade por excelência, e descobriremos que ali há a matéria-prima para formularmos questões tão essenciais acerca da nossa existência. Pensamos que, de algum modo, ela estava fortemente atravessada pelo espírito do catador benjaminiano.

Além de se ocupar da temática dos *restos*, Benjamin (1991) também teceu belíssimas reflexões sobre o *flâneur de Baudelaire*<sup>9</sup>, figura destoante em relação ao ritmo efervescente da Paris do século XIX. Esse personagem pode ser considerado igualmente como uma espécie de *catador de restos*, pois conseguia perceber lugares, pessoas e cenas que só se desvelavam em função de seu ritmo arrastado e leve. O olhar diferenciado do *flâneur*, atravessado pelas lentes de um tempo distendido, é capaz de captar, nas banalidades da vida cotidiana, o que há de mais extraordinário no mínimo detalhe. Pensamos que Benjamin, inspirado pela sensibilidade de Baudelaire frente aos novos tempos da modernidade, também seguiu pelas trilhas do detalhe mínimo, caçando as pérolas, colecionando-as e tentando, a partir daí, inscrever o *novo*<sup>10</sup> desde a chamada nova barbárie (BENJAMIN, 1933/1994).

Propomos, neste estudo, que uma via interessante para pensarmos o fio comum que enlaça essas diferentes questões teórico-metodológicas encontradas em Freud, Benjamin e Baudelaire é aquela que trata sobre as condições necessárias para o surgimento de uma outra temporalidade, tanto do sujeito, como do acontecimento. Lembremos que um acontecimento, tomado como os episódios que vão compondo nossas vidas, como assistir a um filme por exemplo, pode ou não decantar em *experiência*; não há uma garantia prévia a esse processo, mas uma aposta. Entendemos que só é possível apostar nisso e ocupar a posição do *catador de restos*, do *flâneur* e daquele que se propõe a operar a partir da atenção flutuante se estamos igualmente suspensos por um tempo mais livre, distendido.

Ora, a nossa aposta é justamente que esse ritmo mais desacelerado possa ser pensado como aquilo que caracteriza o que está no âmago de nossa metodologia de trabalho com os adolescentes. Percebemos que, ao nos colocarmos nessa posição e oferecermos também a eles essa possibilidade, fomos capazes de escutar e recolher os traços mínimos presentes em seus discursos. Por outro lado, gostaríamos de sublinhar que sustentar essa condição temporal tem se colocado como um desafio crescente, uma vez que estamos, aparentemente, saciados e exaustos por nosso ímpeto de devorar tudo que nos chega da cultura, atrofiando os fios que compõem a trama da *experiência* (BENJAMIN, 1933/1994).

---

<sup>9</sup> Estamos utilizando “psicanálise aplicada” apenas para fazer jus ao termo que foi usado pelo próprio Freud na época. Apesar de não ter exatamente conceitualizado a expressão, ele utilizava-a para referir-se a outras áreas da produção humana com as quais psicanálise entrava em diálogo. Na atualidade, outras expressões mais adequadas falam destes encontros nas fronteiras.

<sup>10</sup> O *novo* aqui é tomado não no sentido da novidade, mas na perspectiva de uma criação do sujeito no campo da significação (GURSKI, 2010).

O ritmo acelerado do *modus vivendi* contemporâneo deixa poucos intervalos para a falta, para o silêncio, para a contemplação. Quando esses intervalos não ocorrem, passamos pelos *restos* sem conseguir recolhê-los como coleção<sup>11</sup>, mas, sim, apenas realizamos uma forma vazia do que denominamos de *pilhagem de vivências*. Essas últimas vão se constituindo sem um fio especial que as enlace, tramando-as umas com as outras, não construindo, portanto, novas *experiências*. Nesse sentido, tentar forjar uma metodologia a partir de Freud, Benjamin e Baudelaire também foi um caminho buscado a fim de sustentar uma escuta em saúde mental infanto-juvenil que vai justamente a contrapelo do ritmo veloz imposto pela contemporaneidade.

### **ADOLESCÊNCIA E NARRATIVA: CATANDO OS RESTOS**

No consagrado texto *O narrador* (1936/2012), Benjamin reflete sobre o empobrecimento da *experiência* e seus efeitos no que concerne à capacidade do sujeito moderno de produzir narrativas. É especialmente importante marcar que a figura do narrador é uma das tantas facetas que o *catador de restos* assume em sua obra – cabe a ele recolher os frangalhos da *experiência* dispersos pela modernidade, manejando formas possíveis de transfigurá-los em palavra *viva*, passível de ser transmitida a seus ouvintes.

Para o filósofo alemão, a arte de narrar, ou seja, a capacidade de intercambiar *experiências*, estaria em vias de extinção. Segundo ele, o horror da guerra e o modo cada vez mais reduzido com que as notícias de jornal apresentavam os acontecimentos revelavam o tom do cenário de desmoralização da *experiência* enunciado por ele. No que se refere à construção de dispositivos de escuta com adolescentes, somos inspirados pela ideia benjaminiana de que a narração enquanto arte compartilhada depende de certas condições, especialmente da densidade do tempo.

Entendemos que a premência do tempo na passagem adolescente, em nosso laço social, tem funcionado como um empecilho à construção de narratividades de si. Apostamos que os jovens, a partir das condições propiciadas por este outro tempo das oficinas, possam produzir novos modos de se fazer representar que não se restrinjam apenas àqueles vinculados a uma estrutura oracular que não lhes possibilita outras interpretações acerca do que recebem. Neste âmbito, estão a via do tráfico, da evasão escolar, da drogadição, das condutas transgressivas e violentas.

Em um espaço de escuta como o *Cine na Escola*, aquele que fala e compartilha suas *vivências* isoladas com o restante do grupo autoriza-se a estar na posição de narrador. Entretanto, salientamos que essa *experiência* não se esgota na figura daquele que narra, uma vez que “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1936/2012, p. 217).

Em relação a esse não esgotamento, compartilhamos um outro fragmento de *experiência*, quando os oficineiros lembraram aos adolescentes que o encontro seguinte seria o último. Quando perguntados sobre quais foram as impressões mais marcantes até aquele momento do trabalho, um adolescente tomou a palavra e disse: *vocês são legais, vocês escutam o que a gente fala* [sic]. O interessante desse recorte está no fato de que o menino raramente falava durante os encontros, tanto com os oficineiros, quanto com os colegas. Isso levou-nos a interrogar: como é possível que esse jovem tão quieto coloque, justamente, o acento de sua fala na importância da escuta?

Entendemos que esse adolescente sublinhou para nós o fato de que a experiência narrativa vai muito além daquele que narra com palavras faladas. Diante disso, pensamos que um dos aspectos que se referem ao campo da criação de espaços de escuta com adolescentes é que nem sempre o jovem que pouco fala no grupo está sinalizando uma falta de interesse em participar. Lacan (1959-1960/1991) nos ajuda a pensar sobre isso quando aponta que não há algo que anteceda a experiência analítica, ou seja, não há algo que dê conta de criar uma história *pré-escrita*. Ora, se entendemos que nosso trabalho se dá na dimensão da escuta atravessada pela Psicanálise, devemos, então, operar a partir de uma posição diferente daquela pautada por ideais (*para participar, é preciso falar*), colocando-nos na contramão da ideia de existir um modo já indicado anteriormente de como o adolescente deve ou não ser atravessado pela experiência na oficina.

Podemos pensar esse ponto do trabalho também a partir da noção psicanalítica utilizada em nossa metodologia de pesquisa, a saber, o tempo do *só depois* (FREUD, 1895/1969). Igualmente conhecido como *a posteriori*, o termo sugere a ideia de um movimento retroativo, no qual a vida psíquica e o passado estão constantemente sendo remanejados e transformados pelos acontecimentos mais recentes. Assim como as *vivências* precisam de um segundo

---

<sup>11</sup> Coleção aqui é tomada como um modo de apropriar-se de algo que se deseja conhecer intimamente, ter “uma relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda como palco, como o cenário de seu destino” (BENJAMIN, 1995, p. 228).

tempo – o tempo do compartilhamento e da narração – para decantarem em *experiência*, é necessário para o oficinairo-pesquisador um segundo tempo para que aquilo que irrompe durante as oficinas possa forjar-se em um sentido.

### O PESQUISADOR COMO CATADOR DE RESTOS E A POSSIBILIDADE DE INAUGURAÇÃO DE UMA OUTRA TEMPORALIDADE NA PESQUISA

A partir das reflexões do presente trabalho, chegamos à noção de que o oficinairo, apoiado na ética psicanalítica em conjugação com a metodologia inspirada no catador, conseguiu ofertar aos adolescentes das *margens* uma outra temporalidade, caracterizada pela desaceleração. A partir disso, ele pôde oferecer aos jovens a possibilidade de se fazerem escutar, bem como de questionarem a si mesmos, desde elementos estranhamente familiares (FREUD, 1919/2010) e corriqueiros, mas que raramente circulavam no campo das palavras.

Para pensar este jogo, entre aquilo que causa surpresa por ser, ao mesmo tempo, estranho e familiar, trazemos outro fragmento de experiência. Em um dia de oficina, assistimos o videoclipe musical da campanha *Ser diferente é normal* (2012), que aborda a questão do preconceito com a diferença nos mais diversos âmbitos. Terminado o vídeo, um dos adolescentes autorizou-se a brincar com o título, produzindo um deslizamento de sentido: *ser maconheiro é normal!* [sic]. Isso teve como efeito o fato de que o oficinairo passou a estranhar um cartaz na parede que sempre esteve ali, mas que, para sua surpresa, tinha passado quase despercebido até então.

O referido cartaz, confeccionado pelos próprios alunos, contava com o desenho de um sinal de negação sob uma folha de maconha e acompanhado dos dizeres garrafais *NÃO ÀS DROGAS*. Ao pontuar sua existência no mural da sala, o oficinairo ouviu dos adolescentes que, na escola, não é permitido falar sobre essa temática. O mesmo adolescente que brincou com as palavras pôde, a partir desse espaço de circulação da palavra, compartilhar um episódio em que, ao escrever em uma folha de papel o dizer *LEGALIZE*, foi descoberto pela professora e chamado a comparecer na diretoria. Segundo ele, todos acabam *falando aquilo que a escola quer ouvir* [sic].

Provavelmente, se o oficinairo não estivesse tomado pela *ética dos restos*, quer dizer, sustentando sua escuta por um tempo mais distendido e atento àquilo que, aparentemente, pode ser considerado sem importância, a brincadeira feita pelo adolescente poderia simplesmente passar despercebida e seu respectivo desdobramento, o episódio da diretoria, sem espaço para ser narrado. Catando e articulando os *restos* da sala, ou seja, o cartaz e a fala do jovem, o oficinairo acabou devolvendo a ele um enigma, uma problematização, e não algo pronto *a priori*. Ao invés de tomar a fala na dimensão de tabu e acabar por inibir ou silenciar o jovem, ele pôde, dessa forma, abrir possibilidades de criação de outros sentidos para aquilo que veio como um jogo de palavras.

Outro ponto interessante a ser ressaltado é que o videoclipe não tinha propriamente como temática central a questão das drogas. Estar na posição de pesquisador-catador é ter como ética acolher na fala dos adolescentes aquilo que lhe é endereçado desde a transferência. Com isso, queremos dizer que esse processo se dá a partir do encontro com o que é visto na tela, independente se, em um primeiro momento, possa parecer como algo fora da temática da narrativa fílmica.

Em relação às drogas, tampouco cabe ao oficinairo reproduzir um discurso proibicionista/moralista que encerra-se em si mesmo. A sua preocupação não precisa ser discutir um assunto específico, mas, sim, fazer a palavra circular entre os adolescentes. É interessante que isso que vem de maneira enxuta, sem muito tempo para pensar, seja convidado a ser problematizado durante a conversa no grupo. Lançamos a hipótese de que a relação dos adolescentes com aquele cartaz tomou um outro estatuto naquele momento em que o oficinairo interveio, deslocando-se de um viés mais informacional acerca das drogas para, assim, forjar um elemento novo capaz de produzir um conflito de discursos potente ao trabalho proposto pelo *Cine na Escola*.

A experiência narrativa, que significa tomar para si as letras e usá-las em nome próprio, é algo especialmente importante quando pensamos nos sujeitos adolescentes em pleno processo de constituição subjetiva, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. Pensamos que, do encontro com os filmes em conjugação com as discussões, os jovens puderam, ainda que de maneira muito sucinta, questionar aquilo que vem como enunciado informativo do Outro social e apropriarem-se já de uma outra maneira disso. Entendemos que foi a partir de elementos aparentemente sem valor e banais, tal como o cartaz da sala onde fazíamos a oficina, que, muitas vezes, foi sendo construída a matéria-prima das narratividades dos jovens que participaram do *Cine na Escola*.

Importa ainda ressaltarmos que, no caso de um dispositivo como o *Cine na Escola*, não basta apenas proporcionarmos o encontro entre os adolescentes e as narrativas fílmicas – é necessária a presença. Neste caso, apostamos no *oficineiro/pesquisador-catador-de-restos* como aquele que pode ajudá-los a operar alguma passagem



entre o que assistem na tela e suas vidas através da linguagem. Do contrário, a potência que sustenta o lugar de conexões entre o Cinema, entendido aqui em suas mais variadas nuances, e a Escola pode acabar ficando comprometida e esvaziada de sentido.

Larrosa nos diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Pensamos que o potencial dessa virada, pontuada por Larrosa pela adição da partícula *nos*, pode ajudar a pensar, justamente, essa questão da intervenção do oficinairo-pesquisador como um facilitador da passagem entre a vivência que irrompe (O que toca a partir do encontro com a tela?) e a transformação dela em algo singular e apropriado por quem a sente (O que toca *em mim* a partir de *meu encontro* com a tela?). Apostamos que é nessa passagem que se torna possível enlaçar as *vivências* isoladas e as narrativas trazidas por cada um, decantando-as em *experiências* ao serem compartilhadas, narradas e transmitidas.

Como dito anteriormente, a passagem adolescente não é um processo natural e, por vezes, pode ser um tempo de intenso sofrimento ao sujeito que experimenta esta travessia na contemporaneidade. Deve ficar claro que, com este estudo, não estamos propondo o *Cine na Escola* como um retorno aos ritos de passagem das comunidades tradicionais, negando, assim, as condições subjetivantes que se apresentam no laço social atual. Definitivamente, não se trata disso, mas, sim, de apostar no *Cine na Escola* como um espaço de fala e escuta que resiste minimamente à premência do tempo acelerado e seus efeitos de achatamento da dimensão da experiência, ao ter como ponto nevrálgico de sua sustentação metodológica a circulação da palavra. Para que isso opere, é necessário, tanto para o adolescente, quanto para o pesquisador, parar para escutar a si e ao outro.

Acreditamos que dispositivos como o *Cine na Escola* podem contribuir para que a passagem adolescente desses sujeitos possa ser vivida de forma um pouco menos solitária e em conexão com o *saber da experiência*. Ao ofertarmos espaços de fala, ofertamos também meios que ajudam os adolescentes a darem conta, na linguagem e não no ato, desse real que bate em suas portas. Nesse sentido, a relevância do *Cine na Escola* deve-se ao fato dele configurar-se como um lugar que faz resistência, tal como o desfilar do *flâneur* com suas tartarugas nas galerias francesas. Não se trata de ter como objetivo a extinção da angústia que envolve todo o processo de adolecer, mas, sim, de tornar essa travessia quiçá menos solitária, ao retomarmos a circulação da palavra e seu potencial polissêmico a contrapelo do esvaziamento da dimensão da experiência e seus efeitos unívocos de sentido.

Recebido em: 5 de outubro de 2016. Aprovado em: 30 de junho de 2017.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. A Paris do Segundo Império em Baudelaire. In: KOTHE, F. (Org.). *Walter Benjamin: sociologia*. São Paulo: Ática, 1991, p. 44-122.
- \_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 3).
- \_\_\_\_\_. *Experiência e pobreza* (1933). São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 123-128. (Obras escolhidas - magia, técnica, arte e política, 1).
- \_\_\_\_\_. *O narrador* (1936). São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240. (Obras escolhidas - magia, técnica, arte e política, 1).
- \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, 2).
- CAON, J. L. O pesquisador psicanalítico e a situação psicanalítica de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, UFRGS, v. 7, n. 2, 1994, p. 145-174.
- FREUD, S. *A questão da análise leiga: diálogo com um interlocutor imparcial* (1926). Rio de Janeiro: Imago, 2010. (Obras completas, 17).
- \_\_\_\_\_. *Contribuição à história do movimento psicanalítico* (1914). Rio de Janeiro: Imago, 2010. (Obras completas, 11).
- \_\_\_\_\_. *Diário de Sigmund Freud: 1929-1939. Crônicas Breves*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O inquietante* (1919). Rio de Janeiro: Imago, 2010. (Obras completas, 14).
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar na civilização* (1930). Rio de Janeiro: Imago, 2010. (Obras completas, 18).

- \_\_\_\_\_. *Projeto para uma psicologia científica* (1895). Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Obras psicológicas completas, 1).
- \_\_\_\_\_. *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921). Rio de Janeiro: Imago, 2010. (Obras completas, 15).
- \_\_\_\_\_. *Recomendações ao médico que pratica a Psicanálise* (1912). Rio de Janeiro: Imago, 2010. (Obras completas, 10).
- \_\_\_\_\_. *Totem e tabu* (1913). Rio de Janeiro: Imago, 2010. (Obras completas, 11).
- GURSKI, R. Algumas observações sobre a clínica da infância. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, APPOA, n. 39, 2010, p. 90-102.
- \_\_\_\_\_. *Três ensaios sobre juventude e violência*. São Paulo: Escuta, 2012.
- IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? *Revista Ágora*, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 6, n. 1, 2003, p. 115-138.
- LACAN, J. *A ética da Psicanálise* (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. (O seminário, 7).
- \_\_\_\_\_. *Mais, ainda* (1972-1973). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (O seminário, 20).
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 19, 2002, p. 20-28.
- METASOCIAL, I. Ser diferente é normal [formato videoclipe]. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WjdPIFKd64c>>. Acesso em: 23 jun, 2016.
- PRADO, M. *Estamira*, Brasil, 115 min. 2006.
- RASSIAL, J. J. () *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- RUFFINO, R. A condição traumática da puberdade na contemporaneidade e a adolescência como sintoma social a ela articulada. *Revista Textura de Psicanálise*, 2004, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.revistatextura.com/leia/aconditratraumatica.pdf>>. Acesso em: 23 jun., 2016.
- \_\_\_\_\_. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: RAPPAPORT, C. R. (Coord.). *Adolescência: abordagem psicanalítica*. São Paulo: EPU, 1993, p. 25-57.
- SARLO, B. *Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

**Rose Gurski**

rosegurski@ufrgs.br

**Stéphanie Strzykalski**

stephanie.strzykalski@hotmail.com