

**O adolescer como sintoma de
denúncia social: o trabalho com
grupos para letramento racial**

Aline Souza Martins
Mayara Oliveira de Carvalho
Henrique Ibrahim Tenório

Este trabalho tem como objetivo apresentar o contexto de criação da parceria institucional entre o Serviço-Escola da Universidade Mackenzie e uma escola estadual em São Paulo. A parceria surge a partir da demanda de uma aluna que estudou nessa instituição dez anos atrás. Primeiramente, apresentaremos a cena na qual a demanda da criação de um grupo de conscientização sobre o racismo é remetida à instituição, envolvendo uma questão teórica de separação entre os conceitos de *lugar de fala* e *representatividade* (Ribeiro, 2017). Posteriormente, discutiremos a metodologia de trabalho usada para a realização da intervenção e, finalmente, a descrição e análise dos relatos dos alunos durante as práticas grupais.

Para uma breve apresentação geopolítica, a escola estadual em questão está localizada na região do Capão Redondo, extremo sul de São Paulo. Historicamente, esta região, assim como os bairros próximos, como Jardim Ângela e Jardim São Luís, são um território considerado periférico e negligenciado pelo governo do estado na oferta de políticas públicas de bem-estar social. O território ficou conhecido como “Triângulo da Morte”, por ser considerado uma das regiões mais violentas da cidade de São Paulo. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1996, os bairros Jardim Ângela, Jardim São Luís e Capão Redondo ficaram atrelados a essa imagem devido à divulgação dos altos índices de homicídios no território pela mídia hegemônica (Filho, 2006). Embora a região ainda mantenha altos

índices de violência em relação a outras localidades, nos últimos anos aconteceu um grande avanço na redução desses números, entretanto, o estereótipo de região violenta se mantém.

Trabalho que surge da demanda do território: cena inicial

A intervenção analisada começou a ser gestada em 2021, momento no qual os estágios ocorriam remotamente devido à recém-abertura das instituições públicas para a realização de grupos após a pandemia de covid-19. Nesse cenário, a aluna M.¹ sugeriu a criação de um estágio na sua antiga escola para realizar um grupo de conscientização sobre racismo. A origem da demanda de intervenção a partir de alguém do território, que voltaria na condição de estagiária para a escola onde estudou, foi notável.

Com base na psicanálise, é possível escutar uma posição ativa e desejante por parte da aluna de mudar seu entorno e sua história, e, nesse sentido, o estágio em práticas psicossociais acolhe a demanda orgânica do território. Entretanto, um estágio sobre racismo supervisionado por uma professora branca, com um grupo majoritariamente branco, seria um desafio.

Na primeira tentativa de montar o grupo para ir a campo, surgiu um impasse: os demais alunos brancos relataram um incômodo em participar do projeto, alegando que esse “não era o seu lugar de fala”. Apoiados equivocadamente no conceito de Djamilia Ribeiro (2017), os alunos confundiram representatividade com lugar de fala

1 Em observância às diretrizes éticas, optou-se por preservar a identidade da aluna, substituindo o seu nome por “M.”.

e entenderam que não poderiam falar sobre racismo por não serem negros. Para Ribeiro (2017), esse conceito remete à localização das experiências prévias do enunciador a partir da sua realidade social, pessoal e financeira ao enunciar um discurso. Além do distanciamento em relação à realidade da escola periférica, a pergunta era como um branco falaria de racismo.

Para nossa surpresa, diante desse questionamento, a aluna M. permitiu-se enfurecer-se. Apoiada na raiva de Audre Lorde (2019), salientou para os colegas que discutir racismo era uma responsabilidade dos brancos. Na apresentação de 1981, “Os usos da raiva: as mulheres reagem ao racismo”, Lorde diz que:

Toda mulher tem um arsenal de raiva bem abastecido que pode ser muito útil contra as opressões, pessoais e institucionais, que são a origem dessa raiva. Usada com precisão, ela pode se tornar uma poderosa fonte de energia a serviço do progresso e da mudança (Lorde, 2019, p. 159).

Dessa forma, entendemos que a raiva manifesta da aluna apontava para uma dificuldade institucional: o combate contra o racismo precisava ser responsabilidade de todos. Não se trata de culpabilizar individualmente algum aluno por usar equivocadamente o conceito de *lugar de fala*, mas assumir, a partir da teoria de Pichon (Broide, 1992), que cada manifestação do grupo era feita por um membro que se permitia ser porta-voz de si mesmo e da dinâmica grupal. Diante disso, não era mais possível “matar o mensageiro”, individualizando a questão em um aluno específico, reprimindo a enunciação do problema. A falta de conhecimento sobre o racismo e sobre as formas de combatê-lo é uma questão institucional e social:

A força das mulheres está em reconhecer as diferenças entre nós como algo produtivo e em defender sem culpa as distorções que herdamos, mas que agora são nossas e cabe a nós alterar. A raiva das mulheres pode transformar a diferença, por meio da compreensão, em poder. Pois da raiva entre semelhantes nasce a mudança, não a destruição, e o desconforto e o sentimento de perda que ela costuma causar não são fatais, mas sintomas de crescimento (Lorde, 2019, p. 164).

Como desfecho da questão, entendemos que a responsabilidade sobre o racismo era de todos, e nos colocamos a estudar juntos. M. se dispôs a dar uma aula, indicou leituras para os colegas e conseguiu uma dupla para ir a campo, H.,² um homem branco.

Sobre confusão entre representatividade e lugar de fala: uma questão de responsabilidade social

Na psicanálise, entende-se que a responsabilização subjetiva acontece quando é possibilitada uma mudança na forma de se posicionar no mundo, essa mudança se inscreve no cenário sócio-simbólico de vida, sendo acolhida pelo Outro social (Guerra; Martins; Otoni, 2014). Entretanto, essa jovem exigia o contrário. Não eram os jovens da periferia que deveriam se responsabilizar pelos seus atos de agressividade na cena social, eram os brancos que deveriam se responsabilizar pela grande história do mundo que produziu o racismo estrutural através da exploração do trabalho das pessoas pretas, pelo epistemicídio do

2 Em observância às diretrizes éticas, optou-se por preservar a identidade do homem em questão, substituindo o seu nome por “H.”.

saber dessas pessoas, pelo roubo das suas crianças (Grosfoguel, 2011). E fazíamos não pelo desejo ou *insights* individuais, mas pela pressão da raiva daqueles que estão cansados de gritar.

Dessa cena, nasce nosso estágio, demonstrando que a transferência ultrapassa os limites da relação estagiário e grupo de usuários, que, geralmente, nos leva, na supervisão, a vivenciarmos o tema do grupo. Segundo Bechelli e Santos:

[...] a transferência no grupo é multilateral, pois engloba não somente o relacionamento dos pacientes com o terapeuta, mas, também, dos próprios membros entre si. Além disso, a transferência na situação de grupo é cruzada, pois envolve um entrelaçamento constante de experiências de significado (Bechelli; Santos, 2006, p. 113).

Assim como Spivak (2010), concordamos com Foucault (1979) que existe um sistema de poder/saber que inviabiliza e deslegitima os saberes produzidos por grupos marginalizados. Foucault (1979) argumentava que as massas devem falar por si, mas compreendia a existência de uma força superior ou interdição, fazendo com que essas vozes fossem silenciadas.

Enquanto ex-aluna da escola, M., que se identifica como negra e lésbica, proporcionou aos membros do grupo uma visão diferente em relação ao conflito identitário. Para Broide, “tal conflito está presente na maior parte dos jovens e dos grupos da periferia, sejam eles dedicados à violência ou à cultura e à transformação social” (2006, p. 176).

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher” [negra, pobre] como um item respeitoso na lista de

prioridades globais. A representação não definiu. A mulher como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio (Spivak, 2010, p. 126).

Entendemos que com a ascensão do Movimento Negro nas mídias sociais na última década há uma discussão recorrente sobre quais grupos têm a responsabilidade de falar sobre opressões, envolvendo inclusive questões que tangem ao tema apropriação cultural. No entanto, faz-se necessário que pessoas brancas, privilegiadas em seus espaços de poder, interessem-se ativamente pelo racismo, visto que são os grandes responsáveis pela colonização e por seus desdobramentos históricos, que geraram a localização sistemática e arbitrária de lugares privilegiados como universais brancos. Para Djamila Ribeiro, muitas pessoas confundem representatividade com lugar de fala:

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo

com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (Ribeiro, 2017, p. 82-83).

A representatividade que a estagiária M. trouxe ao grupo de adolescentes foi perceptível desde os primeiros encontros, em especial em relação às alunas negras. Essas crianças e adolescentes puderam relatar situações iguais ou muito semelhantes às que a própria estagiária havia experienciado naquele mesmo ambiente dez anos antes. A construção do vínculo entre os adolescentes negros e negras e a dupla de estagiários foi se fortalecendo com o surgimento de um pensamento crítico-social, responsável por fazer esses alunos pensarem não apenas sobre lugar de fala (Ribeiro, 2017), mas também sobre território e espaços de poder que potencializam os discursos (Foucault, 1997).

Desse modo, é inegável que essas questões seriam transferidas para nós como colaboradores. Sabendo disso, não podíamos deixar de proporcionar a aparição do sentimento de ser desejado pela sociedade. Portanto, a figura da M. confrontou o modelo ético imposto, proporcionando assim novas vias para a realização das fantasias individuais.

Letramento racial: uma prática entre conversações e objetos mediadores para promover a consciência crítica em adolescentes

Entendemos que a prática de grupos com adolescentes requer flexibilidade para acolher a cada encontro o movimento do próprio grupo – que, em associação livre, expressa-se a partir das demandas

contingenciais – e a dinamicidade, respeitando o tempo ágil do adolescente que utiliza a criatividade para perverter os objetos, criando novos sentidos a partir do seu movimento inconsciente. Assim, para o contexto do trabalho com grupos de adolescentes, optamos por mesclar duas metodologias: a conversação psicanalítica (Miller, 2005) e o uso de objetos mediadores (Vacheret; Gimenez; Abud, 2013).

Conversação psicanalítica é uma metodologia de intervenção com grupos na qual “[um] significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado, [...] da qual esperamos um certo efeito de saber” (Miller, p. 15-16, tradução nossa).³ Dessa forma, prioriza-se a multiplicidade de significantes sobre o mesmo objeto, localizando os pontos de mal-estar e criando possibilidades para que as máximas da cultura sejam questionadas. As intervenções dos facilitadores visam provocar a surpresa, buscando o sem sentido que existe além do discurso ligado à ficção de cada um.

Os objetos mediadores são utilizados no contexto de grupos psicoterapêuticos para facilitar o processo de associação livre e de elaboração. Podem ser usados objetos intermediários que facilitem a projeção de fantasias imaginárias, a fim de favorecer a discussão e, posteriormente, a transformação deste conteúdo pré-consciente ou inconsciente. Alguns desses objetos são fotografias, músicas, desenhos, pinturas, livros de histórias, esculturas, atividades com o corpo, recortes e colagem. Segundo Vacheret, Gimenez e Abud:

[...] consideramos os objetos mediadores como objetos culturais e sensoriais que, quando utilizados em um contexto grupal, visam à restauração da capacidade associativa do

3 “Un significante llama a otro significante, no es tan importante quién lo produce en un momento dado [...] de la cual esperamos un cierto efecto de saber.”

pré-consciente. O objeto mediador, como apoio da pulsão, favorece a capacidade de figurar a experiência vivida, auxiliando o trabalho do pré-consciente na atividade de representação, no trabalho do sonho (Vacheret; Gimenez; Abud, 2013, p. 164).

O tema central da intervenção foi a “desconstrução do racismo por meio do resgate da memória histórica”, um projeto que teve o objetivo de fazer o processo de letramento racial (Schucman, 2012) com os alunos. O letramento racial foi traduzido no Brasil pela primeira vez por Lia Vainer Schucman, na sua tese de doutorado, em 2012. A expressão *Racial Literacy* veio dos estudos da antropóloga afro-americana France Winddance Twine para designar a atitude ativa de desconstrução do racismo por parte dos brancos na qual a branquidade também é racializada.

“Racial Literacy” é um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade; e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Twine *apud* Schucman, 2012, p. 103-104).

Nesse sentido, a conversação e o uso dos mediadores têm como objetivo proporcionar reflexão nos adolescentes brancos, para que eles adquiram consciência dos privilégios que uma estrutura social racista oferece à branquitude e passem a agir no seu “cotidiano para desconstruir o racismo de suas identidades raciais brancas, [abrir] novos lugares, [produzir] novos sentidos ao ser branco, desidentificando a brancura da branquitude” (Schucman, 2012, p. 103). Desse modo, também é objetivo da proposta de conversação e uso dos mediadores a promoção da consciência do sofrimento sociopolítico (Rosa, 2016) para os adolescentes negros e negras, através do resgate de marcos históricos conquistados pela população afrodescendente; da racialização dos brancos; da classificação das diferenças e privilégios entre as etnias; da apresentação dos conflitos ainda vigentes como frutos de um passado extremamente brutal e opressor para as pessoas negras; e da busca por medidas com as quais possamos resgatar aspectos positivos a respeito da identidade dessas pessoas, evidenciando seus potenciais e suas características positivas que compõem a sua subjetividade.

Assim, a intervenção visou fomentar nas crianças e nos adolescentes a consciência crítica pelo desenvolvimento da posição de agentes de transformação. Na medida em que se tornam conscientes do seu contexto histórico-cultural e de suas potencialidades, espera-se que eles tenham o poder de trazer novas perspectivas em relação ao racismo para as próximas gerações. Dessa forma, realizamos um cronograma prévio que foi constantemente modificado a partir das questões discutidas nos grupos e supervisionadas semanalmente. Ao chegar ao fim do semestre, estas foram as atividades realizadas dentro do planejamento de trabalho:

SEMANA	TEMA	OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1º ENCONTRO	Conceito de <i>normalidade</i> e de <i>racismo</i>	Apresentação da proposta Apresentação do grupo Conhecer os alunos	Debate grupal Dinâmica “O que é ‘da hora’ e o que é ‘mico’” em relação à diversidade étnico-racial
2º ENCONTRO	Conceito de <i>normalidade</i> e de <i>privilegio</i>	Resgate da estruturação histórica do racismo no Brasil	Análise da música “Menina pretinha”, Mc Soffia Reflexão sobre de onde viemos e apagamento histórico
3º ENCONTRO	Colorismo, diversidade e miscigenação no Brasil	Introdução ao conceito de <i>identidade</i>	Apresentação de uma das alunas e discussão sobre o conceito de <i>identidade</i>
4º ENCONTRO	Naturalização do racismo	Reflexão sobre coisas que falamos naturalmente, mas que têm conotações preconceituosas	Oficina de colorir mulheres negras importantes para a história Discussão sobre o lápis “cor de pele” (rosa)
5º ENCONTRO	Apagamento de identidades negras	Reflexão sobre os desenhos Reflexão sobre o conceito de <i>identidade</i> e o papel do negro na sociedade	Debate grupal Discussão sobre estereótipos
6º ENCONTRO	Aniversariantes de outubro Abordagem policial	Compreender os diferentes tipos de abordagens e de violência policial por etnia e por localidade	Festinha de aniversariantes do mês, dança da cadeira, muita conversa e discussão sobre racismo e violência policial
7º ENCONTRO	É possível ter subjetividade na favela?	Compreender o conceito de <i>subjetividade</i> e relacionar <i>identidade</i> + <i>subjetividade</i>	Debate grupal, assunto que começou com racismo e se desdobrou entre gênero e sexualidade e construção de papéis sociais
8º ENCONTRO	Gênero e sexualidade	Discutir a questão dos papéis sociais, machismo e homofobia	Debate grupal sobre como o machismo construiu e afetou a homofobia e outras opressões de gênero e sexualidade
9º ENCONTRO	Gênero e sexualidade	Violências estruturais contra mulheres e pessoas do movimento LGBTQIA+ Desideologização	Debate grupal e reflexão sobre o que é violência de gênero, assédio e abuso sexual
10º ENCONTRO FECHAMENTO	Sarau para os aniversariantes de novembro Como criar um coletivo	Estimular a criação de um coletivo antirracista e feminista na escola a partir do grêmio estudantil	Reflexão sobre rede de apoio, possibilidades e ferramentas de mudança que os alunos do grêmio têm disponíveis para levar um novo olhar sobre tolerância e respeito às diversidades na escola

Quadro 1 – Cronograma/planejamento das atividades de cada encontro

Fonte: elaborada pelos autores.

Cenas da escola: um ambiente em transformação

Assim, iniciamos as atividades na escola com o primeiro grupo no segundo semestre de 2021. Desde então, tivemos dois grupos no primeiro semestre de 2022 e três grupos no segundo semestre desse mesmo ano. Cada grupo contou com a participação de dois ou três de estagiários, que fizeram cerca de dez encontros na escola com crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Todos os grupos subsequentes foram marcados pela memória dos alunos em relação a essa primeira experiência e obtiveram sucesso nas suas intervenções, que tiveram temáticas variadas de acordo com a demanda. Esse primeiro grupo acolheu adolescentes entre 11 e 15 anos (do 6º ano ao ensino médio). Os relatos possibilitaram a emergência da raiva diante das injustiças e da desnaturalização do racismo, além da criação de redes de apoio para suportar e reivindicar mudanças.

Uma das primeiras questões que surgiram durante os grupos se deu a partir dos relatos de um menino e de uma menina, ambos de 11 anos, que falaram da sua incompreensão por serem agredidos com xingamentos racistas por parte de amigos e colegas de escola. A partir das atividades, foi possível observar uma mudança no posicionamento dos alunos em relação ao racismo estrutural. Um dos efeitos observados foi a elevação da autoestima de uma aluna de 12 anos em relação ao seu corpo; ela assumiu um estilo que valorizou a sua beleza negra. Outra adolescente, de 15 anos, apresentava o comportamento de se automutilar (relatado pela mãe). No encontro sobre gênero e sexualidade, ela pôde elaborar seu sofrimento. Em uma tentativa de laço com a turma, ela abertamente relatou ser bissexual, comentando situações de preconceito vividas.

Um menino de 14 anos, negro retinto, relatou ter sido abordado pela polícia algumas vezes e ter sido humilhado nessas situações. A partir desses acontecimentos, ele desenvolveu trauma associado ao carro da polícia. Outro adolescente, este de 15 anos, relatou ter sido chamado de “sem futuro” pela polícia após ser preso por desacatar a autoridade em uma batida que o puniu por estar sem camisa perto do campo de futebol. Ainda, um último jovem, de 15 anos, relatou ter sido impedido de entrar em shoppings, como o JK Iguatemi, mesmo na presença da irmã que trabalhava no local.

Para Grada Kilomba (2019), o pacto narcísico da branquitude faz com que o grito contra o racismo não seja escutado, não porque ele não é alto, mas porque os ouvidos estão seletivamente surdos; na verdade, escolhe-se não ouvir. Assim, trazemos os testemunhos desses adolescentes como forma de evidenciar que cada um desses jovens denuncia com seu corpo e seu sofrimento a dinâmica social. Cada um é um mensageiro e porta-voz da estrutura social que precisa ser dita, para ser escutada, elaborada e, enfim, poder ser esquecida.

O adolescente é entendido aqui, portanto, como sintoma de uma denúncia social. Segundo dados do Datafolha de 2022, oito em cada dez adolescentes relatam sofrer de questões de saúde mental, 66% relatam ter pensamentos negativos, 58% relatam ter problemas de concentração, 53% relatam ansiedade, 34% relatam tristeza excessiva, 20% relatam transtornos alimentares, 17% relatam depressão, 13% relatam pensamentos suicidas e 6% relatam que pensam em automutilação (Mena, 2022). Esses dados deixam evidente que o sofrimento está presente como sintoma social, ou seja, um sintoma produzido por fatores relacionados à estrutura social de um contexto geopolítico específico.

Adolescência como sintoma de denúncia social

Entendemos que a

[...] operação adolescente é fazer a transposição entre o Outro familiar para o Outro social, portanto, a adolescência como sintoma seria justamente a possibilidade de fazer algo com o pai dado, um ultrapassamento pela *père-version* do pai e servir-se dele como *sinthome*, orientando o sujeito adulto no desejo (Martins; Soares, 2012, [n. p.]).

Assim, a psicanálise compreende o fenômeno da adolescência como sintoma da puberdade, enquanto transformações corporais e psíquicas experienciadas pelo sujeito que encontra o outro e o sexo e precisa fazer algo disso. Seguindo Maria Cristina Poli, propomos:

[...] o jogo significativo *père-version* para expressar o que na neurose se apresentaria como possibilidade de ultrapassagem do “complexo de Édipo”. Seria a passagem de prescindir do Nome-do-Pai, da condição de servir-se dele, uma apropriação dos significantes que o discurso lhe oferece sem precisar pagar o preço da alienação fantasmática ao gozo do Outro... (Poli, 2005 *apud* Martins; Soares, 2012, [n. p.]).

Essa tese sobre o sujeito adolescente precisará ser revista, pois se o adolecer é sintoma, ele não o é sozinho. O processo feito da singularidade de cada sujeito se nutre do mundo, o Outro traz no verso de seu [tes]ouro a culpa e a vergonha de que todo ouro é um espólio, ou seja, cada significante carrega sua história de violências e está empoeirado com seus usos anteriores.

O “Édipo”, como nos diz Stephen Frosh (2018), não é só a historinha do sujeito diante da sua família, mas também a história de como ele (e tantos outros) foi submetido ao poder do pai e, com ele, ao poder da estrutura social patriarcal e racista. A transmissão transgeracional, segundo Frosh (2019), faz-se presente nas fantasias, na repetição e no “mau-olhado” que traz do passado os grandes traumas da nossa civilização, que violentaram e calaram grupos subalternizados e espoliados de seu saber e riqueza.

Conclusão: caminhos de desconstrução do olhar e luta contra o racismo em nós

Portanto, podemos dizer que o sujeito carrega em si a história do mundo e que a *père-version* do pai no adolescer é criar a possibilidade de sobreviver ao poder instituído, subverter o lugar que lhe foi dado e criar um nome para si que sirva como resistência.

Aos brancos, cabe também reinventar nossos nomes, abrindo espaço para o saber do sujeito que é colocado como Outro, tirando a cera dos nossos ouvidos todos os dias e com ela a prepotência da totalidade. Como nos alerta Kely Oliver (2004), cabe a nós a “vigilância” sobre a colonização do nosso olhar e dos nossos pensamentos. Por nos sabermos possuídos por significantes de outros que nos foram dados na transmissão colonial de outros tempos, precisamos desaprender a ver e a pensar, mas para isso é preciso recusar o natural, pois esse é o outro que nos ocupa.

Para Kilomba (2019), os passos para romper o pacto da branquitude que mantém o racismo estrutural começam, muitas vezes, na negação da nossa responsabilidade e passam pela racionalização das

justificativas para, enfim, abrir-se um espaço para a culpa e a vergonha fazerem fissuras na imagem branca total. Só depois dessas fases podemos reconhecer o racismo em sua dimensão jurídica, social e pessoal para, finalmente, podermos criar formas de reparação histórica e descolonização do eu.

Depois dessa experiência, concluímos que a raiva é necessária para a mudança social, ela é energia depositada na esperança de transformação do adolescer não só como sintoma, mas como denúncia da estrutura de poder instituída. Precisamos “que venha o novo” para trazer movimento, abalar os saberes instituídos e os lugares de poder demarcados.

Referências

BECHELLI, Luiz; SANTOS, Manoel. Transferência e psicoterapia de grupo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 110-117, fev. 2006.

BROIDE, Jorge. A psicoterapia psicanalítica na rua realizada através de grupo operativo: a rua enquanto instituição das populações marginalizadas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 12, p. 24-33, 1992.

BROIDE, Jorge. **A psicanálise nas situações sociais críticas**: uma abordagem grupal à violência que abate a juventude das periferias. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FILHO, Maurício Monteiro. Das manchetes policiais para a revolução social. **Portal Repórter Brasil**, São Paulo, 12 jan. 2006. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2006/01/das-manchetes-policiais-para-a-revolucao-social/>. Acesso em: 31 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France: (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FROSH, Stephen. **Assombrações**: psicanálise e transmissões fantasmagóricas. São Paulo: Benjamin Editorial, 2018.

FROSH, Stephen. **As políticas da psicanálise**: uma introdução à teoria freudiana e pós-freudiana. Tradução de Cristiane Izumi Nakagawa. São Paulo: Benjamin Editorial, 2019.

GROSGUÉL, Ramón. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, Merced, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GUERRA, Andréa Máris Campos; MARTINS, Aline Souza; OTONI, Marina Soares. Adolescência e infração: conjugando fatores subjetivos e políticos no compartilhamento de responsabilidades. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, n. 109, p. 109-130, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. Os usos da raiva. *In*: LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e palestras. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Elefante, 2019. p. 133-146.

MARTINS, Aline Souza; SOARES, Sanderson Nascimento. “Meu pai tá preso, meu irmão tá preso e agora eu”: corpo encarcerado pela transmissão. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 5.; CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 11., 2012, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental, 2012.

MENA, Fernanda. 8 em cada 10 jovens tiveram problemas recentes de saúde mental, aponta Datafolha: ansiedade e até pensamentos suicidas afetaram brasileiros de 15 a 29 anos; mulheres são mais atingidas do que a média. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 out. 2022. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/equilibrio/2022/10/8-a-cada-10-jovens-tiveram-problemas-recentes-de-saude-mental-aponta-datafolha.shtml#:~:text=Oito%20em%20cada%20dez%20brasileiros,dados%20in%C3%A9ditos%20de%20pesquisa%20Datafolha.&text=A%20maioria%20desses%20jovens%20sofreu,crise%20de%20ansiedade%20\(53%25\)](https://www1.folha.uol.com.br/equilibrio/2022/10/8-a-cada-10-jovens-tiveram-problemas-recentes-de-saude-mental-aponta-datafolha.shtml#:~:text=Oito%20em%20cada%20dez%20brasileiros,dados%20in%C3%A9ditos%20de%20pesquisa%20Datafolha.&text=A%20maioria%20desses%20jovens%20sofreu,crise%20de%20ansiedade%20(53%25).). Acesso em: 23 ago. 2023.

MILLER, Jacques-Alain. Las relaciones de pareja. *In*: MILLER, Jacques-Alain. **La pareja y el amor**: conversaciones clínicas com Jacques Alain Miller en Barcelona. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20.

OLIVER, Kelly. **The colonization of psychic space**: a psychoanalytic social theory of oppression. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

ROSA, Miriam Debieux. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VACHERET, Claudine; GIMENEZ, Guy; ABUD, Cristiane Curi. Como pensar a sinergia entre o grupo e o objeto mediador? **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 156-169, set. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2013000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2023.