

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

JULIANA TASSARA BERNI

ADORMECIMENTO PSÍQUICO E DESPERTAR DO INCONSCIENTE:

A conversação com adolescentes na cultura digital

Belo Horizonte

2023

JULIANA TASSARA BERNI

ADORMECIMENTO PSÍQUICO E DESPERTAR DO INCONSCIENTE:

A conversação com adolescentes na cultura digital

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nádia Laguárdia de Lima

Belo Horizonte

2023

150	Berni, Juliana Tassara.
B528a	Adormecimento psíquico e despertar do inconsciente
2023	[manuscrito] : a conversação com adolescentes na cultura digital / Juliana Tassara Berni Berni. - 2023.
	224 f.
	Orientador: Nádia Laguárdia de Lima Lima.
	Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
	Inclui bibliografia.
	1. Psicologia – Teses . 2. Adolescência - Teses. I. Lima, Nádia Laguárdia de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE TESE DE JULIANA TASSARA BERNI

Realizou-se, no dia 27 de fevereiro de 2023, às 08:00 horas, online, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de tese, intitulada *Adormecimento psíquico e despertar do inconsciente: a conversa com adolescentes na cultura digital*, apresentada por JULIANA TASSARA BERNI, número de registro 2017657608, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Nádia Laguárdia de Lima - Orientador (UFMG), Prof(a). Andrea Maris Campos Guerra (UFMG), Prof(a). Cristina Moreira Marcos (PUC-MG), Prof(a). Larissa Soares Ornellas Farias (Universidade do Estado da Bahia), Prof(a). Cristiane de Freitas Cunha (Faculdade de Medicina/UFMG).

A Comissão considerou a tese:

☒ (x) Aprovada

☐ () Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane de Freitas Cunha Grillo, Professora do Magistério Superior**, em 01/03/2023, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nadia Laguardia de Lima, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2023, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Larissa Soares Ornellas Farias, Usuária Externa**, em 17/03/2023, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maris Campos Guerra, Professora do Magistério Superior**, em 20/03/2023, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Moreira Marcos, Usuário Externo**, em 25/04/2023, às 11:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2077597** e o código CRC **2FD2A075**.

Para Tomás e Paulo, meu horizonte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, à minha querida orientadora, Nádia Laguárdia de Lima, pela acolhida tão generosa desde o mestrado, por apostar em minha capacidade, pela orientação precisa, rigorosa e próxima, mas sempre com liberdade. Também agradeço à Nádia, na condição de coordenadora do laboratório Além da Tela, pela energia com a qual conduz a pesquisa e as atividades de extensão, pelo compromisso social que assume, por proporcionar trocas tão ricas e prazerosas e por confiar em mim para escrever uma tese que não é só minha, mas de todo o laboratório. Agradeço, ainda, à Nádia, por ser a pessoa que é, viva, justa, generosa e agregadora, que constrói em torno de si muito mais do que uma prática, mas encontros de vida.

À UFMG, por me acolher desde minha graduação, por abrigar projetos de extensão tão importantes, como o “Conversação na escola: adolescentes e redes sociais” e por ser uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Às professoras Cristina Marcos e Andréa Guerra, pela fineza na leitura do projeto e pelas contribuições na banca de qualificação, que foram, realmente, norteadoras de toda a tese.

Às professoras Larissa Ornellas e Cristiane Grillo, presentes nesta banca, pela disponibilidade em dividir comigo esse momento tão importante.

Ao professor François Sauvagnat, em lembrança, pela generosidade em escutar sobre minha pesquisa e por me fazer conhecer os salões de conversação.

À minha mãe, Bernadete, que, entre tantas coisas, me apresentou, ainda na adolescência, a psicanálise, e por ter lido, com entusiasmo e fé, esta tese, do começo ao fim.

Ao meu pai, Geraldo, que, entre tantas coisas, me presenteou, também na adolescência, com um dicionário etimológico.

A meu marido, Tiago, e meus filhos, Tomás e Paulo, por encherem minha vida de amor e por compreenderem minhas ausências.

À minha Tia Dorinha, para sempre na minha memória, que foi muito mais do que uma tia, que incentivou todas as minhas empreitadas, até as mais impossíveis, nunca deixando de acreditar que seria possível.

À minha família, minha Tia Picida, meu irmão Rodrigo e minhas primas Alessandra e Luciana, pela presença, afeto e por compreenderem meus momentos de indisponibilidade.

À minha família de Cambuquira, Tereza, Manoel, Cícero, Kiki e Ceixa, pelo amor estruturante.

À minha sogra, Cândida, pelo apoio e cuidado.

À Rosimeire Paulista, pela segurança e afeto.

Ao Gato, pela companhia enroscada.

À Cristina Vidigal, sempre.

Ao Sérgio Laia, pela disponibilidade em esclarecer pontos importantes para esta tese.

À Cristiane Barreto, pela escuta.

À Amanda Bruno, pela revisão rigorosa e respeitosa.

À Danielle Curi, pelo apoio de sempre.

A todos os meus amigos que fazem minha vida muito mais rica e divertida, em especial às pandêmicas, pela porção de loucura, às vedetes, pela acolhida e pelos diálogos prazerosos, a Daniela, Márcia e Tatiana, que sempre estiveram aí, e, muito especialmente, a Raquel e Rodrigo, que são meu esteio.

Aos meus queridos “consultores”, Regina Helena Alves Silva, pelas contribuições na área de história, Ivan Araújo, pelas contribuições sobre arqueologia e evolução, e Tomás Berni (meu filho), pelas contribuições sobre biologia evolutiva. Vocês foram fundamentais!

A todos os amigos do Além da Tela, companheiros de caminhada, pelo incentivo, pelas trocas sempre ricas e propositivas, pelas gargalhadas e também pelo ombro, em especial, Helena, Márcio, Patrícia, Allisson, Cínthia e Gui.

A Ana Lima, Guilherme Fernandes, Isadora Maizatto, Luiz Henrique Teixeira e Nayara Barcelos, que me acompanharam nas conversações, anotando, questionando, torcendo, se atentando ao que escapava e, sempre, compartilhando.

A todas as escolas que abriram suas portas para nós, apostando em nosso trabalho.

Agradeço, finalmente, a todos os meninos e meninas que acreditaram que falar valeria a pena.

Meu muito obrigada!

Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Que quer dizer
Tudo
Anterior ao entendimento, palavra

Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento, palavra

Palavra dócil
Palavra d'água pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa
Qualquer feição de se manter palavra

Palavra minha
Matéria, minha criatura, palavra
Que me conduz
Mudo
E que me escreve desatento, palavra

Talvez à noite
Quase-palavra que um de nós murmura
Que ela mistura as letras que eu invento
Outras pronúncias do prazer, palavra

Palavra boa
Não de fazer literatura, palavra
Mas de habitar
Fundo
O coração do pensamento, palavra

(*Uma Palavra*, Chico Buarque)

Berni, J. T. (2023). *Adormecimento psíquico e despertar do inconsciente: a conversação com adolescentes na cultura digital* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].

RESUMO

Esta tese nasce de nossa experiência de trabalho com adolescentes nas escolas utilizando a metodologia que chamamos de *conversação ativa*. Constatamos que a revolução digital trouxe e vem trazendo profundos impactos subjetivos, atingindo especialmente os adolescentes que buscam se separar dos pais e se inserir no universo social mais amplo. Educadores têm demandado a intervenção de psicólogos para tratar os impasses no laço social que se manifestam nas escolas. A partir da teoria dos discursos de Lacan, desenvolvemos a hipótese de que o agenciamento entre o discurso capitalista e as tecnologias digitais promove uma modificação no estatuto do saber com incidências no laço social. Nesse sentido, apostamos na metodologia de conversação como um dispositivo capaz de favorecer o laço social. Buscamos compreender o funcionamento desse dispositivo, destacando seus elementos operatórios e esclarecendo seu funcionamento. Extraímos elementos para a compreensão da conversação enquanto dispositivo a partir de uma articulação com a teoria dos discursos e de aproximações entre os salões de conversação do século XVIII – que tomamos como vestígios de uma prática – e a conversação de orientação psicanalítica. Tendo como referência a noção de extimidade na teoria lacaniana, concluímos que, ao introduzir a função de extimidade como operatória, a conversação pode promover o tratamento da alteridade, que se manifesta no corpo e no outro, provocando o despertar do inconsciente – tão adormecido na atualidade – e a construção de um saber (não-todo) próprio a cada um, favorecendo o laço social.

Palavras-chave: adolescência; cultura digital; discurso; laço social; conversação; corpo; extimidade.

Berni, J. T. (2023). *Pshychic numbness and awakening of the Unconscious: the Conversation with adolescents in digital culture* [Doctoral Thesis, Universidade Federal de Minas Gerais].

ABSTRACT

The subject of this thesis stems from our experience with adolescents in schools using a methodology we called *active conversation*. We realized that the digital revolution brought and continues to bring profound subjective impacts, especially affecting teenagers seeking to separate from their parents and to insert themselves into a broader social universe. Educators have demanded the intervention of psychologists to address the impasses in the social bond that takes place in schools. Based on Lacan's Theory of the Discourses, we developed the hypothesis that the assemblage between the capitalist discourse and digitalization promotes a change in the status of knowledge, with an impact on the social bond. In this sense, we relied on the Conversation methodology as a device capable of favouring the social bond. We tried to understand the functioning of this device, highlighting its operative elements and clarifying its dynamics. We extracted elements for the understanding of the Conversation as a device from an articulation with the Theory of the Discourses and from approximations between the eighteenth-century French Salons – which we took as vestiges of a practice – and the psychoanalytically orientated conversation. Having as reference the notion of extimacy in Lacanian theory, we concluded that, by introducing the function of extimacy as operative, conversation can promote the treatment of alterity that manifests itself in the body and in the other, provoking the awakening of the Unconscious – so asleep nowadays – and the construction of a (not-all) knowledge specific to each one, enhancing the social bond.

Keywords: adolescence; digital culture; discourse; social bond; conversation; body; extimacy.

Berni, J. T. (2023). *Le sommeil psychique et l'éveil de l'inconscient : la conversation avec des adolescents dans la culture numérique* [Thèse de Doctorat, Universidade Federal de Minas Gerais].

RÉSUMÉ

Cette thèse a son origine dans notre expérience de travail avec des adolescents dans les écoles en utilisant une méthodologie que nous appelons *conversation active*. Nous avons constaté que la révolution numérique a eu et continue à avoir des impacts subjectifs profonds, affectant, particulièrement, les adolescents, qui cherchent se séparer de leurs parents et s'insérer dans l'univers social plus large. Les éducateurs réclament l'intervention des psychologues pour traiter les impasses du lien social qui se manifestent à l'école. À partir de la théorie des discours de Lacan, nous développons l'hypothèse que l'articulation entre le discours capitaliste et les technologies numériques favorise un changement de statut du savoir, avec un impact sur le lien social. En ce sens, nous parions sur la méthodologie de la conversation comme dispositif capable de favoriser le lien social. On cherche à comprendre le fonctionnement de ce dispositif, en mettant en évidence ses éléments opératifs et en précisant son fonctionnement. Nous extrayons les éléments pour la compréhension de la conversation comme dispositif d'une articulation avec la théorie des discours et des approximations entre les salons de conversation du XVIII^e siècle – que nous prenons comme vestiges d'une pratique – et la conversation d'orientation psychanalytique. Ayant comme référence la notion d'extimité dans la théorie lacanienne, nous concluons qu'en introduisant la fonction d'extimité en tant qu'opérateur, la conversation peut favoriser le traitement de l'altérité qui se manifeste dans le corps et dans l'autre, provoquant l'éveil de l'inconscient – si endormi aujourd'hui – et la construction d'un savoir (pas-tout) propre à chacun, favorisant le lien social.

Mots-clés : adolescence; culture numérique; parole; lien social; conversation; corps; extimité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O discurso do mestre	31
Figura 2 – O discurso da histérica	32
Figura 3 – O discurso do analista	32
Figura 4 – O discurso da universidade	33
Figura 5 – O discurso capitalista	37
Figura 6 – Girl with pearl earring chillout mode.....	60
Figura 7 – Leitura da tragédia “O órfão da China”, de Voltaire, no salão da madame Geoffrin	104
Figura 8 – Bisões na caverna de Altamira	186
Figura 9 – O homem de Lascaux.....	191
Figura 10 – Esfera e toro	193
Figura 11 – Oito interior.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lugares da estrutura do discurso	28
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMP	Associação Mundial de Psicanálise
CRJ	Centro de Referência da Juventude
CIEN	Centro Inter-disciplinar de Estudos sobre a Criança
CMPP	Centro Médico Psicopedagógico
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
NIC.br	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
PSILACS	Psicanálise e Laço Social no Contemporâneo
QI	Quociente de inteligência
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

Introdução.....	17
1 Laços e embaraços na adolescência no contexto da cultura digital.....	25
1.1 Os quatro discursos: impossibilidade que faz laço	27
1.1.1 Quatro lugares	27
1.1.2 Quatro elementos.....	29
1.1.3 Quatro discursos.....	30
1.1.4 Impossibilidade e impotência nos quatro discursos	34
1.2 O discurso capitalista: tudo é possível!.....	37
1.3 Mutações do laço social na era digital	38
1.3.1 Uma geração de idiotas digitais?.....	39
1.3.2 A crise da autoridade.....	41
1.3.3 Narratividade em declínio	44
1.4 A nova ordem simbólica e suas relações com o saber	47
2 Adolescência <i>takes place</i>	58
2.1 Desenlaces da infância.....	61
2.2 Sozinhos, mas não sem o Outro.....	65
2.3 Adolescência <i>paste in place</i>	70
2.4 Tão longe, tão perto: um mergulho no vazio	78
2.4.1 Gozo autoerótico: o feed da pulsão na cultura digital	82
2.4.2 Violência e segregação: quando a bolha estoura.....	88
3 Dos salões à conversação: a construção de um dispositivo coletivo de escuta de orientação psicanalítica.....	96
3.1 Vestígios de um dispositivo: os salões de conversação no regime absolutista.....	96
3.1.1 Uma arqueologia da conversação: as <i>salonnières</i> e seus salões	99
3.2 A conversação na psicanálise.....	106
3.2.1 Arcachon: uma nova proposta de circulação da palavra	107
3.2.2 Os laboratórios do CIEN	110
3.2.3 Experiências do CIEN com crianças e adolescentes nas escolas	111
3.2.4 A conversação enquanto metodologia de pesquisa	114
3.2.5 Um dispositivo coletivo de escuta na instituição	115
3.3 Outras experiências de trabalho com grupos na psicanálise	119
4 A aposta na palavra na cultura digital: a conversação ativa	122
4.1 <i>Be real</i> : cada vez menos palavras	122

4.1.1 Sherry Turkle e a crise da empatia	123
4.1.2 Do palavrório à palavra	127
4.2 Uma proposta do Além da Tela	131
4.2.1 Relato de uma experiência com uma turma de nono ano.....	135
4.2.2 Do tumulto à construção de um trabalho: um esforço de compreensão.....	148
4.2.2.1 A conversação ativa na escola	148
4.2.2.2 A supervisão em conversação.....	153
4.2.2.3 A conversação ativa na teoria dos discursos	156
5 As asas da borboleta: compreensão de uma estrutura	161
5.1 Vestígios dos salões na conversação.....	161
5.2 Associação livre coletivizada, transferência e <i>ao menos uma</i> : os efeitos da conversação no enodamento entre corpo e palavra.....	164
5.2.1 Associação livre coletivizada: quando vê, virou outra coisa.....	165
5.2.2 Transferência: é a envolvência, nem sei explicar.....	170
5.2.3 Corpo: o cérebro precisa de exercício	175
5.2.4 <i>Ao menos uma</i> : um Outro olhar.....	183
Conclusão	200
Referências	205
Anexo A: Indicações de leitura sobre conversação	223

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como ponto de partida o trabalho que realizamos através do laboratório *Além da Tela: psicanálise e cultura digital*.¹ Esse trabalho começou no ano de 2013 a partir de uma demanda vinda das escolas da rede pública de Belo Horizonte. Através do projeto de pesquisa e extensão “Conversação na escola: adolescentes e redes sociais”, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), somos convidados a fazer intervenções nas escolas em função de problemas, apresentados pelos adolescentes, que envolvem o uso das tecnologias digitais.

Vivemos na cultura digital, que pode ser concebida como “a complexa realidade que progressivamente vai substituindo as transformações tecnológicas atuais, cujos efeitos vão-se ampliando reticularmente por todos os âmbitos de nossas vidas” (Tapias, 2006, p. 16). Dessa forma, a cultura digital é muito mais do que usar aparelhos tecnológicos digitais, mas abrange os efeitos sociais e psíquicos da entrada maciça desses recursos em nossa vida.

A cultura digital está profundamente atrelada ao capitalismo contemporâneo. Como salienta Morozov, “só podemos entender o mundo digital de hoje se o considerarmos como a interseção das lógicas complexas que regem o mundo da política, da tecnologia e das finanças” (2018, p. 163). Os modelos de extrativismo de dados adotados pelas plataformas são projetados para nos distrair ao máximo, para maximizar a quantidade de vezes que clicamos nos sites e, como consequência, fornecermos nossos dados. Assim, ao analisarmos os usos que os adolescentes fazem das tecnologias digitais, não desconsideramos a capacidade das grandes empresas de nos enredarem em suas redes políticas e econômicas nem o adormecimento psíquico provocado pela crescente posição de alienação à máquina.

É preciso considerar que o desenvolvimento tecnológico é resultado de um percurso histórico e não marca uma ruptura total com o período precedente. Em concordância com Giddens (1991), consideramos a história em suas continuidades e descontinuidades. Ele analisa a modernidade a partir de suas descontinuidades em relação às ordens sociais tradicionais, destacando, como pontos de descontinuidade, o dinamismo que a modernidade introduz; a abrangência, agora global; e a natureza das instituições, nesse caso, o sistema político do capitalismo. Nesse sentido, o autor considera que o período atual, que ele chama de “pós-modernidade”, não pode ser considerado como um rompimento com a modernidade, mas “um

¹ O *Além da Tela: psicanálise e cultura digital* é um laboratório de pesquisa e extensão vinculado ao programa de pós-graduação em psicologia da UFMG que investiga as relações entre a psicanálise e a cultura digital.

período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas” (Giddens, 1991, p. 12). Alguns autores, como Shinn (2008), apontam que a pós-modernidade é marcada pela sobreposição da tecnologia sobre a ciência, tornando-se superior a esta. Os grandes avanços tecnológicos decorrentes da Segunda Guerra Mundial culminaram na Terceira Revolução Industrial, também chamada de Revolução Digital. A segunda metade do século XX é marcada por um progressivo uso dos computadores digitais e por uma progressiva automação industrial, o que provoca grandes mudanças em nossa realidade social.

Os usos da internet pelos adolescentes vêm sendo investigados em diversos âmbitos. Ainda que não possamos falar de uma geração de nativos digitais, os usos da internet e outros recursos eletrônicos, como videogames, vêm aumentando em todas as regiões do Brasil e em todas as camadas sociais, ainda que com variações. Destacamos, aqui, os apontamentos das pesquisas do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br, 2020) e Eu Kids Online (Sozio et al., 2015). A análise comparativa entre o Brasil² e sete países europeus aponta que não há diferença significativa da quantidade de uso feito pelas crianças e adolescentes do Brasil e dos países europeus investigados; no entanto, há bastante diferença nos modos de uso. No Brasil, o acesso à internet unicamente através de pacote de dados do celular é maior do que em outros países, o que aponta para uma menor disponibilidade de redes wi-fi e uma menor qualidade de conexão. A porcentagem de crianças e adolescentes que têm perfis em redes sociais no Brasil é ligeiramente maior do que a dos países europeus, mas ainda equiparada a países como Dinamarca e Portugal. No entanto, quando esse uso é estratificado por idade, revela-se um uso mais precoce dos brasileiros, por exemplo, 52% das crianças de 9 e 10 anos possuem perfis nas redes sociais, enquanto na maioria dos países europeus esse número gira em torno de 15 a 20%. Além disso, uma porcentagem bem maior dos jovens usuários brasileiros permitem que seus perfis sejam públicos.

Quando os dados do Brasil³ são analisados internamente, fica evidente que o uso feito pelas crianças e adolescentes é precoce e excessivo e que a desigualdade social tem grande impacto nos usos feitos por esse público (NIC.br, 2020). A grande maioria das crianças e dos

² O relatório comparativo mais recente ao qual tivemos acesso teve os dados colhidos em 2015.

³ Utilizaremos, aqui, os dados colhidos em 2019, pois acreditamos que a pandemia da Covid-19 interferiu muito significativamente nos usos feitos pelos adolescentes e os casos de conversação que utilizamos na pesquisa ocorreram, em sua maioria, antes de 2020. Ressaltamos, também, que os dados da pesquisa Tic Kids Brasil são colhidos através de entrevistas face a face com questionário estruturado feitas com os pais e os filhos, estes, na presença dos pais, o que pode interferir nos dados, como enfatizado no próprio relatório.

adolescentes de 9 a 17 anos acessa a internet pelo aparelho celular (não necessariamente de uso exclusivo da própria criança ou do adolescente) e os usos do computador vêm caindo a cada ano, ao contrário dos usos através da televisão, que vêm aumentando. Esse acesso exclusivo por celular é maior entre os mais pobres (73% nas classes D e E), enquanto na população geral é de 58%. Considerando a população geral de 9 a 17 anos no país, 83% assistem vídeos, filmes e séries na internet, 76% utilizam a internet para fazer trabalhos escolares e 68% para acesso às redes sociais, número que aumenta com a faixa etária, chegando a 91% na faixa etária de 15 a 17 anos.

Destacamos que o uso é ligeiramente menor entre os mais pobres, diferença que fica um pouco mais significativa nas zonas rurais e nas regiões Norte e Nordeste. No entanto, os tipos de uso parecem sofrer maior variação de acordo com as classes sociais. Em relação ao acompanhamento que os pais fazem dos usos dos filhos, ensinando e orientando, pais que completaram o ensino médio ou mais orientam os filhos em 68% dos casos, número que cai para 33% quando os pais completaram apenas o ensino fundamental.

A seção *Riscos e Danos* da pesquisa é ainda mais alarmante. Os dados apontam que as crianças e adolescentes das classes socioeconômicas mais baixas foram as mais expostas a riscos e as que relataram situações mais frequentes de discriminação nas redes. As meninas reportam ter vivido situações de risco mais expressivo que os meninos. Terem sido expostas a conteúdos como formas de ficar muito magra, de cometer suicídio e de machucar a si mesma são apontadas em cerca de 21 a 27% dos casos, número que gira em torno de 10 a 15% para os meninos.

O tempo de uso e o conteúdo ao qual se expõem é considerado inadequado pelas próprias crianças e adolescentes. Pelo menos 20% declara acreditar que deveria passar menos tempo na internet, mas não consegue, que passou menos tempo com família e amigos porque ficou tempo demais na internet, que se pegou navegando na internet sem estar realmente interessado no que via e que deixou de comer ou dormir por causa da internet. Diante desses dados, fica evidente que a maior preocupação não deve ser com a acessibilidade, mas com a qualidade do acesso.

Esse panorama é bem conhecido pelas escolas, que se queixam do uso excessivo que os adolescentes fazem dos dispositivos digitais, associando-o a problemas como fracasso escolar, comportamentos “inadequados”, agitação, manifestações de violência, exibição da sexualidade e outros diversos sintomas apresentados por crianças e adolescentes no ambiente escolar. A

escola sente que está perdendo o controle e, muitas vezes, investe nas ações de contenção, mas não escuta o sujeito.

O discurso da ciência, que é acolhido pela escola, pretende anular as singularidades dos sujeitos em função de um quantificador universal (J.-A. Miller, 2010). Mas, como aprendemos com Lacan, “o que não veio à luz do simbólico aparece no real” (1954/1998, p. 390). Assim, a imposição de um modelo universal de gozo pode fazer emergir, das piores formas, o que há de mais pulsional.

Nesse cenário, a relação com os dispositivos tecnológicos digitais toma relevo, uma vez que, frequentemente, é através das redes sociais que se originam ou se propagam alguns desses comportamentos disruptivos. A prática do *bullying* virtual, a disseminação de imagens de alunos e professores através das redes sociais, a identificação a condutas de risco como automutilação, anorexia ou incitação ao suicídio em comunidades virtuais e a auto exposição em ambientes de exploração sexual são algumas preocupações trazidas pelas escolas. Elas se consideram despreparadas para lidar com tais questões e afirmam, ainda, receber uma pressão por parte dos pais que, angustiados, recorrem à instituição de ensino em busca de amparo e orientação.

Ao oferecermos um espaço de escuta aos adolescentes, eles nos contam, a partir de suas perspectivas, os embaraços que experienciam nas relações sociais com a família, com os amigos e na escola. Ainda que sob perspectivas diferentes, as observações, tanto da escola quanto dos adolescentes, apontam para o impasse que vivenciam no laço social. Consideramos que tal impasse é resultado de uma rede complexa, formada pelo agenciamento entre o discurso capitalista e as novas tecnologias digitais. Mas apostamos no poder de resistência do sujeito, na sua capacidade de desembaraçar-se dessa rede, estabelecendo alguma forma de laço social.

É nesse sentido que apostamos na conversação de orientação psicanalítica, um dispositivo que considera o outro como um sujeito, capaz de produzir um saber. Na conversação, os adolescentes dizem se sentir escutados “de verdade”, que aquela é uma “conversa diferente”, e mesmo que estão “aprendendo” com o colega de um modo que não imaginavam ser possível. De alguma forma, a conversação parece favorecer o laço social. A coordenação da escola aponta uma diminuição dos conflitos entre alunos e entre alunos e professores, ressaltando, ainda, efeitos de melhora na aprendizagem de forma geral.

Do lugar de pesquisadores – e de pesquisadores de uma universidade pública – cabe a nós interrogar e compartilhar esses efeitos, debruçando-nos sobre sua compreensão.

A psicanálise teve seu arcabouço teórico construído, desde o seu surgimento, a partir da experiência clínica. Diante de sua descoberta do inconsciente, Freud cria, também, um método de investigação que se baseia na escuta, mais precisamente na escuta orientada pela associação livre. A associação livre torna-se, para Freud, não apenas o modo pelo qual se dá o tratamento analítico, mas seu método investigativo. Ele afirma, inclusive, que a associação livre, até então e pelo menos para si mesmo, era a única técnica adequada para a investigação psicanalítica: “Devo, contudo, tornar claro que o que estou asseverando é que esta técnica é a única apropriada à minha individualidade” (Freud, 1912/1989a, p. 149).

O autor criou, assim, uma nova forma de fazer pesquisa. Ele acrescenta que, quanto mais livre e desprendida de propósitos científicos for a escuta do analista, maior será a possibilidade de sucesso:

Casos que são dedicados, desde o princípio, a propósitos científicos, e assim tratados, sofrem em seu resultado; enquanto os casos mais bem sucedidos são aqueles em que se avança, por assim dizer, sem qualquer intuito em vista, em que se permite ser tomado de surpresa por qualquer nova reviravolta neles, e sempre se o enfrenta com liberalidade, sem quaisquer pressuposições. (Freud, 1912/1989a, p. 153)

Nesse sentido, o que se coloca como propulsor da investigação psicanalítica é justamente o que se apresenta como obstáculo ou como inesperado, como nos diz Freud, o que nos toma de surpresa. Como nos mostra Pinto: “[...] os problemas devem, então, ser resolvidos por uma escritura que aponte, de modo cada vez mais preciso, para o real da experiência” (Pinto, 2008, p. 127).

Lacan acrescenta que a teoria psicanalítica mantém com a prática uma relação de interdependência. A teoria nasce da prática ao mesmo tempo em que a determina. Em seu *Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, ele destaca que “[...] o conceito dirige o modo de tratar os pacientes. Inversamente, o modo de tratá-los comanda o conceito” (Lacan, 1964/1985a, p. 120).

Aqui, o que nos toma de surpresa, como disse Freud, é o que vem nos interrogando em nosso trabalho de conversação: a constatação de que a conversação favorece o laço social dos adolescentes. Mas como? A partir daí, formulamos nossas perguntas: de que decorre esse embaraço experimentado pelos adolescentes? Em que medida a digitalização da vida contribui para esses impasses no laço social? Como a oferta da palavra na instituição escolar – aqui, na forma da *conversação ativa* – pode favorecer o desembaraço do laço social entre adolescentes?

Nossa primeira hipótese é a de que as mutações no laço social estão articuladas a uma transformação no estatuto do saber decorrente do agenciamento entre o capitalismo e a digitalização (Nobre, 2020). Considerando o saber como algo que move o sujeito em direção ao Outro, já que é algo a ser apreendido no Outro, destacamos que o avanço do capitalismo e o incremento da digitalização promoveram o desvelamento da inconsistência do Outro e o apagamento do saber em sua relação com o inconsciente, como um saber não-todo. O saber se transformou em mercadoria acessível à palma da mão, totalizante, sem a mediação do Outro. Como um efeito desse desvelamento da inconsistência do Outro e da mutação no campo do saber, o sujeito adolescente padece de um adormecimento psíquico, encontrando maiores dificuldades para realizar a articulação entre corpo e saber, e, concomitantemente, encontra maior embaraço no laço social.

Nossa segunda hipótese é a de que a conversação ativa favorece o despertar do inconsciente, promovendo, pela via da palavra, o tratamento da alteridade (que se apresenta no corpo e no outro), contribuindo para o laço social na adolescência. É a partir dessas hipóteses que construímos esta tese.

Para tanto, propomos uma investigação num tríplice viés: histórico, teórico e, sobretudo, clínico. Propomos uma divisão em cinco capítulos organizados em duas partes. A primeira trata dos impasses trazidos pela digitalização da vida cotidiana e suas implicações para a adolescência e a segunda traz a metodologia de conversação enquanto aposta de um dispositivo de enfrentamento desses impasses.

A primeira parte é composta dos dois primeiros capítulos; neles, apresentaremos o que consideramos ser nosso campo de atuação: o ponto de partida para nossa investigação e de onde se extraem nossas perguntas. No primeiro capítulo pretendemos situar o laço social na cultura digital a partir da teoria dos discursos de Lacan (1969-1970/1992) para, em seguida, fazer uma articulação entre as transformações no lugar do saber decorrentes do capitalismo e as mutações no laço social. Tomaremos a citação de Lacan, que diz que o “que se opera entre o discurso do senhor antigo e o do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação no lugar do saber” (1969-1970/1992, p. 29-30) como chave de leitura. Faremos um percurso da modernidade até a cultura digital, destacando os seguintes aspectos, que estão interrelacionados: a crise da autoridade, o declínio das narrativas e da transmissão geracional, o enfraquecimento da referência paterna, a fragilização da função simbólica e o desvelamento da inconsistência do Outro.

No segundo capítulo, apresentaremos a adolescência na teoria psicanalítica, desde as concepções freudianas (Freud, 1905/1989a) até a concepção de Lesourd (2004) da adolescência como sintoma social. Retomaremos a infância como fase constitutiva do sujeito e suas implicações para a adolescência para destacar os impasses experienciados pelos adolescentes na cultura digital. As transformações no estatuto do saber e suas implicações no laço social serão nosso guia e, portanto, teremos o saber, o Outro e o objeto como nossos conceitos articulatórios. Em seguida, tomaremos os ditos sintomas contemporâneos como paradigma do curto-circuito pulsional, patente na nossa época e decorrente do afrouxamento da dimensão da alteridade.

O terceiro capítulo abre a segunda parte da tese, trazendo uma investigação histórica que será determinante para o seguimento da pesquisa. Reinhart Koselleck, historiador alemão que contribuiu sobremaneira para o que é chamado de *história dos conceitos*, acredita que o historiador deve considerar dois níveis de conceito: o plano histórico do que é examinado e o plano de suas reflexões e construções sobre o que é investigado. Dessa forma, o historiador ultrapassa suas próprias vivências e percepções e se depara com vestígios do passado, sendo conduzido por suas perguntas e inquietudes. Assim, ele pode transformar esses vestígios em fontes e reconstruir “fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios” (Koselleck, 2006, p. 305).

É a partir dessa perspectiva investigativa que tomaremos os salões de conversação do século XVIII como vestígios do dispositivo de conversação de orientação psicanalítica. Tentaremos, ao apresentar os salões, identificar seus elementos operatórios para, posteriormente, relacioná-los à conversação de orientação psicanalítica. Em seguida, seguindo a orientação de Freud (1923/1989) de que é importante traçar a origem e a evolução da prática psicanalítica para compreendê-la, vamos situar a introdução da conversação como prática na psicanálise, identificando seu surgimento, suas inserções e seus momentos de virada.

No quarto capítulo, apresentaremos a conversação ativa como prática do laboratório Além da Tela. Situaremos o lugar da palavra na cultura digital como contexto no qual o nosso trabalho se insere. Traremos, então, as contribuições de Sherry Turkle (2015) e de Serge Lesourd (2006) na tentativa de compreender esse efeito de esvaziamento da palavra na atualidade que faz com que a conversação seja uma aposta tão significativa. Em seguida, apresentaremos o trabalho do Além da Tela, incluindo, nessa apresentação, um relato de uma experiência de conversação. Percorreremos a metodologia a partir de três direções: a prática na escola, a supervisão e sua articulação com a teoria dos discursos de Lacan. Pretendemos

destacar os elementos operatórios fundamentais para o trabalho de conversação que serão trabalhados no capítulo seguinte.

No quinto capítulo, retomaremos os salões de conversação para trabalhar os elementos operatórios que identificamos – a associação livre coletivizada, a transferência, o corpo e o que chamaremos de *ao menos uma*. Faremos uma apresentação desses elementos tentando compreender o que, do contexto institucional e da situação de grupo, se estabelece como particularidade no trabalho de conversação com adolescentes. Elegemos a noção de extimidade para buscar compreender como esses elementos se articulam, contribuindo para o tratamento da alteridade, para a construção de um saber pelo próprio adolescente e para o laço social.

Sabemos que o trabalho aqui apresentado tem um recorte específico, que é a conversação ativa realizada pelo laboratório Além da Tela com adolescentes de escolas públicas de Belo Horizonte no contexto da cultura digital. Essa pesquisa não é capaz de abarcar todas as questões que perpassam o problema da adolescência na atualidade, mas acreditamos que ela pode se somar às demais produções teóricas no esforço de buscar recursos para lidar com esse fenômeno atual: o adormecimento psíquico dos adolescentes capturados pelas redes digitais. Essa é nossa aposta!

1 LAÇOS E EMBARAÇOS NA ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

Em nosso trabalho no laboratório Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital, realizamos, através de projetos de extensão ligados à Universidade Federal de Minas Gerais, intervenções em escolas públicas de Belo Horizonte desde o ano de 2013. Essas intervenções acontecem em resposta a demandas das próprias escolas, que relatam não saber lidar com questões ligadas aos usos das tecnologias digitais pelos estudantes.

As escolas relatam as dificuldades que encontram junto aos alunos, sobretudo adolescentes que cursam entre o sexto e o nono ano da educação básica, em relação aos usos dos dispositivos tecnológicos digitais. Recebemos, também, demandas de escolas de ensino médio, mas em menor frequência. Essas dificuldades, em nossa observação, variam pouco de escola para escola, mesmo entre as diversas condições sociais dos alunos. Inicialmente, elas têm em comum o fato de apresentarem alguma relação com as tecnologias digitais.

Uma queixa bastante frequente é o uso excessivo dos aparelhos portáteis. Os professores reclamam que os alunos levam seus telefones celulares para a escola e fazem uso deles mesmo durante as aulas, causando diversos transtornos. A escola alega que o uso dos celulares, considerado excessivo, dentro e fora da escola, prejudica o desempenho escolar, provoca um desinteresse dos alunos pela aprendizagem e interfere na transmissão pedagógica. Alguns professores chegam a recolher esses objetos dos alunos, entregando-os só no fim da aula ou, algumas vezes, apenas na presença dos pais.

Outra demanda que recebemos é relativa à sexualidade e à exposição dos jovens nas redes sociais. A escola relata que algumas alunas tiram fotos de seus corpos, os chamados “nudes”, e enviam para os colegas. Muitas vezes essas fotos são tiradas e enviadas dentro da própria escola, na presença de outros colegas, e “viralizam” entre os alunos. Algumas vezes, a adolescente que teve o corpo exposto é discriminada pelos colegas, recebendo nomeações ofensivas. Além das fotos de alunas, fotos de professores, algumas vezes através de montagens e “memes”, também circulam nos grupos de WhatsApp. Em uma das escolas, a diretora nos relatou um caso em que os alunos tiraram fotos das roupas íntimas de uma professora, deixando o celular posicionado para tal durante sua aula.

Os grupos de WhatsApp e as redes sociais são, também, frequentemente usados para a prática da segregação. A escola relata diversas situações em que alunos ofendiam colegas, muitas vezes fazendo grupos de WhatsApp ou páginas em redes sociais com o intuito de agredir

e excluir algum colega. De acordo com a escola, esses conflitos acabam levando a situações de violência, algumas vezes até a agressões físicas dentro da escola. Não é raro a escola convocar intervenção policial por não conseguir gerenciar o conflito. Muitas vezes, um movimento de exclusão ou agressão que começa dentro da escola é ampliado com os usos das redes sociais. O *cyberbullying*, como é chamado o assédio moral via internet, amplia uma situação de violência que já existia na escola, mas torna sua contenção muito mais difícil.

Uma preocupação comum nas escolas é a segurança dos alunos. Não são raros os casos de abuso e exploração sexual envolvendo alunos e alunas. Esses adolescentes encontram, no ambiente virtual, pessoas que criam identidades falsas, e passam a se relacionar com elas, algumas vezes chegando a se encontrar presencialmente.

As ameaças e tentativas de autoextermínio e os *cuttings*, cortes feitos nos próprios corpos, também são comportamentos apontados pelas escolas com preocupação. O número de adolescentes que se cortam, sobretudo meninas, vem aumentando. Muitas vezes, esse comportamento é percebido pela escola antes de ser visto pelas famílias. Incentivadas por páginas e grupos virtuais, elas se cortam, algumas vezes usando materiais escolares, como apontadores e pontas de lápis, e compartilham as fotos de seus corpos na internet.

As preocupações apresentadas pela escola vão ao encontro dos dados encontrados pela pesquisa Tic Kids Online (NIC.br, 2020), mencionada anteriormente. A grande maioria das crianças e adolescentes faz uso diário da internet. Entre os principais usos estão as redes sociais, os vídeos, filmes e os videogames. Ao analisarmos a seção “Riscos e danos” da pesquisa, fica evidente que as crianças e os adolescentes, muito precocemente e em grande proporção, são expostos a conteúdos diversos – de cunho sexual, de incitação ao suicídio, sobre formas de emagrecimento, automutilação, entre outros –, além de serem assediados por desconhecidos. Também é de grande relevância o número de entrevistados que declara ter sido tratado de forma ofensiva na internet, número que é ampliado quando se refere à experiência de testemunhar outra pessoa sendo tratada de forma ofensiva na internet.

Abordaremos, mais adiante e de forma mais aprofundada, o trabalho realizado pelo laboratório Além da Tela. Agora, cabe dizer que, quando escutamos os adolescentes, esses nos trazem, através de suas perspectivas próprias, as questões levantadas pela escola. Eles nos contam de seus embaraços nas relações com colegas, professores e com suas famílias, dos conflitos relacionados à sexualidade, falam das situações de violência que enfrentam dentro e fora da escola e também apontam suas dificuldades nos usos dos recursos digitais. Ainda que o

incômodo dos alunos não coincida exatamente com o da escola, eles também, de alguma maneira, localizam uma dificuldade no laço social.

Partindo do pressuposto de que os adolescentes na atualidade apresentam um embaraço no laço social, surgiram as seguintes questões de investigação: quais são os motivos desse embaraço? Como a oferta da escuta orientada pela psicanálise na instituição escolar – aqui na forma da conversação ativa – poderia favorecer o laço social de adolescentes?

Para fazer esta reflexão, abordaremos o laço social na psicanálise, para, em seguida, buscar compreender os embaraços que o acompanham na contemporaneidade. Para tanto, usaremos como chave de leitura a teoria dos discursos de Jacques Lacan em articulação com a mutação do estatuto do saber na atualidade.

1.1 Os quatro discursos: impossibilidade que faz laço

Em seu *Seminário 17: O Averso da psicanálise*, Lacan (1969-70/1992) nos apresenta a teoria dos quatro discursos, aos quais ele acrescentaria, posteriormente, mais um. Nesse seminário, Lacan se propõe a retomar o estatuto do sujeito dividido – “uma retomada pelo avesso” (Lacan, 1969-70/1992, p. 10) –, propondo uma nova forma de pensar o laço social a partir de uma articulação entre o campo da linguagem e o campo do gozo.⁴ Para ele, o discurso é uma estrutura necessária, que pode se estabelecer mesmo sem palavras, mas não sem a linguagem: “Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas” (Lacan, 1969-70/1992, p. 11). Para Lacan, os quatro discursos são as estruturas mínimas de qualquer laço social, também estabelecido como linguagem, assim como a concepção lacaniana de inconsciente, ou, como afirmam Rinaldi e Jorge, “os discursos levam às últimas consequências a tese lacaniana de que o inconsciente é um saber” (2002, p. 19).

1.1.1 Quatro lugares

Lacan concebe esses quatro discursos, essas quatro formas de relação, em uma estrutura

⁴ Lacan, ao longo de sua obra, se dedicou ao conceito de gozo, que diferencia tanto do *lust* freudiano (“prazer” ou “desejo”) como do conceito de “satisfação”. De um conceito mais amplo de gozo Lacan vai diferenciar, no *Seminário 20*, duas formas de gozo: um, limitado pelo significante, o gozo fálico; o outro, um gozo que vai além do falo, o gozo do Outro, que não atende nem às leis do princípio do prazer nem aos cuidados da autoconservação.

quaternária: quatro elementos em quatro lugares e com quatro combinações possíveis. Os discursos se organizam como aparelhos de linguagem a partir de posições estáveis que criam modos de relação que ordenam e fazem operar com o gozo e com o Outro. Nesse sentido, o laço social tem origem na linguagem e opera a partir da relação entre significantes.

Nessa estrutura de quadrante, no sentido vertical, o lado esquerdo é considerado o campo do sujeito e o lado direito é o campo do outro. No sentido horizontal, o que está acima da barra, ou seja, nos quadrantes superiores, é considerado manifesto, e o que está abaixo da barra, nos quadrantes inferiores, é considerado latente. Temos, então, quatro lugares a serem ocupados, que, em sentido horário, são: agente, outro, produção e verdade.

O agente é aquele que desencadeia o discurso, no qual o discurso se origina. O outro é aquele que recebe o discurso, para quem o discurso se dirige. A produção é o resultado desse tipo de discurso e a verdade é o que fundamenta o discurso, o que está em sua base, mas que nunca é completa.

Quadro 1 – Lugares da estrutura do discurso

Agente	outro
verdade	produção

Fonte: Elaborado para esta tese

O laço social é o que resulta da conexão entre o campo do sujeito e o campo do outro. Nessa concepção de Lacan, o laço social é estruturado pela linguagem com o que esta tem de perda, e por isso ele propõe a estrutura do discurso. O sujeito, aqui, é o sujeito barrado, sujeito que já foi submetido a castração. Para Lacan, não existe realidade “pré-discursiva” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 37), pois é o próprio discurso que funda a realidade do sujeito. O discurso organiza as relações que se estabelecem entre o lugar do sujeito e o lugar do outro significante. Assim, não se trata de uma relação entre dois sujeitos, mas entre dois lugares. Os dois lugares mantêm uma condição de alteridade radical, e a conexão entre eles corresponde à noção de laço social. O laço social subsiste mesmo sem palavras, independentemente de qualquer condição temporal ou de qualquer formação de grupo.

1.1.2 Quatro elementos

Os elementos que ocupam os lugares nos quadrantes são: o sujeito, representado por \$, o significante mestre; S1, o saber; S2 e o objeto *a*. Esses termos de efeito de linguagem que ocupam os quatro lugares na teoria dos discursos aparecem em vários momentos do ensino de Lacan, mas, apenas para os situarmos, escolhemos fazer uma breve referência aos processos de alienação e separação, uma das formas de conceber a constituição do sujeito na teoria lacaniana. Como nos lembram Rinaldi e Jorge (2002), é a partir da relação fundamental entre essas quatro letras, relação de um significante com outro significante, que resulta a emergência do sujeito.

A alienação é a ação do Outro sobre o ser que promove o aparecimento do sujeito, mesmo que o sujeito ainda não se encontre barrado. Nesse primeiro momento, então, o sujeito é um sujeito em instância, prestes a acontecer, como diz Lacan, “sujeito do ser que ainda não possui a fala” (1964/1998, p. 854). No entanto, adverte ele, o sujeito não pode ser causa de si mesmo. É nesse sentido que o Outro antecede o sujeito: “Que o Outro seja para o sujeito o lugar de sua causa significante só faz explicar, aqui, a razão por que nenhum sujeito pode ser causa de si mesmo” (Lacan, 1964/1998, p. 842). É nesse sentido que a linguagem antecede o sujeito. É a ação do Outro sobre o sujeito que permite que ele se constitua como um ser falante, porém essa ação do Outro sempre comporta uma perda de sentido. Essa perda de sentido está articulada ao inconsciente, uma vez que a perda de sentido é aquilo mesmo que é inconsciente. O sujeito da psicanálise é o sujeito que surge da ação do Outro sobre si. O Outro aparece nessa ação como um produtor de sentidos, mas nenhum sentido é pleno e resta sempre um sem-sentido. Por isso o sujeito da psicanálise é o sujeito dividido, por isso é representado por \$ (s barrado).

S1 e S2 são os dois termos da cadeia significante. S1 é o significante mestre, “marca fundadora” (Rinaldi & Jorge, 2002, p. 24), o significante primordial, irreduzível, mas não necessariamente um único significante, pois Lacan também se refere a S1 como enxame de significantes. “S1 não é exatamente apenas um significante, mas sim um enxame, *essaim*, de significantes que constituem uma referência singular para o sujeito” (Rinaldi & Jorge, 2002, p. 24). O S2 é o saber, os diversos sentidos que surgem do deslizamento significante de S1 para S2. O saber enquanto S2, que representa o deslizamento da cadeia significante, é o saber furado pelo não-saber. Na alienação, então, quando o sujeito escolhe deslizar com a cadeia significante, ou seja, deslizar no sentido, há uma perda de sentido. Daí se extrai o efeito essencial da alienação, a divisão do sujeito.

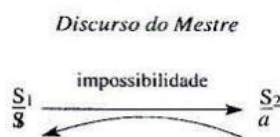
A operação de separação é uma operação na qual o sujeito opera não apenas com a falta em si, mas também no outro, que se apresenta num segundo momento como desejo, como enigma. O sujeito se dá conta de que algo também falta ao outro. Mas a pergunta sobre o desejo do Outro continua sem resposta. E tal pergunta só pode ser respondida no nível do gozo. Esse hiato que surge na operação de separação não é completamente vazio. Este lugar “é uma lacuna onde alguma coisa entra. É o objeto *a*” (Soler, 1997, p. 65). O objeto *a* é, então, o objeto perdido e que nunca será encontrado, mas que exerce uma função de obturador. Como explica Lacan: “Podemos conceber o fechamento do inconsciente pela incidência de algo que desempenha o papel de obturador – o objeto *a*” (Lacan, 1964/1985, p. 138). O objeto *a* é o que se extrai da operação de separação, através do qual se dá o fechamento do inconsciente, objeto do qual pretende-se gozar, mas que também é causa de desejo.

1.1.3 Quatro discursos

Retomemos, então, os quatro discursos. Nessa estrutura proposta por Lacan, os lugares são permanentes, mas os elementos – \$, S1, S2 e *a* – se alteram, movimentando-se de modo que, em um quarto de giro, a estrutura se modifica e temos um discurso diferente, estabelecendo uma “permutação circular” (Lacan, 1969-70/1992, p. 37).

Como já foi dito, o discurso sempre se inicia a partir do quadrante superior esquerdo, o lugar do agente. O discurso é nomeado de acordo com quem ocupa esse lugar: se é S1, temos o discurso do mestre; \$, o discurso da histérica – tomando a histérica, nesse caso, como paradigma de sujeito dividido –; *a*, o discurso do analista; por fim, se é S2, o saber, temos o discurso universitário. Os elementos que compõem o discurso não se encontram isolados, mas se relacionam a partir de seus lugares e das leis que organizam essa composição (Souza, 2003).

Com essa relação entre os elementos dos discursos, Lacan elabora uma tentativa de determinar os tipos de laço social que podem ser estabelecidos. Lacan faz, com os quatro discursos, uma equivalência às três profissões que Freud colocou como impossíveis, “quanto as quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (Freud, 1937/1988, p. 282) – governar, educar e curar (ou psicanalisar) –, acrescentando a essa série o “fazer-se desejar” correspondente ao discurso da histérica, discurso no qual o \$ é agente.

Figura 1 – O discurso do mestre:

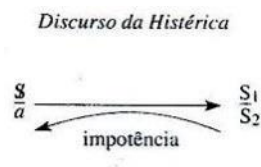
Fonte: *Radiofonia* (Lacan, 1970/2003, p. 447)

O primeiro discurso apresentado por Lacan é o discurso do mestre. Temos aí, no lugar de agente, o significante mestre, S1. Podemos pensar o discurso do mestre a partir da dialética do senhor e do escravo proposta por Hegel em *Fenomenologia do Espírito*. Dessa forma, S1 é o significante sobre o qual “se apoia a essência do senhor” (Lacan, 1969-70/1992, p. 18). No lugar do outro, temos o escravo e seu *savoir-faire*, o escravo caracterizado como “suporte de saber” (Lacan, 1969-70/1992, p. 18). O mestre se apossa do escravo para que este último, com o saber que apenas ele tem, produza objetos com os quais o mestre goze. Por isso, no lugar da produção, temos o objeto *a*, objeto-mais-de-gozar. O mestre depende do escravo, pois, sem seu trabalho, não é capaz de aceder ao gozo. Então, sob a barra, no lugar da verdade, o que se revela é que o rei está nu. O \$ representa aí a divisão do sujeito, à qual o mestre também está submetido, de modo a não se sustentar sem o trabalho do escravo.

Como alerta Lacan, o discurso do mestre é, por excelência, um discurso de poder. O discurso do mestre alude a essa relação entre o senhor e o escravo, deixando para este último a tarefa de produzir um saber, um “saber-fazer” que o escravo adquire com o seu trabalho. O que o mestre busca é o poder sobre o outro, para que as coisas funcionem a seu modo. O trabalho produz uma perda que toma o lugar de objeto *a* como “mais-de-gozar”. Para Lacan, na modernidade o lugar do escravo passou a ser ocupado pelo proletário.

É possível verificar o funcionamento do discurso do mestre nas instituições, que se organizam por meio de uma estrutura de dominação. A escola é um bom exemplo da efetivação desse discurso. A instituição escolar, a partir do lugar de mestria, faz uso do discurso científico na tentativa de controlar os sujeitos. Os diversos diagnósticos, rótulos e classificações são formas de exercer esse controle. No entanto, é impossível controlar isso que vem do real. Há sempre algo de singular, de inclassificável e de pulsional que retorna, apontando para a impossibilidade no discurso do mestre.

Figura 2 – O discurso da histérica:

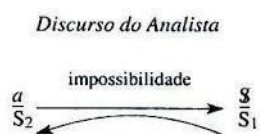


Fonte: *Radiofonia* (Lacan, 1970/2003, p. 447)

Se, no discurso do mestre, o agente é o S1, o significante mestre, uma vez que se deu um quarto de giro, o S1 passa ao lugar de Outro, a quem se dirige o agente que agora é o sujeito dividido, representado pelo paradigma da histeria. Nesse discurso, então, é a partir de seu desejo – ou, em outras palavras, de seu sintoma – que o sujeito se endereça ao outro. O outro, nesse caso, é o mestre, a quem o sujeito atribui a capacidade de sanar seu mal convocando-o a trabalho. O que esse discurso produz é o saber, S2, saber inconsciente. De certo modo, o desejo, a partir do qual o sujeito enuncia, é um desejo de saber. E, no lugar da verdade, recalcado, sob a barra, está seu gozo, aquilo sobre o qual o sujeito não quer saber, mas que, no entanto, está na origem de seu sintoma.

Apesar de o psicanalista ter seu próprio discurso, vale lembrar que é no discurso da histérica que ele se funda, uma vez que foi escutando as histéricas que Freud pôde criar a psicanálise. Dessa forma, o discurso da histérica demonstra e realiza a si mesmo, enquanto discurso, ao produzir o saber psicanalítico.

Figura 3 – O discurso do analista



Fonte: *Radiofonia* (Lacan, 1970/2003, p. 447)

O discurso do analista é o único que precisou ser inventado, e quem o fez, como já dito, foi Freud, ao escutar as histéricas. Se a transferência já existia naturalmente – posto que é nessa relação que a histérica situa o outro, o sujeito suposto saber, ao qual o sujeito demanda uma resposta para seu sofrimento –, o lugar de analista, esse lugar ao qual o analista se oferece, não

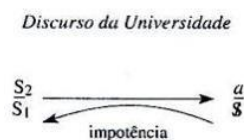
existia, pois é do lugar de objeto que o analista endereça seu discurso. Temos, no lugar de agente, o objeto *a*. O analista, aí, se oferece como objeto causa de desejo dentro do laço transferencial.

Lacan, ao introduzir o psicanalista no lugar de agente como objeto *a*, explica: “essa posição é, substancialmente, a do objeto *a*, na medida em que esse objeto *a* designa precisamente o que, dos efeitos do discurso, se apresenta como o mais opaco, há muitíssimo tempo desconhecido, e, no entanto, essencial” (Lacan, 1969-70/1992, p. 40). Contudo, existe uma fineza nessa oferta de si enquanto objeto, pois, na verdade, o analista não encarna o objeto, mas faz semblante de sê-lo.

O analista se dirige, então, fazendo semblante de objeto, ao sujeito, \$, sujeito dividido às voltas com seu sintoma. Como Lacan explica: “o psicanalista banca o objeto *a* em pessoa. Essa posição, nem se pode dizer que o psicanalista se coloque nela: é levado a ela por seu analisando” (Lacan, 1972/2011, p. 89). Esse movimento faz com que o sujeito fale e, assim, produza significantes. No lugar da produção, então, temos S1. Nesse caso, é importante marcar que esse S1 representa uma série de significantes mestres que marcaram a história do sujeito, constituindo-o como tal. S2, o saber psicanalítico, está no lugar da verdade, sustentando o discurso em sua base. Como diz Lacan, “o que se espera de um psicanalista é [...] que faça funcionar seu saber em termos de verdade”. Mas, como a verdade nunca é toda para a psicanálise, “o psicanalista se confina a um semi-dizer” (Lacan, 1969-70/1992, p. 50).

Podemos situar o discurso do psicanalista e o discurso da histórica em nosso trabalho nas escolas. Mesmo que a escola nos convoque nesse lugar de sujeito-suposto-saber, nos evocando enquanto S1 ao nos demandar palestras para alunos e capacitações para professores, tal como a histórica demanda ao mestre, não respondemos desse lugar. O que oferecemos é um lugar de escuta e, dessa forma, os sujeitos produzem um saber sobre suas questões.

Figura 4 – O discurso da universidade



Fonte: *Radiofonia* (Lacan, 1970/2003, p. 447)

O discurso da universidade, ou discurso da ciência, é o menos explorado por Lacan. Nele, o agente é o saber, S2. O saber, no discurso universitário, visa organizar o mundo e seus

objetos, por isso *a* fica no lugar de outro, ou seja, trata-se de um saber que pretende dar conta dos objetos do mundo e, muitas vezes, pode se tornar burocrático (Souza, 2003).

De certa forma, o saber, na posição de dominância, tenta comandar o objeto mais-de-gozar, assim, “como um saber organizado, ele passa a desempenhar uma condição conservadora e capaz de fazer obstáculo até mesmo à produção de novos significantes, chegando a submeter e conduzir aquele que o produz – o mestre” (Souza, 2003, p. 125). Essa é uma das formas de conceber o S1 no lugar da verdade, o significante mestre sustentando o discurso da universidade. No entanto, por mais que a ciência tente controlar o mundo, com seus ordenamentos, prescrições e classificações, o saber nunca consegue dar conta do real, por isso o que temos no lugar da produção é \$, pois o sujeito sempre está em falta, apesar das descobertas e invenções da ciência – e sobretudo diante delas. De nada adianta comprar um novo *gadget*, pois, imediatamente, ele já está obsoleto. O sujeito continua no lugar de sujeito desejante e o real sempre aparece.

Para Lacan, é a introdução do discurso universitário, com a colocação da ciência moderna na posição de agente do discurso, que produz as condições para o capitalismo. Nesse discurso, o mais-gozar, o objeto *a* do discurso do mestre, passando um estágio para cima, deixa de ser mais-gozar e passa a ser registrado ou deduzido da totalidade do que se acumula. Ele é mais-valia. Essa mutação capital ocorre a partir do momento em que “o mais-gozar se conta, se contabiliza, se totaliza. Aí começa o que se chama a acumulação do capital” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 169).

Vimos, em nossa prática, diversas situações em que não apenas a escola, mas também os próprios alunos se apropriam do discurso da ciência para segregar, chamando um colega de louco porque toma medicação, por exemplo, ou para tentar apagar sua própria subjetividade, atribuindo a si algum diagnóstico na tentativa de “justificar” um sintoma.

1.1.4 Impossibilidade e impotência nos quatro discursos

Em *Radiofonia*, entrevista concedida por Lacan a Robert Geogin para a Radiodifusão belga em 1970, ele retoma a questão sobre a impossibilidade dos quatro discursos, questão esta que, como já mencionamos, deriva das profissões impossíveis citadas por Freud – governar, educar e curar –, acrescidas do fazer-se desejar da histórica. Nessa ocasião, Lacan introduz: “Governar, educar e psicanalisar são desafios, de fato, mas, ao dizê-los impossíveis, só fazemos garantir prematuramente que sejam reais” (Lacan, 1970/2003, p. 444). Essa impossibilidade

não é total, mas, quando Lacan traz a dimensão de real para a impossibilidade, o que ele revela é que sempre vai haver um resto, algo que sobra, que escapa ao discurso.

Apesar de Lacan ter escrito os discursos da forma como os escreveu em *Radiofonia*, existe uma controvérsia sobre as posições da impossibilidade e da impotência nos discursos. Alguns autores, como Souza (2003) ou Bueno (2015), acreditam que a impossibilidade deve ser sempre escrita no quadrante inferior dos discursos, “já que nenhum discurso pode apreender o real que o causa” (Bueno, 2015, seção 2). Já outros autores, como Silveira (2015) ou Rinaldi e Jorge (2002), sustentam que a impotência permaneça no quadrante inferior e que a impossibilidade se estabeleça no quadrante superior. Para Silveira (2015), aquilo que o discurso produz é impotente em mostrar a verdade desse mesmo discurso, não há relação entre produção e verdade, assim a impotência se relaciona precisamente com o lugar da produção.

Silveira, apesar de tratar da impotência na parte de baixo do discurso, sustenta que em todo discurso há uma impossibilidade. Ele relaciona a impossibilidade com a impotência nos discursos, afirmando que a impotência “é aquilo que nos detém diante do real do impossível. E o que nos detém diante do real é a nossa relação com a verdade” (Silveira, 2015, n.p.).

Quando Lacan nos apresenta, em seu *Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964/1985) e, em seu texto *Posição do inconsciente* (1964/1998), os processos de alienação e separação, ele introduz a estrutura do *vel*: “Avancemos na estrutura lógica. Essa estrutura é a de um *vel*” (Lacan, 1964/1998, p. 855).⁵ O *vel* se refere, aí, à escolha que o sujeito tem que fazer entre o ser e o sentido, ou seja, petrificar-se em S1 ou deslizar na cadeia significante. Essa é a primeira escolha do sujeito em seu processo de causação. Interessa-nos aqui, mais precisamente, a segunda escolha.

Se, para tratar dessa primeira escolha, Lacan traz a estrutura do *vel*, para falar da segunda escolha, aquela que se dá no processo de separação, ele traz o *velle*. Esse termo, infinitivo presente do verbo *querer* em latim, demonstra uma diferença essencial entre as operações de alienação e separação. Enquanto na primeira, a alienação, o que se tem é uma escolha forçada, introduzida pelo *vel*, na segunda, a separação, é necessário um querer. Na operação de separação, é necessário que o sujeito *queira* se separar da cadeia significante, como indica Lacan:

⁵ Lacan toma esse significante, *vel*, do latim. A partir de consulta feita no verbete “Disjunction” da *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Aloni, 2016), entendemos que a palavra *vel* em latim significa *ou*, mas que se trata de um *ou* inclusivo. Por exemplo, na frase “O pai ou a mãe vão buscar o filho”, se usarmos o termo *vel*, entende-se que o pai ou a mãe ou os dois vão buscar o filho. Por outro lado, se o termo usado na frase for *aut*, ficaria entendido que o pai ou a mãe, mas não os dois, vão buscar o filho. Assim, *vel* é inclusivo, enquanto *aut* é exclusivo.

o sujeito como tal está na incerteza em razão de ser dividido pelo efeito da linguagem. [...] O efeito de linguagem está o tempo todo misturado com o fato [...] de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. É por isso que ele precisa sair disso, tirar-se disso, e no tirar-se disso, no fim, ele saberá que o Outro real tem, tanto quanto ele, que se tirar disso, que se safar disso. (Lacan, 1964/1985, p. 178)

Colette Soler (1997) aponta que a palavra “safar” enfatiza o caráter de vontade, ou seja, de movimento do próprio sujeito para além do que o Outro diz, para além do que é inscrito no Outro. O sujeito, então, “corre atrás da verdade” (Lacan, 1964/1985, p. 178). Aí está nossa relação com a verdade, cuja importância para o estabelecimento do laço social foi enfatizada por Silveira (2015). O sujeito corre atrás da verdade numa busca pelo desejo do Outro. Em alguma medida, ele sempre encontra a falta e é sempre atravessado pelo real – é isso que confere a essa relação uma estrutura de laço social.

Não existe, então, nenhuma realidade “pré-discursiva” (Lacan, 1972-1973, p. 37). O sujeito se funda na linguagem e é a partir da linguagem que tem acesso ao mundo. Antes de nascer, o sujeito já é falado pelo Outro, e só pode aceder a qualquer realidade a partir da relação com o Outro. Dessa forma, todo discurso se organiza na relação entre o sujeito e o Outro. Lacan concebe o laço social a partir da organização dos elementos nesses quatro discursos, mas o que permite que haja, efetivamente, o laço social é justamente a impossibilidade.

A impossibilidade nos quatro discursos implica em que o Outro não é capaz de responder à demanda do agente de forma total, e a impotência implica na não relação entre produção e verdade. Como nos explica Dias (2017, seção Uma estrutura para quatro discursos),

A impossibilidade é aquilo que o Outro não consegue responder plenamente sobre a demanda do agente, ou seja, governa-se por meio do DM, faz-se desejar por meio do DH, psicanalisa-se por meio do DA e educa-se por meio do DU, mas nenhuma dessas realizações é plena.

Se a impossibilidade é o que o Outro não consegue responder plenamente à demanda do agente, essa impossibilidade é que sustenta o fato de o discurso ser impotente para estabelecer a relação entre produção e verdade, pois o que o discurso produz é incapaz de mostrar a verdade do próprio discurso. Em relação a isso, o quinto discurso, o discurso capitalista, apresenta uma diferença fundamental, pois nele há uma eliminação da impossibilidade, o que, por consequência, permite o encontro do sujeito com a verdade.

1.2 O discurso capitalista: tudo é possível!

Figura 5 – O discurso capitalista



Discurso capitalista

Fonte: *Do discurso psicanalítico* (Lacan, 1972, p. 40)

Na conferência proferida por Lacan em Milão, em 1972, ele apresenta o discurso capitalista. Tal discurso, como já introduzido no *Seminário 17*, tem origem em uma “mutação capital” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 160) do discurso do mestre. Enquanto no discurso do mestre o lugar de agente é ocupado pelo mestre, no discurso capitalista quem ocupa esse lugar é o \$, porém o sujeito já não é mais o sujeito dividido, mas o sujeito contemporâneo, com sua liberdade de consumo. Agora, o que está em questão já não é mais a falta do sujeito, mas sua demanda enquanto consumidor. A máxima *tudo é possível* demonstra que o direito ao gozo se tornou dever de gozar e que o mercado deve produzir para todas as demandas do sujeito.

Temos, então, no lugar do agente, \$, o sujeito consumidor, hiperinvestido em si próprio por meio de um desvio de vetor que encaminha o sujeito para sua própria verdade (Nobre, 2020, p. 205). À direita, no quadrante superior, está o saber, que o sujeito acredita ser capaz de controlar. No lugar da produção, temos o *a*, que, nesse caso, não é o objeto causa de desejo, mas representa os objetos de consumo que o sujeito acredita serem capazes de tamponar sua falta. No lugar da verdade, temos S1, significante mestre que aqui representa o mercado que dita as regras de consumo. Apesar de as posições de S1 e \$ estarem invertidas no discurso do capitalista, essa inversão não produz uma mudança na ordem dos elementos, isso porque as setas se posicionam de modo a manter a ordem anterior; no entanto, essa organização produz um circuito fechado, no qual não há lugar para a falta, sendo este, portanto, o único discurso em que a impossibilidade não aparece.

Na verdade, como nos aponta Cosenza (2021), o discurso capitalista se funda numa ilusão, a ilusão de que o objeto está realmente disponível para o sujeito. O discurso capitalista se dedica a eliminar a dimensão do real como impossível e o faz por meio da oferta de objetos e do imperativo de gozo. Dessa forma, o discurso capitalista não produz laço social e, portanto, não pode ser considerado um discurso, mas um falso discurso ou um “pseudo-discurso” (Cosenza, 2021, p. 73).

Em *Radiofonia* (1970/2003), Lacan destaca a ascensão do objeto *a* ao zênite social. O objeto torna-se, ao mesmo tempo, “hiperpresente e impossível de localizar” (Carroz, 2012, p. 177). Com o objeto em ascensão, o Outro entra em liquidação. O Nome-do-Pai perde sua capacidade de orientar simbolicamente, e o saber, em nome da ciência, torna-se classificatório, apoiando-se na normatização e na segregação. A ciência aparece, aqui, como um dispositivo protocolar, com função de manual. Lacan se pergunta: “será que o *savoir-faire*, no nível do manual, pode ainda ter peso suficiente para ser um fator subversivo?” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 141).

A ciência, subordinada às exigências do mercado, se presta a produzir incessantemente *gadgets* que os sujeitos, comandados pelo dever de gozar, consomem um a um. No entanto, essas “engenhocas”, como as chama Lacan (1974/2002), não são capazes de preencher a falta-a-ser, mas sim de deixar os sujeitos submetidos aos objetos de consumo. Como ele conclui, (Lacan, 1972, p. 48), isso “se consome [*consomme*], se consome tão bem que se consuma [*consume*]”. Em *Estou falando com as paredes: conversas na capela de Sainte-Anne*, Lacan (1972/2011) diz que o discurso capitalista foraclui a castração, já que “todo discurso aparentado com o capitalismo deixa de lado as coisas do amor” (p. 88). Para ele, o que distingue o capitalismo é a *Verwerfung*. E esclarece: “rejeição de que? Da castração” (p. 88). O sujeito, então, não é tocado pelo Outro, nem por aquilo de seu desejo que se apresenta como enigma, já que sua falta é, a todo tempo, tamponada pela relação ao mais-gozar presentificada nos objetos de consumo.

Vale ressaltar que os avanços tecnológicos decorrentes do capitalismo potencializam seu próprio funcionamento. A ilusão da eliminação da castração, prometida pelo discurso capitalista, faz com que “o sujeito busque superar os limites de suas aspirações de consumo como fantasia de completude, intensificando o individualismo e prometendo ao sujeito que ele será completo se mantiver o laço com o objeto de consumo” (Dias, 2017, seção A estrutura do discurso capitalista e sua diferença fundamental em relação à estrutura dos quatro discursos). Dessa forma, quanto mais o discurso capitalista se expande, mais se embota o laço social.

1.3 Mutações do laço social na era digital

Lacan, no *Seminário 17: O Averso da Psicanálise* (1969-1970/1992), já anunciava as mutações no laço social provenientes das condições econômicas e sociais resultantes de um novo sistema econômico – o capitalismo. Para o autor, o “que se opera entre o discurso do

senhor antigo e o do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação no lugar do saber” (1969-1970/1992, p. 29-30).

Tomaremos essa citação como um elemento decisivo para analisarmos as mutações no laço social que tiveram início com o advento do capitalismo e que foram potencializadas na cultura digital. Consideramos que as transformações no laço social estão associadas a uma modificação no estatuto do saber. Assim, buscaremos realizar uma articulação entre as transformações no lugar do saber e as mutações no laço social.

Neste sentido, faremos um percurso da modernidade até a cultura digital, destacando os seguintes aspectos, que estão interrelacionados: a crise da autoridade, o declínio das narrativas e da transmissão geracional, o enfraquecimento da referência paterna, a fragilização da função simbólica e o desvelamento da inconsistência do Outro.

1.3.1 Uma geração de idiotas digitais?

Em seu livro *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*, o neurocientista francês Michel Desmurget denuncia, baseando-se em pesquisas científicas qualitativas, “a influência profundamente negativa dos dispositivos digitais atuais sobre o desenvolvimento” (2021, p. 10). Ele parte da constatação de que a geração dos “nativos digitais” é a primeira cujo quociente de inteligência (QI) é menor do que o da geração anterior. Desmurget explica que os testes de QI são revisados e adequados periodicamente, de modo que uma geração não é submetida ao mesmo teste que as gerações anteriores e os resultados não são comparados a partir do mesmo teste e amostragem. Dessa forma, portanto, não é possível comparar resultados de testes diferentes. No entanto, ao longo de décadas, experiências vêm sendo feitas em países cuja situação social é mais estável para comparar os QIs de diferentes gerações. Nesse caso, um grupo de pessoas é submetido a testes antigos. O que se vem encontrando nessas experiências é que as gerações aumentam seus QIs ao longo do tempo, mas a geração dos *nativos digitais* foi a primeira que apresentou QI inferior ao de seus pais.

O propósito de Desmurget, aparentemente, é, além de alertar sobre os perigos das telas para o desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes, desmistificar informações fornecidas nas mídias por jornalistas, políticos e especialistas midiáticos que exacerbam os benefícios dos recursos tecnológicos, sobretudo no “campo dos consumos recreativos” (Desmurget, 2021, p. 14).

Apesar de simplista e quase conspiratória, a tese de Desmurget traz apontamentos interessantes para nossa pesquisa. O primeiro mito que o autor se propõe a desconstruir é o dos *nativos digitais*. Para ele, a geração dos nativos digitais não existe, uma vez que a competência para os usos das tecnologias digitais da geração assim chamada não é consistente. Ele argumenta que os jovens talvez sejam habilidosos para lidar com as mídias sociais e os videogames, mas são incapazes de compreender o funcionamento da máquina e de avaliar criticamente os conteúdos aos quais têm acesso. Desmurget enfatiza que o problema é tão grave que constitui uma “ameaça à democracia” (2021, p. 25).

O autor segue em seu objetivo de alertar para os perigos dos usos das tecnologias, sempre se valendo de experimentos científicos e dados estatísticos, e destaca os prejuízos dos usos excessivos dos recursos digitais para o campo do desenvolvimento e da educação. Ele demonstra como a aquisição de habilidades cognitivas é sempre mais eficiente quando mediada por uma pessoa (e não conduzida unicamente pelo computador) e como as teorias que apontam que jogos de videogame estimulam o desenvolvimento cerebral não se sustentam cientificamente.

Em seguida, ele apresenta as questões relacionadas às interações humanas. Ele reconhece que há um prejuízo nas relações interpessoais, o que traz consequências para o desenvolvimento. Para o neurocientista, o tempo destinado às telas, tanto pelas crianças quanto pelos pais, faz diminuir o tempo de trocas interpessoais. Como as telas não oferecem a mesma “nutrição cerebral” das relações “vivas e personificadas” (Desmurget, 2021, p. 193), a criança tem prejuízos na aquisição da empatia, da linguagem, da concentração, das emoções etc. Ainda que não exclusivamente, isso justificaria o aumento das “desordens emocionais” (p. 198) que se manifestam em depressão, suicídio, ansiedade, agressividade, entre outros sintomas. Ele ainda aborda a questão da violência, citando vários experimentos científicos, e afirma que o aumento dos atos de violência, o sentimento de medo e a dessensibilização à violência estão relacionados à maior exposição à violência nas mídias e nos videogames.

Ainda que a abordagem de Desmurget seja reducionista, chama a atenção sua constatação de prejuízos relacionados aos campos do saber e do laço social. O autor, em seu empenho de alertar para os prejuízos dos usos das tecnologias, usa termos como “idiota”⁶ e “imbecil”, além de creditar quase toda a responsabilidade dessa “imbecilização” de uma

⁶ O termo usado por Desmurget é *crétin*, que está, inclusive, no título do livro; no entanto, acreditamos que a tradução de *crétin* por seu cognato “cretino” é inadequada, uma vez que esse termo em francês designa a pessoa que é idiota, estúpida. Na definição do dicionário virtual Le Robert (2023, *crétin*), encontramos: “1. Médecine: Personne atteinte de crétinisme. 2. Courant: Personne stupide. → idiot, imbécile”.

geração às tecnologias digitais. No entanto, para nós, não se trata de uma geração de idiotas, mas de meninos e meninas que sofrem, e sofrem como uma época.

O psicanalista Serge Lesourd (2004) propõe tomarmos a adolescência por sua função de crítica social de uma época. O autor realça que o interesse da sociedade pelos adolescentes está sempre atrelado às transformações dos regimes políticos e às mutações dos laços sociais. Ele afirma que os adolescentes “explicitam os efeitos do discurso dominante da organização do laço social atual sobre a construção da subjetividade” (Lesourd, 2012, p. 35). Dessa forma, o sofrimento dos adolescentes também pode ser tomado como sofrimento de uma época e, assim, “os adolescentes ‘difíceis’ precisam ser compreendidos como reflexo das dificuldades da subjetivação no laço social neoliberal atual” (p. 36). Nessa perspectiva, o adolescente pode ser entendido como um sintoma social.

1.3.2 A crise da autoridade

Esse panorama já vinha se desenhando desde o início do século passado. Hannah Arendt, em seu texto *Crise na educação* (1961/2007), já aborda a questão da crise da autoridade, nesse caso, relacionada à educação. Ela inicia seu artigo questionando o “extraordinário entusiasmo por tudo aquilo que é novo, visível em quase todos os aspectos da vida quotidiana americana, bem assim como a correspondente confiança numa ‘perfectibilidade indefinida’” (Arendt, 1961/2007, p. 3). O culto ao novo, a juventude, o narcisismo exacerbado e a busca por satisfação imediata são marcas do capitalismo. Ou, como diz Lesourd, “se essa reivindicação da juventude eterna, e da potência desejante a ela associada, é comum a todos os tempos, apenas na nossa sociedade liberal moderna tornou-se referência central no laço social” (Lesourd, 2012, p. 37). Assim, constatamos que Arendt já apontava para algo muito atual.

Ela destaca os pontos que, para ela, determinam a crise na educação e problematiza a questão do público e do privado na vida das crianças e dos adolescentes. Para ela, a criança precisa ser protegida do mundo para se desenvolver bem. Ela acredita que o seio da família, para o qual o adulto volta “do mundo” todos os dias, é um lugar de proteção contra o mundo e, mais precisamente, contra o “aspecto público do mundo” (Arendt, 1961/2007, p. 8).

A autora acredita que o espaço privado deve ser preservado e associa um certo fracasso à superexposição, exemplificando com os casos de filhos de pais famosos:

Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita da segurança da obscuridade para alcançar a maturidade. Talvez esta seja a

razão pela qual os filhos de pais famosos geralmente se saem mal. A celebridade penetra nas quatro paredes, invade o espaço privado, trazendo consigo, em especial nas condições atuais, a luz implacável do domínio público que invade toda a vida privada de tal forma que as crianças deixam de ter um lugar seguro em que possam crescer (Arendt, 1961/2007, p. 9).

Ela explica, ainda:

Quanto mais completamente a sociedade suprime a diferença entre o que é público e o que é privado, entre o que só se pode desenvolver à sombra e o que reclama ser mostrado a todos na plena luz do mundo público, dito de outro modo, quanto mais a sociedade moderna introduz, entre o privado e o público, uma esfera social na qual o privado é tornado público e vice-versa, mais difíceis se tornam as coisas para as crianças, as quais, por natureza, necessitam da segurança de um abrigo para poder amadurecer sem perturbações (p. 10).

Nos dias de hoje, as redes sociais e a superexposição na internet derrubam as paredes que delimitam o que é público e o que é privado e, ao observarmos esse fenômeno através das lentes de Arendt, fica evidente o desalento da nova geração frente a essa exposição. Escutando os adolescentes, eles nos trazem uma posição ambivalente sobre essa superexposição. Por um lado, querem ser *youtubers* ou *influencers* de alguma rede social; por outro criticam especialmente suas mães, mas também outros adultos e alguns colegas, por exporem a si e a eles próprios: “Minha mãe fica todo dia postando foto da minha irmã que tem dois anos. Foto minha eu já falei que não é pra postar.”

Arendt continua e nos apresenta a escola como lugar importante para a introdução da criança no mundo. Para ela, a escola não é o mundo nem deveria ser, mas é uma instituição que se interpõe entre a família e o mundo, de modo a funcionar como uma zona de transição. A escola é fundamental para que a criança, que ainda não conhece o mundo, seja nele introduzida gradualmente e para que possa amadurecer nesse processo sem precipitações.

O professor tem papel importante nessa abertura para o mundo, pois ele sempre se apresenta como “figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é” (Arendt, 1961/2007, p. 10). Ela começa aí a introduzir a questão da autoridade, estabelecendo uma precedência geracional na qual os jovens são introduzidos no mundo pelos adultos que, por sua vez, devem assumir uma responsabilidade pelo mundo:

“Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação” (p. 10).

Na educação, a responsabilidade se apresenta sob a forma de autoridade. Mas a autoridade do professor não está em suas competências, ou seja, em seus conhecimentos. O conhecimento do professor é necessário para o estabelecimento da autoridade, mas não é disso que se trata. A competência do professor está na capacidade de transmitir seus conhecimentos sobre o mundo, mas a autoridade é oriunda de sua responsabilidade pelo mundo, “é como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria [para a criança] as coisas dizendo: ‘Eis aqui nosso mundo!’” (Arendt, 1961/2007, p. 10). Nesse sentido, o professor deveria ser um Outro capaz de orientar o sujeito a partir dos referenciais simbólicos, um Outro capaz de conferir ao sujeito um lugar, abrindo-lhe as portas sem soltar-lhe completamente a mão, para que o sujeito possa caminhar, mas tendo como referência esse Outro adulto.

O psicanalista Philippe Lacadée, em seu texto *A autoridade da língua* (2006), se refere a essa ideia de Arendt quando propõe a noção de *autoridade autêntica*. Ele toma esse termo não da filosofia, campo no qual a *autoridade autêntica* está associada ao exercício da *liberdade* (Lacadée, 2013), mas da fala de um estudante em uma conversa⁷. Na ocasião, o aluno, junto com os colegas, estabeleceu uma distinção entre *autoridade autêntica*, *autoridade autoritária* e *autoridade natural*, atribuindo aos professores que lhes eram caros e a quem respeitavam a qualidade de exercerem a *autoridade autêntica*. A partir daí e das elaborações de Hannah Arendt, Lacadée vai construir a noção de *autoridade autêntica*, a qual ele retoma em diversos textos. Em sua intervenção no colóquio do *Réseau clinique pluri-institutionnel du lien, du nourrisson et de l'adolescent* de 2013, ele diz que “a autoridade autêntica de uma pessoa se traduz por um certo modo de presença que confere às respostas que ela oferece a força de uma interpretação e a magnitude de ‘quem conhece um raio’” (Lacadée, 2013).⁸ Ele acrescenta que esse modo de presença permite que o sujeito se oriente em direção a um saber fazer que eles sejam capazes de intuir, mas que irão buscar no Outro.

⁷ A transcrição dessa conversa está publicada no livro de Philippe Lacadée, *Le malentendu de l'enfant* (2003a), como anexo, nas páginas 399-411.

⁸ Tradução nossa. No original: “L'autorité authentique d'une personne se traduit par un certain mode de présence qui confère aux réponses qu'elle donne la force d'une interprétation et l'ampleur de 'qui en connaît un rayon.' Un tel mode de présence permet aux enfants de s'orienter vers le savoir-faire qu'ils y devinent, et qu'ils iront alors chercher chez l'Autre.”

Hannah Arendt, tal como faz Mathieu, o participante da conversação conduzida por Lacadée, nos adverte que a autoridade não deve ser confundida com o autoritarismo – este último, exercido pelos regimes totalitários –, pois a verdadeira autoridade só existe ligada à responsabilidade pelo mundo, o que não acontece de modo algum nesses regimes. Mas, mesmo nos regimes democráticos, como os Estados Unidos (que, para ela, protagonizava uma crise na educação), a autoridade se mostra em declínio, e isso acontece porque “os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças” (Arendt, 1961/2007, p. 11).

Essa crise na educação à qual ela se refere é decorrente de uma crise na tradição, ou seja, de uma dificuldade com o que é do passado. Para o educador, esse aspecto é especialmente difícil, pois ele deve estabelecer a conexão entre o antigo e o novo. Nesse sentido, a educação deve ser conservadora, não no sentido de não querer avançar ou de recusar o novo, mas, ao contrário, para proteger a novidade, introduzindo-a com delicadeza num mundo velho. Assim, se preserva o que há de revolucionário em cada criança.

1.3.3 Narratividade em declínio

Algumas décadas antes do supracitado texto de Arendt, Walter Benjamin publicou seu icônico texto *O narrador* (1936/1987). Nesse texto, o filósofo demonstra como o desenvolvimento desenfreado do capitalismo na sociedade moderna é responsável por mudanças éticas no mundo. Ele inicia com a constatação de que, após a guerra, os combatentes voltavam sem histórias para contar. Isso se dava pois “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes” (Benjamin, 1936/1987, p. 198). A incapacidade de narrar dos ex-combatentes é decorrente dessa desmoralização da experiência, assim, ele associa a narratividade à experiência, sendo a narrativa uma faculdade de intercambiar experiências. Já no início do texto, no entanto, ele nos adverte de que o valor das experiências está baixo e tende a desaparecer.

A capacidade narrativa está estreitamente associada a um saber, o saber da experiência. Benjamim explicita que esse saber pode vir de dois grupos, que podem ser exemplificados por seus representantes arcaicos: o marinheiro viajante e o camponês sedentário. O primeiro é o estrangeiro que vem de longe e, porque viaja muito, tem muito o que contar. O segundo é aquele

que ganhou a vida sem sair de seu país, mas conhece suas histórias e tradições. De todo modo, ambos tinham o que transmitir: o saber das terras distantes, trazido pelos migrantes, ou o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

Toda narrativa tem também uma dimensão utilitária, que “pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (Benjamin, 1936/1987, p. 200). Mas Benjamin constata que “dar conselhos” é algo que já vinha caindo em desuso, isso porque as experiências estavam deixando de ser comunicáveis. Em *Experiência e pobreza*, Benjamin (1933/1987), usa o termo “pobreza de experiência” para se referir a esse declínio das narrativas: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual” (p. 119).

O autor aponta para algo que nos interessa especialmente, a relação entre saber e experiência, ressaltando que o saber não pode ser acessado senão através de uma transmissão da ordem da experiência.

O conselho tecido na substância viva da existência tem nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma da decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (Benjamin, 1936/1987, pp. 200-201).

Benjamin destaca dois indícios da evolução que vão culminar com o fim das narrativas: o romance e a informação. O romance, que surge no início do período moderno, está ligado ao livro, e sua difusão só é possível com a invenção da imprensa. O romance, diferentemente de todas as outras formas de prosa, como contos de fadas e lendas, não tem origem na tradição oral nem contribui para ela. Enquanto o narrador conta sua própria experiência e a incorpora às experiências de seus ouvintes, o romance tem origem no indivíduo isolado e não pode ser transmitido como exemplo ou conselho.

Ainda mais ameaçadora do que o romance, porém, é a informação. A informação pede uma verificação imediata e só tem valor enquanto é nova. Na informação, os fatos já chegam com explicações; ela precisa apenas ser compreendida. Já a narrativa evita explicações, de modo que o que se conta vai sendo assimilado aos poucos pelo ouvinte, que é “livre para

interpretar como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (Benjamin, 1936/1987, p. 203).

Se, por um lado, a informação é exata, compreensível e de verificação imediata, por outro, a narrativa não é menos valiosa, pelo contrário, contém uma “autoridade”, como explica o autor:

O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. (Benjamin, 1936/1987, pp. 202-203).

Lima et al., no artigo *Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível?* (2016), apontam que o excesso e a velocidade da informação estão relacionados a um empobrecimento da experiência. Os autores estabelecem uma oposição entre informação e experiência e apontam que a experiência toca o sujeito, o atravessa, deixando marcas. A informação, diferentemente da experiência, é imediata e se apresenta como um excesso: excesso de informação, excesso de opinião supostamente crítica, excesso de trabalho etc. A aquisição do saber através da experiência, por outro lado, implica num ritmo, num tempo necessário para que o sujeito vá respondendo aos acontecimentos e às vivências ao longo da vida.

Guski (2012) fala da dimensão da falta contida na transmissão narrativa. Ela afirma que narrar é sempre se endereçar ao Outro. Nesse movimento, a insuficiência do sujeito sempre aparece e, portanto, também a insuficiência do Outro. Esse saber que o sujeito transmite ao narrar é da ordem do inconsciente, é um saber que decanta nesse trajeto entre o sujeito e o Outro. Ela evidencia ainda que “o saber que, diferente do conhecimento e da informação, faz laço porque evoca o vivido como narrável e historicizável” (Gurski, 2012, p. 114). Assim, a transmissão do saber se dá na experiência, nas vivências do sujeito e, sobretudo, nas suas relações com o Outro.

No texto *Adolescentes, escola e segregação: o papel do professor*, Lima et al. (2019) discorrem sobre os desafios da docência nessa sociedade tecnológica e informacional. Nesse contexto, no qual a internet amplia e transforma os processos de produção, acesso e divulgação do conhecimento, toma relevo a figura do professor. Os autores, através da escuta de estudantes e professores, observam que, frequentemente, num esforço de resgate da autoridade perdida, os professores respondem com autoritarismo. No entanto, a fala dos alunos revela que o que facilita a transmissão é de outra ordem, algo que vai na direção do que Benjamin aponta como

o saber da experiência: “Eu tinha saudade é da outra professora de educação física. Ela ia lá, ensinava pra gente, junto com a gente, a fazer passe, cesta, tudo” (p. 183), explica uma aluna.

Os autores acrescentam que o que opera na transmissão do saber é o que proporciona a conexão entre saber e vida. O professor, através de sua experiência, transmite um saber ligado ao desejo, que tem efeitos sobre o corpo. Essa experiência que operou sobre o professor, transformando-o, é capaz de tocar o aluno, transformando-o também.

1.4 A nova ordem simbólica e suas relações com o saber

Em seu livro *Alone together* (2011), a psicóloga e professora do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) Sherry Turkle nos apresenta o retrato do que chama de *postfamilial families* (famílias pós-familiares, em tradução livre), nas quais os membros estão isolados, *alone together* (expressão que dá título ao livro), cada um em seu quarto – ou mesmo na mesa de jantar – com seus dispositivos móveis, porém conectados à distância com várias pessoas através das redes sociais. Ela afirma que, na atualidade, as pessoas e principalmente os jovens evitam o contato presencial com o outro, e menciona um estudo realizado em 2010 com 14 mil estudantes ao longo de trinta anos que demonstra que desde 2000 os jovens apresentam uma significativa diminuição de interesse em relação a outras pessoas. No entanto, esses mesmos jovens se queixam de solidão.

A autora acredita que as redes sociais, ou o fato de estarmos conectados a muitas pessoas, traz um sentimento de segurança. Ela afirma que os americanos se gabam de ter muitas amizades no mundo virtual, mas que dizem ter cada vez menos amigos com quem podem contar. Ela atribui essa diminuição dos encontros corpo a corpo e o aumento das relações virtuais a um suposto risco. Amigos de Facebook, avatares, companheiros de *chat* ou de videogame se apresentam como conexões de menor risco do que um colega ou vizinho. Para ela, não se pode dizer que não é possível fazer laços na internet, mas esses laços não são “laços que amarram” (Turkle, 2011, p. 281)⁹ como nas relações sociais construídas sem a internet, pois não parecem estabelecer uma relação de confiança nem permitir nenhuma vulnerabilidade.

Em *Reclaiming Conversation: the power of talk in a digital age* (2015), obra que será retomada no quarto capítulo desta tese, Turkle aponta uma série de consequências subjetivas causadas pelo uso contínuo de dispositivos tecnológicos pelos adolescentes. Se, por um lado, o uso das redes é associado a um isolamento, por outro, dá ao jovem uma falsa ideia de estar

⁹ No original, “ties that bind”.

sempre conectado. Para ela, esse comportamento promove uma maior dificuldade de lidar com a solidão. Outro ponto que a autora destaca é que, de forma paradoxal em relação à dificuldade de lidar com a solidão, esse uso constante dos dispositivos móveis faz com que as conversas presenciais sejam mais difíceis de sustentar e que mesmo o contato visual se torne um embaraço.

A partir dessas reflexões, ela constata os prejuízos desses efeitos. Para a autora, a aprendizagem proporcionada pela conversa presencial envolve riscos, imprevisibilidade e menor controle, por isso, sua evitação constitui uma perda. Turkle chama a atenção para a forma como as pessoas têm usado os celulares para se afastarem das dificuldades decorrentes do laço social. Assim, fica cada vez mais difícil lidar com as frustrações e com as diferenças.

Outro ponto destacado diz respeito ao imediatismo, que é uma marca da contemporaneidade. Os jovens encontram respostas imediatas nos dispositivos móveis e querem da vida a mesma pressa. A aquisição do saber acadêmico, que exige renúncia, esforço e adiamento da satisfação, é desvalorizada nessa cultura, que busca o conhecimento transitório, fluido e superficial, adquirido de forma instantânea pelas tecnologias de comunicação e informação. Assim, temos um panorama de jovens desinteressados pelas atividades escolares que, muitas vezes, concentram em si a promessa de realização de três desejos humanos: o de podermos centrar a atenção no que queremos, o de sempre sermos ouvidos e o de nunca estarmos sós.

Steve Jobs, fundador da Apple, no lançamento do primeiro iPhone, em 2007, o apresentou como uma revolução. Essa grande revolução se encontra, sobretudo, na tecnologia *multi-touch*. As telas sensíveis ao toque já existiam há algumas décadas, mas a tecnologia desenvolvida pela Apple substituiu os botões do aparelho por uma tela duas vezes maior e o próprio dedo do usuário funciona como dispositivo apontador (equivalente ao mouse do computador), como diz Steve Jobs, “um dispositivo apontador com o qual todos nós nascemos” (RINO, 2012).¹⁰ O usuário, agora *ciborguizado*,¹¹ usa o dedo para fazer escolhas e o desliza para procurar o que deseja. Caso se perca, aperta o único botão existente no aparelho, o *home*

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ou608QQRq8>

¹¹ O termo ciborgue deriva das palavras em inglês *cybernetic* e *organism* e foi concebido a partir da necessidade de aparelhar o homem para a sobrevivência no espaço. O ciborgue é um híbrido de máquina e organismo e sua concepção visa um aprimoramento do corpo humano. É considerado uma “realidade social”, o que implica em consequências políticas (Haraway, 2000). Hoje se considera que a *ciborguização* foi incorporada em nossa vida, com a incorporação dos diversos recursos tecnológicos em nosso cotidiano, alterando nosso modo de existência. A ciborguização é independente da tecnologia *multi-touch*, no entanto, ao utilizar uma parte do corpo como recurso, ela evidencia o caráter de ciborguização.

button, que, de acordo com Jobs, “te leva de volta para casa”. Ele continua apresentando o sistema operacional de sua inovação, o OS X, um sistema operacional extremamente sofisticado para a época, e pergunta por que um telefone precisa de tanto. A essa pergunta, responde: “porque assim ele tem tudo o que precisamos”. Conclui dizendo que o recém-lançado *smartphone* – *supersmart*, como ele diz – é a possibilidade de “ter sua vida inteira no bolso” (RINO, 2012). Se a promessa de ter a vida no bolso se concretiza em algum termo, o mesmo não acontece com a de não se perder.

Os adolescentes têm com seus dispositivos móveis uma relação quase simbiótica: não os largam por nada e checam, a todo instante, se há alguma nova notificação, alternando a tela dos diversos aplicativos. Eles mesmos constatarem essa relação: “Tipo, acabou de olhar o celular, passa um segundo, e olha de novo. É claro que não aconteceu nada (de novo), é só porque o cara é viciado mesmo”, diz Antônio,¹² aluno do nono ano. Alguns adolescentes dizem que não podem mais viver sem o celular, como Marina: “O celular é minha vida, sou eu. Se eu não estiver com meu celular na mão, é como se faltasse um pedaço de mim”. Na maioria das vezes os jovens fazem uso da internet através dos celulares e se sentem inseguros diante da ameaça de não terem internet disponível. Para se defender dessa ameaça, eles compartilham um mesmo recurso: aparelhar os celulares de jogos ou baixar conteúdos para assistir quando estiverem offline:

Outro dia eu tinha que ir a uma festa de família e estava sem dados [se referindo a plano de dados de internet móvel]. Aí como que faz? Baixa joguinho pra ficar jogando, nem que seja o joguinho do dinossauro. Aí a gente fica lá, fingindo que tá fazendo alguma coisa, porque conversar é que a gente não vai. E tem que fingir que tá na internet pra ninguém desconfiar.

Lacan, em seu *Seminário 17*, diz que esses objetos, esses *gadgets* criados pela ciência, são objetos *a* forjados. Ele cria, para se referir a eles, o neologismo *latusas*:

E quanto aos pequenos objetos *a* que vão encontrar ao sair, no pavimento de todas as esquinas, atrás de todas as vitrines, na proliferação desses objetos feitos para causar o desejo de vocês, na medida em que agora é a ciência que governa, pensem neles como *latusas*. (Lacan, 1969-1970/1992, p. 153)

Mas essas *latusas* servem, na verdade, para ocultar, atrás das telas dos celulares, a falta. Os sujeitos são, desse modo, capturados num suposto circuito de desejo que pretende operar

¹² Todos os nomes dos adolescentes citados nesta tese são fictícios.

sem a falta, sem o enigma, sem que o circuito pulsional passe pelo Outro, fazendo com que o sujeito, anestesiado, seja absorvido pelo objeto.¹³ Essa anestesia é o que nos permite falar de adormecimento psíquico.

Retomemos, então, a citação de Lacan que pretendemos que seja nossa orientação para desenvolver a ideia de que as transformações no laço social na cultura digital estão relacionadas a uma mudança no estatuto do saber: “o que se opera entre o discurso do senhor antigo e o do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação no lugar do saber” (Lacan, 1969-1970, pp. 29-30)

Vamos nos referir, mais uma vez, aos processos de alienação e separação. Quando Lacan nos apresenta tais processos, que chama de operações de causação do sujeito, ele situa o surgimento do desejo no sujeito. Na alienação, há uma ação do campo do Outro sobre o campo do sujeito. Nesse primeiro momento, o sujeito é capturado pelo significante que vem do campo do Outro, constituindo-se no campo do Outro. O Outro aparece aí como um produtor de sentidos. Mas, como não é possível um sentido pleno – todo sentido é incompleto –, resta sempre um sem-sentido. É justamente essa perda de sentido, ou seja, essa falta proveniente da ação do campo do Outro, que se configura como constituinte do sujeito na operação de alienação. O sem-sentido comporta uma articulação com o inconsciente na medida em que essa perda de sentido que constitui o sujeito é aquilo mesmo que é inconsciente.

A segunda operação de causação do sujeito é a separação. Enquanto o Outro da alienação é o Outro cheio de significantes, o tesouro dos significantes, que podemos representar por A, o Outro da separação é faltoso, podendo ser escrito com uma barra, $\bar{A}$. O que acontece é que o sujeito sempre encontra, no intervalo do discurso do Outro, uma falta, e essa falta concerne ao desejo. Para Lacan, a estrutura mais radical da cadeia significativa é o intervalo, que ele chama de “lugar assombrado pela metonímia” (Lacan, 1964/1998, p. 858), justamente por comportar em si uma falta. É essa estrutura radical, o intervalo, que é, como ensina Lacan, o veículo do desejo.

O desejo é, assim, justamente o que se encontra na interseção entre o sujeito e o Outro. Mesmo que o sujeito ainda não seja capaz de nomear essa lacuna de desejo ou, menos ainda, de imaginar seu objeto, é essa lacuna, essa falta que o causa. É por isso que Lacan chama essas operações de operações de causação do sujeito.

¹³ Essa questão do circuito pulsional e da relação com o Outro na contemporaneidade será melhor desenvolvida no próximo capítulo, quando abordarmos os sintomas ditos contemporâneos.

O Outro não é, então, apenas portador dos significantes. Há mais, há o desejo. O Outro está lá e deseja. E o desejo do Outro se configura como enigma para o sujeito.

Ainda no *Seminário 11*, no capítulo 18, *Do Sujeito Suposto Saber, da Díade Primeira e do Bem* (1964/1985), Lacan articula a noção de “transferência” com a operação de alienação. Ele introduz a função de sujeito suposto saber na transferência nos termos da dupla S1-S2. Ao articular a questão do saber com a alienação, o que se tem é um intervalo no qual há o S1 (sem-sentido) que demanda um sentido ao Outro (S1-S2). O que possibilita a entrada do sujeito na via da alienação significante, ou seja, no deslizamento metonímico da cadeia simbólica, é o sujeito suposto saber. O termo “sujeito suposto saber” deixa entrever que o saber é preexistente ao sujeito, que o saber vem do campo do Outro, da estrutura de linguagem. Vale ressaltar que o saber aqui não é o saber do conhecimento, mas o saber do inconsciente.

No *Seminário 17*, Lacan demonstra a relação entre saber e gozo a partir do significante: “Há uma relação primitiva entre o saber e o gozo, e é ali que vem se inserir o que surge no momento em que aparece o aparato do que concerne ao significante” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 16.). Nesse momento, ele associa essa relação à repetição, evocando o jogo do “fort-da”, nomeado por Freud a partir da brincadeira de seu neto com um carretel. Nobre (2020) nos lembra que o desejo se articula à linguagem, ou seja, ao campo do Outro, via inconsciente, mas que a base do “automatismo do gozo” (Nobre, 2020, p. 114) está na repetição. Lacan, porém, acrescenta que “para estruturar corretamente um saber, é preciso renunciar à questão das origens” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 16), ou seja, que o saber é capaz de fazer um certo limite à pulsão de morte, estabelecendo, de alguma forma, uma função de perda de gozo.

No *Seminário 20*, Lacan retoma a relação entre saber e gozo, lembrando que o saber é sempre apreendido no Outro. Ele faz um trocadilho com o termo *apprendre* (“aprender” em francês) e *à prendre* (“ser tomado”), dizendo que é por isso que o saber “é feito de *aprender*” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 103). Ele acrescenta que, nesse movimento, o sujeito deve “empenhar a própria pele” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 103) e que, a cada vez que o saber é exercido, há uma renovação do gozo, dando uma ideia de movimento, de fluxo, reforçando esse aspecto de perda de gozo na apreensão do saber.

Lacan evidencia que saber e gozo são indissociáveis, dizendo que o gozo implicado no exercício do saber é o mesmo advindo de sua aquisição. Por isso, brinca: “Que um computador pense, quanto a mim estou de acordo. Mas que ele saiba, quem é que vai dizer isso?” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 104). No entanto, se o computador não é capaz de gozar e, portanto, não é capaz de saber, não se pode dizer que não atravessa a relação entre saber e gozo, pois, como já

adiantava Lacan em *A terceira* (1974), o que a ciência produz são engenhocas (*gadgets*), “alguma coisa para colocar no lugar do que nos falta na relação, na relação do conhecimento” (p. 21).

Judith Miller, em apresentação para a Jornada de Estudos de Corbeil, em 1994, se propõe a refletir sobre a “ascensão do *gadget*” (J. Miller, 1994/ 2022). Ela especifica que *gadget* não é qualquer objeto produzido pela ciência, mas aquele que “se distingue por suscitar uma demanda nova, ao invés de simplesmente satisfazer, de uma forma nova, uma demanda já existente. O *gadget* é, portanto, o objeto tecnológico apreendido no discurso do mestre e no circuito do mercado” (J. Miller, 1994/2022). Ela evoca Alexandre Koyré, filósofo francês de origem russa, e a distinção que ele faz entre a sabedoria antiga e a não-sabedoria moderna. Na primeira, existe renúncia, e a desarmonia se dá justamente quando não há renúncia, mas “excesso de desejo”. Por outro lado, a não-sabedoria moderna

se dedica a provocar o desejo, isto é, a captar a libido por objetos que se tornam verdadeiras próteses. O desejo provocado permanece suspenso ao objeto do qual ele não poderia mais se desinvestir e que, assim, pode chegar até a estorvar o sujeito ou, ainda, devido às variâncias próprias ao *gadget*, pode vir a inscrever esse sujeito em uma metonímia indefinida por definição (J. Miller, 2022, seção O desvio da libido).

A tecnologia *multi-touch* de Jobs que transforma o dedo em dispositivo apontador ou a fala da jovem Marina que sente o celular como parte do próprio corpo ilustram de uma forma até caricatural essa função protética dos *gadgets*, ainda mais evidente na pós-modernidade.

Judith Miller acrescenta que esses *gadgets* fazem série, mas uma série na qual um vem sempre substituir o anterior, demonstrando, assim, seu caráter de dejetivo. Esse movimento de “reciclagem” dos *gadgets* aponta para a questão da relação entre saber e gozo, uma vez que esses objetos, esses “pega-libido”, como ela os chama, se prestam, como vemos na fala de Marina, por exemplo, não a intermediar a relação do sujeito com o Outro, mas a serem, eles próprios, meio de gozo.

Em 1971, quando Lacan proferia seu *Seminário 19: ...ou pior* (1971-1972/2012), ele comete um ato falho e, assim, surge o termo *lalangue*. O autor vai usar esse novo conceito para falar de um gozo primitivo, construindo o conceito de lalíngua a partir do tatibitate dos bebês (*lallation*, em francês), destacando o objetivo de gozo e não de comunicação de lalíngua. Em *O aturdido* (1972/2003a), ele associa lalíngua a uma inscrição no corpo do sujeito, deixando de lado o sentido. Assim, lalíngua não pode ser chamada de linguagem, lalíngua é sem sentido,

sem ponto de basta. Lalíngua não é discurso e não faz laço. Lacan chega a dizer que lalíngua é uma obscenidade por conter em si essa forma de gozo.

No último capítulo do *Seminário 20*, Lacan vai associar lalíngua ao saber. Ele diz que o saber é enigma, mas acrescenta que “seu exercício só poderia representar um gozo” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 147). Lacan retoma, aí, seu conceito de inconsciente estruturado como uma linguagem, mas o problematiza, dizendo que “a linguagem é apenas aquilo que o discurso científico elabora para dar conta do que chamo alíngua” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 148). Nesse percurso, Lacan vai aproximando lalíngua, saber e gozo: “Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de alíngua, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar” (p. 149). O que está em questão já não é o saber como perda de gozo, mas, ao contrário, o saber como meio de gozo, uma vez que o conteúdo da lalíngua é gozo. Ele coloca que é o S1, o significante mestre, que “garante a unidade de copulação do sujeito com o saber” e que isso acontece justamente em lalíngua e no que dela se destaca como “linguística primitiva” (p. 154).

Nobre conjuga o saber com lalíngua, tomando-o como meio de gozo:

Daí ser possível tomá-lo como o que pode ser encontrado no *berço de lalíngua*, essa fala primal, litorânea entre o saber e o gozo, entre o simbólico e o real. Pois, o saber como meio de gozo é o reencontro do sujeito com o aleatório de seu gozo, que vem cifrado pelo inconsciente na estrutura mesmo da linguagem. (2020, p. 257)

Ele atribui ao excesso de informação esse aspecto de descartabilidade que vemos nos *gadgets*. Para ele, “o saber não está disponível como a informação, sendo algo diferente da massa de verdades que se impõe ao sujeito na experiência digital, carecendo de outra temporalidade no que se refere à sua transmissão” (Nobre, 2020, p. 257). A informação, que se apresenta hoje de forma excessiva, imediata e descartável ou, como diz Jobs, na ponta dos dedos, estaria, então, mais associada ao saber como meio de gozo, ao mesmo tempo se aproximando desse aspecto aleatório do gozo, mas se afastando do aspecto do saber como enigma, ligado ao Outro, do saber como perda de gozo. Por isso tudo, constatamos que, na contemporaneidade, no que tange à relação entre saber e gozo, há uma prevalência do saber como meio de gozo.

Éric Sadin (2016), filósofo francês que vem se dedicando à análise crítica do impacto social das tecnologias digitais, alerta que o capitalismo cognitivo¹⁴ é muito mais do que um modelo de organização informacional, mas um modelo civilizatório que se instaura através do monitoramento algorítmico que acompanha nossa existência. Esse modelo civilizatório ultrapassa nossa experiência com as telas para se estender a todos os aspectos de nossas vidas. Ele acredita que, a partir de 2010, esse processo se intensificou e, paralelamente ao desenvolvimento dos recursos de acesso à informação, se iniciou o que ele chama de “era da medida da vida” (p. 29).¹⁵ Dessa forma, os sujeitos passam a ser cada vez mais guiados por uma determinação algorítmica, o que leva a uma automatização social. Esses sistemas promovem uma relação *à la carte* com a informação, de modo que cada um pode construir suas próprias narrativas, simplificando a experiência do cotidiano. Ele traz a imagem do “tirano” digital que, por um lado, tal como um adicto virtual, não consegue se separar de seus dispositivos digitais, levando-os consigo e verificando, a todo instante, se há alguma nova notificação, por outro – e por isso usa o termo tirano – bloqueia ou desfaz “amizades” impiedosamente, afastando qualquer inconveniência que a relação com o outro possa trazer. No entanto, a autossuficiência proporcionada por essa determinação algorítmica não passa de uma ilusão, jogando o sujeito cada vez mais à margem das relações sociais e causando um isolamento coletivo.

Jacques-Alain Miller, em *Em direção à adolescência* (2015), também nos indica uma mudança no estatuto do saber com implicações no laço social. Para ele, se o adolescente, antes, para aceder ao saber, precisava da mediação do Outro, agora o saber está disponível, ao alcance do dedo. No mundo virtual, “o saber está no bolso, não é mais objeto do Outro” (J.-A. Miller, 2015, seção Uma autoerótica do saber). Ele problematiza a questão dizendo que, nos dias de hoje, temos uma autoerótica do saber, em contraposição a uma erótica do saber que passava pela relação com o Outro. Assim, é possível pensar que o uso desses *gadgets* implica uma alteração na relação com o saber e com o Outro. Vale alertar que a informação veiculada nas redes sociais e facilmente acessada com as pontas dos dedos, o “mundo” que o sujeito carrega no bolso, como já havia anunciado Steve Jobs, não pode ser confundida com o saber, pelo menos não com o saber tal como ele é concebido pela psicanálise.

J.-A. Miller (2015) destaca três aspectos das mutações da ordem simbólica, sendo o primeiro o declínio do patriarcado. Ele afirma que a função paterna foi sendo degradada à

¹⁴ O capitalismo cognitivo é um termo que compreende as mudanças socioeconômicas decorrentes do avanço das tecnologias digitais e, especialmente, da internet. No capitalismo cognitivo, o conhecimento e a informação são os principais fatores agregadores de valor.

¹⁵ Tradução nossa. No original: “l’ère de la mesure de la vie”.

medida que o discurso da ciência se aliou ao discurso capitalista. A transmissão do saber e as maneiras de fazer, que antes se davam pela “voz do pai” (J.-A. Miller, 2015, seção Declínio do patriarcado), agora acontecem através dos *gadgets* de comunicação. Em nosso trabalho nas escolas, por exemplo, vemos uma desconexão entre professores e alunos. Ponnou (2021) argumenta que o mestre, antes vetor de autoridade, já não garante mais o laço social, pois o laço social, hoje, é regido pelo mercado, “desde que o sujeito esteja disposto a sacrificar sua preservação em nome de seu gozo” (Ponnou, 2021, seção O tecido contemporâneo do laço social). Os alunos não precisam mais recorrer ao professor, pois “o Google tem ocupado o lugar de oráculo, daquele que detém todo o saber e que responde rapidamente a qualquer dúvida, desconhecimento ou falha de memória” (Lima et al., 2019, pp. 177-178). Os professores se sentem ameaçados e relatam que, muitas vezes, enquanto estão falando sobre um tema, os alunos consultam a internet e contestam a informação dada pelo professor.

O segundo aspecto é a destituição da tradição. Os registros tradicionais – fossem eles a religião ou a *common decency*, os bons costumes, que diziam o que era ser homem ou ser mulher, ou como se portar para ser um “bom rapaz” ou uma “boa moça” – já não se sustentam mais. Ponnou acrescenta que a pós-modernidade “consagra o declínio das ontologias, das instituições e das figuras de autoridade a uma pretensão universal” (2021, seção O tecido contemporâneo do laço social). Para ele, as referências tradicionais que orientavam o laço social não se sustentam mais, pois foram superpostas pelo capitalismo e pela ciência, dando-se, assim, uma passagem da heteronomia à autonomia, ou seja, a uma modalidade de laço social cuja articulação já não passa pela dimensão alteritária. Miller exemplifica dizendo como nos dias de hoje se veem pais que não sabem mais ser pais e se comportam como se fossem amigos dos filhos. Nas conversações, os alunos se queixam quando os professores assumem postura semelhante a essa de “amigos”: “O professor de inglês fica só conversando com a gente, faz chamada de vídeo no meio da aula pra gente ver o filho dele. A gente não aprende nada”, diz um aluno do nono ano. Por outro lado, explicitam que o que facilita a transmissão do saber não é a proximidade da ordem da amizade: “O professor de matemática é sério. Mas, mesmo sendo sério, ele é legal porque ele explica mesmo. Ele explica. Pode perguntar trinta mil vezes que ele vai ter a paciência de explicar”.

Por fim, J.-A. Miller (2015) apresenta a questão do déficit de respeito. Ele coloca que os adolescentes reivindicam ser respeitados; no entanto, não se sabe por quem querem ser respeitados, uma vez que a dimensão do Outro se encontra obscura. Essa demanda parece ser consequência dos impasses decorrentes do individualismo democrático, que leva a um

enfraquecimento do Nome-do-Pai. J.-A. Miller ressalta que o Nome-do-Pai não desaparece nessa nova ordem simbólica, mas aparece debilitado, evidenciando a inconsistência do Outro que deveria orientar o sujeito. Ponnou (2021, seção O tecido contemporâneo do laço social) afirma que o sujeito moderno dispensa o Outro e sua lei, satisfazendo-se com o narcisismo e o “jogo do Um”. No entanto, ainda que com certa ambivalência, vemos nas conversações um apelo ao Outro expresso na demanda de serem escutados. Muito frequentemente os alunos se queixam de serem desrespeitados pelos próprios professores e familiares, como se quisessem se defender de uma afronta: “O professor de matemática me chamou de macaco”, acusa Fernando, aluno do oitavo ano. “Tem professor que tá aqui só pra gritar. Qualquer coisa que a gente faz, ele grita com a gente”, continua a colega Mariana. Mas essa resposta, muito rapidamente, se transforma numa demanda: “Eles falam, mas não escutam a gente. Eles não deixam a gente falar”, diz mais um colega. Essa demanda sempre nos é colocada, ao longo de nossos anos de trabalho e em todas as escolas, como podemos ver na fala de Tainá, aluna de nono ano de uma escola cujo perfil tanto dos alunos quanto dos professores é muito diferente daquele mencionado anteriormente: “Aqui eles não escutam a gente. Tudo aqui é contar pra mãe. Eles não sabem escutar, a gente quer alguém que escute a gente”.

J.-A. Miller coloca que não se sabe quem poderia satisfazer essa demanda de respeito, que é “uma demanda vazia, verdadeiramente a expressão de uma fantasia: *como seria bom ser respeitado por alguém que respeitássemos!*” (J.-A. Miller, 2015, seção Déficit de respeito.). Em relação a esse ponto, quando escutamos as falas de Fernando, Mariana e Tainá, fica evidente o desvelamento da inconsistência do Outro. Já não se pode mais contar com o Outro norteador no mundo pós-moderno, um mundo no qual o que vale é o cada um por si e no qual os sujeitos, especialmente os adolescentes, não encontram amparo nem nas instituições, nem nos adultos.

Ressaltamos que, para a psicanálise, o saber é furado pelo não-saber. O saber está sempre articulado ao Outro. Para que haja saber, é preciso que haja falta, que o Outro deseje, pois o saber está na busca pela resposta sobre o enigma do desejo. Na pós-modernidade, o tempo é acelerado e não inclui mais o prolongamento necessário para a decantação da experiência. O saber da experiência, que, na psicanálise, se aproxima ao saber inconsciente, é substituído pela rapidez da informação. O consumismo, os ideais inalcançáveis de felicidade, o culto à juventude e à beleza, enfim, os valores capitalistas fazem com que a instância alteritária não se sustente como referência simbólica para o sujeito. O saber tem valor de mercado e não mais de transmissão. Assim, a dimensão enigmática do saber é suprimida, uma vez que, no discurso capitalista, o laço é estabelecido com o objeto e não com o Outro.

Ainda que a cultura digital apresente diversos impasses, ela é um ponto sem volta e, se ela vem acompanhada de sofrimento, explicitado no que chamamos de sintomas contemporâneos, os sujeitos, e especialmente os jovens, continuam a viver e a inventar soluções para seus embaraços. Se nós nos propomos a investir no trabalho que apresentamos aqui não é para condenar ou mesmo alertar sobre os perigos da cultura digital, mas para apostar, junto com os jovens, nas invenções possíveis de serem construídas.

2 ADOLESCÊNCIA TAKES PLACE

A adolescência não é um conceito psicanalítico, no entanto há uma vasta produção psicanalítica sobre o tema, o que indica sua relevância clínica e social. Para a psicanálise, a subjetividade, em seus reajustes próprios a este período, estará marcada justamente pelo modo como o adolescente se divide entre as reivindicações de satisfação pulsional advindas de seu próprio corpo e as exigências culturais.

Costa-Moura (2005) aponta que a dificuldade em situar a adolescência no vocabulário psicanalítico se encontra no fato de não ser possível estabelecê-la apenas como manifestação das transformações biológicas advindas da puberdade, tampouco das transformações sociais decorrentes da atribuição de novos papéis e exigências. A adolescência é, então,

uma etapa lógica de articulação do sujeito na estrutura definida pelo encontro com o real do desejo sexuado como aquilo que excede (Lacan diz *ex-siste*) a estrutura logico-simbólica, recaindo ao encargo do sujeito desejar, assumir em nome próprio e à custa de sua própria condição de sujeito. (Costa-Moura, 2005, parágrafo 15)

A adolescência rompe com a linearidade temporal pela invasão do real e essa experiência é de difícil simbolização. Assim, sempre envolve uma ruptura, e suas manifestações têm caráter de corte, estabelecendo uma relação de alteridade na própria vida do sujeito e também na cultura.

O psicanalista Serge Lesourd (2004) observa que nos momentos de grande transformação social da humanidade é possível perceber a presença do adolescente no centro dos discursos. Ele destaca, por exemplo, esse fenômeno na Grécia do século V a.C., na Roma do século I a.C., na Idade Média do século XV ou no Romantismo do século XIX, ou seja, períodos de grande transformação social:

Em suma, o que anima essas épocas em que o adolescente está situado no centro dos discursos, o que permite compará-las entre si, apesar de suas diferenças, seu traço comum, além do adolescente, é a transformação das relações sociais. Todas essas épocas representaram períodos de transição entre um poder antigo e um poder novo. (p. 16)

O adolescente parece, então, ter um certo aspecto de revelador da transformação social. Lesourd acrescenta que o adolescente é o portador imaginário do futuro, do que é novo e, portanto, falar do adolescente é falar sobre os impasses de uma sociedade e de suas transformações. Dessa forma, ele atribui à adolescência uma função de crítica social. Nessa abordagem, os impasses vividos pelos adolescentes – quando isso se apresenta de forma

generalizada – dizem menos sobre uma mudança na construção da adolescência e mais sobre mudanças nas referências das relações sociais de uma sociedade.

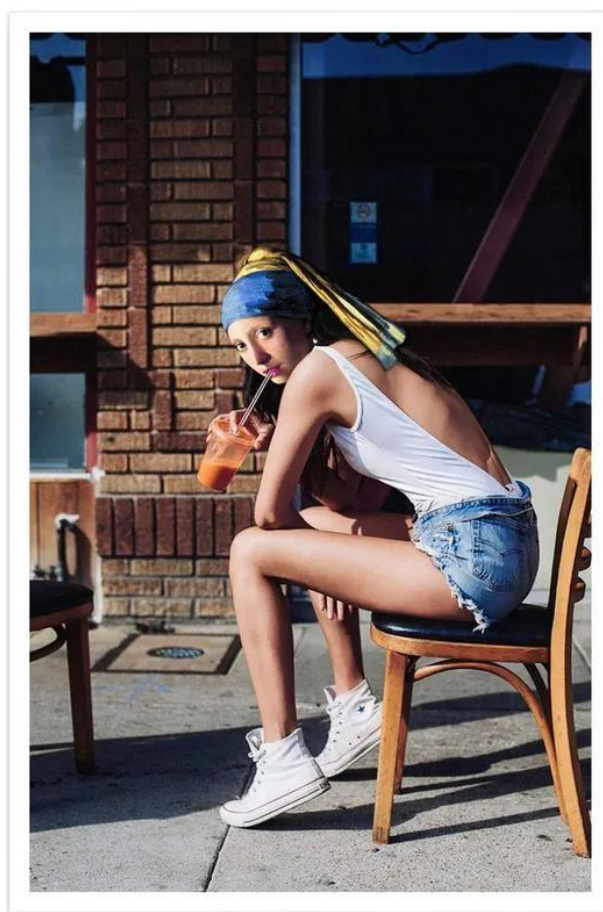
Diante disso, nos perguntamos sobre o que há de novo na adolescência na contemporaneidade, mas também o que é próprio da adolescência, ou seja, como o sujeito adolescente articula essa estrutura lógico-simbólica na cultura digital. Partindo de uma orientação que perpassa nosso trabalho – a de estarmos atentos não apenas aos problemas, aos embaraços, mas também às soluções –, nos referimos ao artista e designer gráfico Rodrigo Pinheiro.

Pinheiro atua como diretor de arte de imagens de moda, mas ficou conhecido popularmente por seu trabalho utilizando pinturas clássicas e transformando-as. A *Monalisa* de Da Vinci (1503), a *Moça com Brinco de Pérola* de Vermeer (1665) ou a *Vênus* de Botticelli (1485) aparecem em versões contemporâneas, com visuais modernos e atitudes descoladas (*chilling out*, como no título de algumas obras). Pinheiro chegou a fazer várias campanhas de marcas de luxo, como para a italiana Versace, mas também para grandes redes de lojas de departamento voltadas para um público mais jovem. Nessas campanhas, as musas do artista, ou seja, as figuras femininas dessas pinturas clássicas, aparecem trajando vestidos da grife e são marcadas como fotografadas pelo fotógrafo da coleção – *prêt-à-porter*, é claro – em poses descontraídas e algumas vezes na companhia umas das outras.

Ele conta que, quando criança, passava horas recortando imagens coloridas de revistas e depois fazendo com essas imagens, tiradas de diversos contextos, colagens numa folha de papel. Nesse trabalho infantil, o artista tentava criar o mundo que passava pela sua cabeça (Moré, 2017).¹⁶ Quando adulto, já estabelecido profissionalmente e utilizando recursos digitais, o artista retoma essa prática, agora conectada à linguagem da moda.

¹⁶ Entrevista disponível em: <https://followthecolours.com.br/paste-in-place-colagens/>

Figura 6 – Girl with pearl earring chillout mode



Fonte: Pinheiro (n.d.)

A partir desse projeto de colagem, Pinheiro criou o estúdio criativo Paste in Place.¹⁷ Uma tradução mais literal para *paste in place* seria “colar no lugar”, mas a expressão também remete ao que acontece naquele momento, ao que está acontecendo, ao que *takes place*. A obra de Rodrigo Pinheiro condensa em si alguns aspectos que nos parecem interessantes para interrogar a adolescência na contemporaneidade: a marcante referência a sua própria infância, a presença das pinturas clássicas em torno das quais se organiza a obra e o elemento novo que traz a marca do contemporâneo. Não pretendemos fazer da obra de Pinheiro nenhum tipo de metáfora para a compreensão da adolescência, mas tomá-la como uma espécie de guia nessa construção. Diante disso, vamos abordar a adolescência na cultura digital a partir de três direções: o que se leva da infância; o que é estrutural e que permanece através das gerações; o que a adolescência apresenta como novidade nesse contexto. Estaremos atentos, nesse percurso,

¹⁷ <https://pasteinplace.co/>

às transformações no estatuto do saber e suas implicações no laço social, ou seja, nas articulações entre saber, Outro e objeto.

2.1 Desenlaces da infância

A adolescência, como ilustrou Freud, é uma travessia. E, nessa travessia, há muito o que ser deixado para trás. O trabalho de Rodrigo Pinheiro e sua marcante referência a sua infância nos faz perguntar não apenas o que abandonamos, mas o que levamos conosco na travessia para a vida adulta.

Parte da revolução causada pelo surgimento da teoria psicanalítica é a concepção freudiana da sexualidade e a introdução da sexualidade infantil como componente da construção do psiquismo humano. Em 1909, Freud proferiu cinco conferências, em cinco dias consecutivos, na Clark University, em Worcester, nos Estados Unidos, que foram publicadas no ano seguinte com o título de *Cinco lições de psicanálise*. Freud considerou essa ocasião como o primeiro reconhecimento formal da psicanálise como ciência e declarou que, ao subir ao palco, “isso lhe pareceu a concretização de um incrível devaneio” (1910/1989a, p. 4).

No quarto dia de conferência, Freud apresentou para o público americano sua teoria sobre a sexualidade infantil:

Não, meus senhores. Não é verdade certamente que o instinto sexual, na puberdade, entre no indivíduo como, segundo o Evangelho, os demônios nos porcos. A criança possui, desde o princípio, o instinto e as atividades sexuais. Ela os traz consigo para o mundo, e deles provém, através de uma evolução rica de etapas, a chamada sexualidade normal do adulto. (p. 39)

A teoria freudiana do autoerotismo, na qual ele apresenta as fases do desenvolvimento psicosexual, está publicada em *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), mas, nessa primeira publicação, a sexualidade infantil é apresentada apenas com um caráter polimorfo, sem se organizar em fases. O item *Fases do desenvolvimento da organização sexual* só foi acrescentado em 1915, ou seja, seis anos após sua apresentação no “novo mundo”. Essa construção de Freud é especialmente importante não apenas por apresentar a sexualidade organizada em fases, mas por sua organização se dar em função do objeto.

Desde suas primeiras concepções sobre o aparelho psíquico, ainda no *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1989a) e no capítulo VII de *A interpretação dos sonhos* (1900/1989), Freud apresenta um conceito de objeto que aponta para a impossibilidade do

desejo. Ele parte da descoberta da satisfação vivida pelo bebê a partir dos cuidados que o outro materno exerce sobre seu corpo para falar da experiência de prazer vivida pelo bebê. Essa primeira experiência de satisfação engendra o movimento de repetição que irá acompanhar o sujeito em sua infinita busca pelo objeto, desde sempre perdido. No entanto, tal experiência nunca será revivida de forma plena, e por isso o bebê alucina esses objetos de satisfação presentes na primeira experiência.

Lacan também se debruça sobre o conceito de objeto em toda sua obra. A partir de uma releitura dessa postulação de Freud, Lacan apresenta, no *Seminário 7: a ética da psicanálise*, a experiência de satisfação como mítica, ou seja, como uma experiência que nunca existiu: “Mas esse objeto, em suma, nunca foi perdido, apesar de tratar-se essencialmente de reencontrá-lo” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 74).

Um ano antes, em seu *Seminário 6: o desejo e sua interpretação* (1958-1959/2016), Lacan lança mão da metáfora do burro indo em direção à cenoura, mas acrescenta que há um aspecto de anterioridade temporal do objeto: “talvez seja porque, como a cenoura do burro, ele está sempre diante do sujeito, produzindo sempre retroativamente os mesmos efeitos” (p. 102).

Na concepção lacaniana, o objeto nunca existiu, mas foi introduzido na experiência de satisfação retroativamente. O lugar do objeto não passa de um lugar vazio, habitado por nada. Por isso os objetos capazes de ocupar tal lugar para o sujeito desejante são infinitos, e infinita é a busca do sujeito pelo objeto perdido, estabelecendo, assim, a dinâmica da relação sujeito-objeto:

A primazia dessa dialética coloca, no centro da relação sujeito-objeto, uma tensão fundamental, que faz com que o que é procurado não seja procurado da mesma forma que o que será encontrado. É através da busca de uma satisfação passada e ultrapassada que o novo objeto é procurado, e que é encontrado e apreendido noutra parte que não noutro ponto a que se procura. (Lacan, 1956-1957/1995, p. 13)

É no *Seminário 10: a angústia* (1962-1963/2005) que o objeto *a* é designado como tal e passa a ter um lugar central na teoria psicanalítica de orientação lacaniana. Nesse seminário, Lacan coloca que o objeto é anterior ao sujeito. Ele se pergunta: “será que o objeto do desejo está à frente” (p. 114), como a cenoura estaria para o burro? E esclarece que o objeto “deve ser concebido como a causa do desejo. Para retomar minha metáfora da há pouco, o objeto está atrás do desejo” (p. 115).

Ele usa a expressão “suplente do sujeito” ao se referir ao objeto *a* para dizer que este precede o sujeito.

O sujeito mítico primitivo, postulado no início como tendo que se constituir no confronto significativo, nós nunca o apreendemos, por razões óbvias, porque o *a* o precedeu, e é como marcado, ele próprio, por essa substituição primitiva que ele tem que reemergir secundariamente, para além de seu desaparecimento. (Lacan, 1962-1963/2005, p. 341)

Lacan aborda o objeto através da angústia do nascimento, momento em que ocorre, além da separação entre mãe e bebê, a separação entre o bebê e os envoltórios embrionários. É a esta segunda separação que Lacan atribui maior importância, apontando, a partir daí, as consequências para o campo do objeto (F. Costa-Moura & R. Costa-Moura, 2011).

A partir da primazia da ordem significativa sobre o sujeito, Lacan retoma os objetos das pulsões parciais concebidos por Freud: o seio, as fezes e o falo. A esses objetos, ele acrescenta, no Seminário 10, o objeto olhar e a voz. Vale ressaltar que Freud já antecipava o objeto olhar, relacionando-o, inclusive, com o saber: “Do gozo visual ativo desenvolve-se mais tarde a sede de saber” (Freud, 1910/1989a, p. 41). Esses são objetos cedíveis ou separáveis, pois é como se estivessem agarrados ao corpo como apêndices. “A função do objeto cedível como pedaço separável veicula, primitivamente, algo da identidade do corpo, antecedendo ao próprio corpo quanto à constituição do sujeito” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 341)

Lacan apresenta, no *Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise* (1964/1985), as operações de causação do sujeito. Essas operações acontecem na infância e são constitutivas do sujeito. Desse processo, há o surgimento do inconsciente e daí se extraem os termos com os quais o sujeito vai operar ao longo da vida: o Outro, o objeto e o desejo, matriz do saber. Esse processo se conclui com a extração do objeto, na perda de gozo dela decorrente. Na adolescência há uma atualização do processo de separação. O sujeito adolescente, diante do “encontro com o objeto sexual” (Freud, 1905/1989a, p.195), deve retornar a essa primeira separação, reeditando esse momento no qual se depara com a falta no Outro, agora com sua inconsistência desvelada.

Philippe Lacadée, em *Le malentendu de l'enfant* (2003a), retoma a questão da vida sexual infantil e sua relação com o objeto. Ele afirma que o sujeito se constitui a partir das soluções que encontra para responder ao problema do saber, do gozo e do objeto *a*. Para ele, a forma como o sujeito constrói essa resposta está relacionada ao modo de presença através do qual esses três termos foram apresentados ao sujeito na infância.

O Outro, ele lembra, é o lugar do inconsciente, do saber inconsciente, e é a partir daí que se desenvolvem as teorias sexuais infantis. O gozo está inicialmente relacionado às

satisfações autoeróticas, que se apresentam de forma inesperada no corpo da criança. Esse gozo ultrapassa o sujeito uma vez que o sujeito não encontra nenhum significante capaz de simbolizá-lo. O objeto *a* designa o que o sujeito foi enquanto objeto do desejo do Outro, é a forma como o sujeito se aloja no significante da falta no Outro. Nessa perspectiva, destacamos a importância do Outro, instância através da qual se articulam saber, gozo e objeto.

Lacan (1969/2003) afirma que a família exerce uma função imprescindível na constituição subjetiva, a de transmitir um “desejo que não seja anônimo” (p. 373). Ele destaca que os cuidados do Outro materno trazem a marca de um interesse individualizado e que o Nome-do-Pai é o vetor da encarnação da lei no desejo. A função do pai é a de impor um limite ao gozo da mãe. Assim, a função da família é a de promover um sujeito desejante.

Lembremos que o que antecede a adolescência não é a fase do autoerotismo, mas o período de latência. Essa fase, para Freud, é uma espécie de intervalo no desenvolvimento psicosssexual. Para ele, a escolha de objeto acontece em dois tempos, ou em “duas ondas”, de modo que “a primeira delas começa entre os dois e os cinco anos e retrocede ou é detida pelo período de latência” (Freud, 1905/1989a, p. 189). Nesse período, não há uma interrupção da produção de excitação sexual, mas essa excitação não é utilizada para finalidades sexuais. Esse é um período em que as primeiras relações de amizade se solidificam e em que o sujeito se volta para o saber escolar. Ainda que a psicanálise não seja uma teoria desenvolvimentista, vale observar que é nesse tempo que se dá a entrada da criança na educação básica formal e que aquisições importantes, como, espera-se, a alfabetização, são conquistadas.

Na puberdade, então, o corpo de criança é transformado pela invasão de hormônios. As fantasias infantis são substituídas pelos medos e angústias em relação às mudanças no corpo, ao encontro com o sexo e à busca por uma identidade sexual. Serge Lesourd, sobre a irrupção da puberdade, diz:

A descoberta do sujeito no tempo pubertário, e isso pela primeira vez, é que a posse fálica da promessa edipiana, do ‘quando eu crescer’, é um logro. Não há completude possível, não há realização plena do desejo, não há a verdadeira verdade, a organização genital infantil se revela caduca e desaba (Lesourd, 2004, p. 34).

Sabemos que a infância é, também, um tempo de conflitos, mas muitas vezes é vista com nostalgia pelos que já cresceram, como um tempo bom que não volta mais. A fantasia do adulto acerca da infância como uma fase de plenitude de satisfação se apoia nas fantasias infantis que dão consistência ao Outro, sustentando a promessa de completude via encontro com o objeto.

É possível perceber essa nostalgia acerca da infância nas conversações com adolescentes. Em um grupo de adolescentes de 12 e 13 anos, surge o tema das diferenças entre homens e mulheres. Eles estabelecem, a partir de um jogo com bola que chamam de “paredão”, características que acreditam ser mais femininas, como “ser delicada”, e masculinas, como “não saber perder”. Essa discussão desliza para questões sobre sexualidade: o que faz uma mulher ser “puta” ou “vagabunda” e como as meninas são vistas e nomeadas nas redes sociais. Os termos vão ficando cada vez mais pesados e os tons mais agressivos, até que – não se sabe como, pois é assim que funciona a associação livre – surge uma lembrança de quando suas mães acompanhavam o momento que tomavam banho. Nessa lembrança, que todos compartilham com muita nostalgia, eles já tinham o hábito de tomar banho sozinhos, mas, esporadicamente, a mãe os supervisionava, prática que chamam de “faxinão”. Todos, então, se voltam para falar dessa experiência: “Era bom demais”, diz um. A outra completa: “Ela chegava com a bucha e esfregava sem dó”, “Olha essa água preta que tá saindo, menino”, completa o colega, imitando a mãe. E todos concordam que, apesar de reclamarem, sentiam saudades desse momento com a mãe.

Se a infância é marcada pelos cuidados maternos e pela autoridade dos pais, na adolescência há um rompimento com esses ideais e uma busca por novas referências de identificação. O reconhecimento, que antes se dava sobretudo na família, agora tem seu alvo nos grupos de pares. Sozinho, o sujeito deve abandonar a infância e partir na travessia adolescente.

2.2 Sozinhos, mas não sem o Outro

Apesar de Freud não usar o termo “adolescência”, se referindo a esse tempo como “puberdade” e usando o termo “jovens” para se referir aos adolescentes, a adolescência está presente em sua obra não apenas nos textos em que é abordada diretamente, como em *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/1989a), mas em diversos casos clínicos, como o caso Dora (1905/1989b), publicado imediatamente antes de *Os três ensaios*, e o caso da jovem homossexual (1920/1989a). Nesses casos, ainda que Freud não tome a questão a partir da transição adolescente, ela está presente. Lembremos que os sintomas de Dora começam aos 12 anos de idade com uma enxaqueca seguida de uma tosse nervosa e que Freud introduz, no caso da jovem homossexual, a dimensão do ato, de inquestionável importância para a abordagem psicanalítica da adolescência.

No terceiro capítulo de *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, intitulado *Transformações da puberdade* (1905/1989a), Freud aborda esse momento da vida do sujeito a partir das transformações biológicas decorrentes da puberdade, mas ele inclui nelas, orientando-se por sua teoria da libido, as transformações psíquicas. Ele dá grande importância a esse momento da vida, chegando a dizer que “A normalidade da vida sexual só é assegurada pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual: a de ternura e a sensual” (p. 195). Em seguida, ele apresenta sua bela metáfora da adolescência como “travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades” (p. 195). No entanto, Freud deixa claro que essa travessia não é feita naturalmente pelo sujeito e que pode, inclusive, não ser concluída, pois depende de as duas correntes, a terna e a sensual, partindo de extremidades opostas do “túnel”, se encontrarem.

Esse é, para Freud, o grande desafio da adolescência. Nesse momento da vida, a puberdade invade o sujeito e o afeta de maneira definitiva no campo psíquico. A pulsão sexual, que era, até esse momento, autoerótica, agora precisa encontrar o objeto sexual. As pulsões sexuais, que na infância atuavam de forma independente e partiam de zonas erógenas distintas, agora estão subordinadas à zona genital e se conjugam em direção a um único objeto sexual. Freud enfatiza que não se trata de uma maturação orgânica, dizendo que “consuma-se no lado psíquico o encontro do objeto para o qual o caminho fora preparado desde a mais tenra infância” (p. 209). E acrescenta, ainda, que “O encontro do objeto é, na verdade, um reencontro” (p. 209).

Concomitantemente a essa reorientação das pulsões, se dá uma passagem dos referenciais da família para um grupo social mais amplo. Nesse movimento, é preciso um desenlace da autoridade parental para que esses novos laços possam se estabelecer. Em *O romance familiar dos neuróticos* (1909/1989), Freud descreve esse movimento de separação dizendo que é um dos mais necessários, mas também mais dolorosos para o desenvolvimento:

a criança acaba por descobrir gradualmente a categoria a que seus pais pertencem. Vem a conhecer outros pais e os compara com os seus, adquirindo assim o direito de pôr em dúvida as qualidades extraordinárias e incomparáveis que lhes atribuía. (p. 243)

Ele destaca a adolescência como momento importante para o avanço da sociedade, apontando que a oposição que se cria através do desligamento da autoridade dos pais, essa “atitude crítica” (p. 243), é também uma oposição entre a nova e a velha geração.

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914/1989), escrito por Freud em ocasião do aniversário de 50 anos do colégio em que estudou dos 9 aos 17 anos, ele retoma a

questão do desligamento da autoridade dos pais, mas destacando a importância do ambiente escolar e da presença do professor nesse processo.

Na segunda metade da infância, dá-se uma mudança na relação do menino com o pai — mudança cuja importância não pode ser exagerada. De seu quarto de criança, o menino começa a vislumbrar o mundo exterior e não pode deixar de fazer descobertas que solapam a alta opinião original que tinha sobre o pai e que apressam o desligamento de seu primeiro ideal. Descobre que o pai não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres; fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo, a avaliar o seu lugar na sociedade; e então, em regra, faz com que ele pague pesadamente pelo desapontamento que lhe causou. Tudo que há de admirável, e de indesejável na nova geração é determinado por esse desligamento do pai. (Freud, 1914/1989, p. 288)

O professor aparece, aí, como um substituto do ideal paterno, tornando-se, em alguma medida, uma referência na qual o sujeito busca uma reinscrição simbólica. “É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos” (Freud, 1914/1989, p. 288)

A adolescência é, então, marcada por um intenso trabalho no campo psíquico; e aos jovens, como defende Freud, “não se pode ser negado o direito de se demorarem” (1910/1989, p. 218). Nesse tempo lógico da vida, o sujeito deve se inserir de modo mais amplo na vida social, precisa se desligar da autoridade dos pais e consumir uma escolha de objeto.

Lacan, em *Prefácio a O despertar da primavera* (1974/2003), uma das poucas referências feitas pelo autor a esse período, retomou a ideia, que havia sido apresentada por Freud nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/1989a), da adolescência como momento do reencontro com o objeto, quando o sujeito passa a mover-se pelas novas exigências inerentes às mudanças percebidas em seu próprio corpo. Em tal contexto, esse reencontro torna-se inadiável e o sujeito se depara com o próprio real do corpo, em que a sexualidade faz “furo no real” (Lacan, 1974/2003, p. 558).

A partir dessa leitura da adolescência feita por Lacan, alguns psicanalistas irão apresentar a ideia de que a adolescência pode ser vista como um sintoma por ser uma resposta ao real que se apresenta no corpo, tendo a puberdade como conjuntura. Stevens (2004) aponta que a puberdade é o momento em que o sujeito é confrontado da forma mais crua possível com a constatação de uma impossibilidade estrutural a partir do encontro com o real do sexo.

Se a puberdade é para todos, ou seja, as transformações no corpo e a maturação sexual acontecem, mesmo que com algumas variações, numa mesma época da vida, a adolescência é uma para cada um, pois cada sujeito encontra sua maneira de se haver com o impacto causado pelo encontro com o impossível da não relação sexual, proposição que Lacan inaugura em *O aturrito* (1972/2003a) e que alcança valor conceitual durante seu último ensino.

A adolescência seria, na concepção de Stevens, uma resposta única e particular, uma elaboração do sujeito, como ele explica: “o sujeito elabora um sintoma que vem, então, para ele, como uma resposta possível a esse impossível de circunscrever, que é a ausência da relação sexual” (Stevens, 2004, p. 30). É nesse sentido de elaboração, de resposta única e particular diante da universalidade da puberdade que a adolescência pode ser tomada como sintoma. A puberdade é, então, um dos momentos nos quais se revela a inexistência da relação sexual, enquanto a adolescência é a resposta sintomática possível diante dessa revelação. Essa lógica permite que o adolescente seja pensado como “especialista de si mesmo”, como aponta Grillo (2021, p. 15).

No mesmo sentido, Lacadée (2011) também destaca que, nesse momento, cada um deve construir a sua resposta. Cada sujeito tem um tempo próprio para a invenção de um saber possível diante da invasão que a puberdade representa. Na puberdade, o enredamento dessa tarefa está no encontro com a não relação sexual. Para Lacadée, a grande dificuldade da adolescência advém do fato de o sujeito, diante do encontro com esse real, continuar se situando no discurso que até ali o estabelecia. Nesse sentido, atribui à adolescência a qualidade de ser “a mais delicada das transições” (2011, p. 33).¹⁸ Nessa travessia rumo à vida adulta o adolescente precisa, então, construir uma certa elaboração que lhe permita lançar-se na vida social a partir de outro lugar.

Lacadée nos adverte que o termo “transição” é um “procedimento retórico” (p. 33). Ele cita Höldelin, na carta de 10 de outubro de 1794 a seu amigo Neuffer: “a grande transição da infância à idade adulta, da vida afetiva à razão, do reino da imaginação ao da verdade e da liberdade” (Höldelin como citado em Lacadée, 2011, p. 34). Para Lacadée, nesse trecho o termo transição demonstra que o autor passa da ideia de Deus à de Revolução, mostrando que na adolescência há um rompimento com o ideal materno, contido na religiosidade, em direção à “liberdade”. Ele enfatiza que todos os termos usados em referência às transformações da

¹⁸ Em referência ao termo usado por Victor Hugo em *Trabalhadores do mar*: “Tinha aquela graça fugitiva que indica a mais delicada transição, a adolescência, a mistura de dois crepúsculos, o princípio de uma mulher e o fim de uma menina” (1866/2002, p. 6).

adolescência são inadequados ou insuficientes, pois o que há é uma ruptura no tempo linear. Os elos causais que organizam os acontecimentos se desfazem, criando espaços vazios nos quais devem emergir ficções, e “tais ficções que o adolescente constrói para sair do túnel são também tentativas de traduzir em palavras o novo que o arrebenta” (p. 35).

Esse novo que “arrebenta” o sujeito adolescente, como Lacadée explicita, é o encontro com a inexistência do Outro. Esse encontro, o encontro com esse novo que ele vê surgir também em si, evoca um sentimento de estranheza, de um real insuportável, que pode levar a um sentimento de vergonha, desprezo ou ódio de si. Esse é o momento em que o sujeito se separa do significante mestre ideal que até então o sustentava. Nesse movimento, o sujeito vai em busca de sua “verdadeira vida”¹⁹ e parte para construir para si uma vida fora da família. As tendências agressivas, as condutas de risco, o isolamento e os comportamentos depressivos podem fazer parte dessa travessia, que Lacadée define como um trabalho de tradução.

No entanto, como o adolescente pode realizar essa tradução, operando o desenlace com a autoridade parental e o estabelecimento de novos laços, se a relação com o Outro, na contemporaneidade, é marcada por uma crua exposição da sua inconsistência? O saber, ou, para usar o termo proposto por Lacadée (2006), a “autoridade autêntica”, que antes era depositada nos adultos, agora pode ser acessada com uma simples visita à internet. Que saber é possível ser construído quando o desejo do Outro não opera como enigma e quando os objetos (de consumo) se oferecem a todo instante para tamponar o vazio?

Se, na infância, a criança crê na consistência do Outro, que organiza, orienta e ampara o sujeito, a adolescência é marcada pelo confronto com a inconsistência da instância alteritária. A queda dos ideais e dos referenciais simbólicos ordenadores da cultura que são característicos da adolescência acabam por empuxar o sujeito ao abandono, tornando necessário que ele próprio se ocupe de encontrar um sentido para sua vida. A adolescência é, então, o momento no qual o sujeito recebe a notícia de que o Outro não existe.

Travessia, sintoma ou tradução são termos que apontam para uma construção. A partir dessa novidade que é a inexistência do Outro, do encontro com o real do corpo que faz “furo no real”, com a constatação de que não há relação sexual, é preciso construir um saber fazer. A construção adolescente é, então, muito mais do que um atravessamento, mas uma articulação entre corpo e saber que recoloca o sujeito no laço social. A adolescência é, portanto, uma

¹⁹ Em referência ao termo usado por Arthur Rimbaud no poema *Une Saison en Enfer*, em 1873 (“La vraie vie est absente”) e que Lacadée utiliza no título de seu livro *La vraie vie à l'école* (2013), no qual explica que o termo também foi usado por um estudante.

travessia que o sujeito deve fazer sozinho, mas sozinho não significa, propriamente, sem o Outro.

2.3 Adolescência *paste in place*

Como Freud já havia dito em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914/1989), na adolescência há o desligamento da autoridade dos pais, mas o referencial de alteridade, mesmo que já deixando sua inconsistência se entrever, permanece. Ou, para citar Hannah Arendt, o professor se coloca como representante dos adultos e se dirige ao aluno dizendo: “Eis aqui nosso mundo!” (Arendt, 1961/2007, p. 10).

Mas a *psicologia do escolar* de Freud já completou um século e os jovens com os quais Hannah Arendt se preocupava são agora os avós de nossos jovens. De lá para cá a sociedade se transformou. A sociedade pós-guerra é marcada pelo “capitalismo pós-industrial”, período também conhecido como “sociedade da informação”. Nesse período, devido a um grande investimento nas pesquisas voltadas para o desenvolvimento tecnológico informacional, esse campo teve um desenvolvimento vertiginoso, que fez com que o capitalismo enquanto discurso se alastrasse “sobre praticamente todos os campos da ação humana, tornando-se hegemônico como sistema e como ideologia” (Nobre, 2020, p. 32).

O surgimento da internet e a popularização dos computadores pessoais no fim do século passado promovem uma revolução no campo social. Em seguida, a chegada dos dispositivos portáteis e, em especial, da *tecnologia multi-touch* se apresenta com uma variedade de oferta de produtos digitais antes inimaginável. Assim, “No presente momento, já parece óbvia a constatação surgida há poucos anos de que ‘o saber está no bolso’ (Miller, 2015, cap. 1), como se assim tivesse sempre sido” (Nobre, 2020, p. 32).

Esse é o mundo em que crescem nossos meninos e meninas, um mundo no qual o discurso hegemônico é o capitalismo, em que o imperativo é o gozo e em que “nosso mundo” está no bolso ao alcance do polegar. Os adolescentes, mais sozinhos do que nunca, se veem, então, hipnotizados pela tela do computador. Jogos eletrônicos, vídeos do YouTube, do Instagram e agora do TikTok vêm tamponar o vazio, dando a ilusão de que são eles que gozam. Como se vira, então, nosso *Pequeno Polegar*? O que nos diz o caçula desse nosso mundo?

Se um afastamento da família pode ser necessário para concretizar o rompimento com a autoridade parental – e essa sempre foi uma queixa das famílias, ilustrada no estereótipo do adolescente fechado no quarto com fones de ouvido –, esse movimento, hoje, parece apresentar

uma certa inversão. Por um lado, sim, eles vão em busca de seus pares e demarcam a diferença geracional e, sim, o isolamento é até mesmo uma marca da contemporaneidade, mas, por outro, eles padecem de um abandono por parte da família e não se queixam de serem vigiados, mas largados ou não escutados. Esse ponto é denunciado pelos próprios adolescentes e, ainda que com variações, nas diferentes classes sociais.

Em nosso trabalho nas escolas encontramos meninos que, sem rodeios, lamentam a ausência dos pais. No mesmo grupo daqueles adolescentes que sentiam saudades do dia do “faxinão” estava Lucas.²⁰ Lucas é um menino de 13 anos, o mais velho da turma, pois já havia sido retido em uma série. Ele apresentava muitas dificuldades de aprendizagem e corria o risco de ser retido novamente. Além disso, ele tinha comportamento agressivo, ofendendo colegas, desafiando professores e sempre se envolvendo em brigas. Na conversa se colocava como um grande conhecedor de tudo que era do mundo digital: videogame, chats nas redes sociais e até a *deep web*,²¹ tudo ele conhecia. Quando algum colega não sabia do que ele estava falando, Lucas não perdia a oportunidade de ofender, então chamava os colegas de “idiotas”, “inúteis”, “viadinhos”.

Se a relação do adolescente com o saber se dá através do Outro, Lucas faz questão de apontar, a todo momento, que o Outro está nu, destituindo tanto os pais quanto os professores de qualquer saber que lhe pudesse ser transmitido: “Os professores não querem trabalhar. A professora de geografia só fica de costas escrevendo no quadro ou mexendo no celular”, ou “Minha mãe fica só falando pra eu parar de mexer no celular, mas ela mesma fica o tempo inteiro. Ela acha o quê? Não tem moral nenhuma pra falar nada”.

Lucas participa muito das conversações e gosta de falar de tudo que é capaz de fazer na internet. Passa o dia no computador e conta com gosto sobre as maravilhas de poder construir seu próprio mundo, erigindo, do nada, uma casa, plantações ou o que quer que sua imaginação seja capaz de criar. Mas quando perguntado sobre o porquê de passar tanto tempo jogando, Lucas diz que é porque fica sozinho. Ele mora apenas com a mãe, acorda e se arruma sozinho para ir para escola e, quando volta para casa, prepara sua comida sozinho e assim fica até tarde da noite, quando a mãe chega. Aos poucos, a arrogância de Lucas vai cedendo espaço para suas

²⁰ O caso de Lucas e de seu grupo está apresentado com maior detalhamento no artigo *Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível?* (Lima et al., 2016), já listado nas referências bibliográficas desta tese.

²¹ *Deep web* é uma camada da internet que não pode ser acessada facilmente pelos tradicionais motores de busca. Geralmente é onde se alojam sites e fóruns que debatem temas ilegais e onde há, inclusive, comércio ilegal.

questões subjetivas. Ele conta que tem uma namorada e que, como outras mães, a sua se preocupa com o namoro, mas o próprio Lucas questiona a razão dessa preocupação:

Minha mãe só preocupa de eu usar camisinha. Eu não sei por que ela se preocupa com isso. Eu já falei “mãe, eu tenho doze²² anos, eu sou uma criança, como que vai rolar isso? Eu não vou fazer sexo com a menina.” O que ela pensa, meu Deus?

Aí, Lucas denuncia o abandono em que se encontra e interroga o desejo da mãe. Esse panorama de abandono não é diferente nas escolas particulares. Carla, uma adolescente de 17 anos, encontrou análise sozinha. Procurou um psiquiatra no catálogo do convênio e, por indicação dele, chegou até a analista. Apesar de ser filha de médico, ela não consegue falar com os pais do próprio sofrimento. Aluna de uma escola renomada da cidade, acredita que os pais só se dirigem a ela para falar sobre notas e perspectivas para a universidade. Carla tem crises de ansiedade severa, choro compulsivo e, em alguns períodos, dificuldade em se alimentar. Ela atribui à escola um lugar muito importante em sua vida, estabeleceu uma boa relação com alguns professores e busca o reconhecimento deles quando se empenha nos estudos, o que faz com que seja ótima aluna, mas um sentimento de insegurança a acompanha e sempre acha que “não vai conseguir”.

Carla se queixa da ausência dos pais, reclama de eles não valorizarem seus problemas, não acreditarem que ela precisa de tratamento e só quererem saber de suas notas. Ela acredita que, em algum momento, “perdeu a conexão” com a mãe. Lembra de uma infância feliz e previne a irmã que é cinco anos mais nova:

Eu falo com minha irmã: “Fica de olho. Não deixa acontecer com você o que aconteceu comigo. Eu, agora, fico querendo a mamãe e não encontro ela.” Falo pra ela se aproximar da nossa mãe, conversar com ela, contar tudo pra ela, porque depois não tem mais jeito. Se ela não fizer isso agora, depois não vai mais achar espaço como eu não acho. E eu sinto muita falta, muita falta dela.

Essa queixa é, na verdade, muito comum em nossas experiências nas escolas. Os adolescentes, de modo geral, não reclamam de se sentirem presos, de não poderem sair ou de os pais quererem vasculhar suas vidas, como já foi em tempos passados, mas de não serem escutados, de não receberem atenção dos pais; muito frequentemente, atribuem isso ao “vício” dos pais pelas tecnologias digitais. Num grupo de conversação com alunos de nono ano, um

²² Lucas completou 13 anos durante o semestre em que participou das conversações.

diz: “Eu já acostumei. Eu fico no computador e ela fica no telefone. Mas a gente convive”. Outro fala rindo:

A minha mãe fala que está ocupada cuidando da minha irmã (bebê), mas na verdade ela está com o celular lá. Ela nem está vendo o que minha irmã está fazendo. A minha irmã pode afogar lá atrás no balde que ela nem vê.

Outro conta: “Minha mãe é chata demais. Toda hora ela me chama e me pergunta: ‘como que faz isso aqui no celular?’ E o pior é que ela aprende num minuto”. O colega interpela: “Ué, você queria que ela demorasse pra aprender?”. E ele explica: “Claro. Eu queria que ela ficasse conversando comigo. Minha mãe nem conversa comigo direito”.

Lacan (1973/2003, p. 531) afirma que “Mesmo que as lembranças da repressão familiar não fossem verdadeiras, seria preciso inventá-las, e não se deixa de fazê-lo”. Ele acrescenta que a perda de gozo é estrutural e que o “impasse sexual secreta as ficções que racionalizam a impossibilidade da qual provém” (p. 531), ou seja, essas ficções familiares são construídas em torno do furo no saber que é estrutural. A família, com todas as transformações que já sofreu, não deixa de ter, enquanto ficção, um papel fundamental para a constituição subjetiva: atuar na contenção de gozo, transmitir um desejo não anônimo e viabilizar o surgimento do desejo.

Para Lima, Berni e Lisita (2019), o uso excessivo dos aparelhos digitais contribui para uma maior indiferença entre pais e filhos. Isso ocorre, a princípio, em decorrência do objeto de gozo, que é comum a todos, mas também devido ao uso excessivo ao qual todos estão submetidos. O que vemos é uma inversão: se antes a família atuava na contenção do gozo, orientando o real do gozo, agora a família se organiza em função do gozo. Para as autoras, “A família assume o lugar de uma igualdade formal, sem princípio de garantia, sem hierarquia ou autoridade. Além da horizontalidade do laço, há uma mudança na relação com o gozo” (Lima, Berni & Lisita, 2019, seção A civilização atual e seus efeitos sobre a família e os laços sociais).

É importante pontuar que, se há um uso excessivo dos dispositivos digitais pelos adolescentes, eles não são os únicos acometidos por esse excesso; pelo contrário, a geração que lhes antecede também está submetida a esse uso, e com uma particularidade: são de uma outra época, sendo, portanto, “estrangeiros digitais”. Akimoto (2021) nos alerta sobre o impasse na transmissão geracional que está em questão no sofrimento dos adolescentes. Nesse sentido, os pais dos adolescentes de hoje são “Imigrantes digitais, pais que, no curso de suas vidas, já adultos, se viram arrancados de seu terreno simbólico, expulsos para a nova terra e suas promessas de uma nova vida no admirável mundo novo da internet” (p. 101).

A inserção da tecnologia na vida dessa geração de pais promoveu um processo de desenraizamento com consequências para a transmissão geracional. A prevalência da tecnologia como mediadora das relações também entre pais e filhos, especialmente nas últimas décadas, com a popularização da internet e da tecnologia *multi-touch* e sob a influência do controle de algoritmo, traz, indubitavelmente, consequências para a experiência inconsciente.

Daniel Roy (2009) aponta que, agora, além da autoridade paterna, outras exigências se impõem sobre nossos jovens: são as exigências de gozo, que se apresentam sob a forma de promessas ofertadas pelo discurso científico. Diante da decepção inevitável com a promessa do discurso paterno, os adolescentes ficam à mercê dessas promessas de gozo, seja impulsionados ao consumismo ilimitado, quando o sujeito é capturado pelos objetos de consumo, seja como objetos de consumo de um “Outro obscuro e ávido”²³ (p. 54), tendo seu sintoma etiquetado e tornando-se, eles próprios, produtos a serem consumidos.

Roy continua dizendo que a promessa de um discurso é também a promessa de uma organização do gozo, mas a promessa do discurso capitalista é, ao contrário, uma promessa de gozo. Esse empuxo ao consumismo oferece um gozo ilimitado, de modo que o discurso capitalista não organiza nada, mas derrama sobre o sujeito uma exigência de gozo na qual é difícil não se afogar.

Lacadée (2009) nos lembra que é o adulto que introduz a criança no mundo. Para que a criança se desenvolva plenamente, é necessário que os adultos sejam responsáveis, e isso significa estar ciente da novidade que são a criança na casa e o adolescente na cidade. O discurso que se estabelece em torno do corpo da criança – ou seja, a casa, a língua, a cultura, a escola, tudo isso que ela não escolhe, mas que lhe é imposto – é determinante em sua educação. Mas os adultos de hoje não se responsabilizam pelo que oferecem às crianças. Os adultos precisam, assevera Lacadée, reencontrar o desejo de transmitir às crianças isso que preexiste a elas, pois o sujeito, nos dias de hoje, “é, mais do que nunca, condenado a decifrar sua história sem o apoio simbólico que lhe permite colocar seu destino em perspectiva” (Lacadée, 2009, p. 41).²⁴

O mundo que se apresenta hoje para os adolescentes não tem a capacidade de os unir em torno de um “pedestal simbólico comum” (Lacadée, 2009, p. 42).²⁵ A dimensão simbólica se apresenta muito frágil em nossa sociedade e o saber a ser transmitido não se encontra mais no mesmo lugar. Os adolescentes buscam um saber imediato que responda à sua busca de

²³ Tradução nossa. No original: “Autre obscur et avide”.

²⁴ Tradução nossa. No original: “Le sujet de la modernité est peut-être, plus qu’autrefois, condamné à déchiffrer lui-même son histoire et sans l’appui symbolique lui permettant de mettre son destin en perspective.”

²⁵ Tradução nossa. No original: “Le socle symbolique commun”.

identidade. Eles são capazes de assimilar o saber escolar, mas seus verdadeiros polos de identificação acontecem lá fora, na “verdadeira vida”, completa Lacadée (2013).

Serge Lesourd, em *Comment taire le sujet? Des discours aux parlottes libérales* (2006), se propõe a compreender as particularidades da adolescência na contemporaneidade. Para ele, do ponto de vista da construção da subjetividade, não houve nenhuma mudança, o sujeito se constitui tal como formulado por Lacan: sujeito do inconsciente estruturado como linguagem, um significante representa o sujeito para outro significante. No entanto, ele aponta que o discurso no qual se inscreve a subjetividade sofreu grandes mudanças e que, se o sujeito do inconsciente é efeito do discurso, como enfatiza Lacan no termo *fallasser*, os impasses na construção subjetiva serão aqueles admissíveis no discurso que organiza o laço social daquele tempo.

Ele coloca que, com o discurso capitalista, a figura do Outro mudou. Para ele, o Outro virtual é um Outro persecutório. As figuras que encarnam o Outro não são mais as figuras que representam o cuidado e a proteção, mas um Outro absoluto que controla totalmente a vida do sujeito. Para o autor, as tentativas de suicídios individuais e coletivas, a recusa de entrar na vida manifesta, por exemplo, na anorexia, e o crescente número de jovens que entram para seitas radicais apontam para uma submissão total ao Outro.

Maria Rita Kehl (2009) nos lembra que, em sociedade, a lei é sempre simbólica. No entanto, a transmissão da lei depende de uma certa consistência imaginária e passa pelo que a autora chama de “versões imaginárias do Outro” (posição 267). Essas versões imaginárias do Outro são os lugares que ele ocupa na vida social enquanto figuras de autoridade, ou seja, lugares que emitem enunciados capazes de simular respostas ao enigma sobre o desejo do Outro, lançando, através dessa busca, o sujeito no laço social. O Outro tem, então, uma vertente simbólica, “do campo (aberto) da linguagem”, e outra imaginária, “ancorada em personagens” (Kehl, 2009, posição 862), que seriam as figuras de autoridade, inicialmente aqueles responsáveis pelo cuidado, que Kehl chama, em referência a Freud de “seres de amor” (posição 271), e que vão, ao longo da vida, sendo substituídos – pelos professores, por exemplo. Essas figuras de autoridade – vertente imaginária – funcionam como porta-vozes dos significantes mestres que organizam o laço social.

Kehl aponta que, se a vertente simbólica do Outro está cada vez mais débil, sua vertente imaginária se apresenta tão consistente quanto na Idade Média. E a demanda imperativa desse Outro medieval é a de que o sujeito goze. Os valores da eficiência econômica estendem-se a todos os âmbitos da vida, chegando a colonizar o inconsciente. Essa sociedade governada pelo

vale-tudo do mercado é ingovernável e produz uma descrença generalizada na potência imaginária do homem. Acima das trocas humanas produtoras de riqueza, uma nova forma abstrata de poder, chamada mercado financeiro, regula a vida social.

Esse imperativo de gozo que vem do Outro é impossível de ser realizado e lança o sujeito a um apagamento subjetivo, uma vez que o sujeito, a cada demanda de gozo do Outro, abre mão de sua posição desejante para gozar como se deve. Um “lugar junto ao Outro”, ou seja, um lugar de reconhecimento, já não se alcança por via do trabalho, do talento ou da perseverança, mas em quanto e em como se goza, pois a lógica do mercado “curto-circuitou a dimensão dos meios para ir direto aos fins, ao fim” (Kehl, 2009, posição 963).

A proposição de Lesourd de que não houve mudança na construção da subjetividade, mas sim consequências subjetivas em relação a uma mudança no discurso vai em direção às nossas observações. No entanto, não encontramos essa figura do Outro persecutório na fala dos sujeitos, mas, como aponta Kehl (2009), uma prevalência da dimensão imaginária do Outro que, ao mesmo tempo, oferta e demanda gozo, produzindo sujeitos “expropriados da experiência do inconsciente e do desejo” (Kehl, 2009, posição 975).

Ainda que, como nos diz Laurent, haja um “excesso-de-presença do Outro da civilização Una e digital” (2022, para. 2), manifesto na intrusão dos diversos recursos digitais, como WhatsApp e redes sociais, o Outro, em sua dimensão simbólica, aparece rarefeito. Nesse sentido, o movimento dos adolescentes nas redes, de site em site, de clique em clique, pode indicar não uma recusa do Outro, mas uma tentativa de lhe dar consistência. Essa busca é sempre frustrada e esse “excesso-de-presença” só faz revelar de novo e de novo que o Outro é – e cada vez mais – inconsistente.

O Outro, então, que é muito mais do que os referenciais familiares, mas a dimensão simbólica, isso que Lacadée chama de pedestal simbólico, o discurso que organiza toda uma sociedade, mesmo que seja inconsistente e tenha sua inconsistência desvelada na adolescência, agora aparece muito mais frágil e ineficiente em sua função de organização e contenção de gozo. O objeto, que é desde sempre perdido, devendo, assim, sempre ser encontrado, lançando o sujeito ao enigma necessário para a construção de um saber, agora se apresenta envernizado pelo consumismo exagerado, funcionando mais como imperativo de gozo do que como causa de desejo. E o saber, que é nada menos do que o próprio inconsciente, que vem do campo do Outro, da estrutura de linguagem, sendo capaz de se interpor como limite à pulsão de morte e de fazer laço, agora está no bolso, é autoerótico e tem sua prevalência não como perda, mas como meio de gozo.

O que vemos, tanto nas conversações quanto nos atendimentos individuais, são jovens que, diante da brutalidade com a qual a inexistência do Outro é revelada nos dias de hoje, do abandono vivido na relação com os pais, da incapacidade da escola em se oferecer como referencial simbólico e da submissão aos objetos de consumo que se apresentam como objetos mais-de-gozar, se viram como podem. Eles trazem a fumaça esparsa que é o Outro pós-moderno na tentativa de apreender alguma solidez, mas mais se intoxicam do que respiram. Eles mergulham no mundo do consumo na esperança de encontrar algum objeto que tampona o vazio, mas a cenoura está sempre um clique à frente do nariz. Eles aprendem as *trends*²⁶ do TikTok em busca de um lugar para alojamento simbólico, mas *trend* não faz enigma. Se a atualização da separação que se dá na adolescência é uma operação em direção ao saber como enigma, como operar quando o saber não passa de meio de gozo?

Como já nos alertou Lesourd (2004), o fato de o adolescente aparecer situado no centro do discurso de uma época aponta para um momento de transformação social, funcionando como um revelador da transição. Assim, quando o que marca a adolescência é um acometimento por sintomas que apontam para uma dificuldade no laço social, como o que vemos agora, o que essa adolescência põe em evidência é um momento de transição no qual toda a sociedade enfrenta dificuldades no estabelecimento de um discurso. Como explica o próprio Lesourd,

Assim, tomados nesse discurso liberal de autonegação, os adolescentes põem em cena as dificuldades do laço social, mais do que suas dificuldades pessoais. Eles explicitam os efeitos do discurso dominante da organização do laço social atual sobre a construção da subjetividade. [...] São os prisioneiros de nosso mundo pós-moderno liberal (2012, p. 36)

O aumento dos sintomas ditos contemporâneos, sobretudo na adolescência, aponta para as consequências da mudança no discurso que organiza os laços sociais da sociedade. A perda de gozo necessária para inserir o sujeito no laço social é, a todo tempo, suplantada por uma oferta imperativa de gozo. A violência, a segregação, as adições (químicas ou virtuais), os transtornos alimentares, a autolesão, enfim, todos esses sintomas nos quais o corpo se oferece quando não há gozo a perder se apresentam como resposta ou resultado dessa nova ordem simbólica, e a adolescência, por sua vez, se oferece como tela sobre a qual esses elementos são colados na construção de uma nova ordem que só faz concretizar a adolescência como sintoma social.

²⁶ Moda, tendência que atinge um pico de popularidade nas redes sociais.

2.4 Tão longe, tão perto: um mergulho no vazio

Ainda que a adolescência seja o objeto de pesquisa para o qual direcionamos nosso olhar, ela só faz evidenciar o mal-estar contemporâneo. Ornellas (2017) destaca três formas de mal-estar na contemporaneidade. A primeira é o fechamento autístico, expresso no aumento gritante dos diagnósticos de Transtornos do Espectro Autístico. Ainda que o autismo não seja nosso tema de pesquisa, a ênfase dada por Ornellas é relevante na medida em que esse fenômeno é “evidenciado na crise da alteridade e no esvaziamento do lugar de sujeito” (2017, p. 170), o que se constata na segunda forma de mal-estar levantada pela autora, o aumento e o surgimento de novas formas de “adichões”. Essa forma de gozo, aponta a autora, revela o mecanismo de funcionamento do eu contemporâneo, que é regido por um excesso de individualismo primário no qual o consumo dos objetos é regido pelo capitalismo. Assim, “O sujeito passa, então, a existir pelos objetos que acumula” (p. 172). A terceira forma se caracteriza pelo radicalismo e pelo fundamentalismo totalizante que decorre da “falta de suficiente amparo simbólico que dê sustentação e possibilidade ao sujeito humano para se inscrever e se representar no social” (p. 173). Esse fenômeno se apoia numa ilusão de pertencimento proporcionada pelas redes sociais e dele decorre um aumento da intolerância, expresso, por exemplo, nos extremismos religiosos. Esse movimento indicado por Ornellas (2017) é percebido por nós nas queixas apontadas pelas escolas.

Mesmo que seja difícil encontrar dados precisos, vemos um aumento de sintomas relacionados a algum tipo de adoecimento mental nos adolescentes. Os profissionais das áreas de educação e saúde vêm constatando, cada vez mais, em suas práticas, diferentes formas de sofrimento que se apresentam em sintomas como depressão, ansiedade, *cutting* (autolesão), tentativas de suicídio, transtornos alimentares, entre outros. Uma pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (Jaen-Varas et al., 2019) constatou que o número de suicídios em crianças e adolescentes de 10 a 19 anos aumentou cerca de 24% no período de 2006 a 2015 e que um em cada cinco adolescentes afirma já ter se autolesionado.

Outra forma de sofrimento relatada pelos educadores é o isolamento social: meninos e meninas que passam horas trancados no quarto seja jogando videogame, seja navegando nas redes sociais. Como vimos na pesquisa Tic Kids Online 2019 (NIC.br, 2020), as próprias crianças e os próprios adolescentes consideram o uso que fazem das tecnologias digitais excessivo e percebem que uma diminuição do contato social com a família é decorrente desse

uso. Além disso, os educadores apontam um crescente desinteresse pelas atividades escolares e uma queda no rendimento acadêmico.

Numa direção aparentemente oposta a esses sintomas solitários estão os movimentos violentos e segregatórios. A chamada cultura do cancelamento, o *cyberbullying* e mesmo situações em que vemos a violência física aparecer têm aumentando significativamente. Essa constatação aparece tanto na fala dos educadores, que dizem que a escola não consegue conter os alunos e chama a polícia, quanto na fala dos próprios alunos, que dizem não saber por quê, mas partem para a violência física. A gravidade do problema da violência nas escolas é tanta que as secretarias de educação vêm incluindo o número de boletins de ocorrência realizados em cada escola como parâmetro para melhora ou piora na qualidade do ensino.

Esses sintomas se apresentam para nós numa certa oposição entre sintomas solitários e sintomas violentos,²⁷ e acreditamos que essa apresentação se dá por decorrer de uma espécie de curto-circuito pulsional.

Nos filmes *Asas do desejo* (1987) e *Tão longe, tão perto* (1993), do diretor Wim Wenders, conhecemos a dupla de anjos Damiel e Cassiel. Do alto de uma igreja em Berlim bombardeada na Segunda Guerra, eles observam, em preto e branco, o sofrimento daqueles que transitam naquele cenário soturno. Na condição de anjos, eles são capazes de conhecer os sentimentos dos humanos, mas não de senti-los. No entanto, eles querem sentir, como revela Damiel ao dizer que quer “poder achar, em vez de saber”. Para tornar-se humano, Cassiel salva um menino que caía de um prédio. Ele oferece seu corpo, seu desejo, empenhando sua pele de anjo, que agora torna-se mortal. O que Damiel chama de “achar” é o que a psicanálise concebe como saber. Para se inserir nesse circuito, o Outro também tem que entrar com seu desejo. Mas, nos dias de hoje, os meninos mergulham no vazio, asfixiando-se em busca de um Outro tão longe.

O conceito de pulsão, que foi se desenvolvendo e se transformando ao longo de toda a teoria freudiana, é um dos conceitos mais importantes para a teoria psicanalítica. Lacan, em seu *Seminário 11*, faz uma retomada do conceito freudiano de pulsão, colocando que a pulsão é um conceito que articula significante e corpo.

Tudo que Freud soletra das pulsões parciais nos mostra [...] esse movimento circular do impulso que sai através da borda erógena para a ela retornar como sendo seu alvo, depois de ter feito o contorno de algo que chamo de objeto *a*. Ponho que – e um exame pontual

²⁷ Abordaremos a distinção entre violência e agressividade mais adiante neste capítulo.

de todo o texto é o que pode pôr em prova a verdade que avanço – é por aí que o sujeito tem que atingir aquilo que é, propriamente falando, a dimensão do Outro. (Lacan, 1964/1985, p. 183)

Lacan comenta, ainda, que a circularidade da pulsão é caracterizada por uma heterogeneidade da ida e da volta que “mostra em seu intervalo uma hiância” (Lacan, 1964/1985, p. 183). Essa hiância é o objeto *a*, o objeto causa de desejo, sempre perdido. Lacan, aí, articula o circuito pulsional ao surgimento do sujeito, de modo que o circuito pulsional completa sua circularidade quando o sujeito se direciona ao campo do Outro na tentativa de apreender seu desejo, como explica: “a pulsão, invaginando-se através da zona erógena, está encarregada de ir buscar algo que, de cada vez, responde no Outro?” (Lacan, 1964/1985, p. 185).

Como num circuito elétrico, o Outro faz as vezes da resistência,²⁸ uma vez que no circuito pulsional há um movimento de ir buscar algo no Outro, mas nesse movimento de busca há algo que se perde, que se subtrai. É nesse sentido que falamos de curto-circuito pulsional, pois, no tempo em que vivemos, o Outro é débil, e muitos adolescentes alcançam apenas essa dimensão frouxa e diluída da alteridade. Dessa forma, o caminho da pulsão é atravessado por ela própria, sem encontrar no Outro esse aspecto de contenção do gozo que atua como “resistência” e que permite que o circuito pulsional aconteça.

J.-A. Miller já aponta esse curto-circuito da pulsão ao falar da relação do sujeito com a droga: “a droga aparece como um objeto que concerne menos ao sujeito da palavra que ao sujeito do gozo, na medida em que ela permite obter, sem passar pelo Outro, um gozo” (1989/2016, p. 27). Ele acrescenta que a droga produz no sujeito um excedente de gozo, um “mais-de-gozar”. A droga não é, então, objeto causa de desejo, mas um objeto “da demanda mais imperiosa” (p. 27) que anula o Outro.

Recalcati define a clínica dos novos sintomas como “uma clínica que parece configurar-se mais além do princípio do desejo ou, em outros termos, é irreduzível à clínica do sujeito dividido” (2004, p. 1). Para o autor, a associação entre o discurso do capitalista e o discurso da ciência promove uma “expulsão-anulação” do sujeito do inconsciente. Para ele, o estatuto dos novos sintomas não é o mesmo estatuto do sintoma neurótico, pois “não manifestam tanto o sujeito dividido, mas se configuram, por sua vez, como um tratamento, via perversão, da divisão

²⁸ Como uma resistência elétrica. Num circuito elétrico, a corrente elétrica deve passar por uma resistência, mais precisamente, por elementos que causem resistência. Se isso não acontece, a corrente fica excessiva, superaquecida, o que impede que continue seu trajeto. O curto-circuito é, então, a consequência da impossibilidade da corrente em seguir seu curso, o que pode resultar em danos na aparelhagem elétrica.

subjetiva” (p. 10). Ele explica que essa via perversa da configuração do sintoma se dá não de forma estrutural, mas porque o sujeito faz um uso perverso do objeto visando obturar a castração. Ele diz, ainda, que a clínica dos novos sintomas – nos quais inclui, além da toxicomania, a anorexia, a bulimia, a depressão e o pânico – têm uma dimensão genericamente psicótica. Essa é uma clínica que está além do recalque, “uma clínica da passagem ao ato mais do que uma clínica do retorno do recalado” (p. 6)

Recalcati problematiza a clínica dos novos sintomas a partir da transferência. Ele argumenta que o sintoma, nessa nova clínica, está do lado de S1 e não de \$, não podendo, portanto, ser articulado à demanda, uma vez que a demanda implica na falta-a-ser. Assim, “a transferência não surge mais do par sintoma-demanda porque não se endereça ao saber” (p. 10). Um efeito desse esvaziamento da transferência é um desinvestimento no estatuto da palavra que aparece esvaziada de sentido, frágil, caduca. Esse parece ser um grande desafio da clínica contemporânea, pois, para o autor, “não existe espaço para a palavra, nem para sua escuta” (p. 10)

Lustoza, Cardoso e Calazans (2014), para abordar a problemática dos “novos sintomas” (aspas dos próprios autores), fazem uma importante diferenciação entre declínio da função paterna e declínio do Nome-do-Pai. Eles explicitam que a não inscrição do Nome-do-Pai é o que Lacan chamou de foraclusão e que disso resulta uma psicose. Já o declínio da função paterna é “um ambiente de descrença em figuras de autoridade” (2014, seção Nome-do-Pai e lei social) e até mesmo muito mais do que isso, um contexto social em que os “códigos de interpretação ofertados pela tradição, pela autoridade ou pela religião” (2014, seção Apresentação do problema) já não são suficientes para conferir coesão social. Os autores acrescentam que as mutações sociais têm impacto no modo como se apresentam as diferentes estruturas, mas não são capazes de determinar uma estrutura. Dessa forma, afirmam que a inscrição do Nome-do-Pai pode ocorrer mesmo num contexto de declínio de autoridade, pois as mudanças na lei social não acarretam mudanças na lei significante.

Os autores retomam, então, o conceito de sintoma (*symptôme*) como “o resultado final de um processo de deslocamentos e condensações, o que permite por isso mesmo uma decifração *a posteriori* do seu sentido” (2014, seção Novos sintomas). Daí se extrai um problema em tomar os “novos sintomas” por sintomas, uma vez que os sintomas não são necessariamente endereçados, mas passíveis de interpretação, ou seja, portam um sentido. Nos “novos sintomas”, por sua vez, há uma “uma busca imediata pela satisfação, num curto-circuito em que o sujeito se poupa de se dirigir ao grande Outro simbólico na busca de gozo” (2014,

seção Novos sintomas). Dessa forma, enquanto no sintoma haveria uma extração de gozo, os “novos sintomas” são uma inclinação ao gozo. O discurso capitalista, então, não causa os “novos sintomas”, mas favorece sua proliferação, na medida em que a oferta dos objetos de consumo pelo discurso capitalista facilita a negação da castração. Assim, os autores situam os “novos sintomas” como “respostas subjetivas ao discurso que incita o gozo” (2014, seção Apresentação do problema).

Nosso objetivo aqui, apesar de assumirmos a mesma posição de Lustoza, Cardoso e Calazans, não é o de estabelecer o estatuto dos novos sintomas, mas, partindo da orientação de todo o nosso trabalho – a aposta na conversação, ou seja, uma aposta na palavra –, tomá-los como manifestações de mal-estar que se apresentam cada vez mais afastadas da vertente do sentido, expondo de forma mais evidente a vertente de satisfação pulsional. As formas de mal-estar na cultura atual revelam formas de gozar que prescindem das significações do Outro, que não passam pela palavra, com uma prevalência do ato.

2.4.1 Gozo autoerótico: o feed da pulsão na cultura digital

Apesar de as redes sociais remeterem, de antemão, à conexão, vemos com frequência, na contemporaneidade, sintomas solitários. São meninas que se cortam, jovens que se isolam na ficção do videogame a ponto de os próprios se considerarem adictos, ou mesmo pessoas que desenvolvem adição a drogas e medicamentos.

A questão do *cutting* se apresenta em nosso trabalho com adolescentes cada vez com maior frequência. Traremos, aqui, duas pequenas vinhetas clínicas de meninas que se cortam. A primeira é Marília, menina de 15 anos atendida em consultório particular em sessões individuais. Marília revela à analista que pensa várias vezes ao dia em se matar, chegando a anotar no caderno durante a aula as vezes em que tal pensamento lhe ocorre, número que, em alguns dias, chega a várias dezenas. Em casa, Marília se corta com um estilete. Quando perguntada sobre o porquê de fazer isso, ela diz que não sabe, mas explica: “Acontece quando estou sozinha. Aí é do nada. Eu fico sem pensar em nada, olhando pro nada, tipo encarando o vazio e me dá vontade de me cortar”. Sobre a dor, ela diz:

Não sinto dor. Quer dizer, não é que eu não sinto, mas dá um pico de adrenalina e é como se eu não sentisse. Aí, depois que passa esse pico, eu sinto dor e vou lá e cuido, passo remédio e faço um curativo.

Acrescenta que, em uma das vezes, seu pai viu o corte:

mas ele acha que eu sou perfeita, ele não consegue perceber que a filha dele tem problema. Ele me acha tão perfeita que viu o corte e achou que alguma menina na escola me segurou e me cortou, porque eu, eu mesma, nunca seria capaz de fazer isso comigo.

Num contexto diferente de Marília, num grupo de conversação, Teresa, que tem 18 anos, também conta sobre suas experiências em se cortar. Teresa relata a primeira vez em que isso aconteceu. Tinha doze anos, fumava escondida desde os nove. O pai não a deixava “namorar”, um dia chegou em casa com um “chupão” e o pai falou que não podia, “gritou comigo, foi pro quarto e fechou a porta”, conta. Ela, então, se sentou na porta de casa para fumar: “foi do nada, assim, eu sentei lá e peguei o palito e fiz uma ponta. Aí escrevi ‘foda-se’ na perna”. Conta que depois também começou a escrever “nome de mulher”, mulheres essas com as quais se relacionou, mas completa dizendo que algumas “não mereciam” ter seu nome escrito.

Chama a atenção nos dois relatos uma dificuldade das meninas em localizar o que motiva os cortes, que sempre aparecem “do nada”, mas a poética expressão de Marília, “encarar o vazio”, denuncia a profundidade do desamparo em que se encontram quando são impulsionadas a se cortarem. Apesar de, num primeiro momento, os cortes se apresentarem sem nenhuma significação, “do nada”, ambas esboçam, em seguida, alguma interpretação sobre as marcas que fazem nos corpos. Em Marília, vemos um endereçamento ao pai, que, como ela diz, a considera perfeita; em Teresa, uma valoração de suas relações amorosas, uma vez que é preciso merecer ter o nome gravado em sua pele.

Ana Marta Lobosque (2019) testemunha sua experiência clínica sobre um número consideravelmente grande de adolescentes, sobretudo de meninas, que vem chegando aos postos de saúde e aos serviços de saúde mental por apresentarem cortes no corpo. Algumas vezes mais expostos, como que querendo ser vistos, outras, escondidos por mangas compridas, os cortes parecem uma tentativa de dar sentido a algo que é da ordem do impossível. As tentativas de autoextermínio também acompanham, frequentemente, as histórias dessas “meninas-que-cortam”, e é comum fazerem uso de medicação psiquiátrica ou drogas ilícitas. Algumas seguem blogs sobre o tema ou fazem parte de grupos em redes sociais nos quais compartilham suas experiências de *cutting*. Lobosque reconhece o ponto de identificação que vincula essas meninas em torno do corte, dizendo: “Sua marca – sua griffe – é o corte” (2019, p. 10). Dessa forma, o *cutting* entra no circuito das *trends*, fazendo parte de uma cultura contemporânea.

Ela acrescenta que abordá-las nos serviços de saúde é especialmente difícil. Por um lado, é frequente que a equipe caia numa dupla armadilha: não valorizar o sofrimento das

meninas, tomando-o como simulação, ou, contrariamente, se sensibilizar demasiadamente com seu sofrimento, dificultando o laço transferencial. De todo modo, o que se constata é uma dificuldade de engajamento no tratamento. Elas acabam sendo classificadas, nomeadas por diagnósticos como depressão, transtorno bipolar etc.

O antropólogo David Le Breton (2017) aponta que há, hoje, uma crise na família que torna a transmissão entre as gerações muito difícil. Por outro lado, o que ele chama de “reciprocidade” entre os jovens – uma expectativa mútua que faz com que o jovem possa se orientar a partir do que se espera dele na relação entre pares – também tem sido insuficiente para prover esse sentido. Para o antropólogo, os jovens, na contemporaneidade, estão mais sozinhos, sem amparo social, e são eles próprios que deverão encontrar algum sentido para a vida. Le Breton continua dizendo que a impressão da dor no corpo, tal como nos cortes, mas também de outras formas, pode ser uma tentativa de dar sentido a isso que se apresenta tão volátil para essa geração.

Para Manso e Caldas (2013), os cortes e as tatuagens podem ser tomados como formas de escrita no corpo. Para as autoras, essas formas podem ser consideradas saídas singulares para encontrar sentido para seu gozo. Na falta de uma escrita capaz de amarrar o corpo, o gozo e o Outro, as marcas no corpo podem se apresentar como tentativa de dar conta dessa precariedade simbólica vivida nos nossos tempos. As autoras tomam as escritas no corpo como “vestígios do percurso da pulsão” (2013, seção Rastos no corpo), como se fossem um esforço de inscrição no laço social, já que, do outro lado do escrito, há alguém que possa ler.

Gomes, Grillo & Lima (2021), na mesma direção tanto de Le Breton como de Manso e Caldas, acreditam que, ainda que causem dor, os cortes podem servir para aliviar a angústia proveniente da adolescência, como se a dor no corpo fosse uma forma de aliviar uma dor maior cuja origem eles são incapazes de localizar. Dessa forma, o *cutting* se apresenta como uma forma de tratamento para a angústia. As autoras, porém, a partir da escuta de adolescentes em conversação, também atribuem outras possibilidades para o comportamento de se cortarem, como uma tentativa de apropriação desse corpo púbere ou um apelo ao Outro, quando, como faz Marília, o corte tem destinatário. Acima de tudo, as autoras chamam a atenção para o fenômeno do *cutting* como fenômeno social, formulando a hipótese de que “as marcas no corpo indicam a tentativa de inscrição simbólica para a adolescência, numa sociedade que não disponibiliza aos jovens referenciais simbólicos bem definidos para a ancoragem do seu corpo na cultura” (Gomes, Grillo & Lima, 2021, p. 283).

Em contraponto às meninas que se cortam estão os meninos que jogam. Alguns passam dias trancados em seus quartos, perdem o interesse pelas atividades escolares e parecem viver num mundo paralelo. Vivendo realidades alternativas em mundos virtuais e através de avatares construídos à revelia de sua realidade corporal, esses meninos parecem não se haver com o real do sexo ou recusar, de alguma forma, o encontro com esse real (Lisita, Berni & Silva, 2018). Le Breton chama esses jovens de ermitões pós-modernos, uma vez que, isolados em seus quartos, estão conectados com jovens de todos os cantos do mundo, mas evitando o contato corpo a corpo, ou seja, não se havendo com o encontro com a não-relação.

Ramon estabelece uma diferenciação entre isolamento e solidão. A solidão é algo que o sujeito constrói a partir da separação do Outro, ou seja, a solidão revela uma certa consistência do Outro, estabelecendo um claro limite entre o campo do sujeito e o campo do Outro. No isolamento, diferentemente da solidão, há a exclusão do Outro, é um movimento que “refuta a fronteira comum entre o sujeito e o Outro, trata-se de um muro, de isolar-se com o próprio gozo, com a satisfação” (Ramon, 2019, para. 9). O isolamento pode, então, ser justamente uma forma de proteção contra a solidão. Se, no circuito pulsional, há o atravessamento do campo do Outro, o isolamento pode evidenciar o curto-circuito.

Em um de nossos primeiros trabalhos em escola usando a metodologia de conversação ativa, conhecemos Alberto,²⁹ um menino de 13 anos que fora encaminhado para participar do grupo. Nesse momento de nosso trabalho, os alunos ainda eram escolhidos pela escola e não a partir de suas próprias demandas. Alberto era apresentado pelos colegas como “louco” porque era “viciadão” em jogos e não saía do celular. Alberto levava seu celular para todos os cantos da escola e, mesmo durante a aula, precisava ficar com o celular na mão, senão “surtava”, como explicavam os colegas. Ele mesmo não falava nada, só ficava de cabeça baixa e procurava se sentar o mais longe possível do resto do grupo, sempre com o celular nas mãos.

De acordo com a escola, era impossível acessar Alberto. Ele não falava com ninguém, tinha dificuldades de aprendizagem e costumava não entregar as tarefas; no entanto, não tinha nenhum problema de indisciplina a não ser o fato de não largar o celular. Na conversação, quando era convocado a falar, respondia sempre algo considerado pelo grupo como sem sentido. Por exemplo, quando perguntado sobre o que gostava de fazer na internet, ele responde: “cocô”.

²⁹ O caso de Alberto e de seu grupo está apresentado com maior detalhamento no artigo *Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: escutando os adolescentes na escola* (Lima et al., 2015b).

Le Breton, ao falar das condutas de risco ligadas ao corpo, como o *cutting* ou os desafios corporais, como a suspensão,³⁰ diz que essas condutas estão sempre ligadas à morte, como que fazendo para a morte uma pergunta sobre o sentido da vida; mas que também trazem a dimensão do “desaparecimento de si”. Ele também diz que uma outra forma de desaparecimento de si, que para ele é “uma libertação do constrangimento da identidade” (Le Breton, 2018, p. 306), está ligada à internet, são os chamados *hikikomoris*, “jovens japoneses que, num dado momento, fazem uma espécie de ‘greve do laço social’. Então eles se fecham em seus quartos, recusam ver seus pais, seus irmãos e irmãs, seus amigos, etc, vivem reclusos” (Le Breton, 2018, p. 307).

Para o autor, esses jovens podem estar em contato com outros jovens de qualquer lugar do mundo através de seus avatares, numa recusa do corpo-a-corpo, pois não são capazes de suportar o outro. Ele acrescenta que esses jovens são completamente “devorados pela internet” (Le Breton, 2018, p. 307).

Podemos pensar que Alberto atua como os *hikikomoris*, encerrado em seu celular, afastando toda possibilidade de conexão com o outro. Nos encontros nas conversações, o esforço da ativadora era o de incluir Alberto, dando-lhe voz, escutando o que dizia, mas relativizando sua fala: “Nossa, cocô? Mas será que não tem outra coisa que você faz na internet, não?”. E ele responde: “Eu também jogo”.

Em relação ao constante uso do celular por Alberto, os colegas insistiam que a ativadora interviesse da mesma forma que a escola: “Toma o celular dele! Você não sabe? Aqui não pode usar celular, você tem que tomar!”. Nesses momentos, marcávamos a diferença da conversação em relação às atividades pedagógicas e a importância de respeitarmos uns aos outros. Perguntamos a Alberto se ele se sentia capaz de guardar o celular por alguns instantes, pois a sua participação era considerada importante. Foi deixado claro que não era uma imposição, mas que estávamos interessados em escutar a sua opinião.

Dessa forma, Alberto começou a falar e a ser escutado, bem pouco, em voz baixa e sempre com o celular nas mãos, mas, ainda assim, num lugar muito diferente de quando chegara.

Para abordar de forma mais ampla esses sintomas que estamos nomeando aqui como autoeróticos, vamos recorrer às concepções do psicanalista Domenico Cosenza sobre a *Clínica do excesso* (2021). Para o autor, o que marca a diferença entre a clínica na época do capitalismo clássico e na época do capitalismo contemporâneo é que na primeira o ordenamento do

³⁰ A suspensão corporal é uma prática em que a pessoa tem o corpo suspenso por ganchos que perfuram a pele. O número de ganchos é variável, podendo ser apenas um ou dezenas.

sofrimento se dava em função da falta e do desejo, enquanto na segunda o sofrimento está associado a uma plenitude excessiva. Nessa nova clínica, o sujeito se encontra exposto a uma satisfação sem delimitação simbólica, na qual é capturado pelo gozo. A relação com os objetos investidos libidinalmente entram num circuito que tende ao infinito e que, no entanto, é marcada pela insuficiência. Dessa forma, a falta do objeto se torna insuportável e seu tratamento simbólico é sempre precário, quando não impossível. Nessa lógica, a relação com os objetos de gozo leva a marca da perversão.

Na abordagem do autor, na clínica do excesso, o sintoma não pode ser interpretado como portador de sentido, mas o sintoma contém, em si, um gozo que se impõe sobre o sujeito. Cosenza coloca que a pulsão já é o efeito de um tratamento estrutural do gozo primitivo, sendo assim efeito de uma perda que abre um vazio no campo libidinal. É em torno desse vazio que se estrutura o funcionamento pulsional. Cosenza opõe a clínica da neurose à clínica do excesso, dizendo que na neurose existe uma dimensão simbólica da pulsão, enquanto na clínica do excesso essa dimensão é ocupada por uma experiência de puro gozo. Para que a pulsão seja alçada à dimensão simbólica, é preciso que tenha ocorrido a perda do objeto primordial, o que acontece devido à ação do Outro simbólico sobre o corpo do sujeito. Quando o objeto não é cedido, o sujeito experimenta um gozo acoplado ao corpo, o que traz dificuldade para a entrada no laço social.

As soluções encontradas nos sintomas do excesso são formas de gozo constantes e repetitivas, que não se dão em torno de um gozo parcial, sempre perdido, mas em função de um gozo massivo, que eclipsa o sujeito. Essa experiência deixa o sujeito à deriva, numa experiência de plenitude que está presente no risco de morte e na devastação. Cosenza aproxima a clínica do excesso à clínica da psicose na medida em que afirma que as patologias do excesso são patologias nas quais há o rechaço da cessão do objeto a e, por conseguinte, o impedimento para a entrada no discurso e no laço social.

Quando o sujeito não consente com a perda do objeto, quando não suporta a ambivalência estrutural decorrente da entrada na linguagem, ele tende a construir um modo de gozo sem o Outro, em um “circuito fechado”,³¹ diz Cosenza (2021, p. 79). É nesse lugar que entram as patologias do excesso, como as adições e a anorexia, que pode ser considerada uma adição cujo objeto é o nada. Nessas adições o objeto tem uma posição central na vida do sujeito,

³¹ Tradução nossa. No original: “Circuito cerrado”.

que não pode prescindir dele. O isolamento social pode ser uma forma de o sujeito ficar sozinho, isolado com o objeto para melhor usufruir dele.

Reconhecemos também, em nossa prática, esse aspecto de devastação, esse “risco de morte” presente nos sintomas do excesso que menciona Cosenza e que, na verdade, é evidente nesses sintomas. Mas flertar com a morte não significa morrer nem, na maioria das vezes, querer morrer. A adolescência, por si só, implica em certo flerte com a morte, na medida em que ela implica um intervalo de sentido, como diz Lacadée (2011), uma ruptura na linearidade do tempo, que deixa o sujeito atordoado até que ele possa construir um sentido para a vida. Essa dimensão na contemporaneidade é, por tudo o que já foi dito, exacerbada. Mas, se o sujeito é eclipsado por esse gozo maciço e devastador, o eclipse não é total. Muitas vezes é justamente lá, no flerte com a morte, que o sujeito se entrevê, se espremendo entre o que restou da dimensão simbólica da pulsão e em busca de um Outro capaz de se interpor no circuito pulsional, pois, como diz Lacan, “no desatino de nosso gozo, só há o Outro para situá-lo” (1973/2003, p. 533). Ainda que os sintomas do excesso sejam formas de gozo, ao falar deles pode ser possível extrair um sentido, mudando a forma de operar com o gozo, pois a fala é capaz de produzir um saber que é perda de gozo.

Nossa direção não é, portanto, a de vilanizar ou encarar com desesperança a internet ou as redes sociais, mesmo porque, em nossa prática clínica, seja nos grupos de conversação ou no consultório, nos deparamos com jovens que encontram, justamente através do mundo virtual, saídas, ainda que precárias, para suas dificuldades particulares.³² Nosso intuito é, ao contrário, tomar esse fenômeno como questão diante do que se apresenta para nós.

2.4.2 Violência e segregação: quando a bolha estoura

Em nossos vários anos de trabalho em escolas, algumas questões aparecem com maior frequência, como aquelas relativas à sexualidade ou os conflitos familiares, mas nenhuma é tão cativa quanto a questão da segregação. Quando a questão que move o convite para realizarmos alguma intervenção na escola não é algum ato de segregação ocorrido recentemente ou em curso, a segregação aparece durante as conversações, sendo atuada, violentamente e sem pudores, na nossa frente.

³² Consideramos que qualquer recurso que faça laço pode ser tomado, numa avaliação caso a caso, como saída, mas sugerimos aqui, como exemplo de saída através dos recursos digitais, no caso dos jogos, a leitura do artigo *Identificação e jogos digitais: soluções possíveis* (Lisita, Berni & Silva, 2018).

Trazemos aqui um breve relato em que, desde o primeiro dia, a segregação se mostrou não apenas presente, mas uma motivação para a constituição do grupo.³³ Tal grupo apresentou, no momento de sua formação, um conflito. O grupo deveria se formar a partir da cisão de um grupo maior, de doze adolescentes, que deveria ser dividido em dois grupos de seis. Imediatamente os dois grupos se formaram. No entanto, um tinha sete componentes e o outro, apenas cinco. O grupo foi, então, convidado a se reorganizar. Uma maioria composta por cinco meninas logo despontou no grupo maior. Elas discutiam, à revelia dos outros dois, qual deles deveria ser excluído desse grupo, demonstrando satisfação diante da necessidade de exclusão. A proposta de mesclagem dos dois grupos feita pela ativadora foi terminantemente rejeitada, evidenciando a necessidade da exclusão de um para a constituição do grupo da maioria. As adolescentes identificaram dois critérios de exclusão. No primeiro, a escolha seria baseada no gênero, e Luís deveria ser excluído. Mas Luís fazia parte de um grupo de “melhores amigas” (como elas chamam) que era composto exatamente pelas cinco meninas e por ele. Então resolveram adotar outro critério e propuseram que o grupo de conversação coincidissem com o grupo das melhores amigas, aí a excluída seria Manuela. A ativadora da conversação interveio dizendo que era importante levar em conta a opinião de todos os sete. Luís e Manuela afirmaram não estar de acordo. As meninas bradavam que outra solução não seria possível e que era necessário, portanto, excluir um dos dois. O impasse foi resolvido dando lugar para a exceção e permitindo que o grupo mantivesse os sete componentes, afinal, elas fizeram questão de marcar desde o início: “Somos todos amigos”.

O grupo busca se construir a partir da segregação de um adolescente. Ainda que Luís fosse o único menino do grupo, ele fazia parte do grupo de melhores amigas que elas tanto prezavam. Esse grupo é, para elas – e parecia sê-lo também para Luís –, muito importante. Mas Luís parecia pertencer a uma exceção não apenas por ser o único menino, mas por ser, nas palavras das meninas, “preto, pobre e gay”, o que elas faziam questão de repetir a todo momento.

O grupo tinha nome, sigla, página na internet, conta no Instagram e grupo de WhatsApp. Todos acessavam tudo e compartilhavam todas as senhas, não apenas as do grupo, mas suas senhas pessoais. Compartilhando todas as senhas, adquiriram o hábito de postar através das contas uns dos outros, postando como se fossem o outro. No entanto, essas postagens eram

³³ Este trabalho está apresentado com maior detalhamento no artigo *A intolerância na atualidade: entre as redes sociais e a escola* (Lima & Berni, 2017). No capítulo 4, em que apresentaremos a Conversação Ativa do Além da Tela, o trabalho com esse grupo será apresentado de forma mais ampla, sem a ênfase na questão da segregação.

sempre “zoeiras”. Eles mesmos explicam: “A gente não zoa qualquer um, a gente zoa só quem é amigo”. Esse hábito, o de se “zoarem”, parece ser algo importante para que se constituam como grupo, dando a sensação de pertencimento, o que, como sabemos, tem uma função especial no tempo da adolescência.

Elas explicam que, antes, chamavam Luís de gay de “zoeira”, e que pararam de chamá-lo assim depois que ele falou que não gostava dessa brincadeira, mas que “chamar ele de preto não tem problema, ele não liga”. Luís confirma: “É zoeira”. Mas certo constrangimento se esboça em seu sorriso.

A ativadora da conversação pergunta como é possível saber quando a pessoa está “gostando” ou não da brincadeira. Elas explicam que quando a pessoa “zoa” de volta é porque está gostando, quando não faz nada, é porque não está.

A “zoeira” também aparecia na conversação e Luís era o principal alvo. As meninas usavam expressões racistas para se referirem a ele, faziam insinuações sobre seu bairro (um bairro pobre) e Luís “zoava de volta”. No entanto, nem sempre ele conseguia responder às provocações do grupo. Quando ele não era capaz de falar, atuava. Luís escondia o dinheiro das meninas, comia o chocolate que elas haviam levado, corria atrás delas para lhes tirar algum objeto, escondia algum de seus pertences etc. Assim, a violência sofrida pela via da palavra era respondida através do ato, mas sempre em tom de brincadeira, “na zoeira”.

Luís, em suas atuações, roubava um objeto de gozo das meninas. O estatuto fundamental do objeto é o de sempre ter sido roubado pelo Outro, como salienta J.-A. Miller:

Esse roubo de gozo é o que escrevemos como *menos fi* (-φ) que, como se sabe, é o matema da castração. Se o problema tem o ar de insolúvel, é porque o Outro é Outro dentro de mim mesmo. A raiz do racismo é o ódio de meu próprio gozo. (2016, seção O ódio do próprio gozo na raiz do racismo)

Podemos pensar que algo em Luís evocava algo de insuportável nelas mesmas, pois, como afirma J.-A. Miller, “Se o Outro está no interior de mim mesmo em posição de extimidade, trata-se igualmente de meu próprio ódio” (2016, seção O ódio do próprio gozo na raiz do racismo).

Um dia, numa dessas situações, Luís convoca a ativadora da conversação. Ainda em tom de brincadeira, ele diz: “Olha, elas estão fazendo bullying comigo. Estão fazendo racismo”. As meninas, imediatamente, retrucam, dirigindo-se à ativadora: “Você sabe que ele tá zoando, né? Você sabe”. E Luís responde: “Não estou não. Eu não gosto. É racismo”. E elas, com indignação, insistem: “Tá sim. Olha lá. Ele tá zoando”. A intervenção da ativadora foi no

sentido de sustentar a palavra de Luís: “Eu estou escutando o que ele está falando”. No entanto, Luís volta atrás e diz: “É... eu tô zoando”. Nesse momento, o constrangimento se volta para as meninas. Em tom envergonhado, tentam concluir: “Eu sabia... Ele estava zoando...”.

Se a “zoeira” parece ser, nesse grupo, a forma de gozar coletivamente, esses pequenos momentos de mal-estar apontam para o furo nessa ordem coletiva. Trata-se do retorno do êxtimo de cada um, tomando aí a extimidade como lugar de causa e de angústia. Se, num primeiro momento, o racismo parecia oculto, encoberto pelo véu da “zoeira”, a partir da conversação, é possível, mesmo com a “zoeira”, escutar esse mal-estar.

Lacadée (2013) pontua que, na contemporaneidade, em que o saber do Outro é recusado e em que a precariedade simbólica pode arrastar o sujeito a uma proximidade excessiva com o real, é importante inserir os sintomas associados à violência e à agressividade na série de sintomas contemporâneos.

Para tratarmos da questão da violência e da agressividade na contemporaneidade, é necessário fazer uma diferenciação entre as duas. Apesar de estarem intimamente relacionadas e de ambas serem inerentes ao sujeito, elas comportam diferenças essenciais para a compreensão do fenômeno atual da violência.

Em *Além do princípio do prazer* (1920/1989b), Freud apresenta seu segundo modelo de dualismo pulsional, no qual as pulsões se dividem entre pulsão de vida e pulsão de morte. Apesar de ele ter recusado a ideia de pulsão agressiva, o conceito de pulsão é fundamental para a abordagem da violência e da agressividade na psicanálise.

Guerra et al. (2012) fazem uma importante diferenciação não apenas entre violência e agressividade, mas incluem também o ato agressivo nessa distinção. As autoras explicam, a partir do modelo proposto por Freud em 1920, que a agressividade estaria associada à pulsão de vida, sendo, por isso, construtiva e assimilatória, enquanto a violência estaria vinculada à pulsão de morte, sendo destrutiva e dissimulatória.

As autoras apresentam a agressividade como um primeiro tratamento à pulsão de morte e destacam a importância da agressividade como uma “tentativa de diferenciação em relação ao outro” (2012, p. 254). A agressividade é, então, uma força empreendida pelo sujeito no trabalho de se desvencilhar do Outro. A violência, diferentemente da agressividade, está associada à pulsão de morte, é a manifestação do que excede o corpo, do que é intratável. Por isso a violência é correspondente tanto da compulsão como da repetição, estando associada a situações em que o sujeito revive experiências nas quais não obteve nenhuma satisfação.

O ato agressivo, por sua vez, pode ser visto como uma saída sintomática feita pelos adolescentes para lidar com o encontro traumático com o real do sexo que advém com a puberdade. Desse modo, se a agressividade é estrutural do sujeito no movimento de se desvencilhar do Outro, o ato agressivo pode ser visto como um “estiramento” (Guerra et al., 2012) dessa agressividade originária. Enquanto saída sintomática, ou seja, por portar um sentido, o ato agressivo se difere da violência que não encontra possibilidade de representação e não faz vínculo com a linguagem.

Em *O mal-estar na civilização* (1930/1974), Freud apresenta o homem como desejante e dedicado à busca pela satisfação e pelo consequente encontro com a felicidade. Ele, então, postula que são três os obstáculos que se interpõem a essa busca:

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução [. . .]; do mundo externo, que pode voltar contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens” (p. 95).

Para tratar deste último sofrimento, que, para ele, é o mais penoso dos três, Freud lança mão, entre outras coisas, da noção de *narcisismo das pequenas diferenças*. Freud utilizou esse termo pela primeira vez em *O Tabu da Virgindade* (1918/1974) ao se referir ao receio que o homem primitivo expressa em relação às mulheres: “Talvez esse receio se baseie no fato de que a mulher é diferente do homem, eternamente incompreensível e misteriosa, estranha, e, portanto, aparentemente hostil” (p. 184). Mais adiante no texto, ao se referir à ideia de Ernest Crawley, antropólogo e jornalista britânico, de que são as pequenas diferenças que formam as bases dos sentimentos de hostilidade e estranheza, Freud introduz:

Seria tentador desenvolver essa ideia e derivar desse ‘narcisismo das pequenas diferenças’ a hostilidade que em cada relação humana observamos lutar vitoriosamente contra os sentimentos de companheirismo e sobrepujar o mandamento de que todos os homens devem amar ao seu próximo. (Freud, 1918/1989, p. 184)

É justamente através dessa ideia do amor que Freud retoma, no texto de 1930, as formulações acerca do narcisismo das pequenas diferenças: “É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade.”(Freud, 1930/1989, p. 136). Ele afirma que os homens têm uma inclinação para a agressão e chega a chamar de instinto a “hostilidade contra intrusos” (p. 136). O autor fundamenta essa ideia nas rivalidades existentes entre comunidades vizinhas, como portugueses e espanhóis, ingleses e escoceses etc. Ele nomeia esse fenômeno como

narcisismo das pequenas diferenças e afirma que tal manifestação comporta uma “satisfação conveniente e relativamente inócua da inclinação para a agressão” (p. 136).

Em seu *Seminário 7*, Lacan (1959-60/2008) nos apresenta o conceito de extimidade. O termo é um neologismo criado pelo autor que advém da fusão dos termos “externo” e “intimidade”. Ou seja, corresponde à fusão de externo e interno, na medida em que o termo “íntimo” vem de interno. Assim, a noção lacaniana de extimidade aponta para algo que é exterior e, ao mesmo tempo, corresponde ao mais interno.

Lacan se refere à passagem de *O mal-estar na civilização* na qual Freud fala do mandamento do amor ao próximo e afirma que a “maldade profunda que habita no próximo” (1959-60/2008, p. 223) sempre aparece diante da consequência do amor ao próximo. É a partir da identificação da diferença que é possível identificar a semelhança, ou seja: o sentimento de unidade de um grupo é tão maior quanto maior for a hostilidade dirigida aos membros não pertencentes a esse grupo.

Lacan continua dizendo que, na constatação da “maldade profunda” que habita o próximo, o sujeito se dá conta de que também é habitado por ela. Aí, então, “surge essa insondável agressividade diante da qual eu recuo, que retorno contra mim, e que vem [...] dar seu peso ao que me impede de transpor uma certa fronteira no limite da Coisa.” (Lacan, 1959-60/2008, p. 223).

Laurent (2014) afirma que a segregação tem sua origem na recusa de um gozo inassimilável. Para ele, a lógica desenvolvida por Lacan é a de que não sabemos sobre nosso próprio gozo, por isso rechaçamos o gozo do Outro. A segregação se alicerça sobre o retorno do êtimo de cada um, disso que é o mais obscuro no sujeito e que vem de fora. A essência da segregação é, então, separar um grupo nomeando-o a partir de seu modo de gozo, seja ele o dos negros, o dos judeus, o dos loucos ou o dos homossexuais etc. (Najles, 2014).

Na atualidade, o discurso da ciência, atrelado ao discurso capitalista, pretende eliminar a singularidade. O discurso capitalista apresenta para o sujeito uma oferta infinita de objetos que não são objetos causa de desejo, mas objetos de consumo produzidos pela ciência. A máxima *tudo para todos* ditada pelo capitalismo fornece uma ilusão de igualdade, enquanto o discurso da ciência, em função de um quantificador universal, tende a anular as particularidades (J.-A. Miller, 2010). Se no nível do universal as singularidades são apagadas, no nível do singular não se suporta o gozo do outro. Ou, como diz Lacan: “Deixar esse Outro entregue a seu modo de gozo, eis o que só seria possível não lhe impondo o nosso, não o tomando por subdesenvolvido” (1973/2003, p. 533).

Os adolescentes crescem num mundo cuja cultura é regida pelo consumo e pela publicidade. Através dos seus dispositivos tecnológicos móveis, eles desligam-se da realidade presencial para ingressarem em outra cena, a realidade virtual. Nas redes sociais, porém, os adolescentes formam grupos de semelhantes, em que a diferença é rejeitada. São as chamadas bolhas virtuais. Há uma recusa daquilo que marca a diferença no grupo, que é exatamente a dimensão que pode apontar para o que há de mais singular em cada um (Lima, Berni & Teixeira, 2019).

Vasconcelos (2022) alerta que essa uniformização do gozo faz com que a diferença retorne para o sujeito com um aspecto paranoico: “por gozar diferente, o Outro talvez goze do próprio sujeito, de sua cara, ao lhe tirar proveito e o proveito” (n.p.). Essas agressões podem ser uma forma de tirar do Outro o que lhe fora roubado; assim, esse tipo de violência não é apenas uma manifestação da agressividade que é inerente ao sujeito, mas uma forma de fazer justiça quando o Outro goza indevidamente, sem compartilhar o que foi extraviado do gozo universal.

Em alguns casos, cria-se uma situação de segregação nas redes sociais ou usa-se esse recurso para propagar a segregação, mas em muitas das vezes esse movimento não se limita aos insultos (presenciais ou nas redes sociais) e aparece nas formas de agressão física. Lacadée (2013) observa, a partir de sua escuta de adolescentes nas escolas, que muitos desses adolescentes se sentem humilhados, desrespeitados, agredidos. Em resposta a isso, eles agredem. Muitos desses jovens afirmam que, após a agressão, têm seu sofrimento aliviado, como se “agredir o outro lhes permitisse se separar daquilo que lhes fazia mal” (p. 118).³⁴

Essa constatação também é nossa quando escutamos nas conversações a percepção dos próprios adolescentes de que existe um excesso intratável pela palavra e que só pode ser atenuado no ato, como explica Plauto, um aluno do nono ano:

Chega uma hora que a gente sabe que vai partir pra violência. A gente sabe que tem uma hora que não adianta falar pra coordenação, nem pras nossas mães, mesmo que eles façam alguma coisa, não vai adiantar. A única coisa que resolve é sair na porrada. E aí, a gente já sabe, vai resolver. Não vai precisar ficar brigando, porque não vai adiantar falar mais nada, é ir lá fora e se pegar.

Essa percepção é compartilhada pelos colegas do grupo, que explicam que esses atos de violência física servem justamente para encerrar uma briga, esgotando algo que não são capazes

³⁴ Tradução nossa. No original: “agresser l’autre leur permettait de se séparer de ce qui leur fait mal en eux”.

de nomear, mas que reconhecem como algo invasivo do qual querem se libertar, como deixa claro a colega: “Aí tira isso da gente”.

Nosso esforço, em nosso trabalho nas escolas, não é o de impedir o aparecimento do mal-estar, mas, ao contrário, de escutá-lo e de sustentar a presença da diferença no grupo. Algumas vezes, isso é acompanhado de muita agressividade por alguns participantes. O que fazemos, nesses casos, é incentivar que, no lugar do ato, surja a palavra. Assim, interrogamos essa manifestação para que seja possível desfazer significações cristalizadas. O deslocamento dos significantes na cadeia promove o surgimento de novos sentidos e só assim é possível desfazer o mal-estar.

Como vimos com Marília, Teresa, Alberto, Luís e suas melhores amigas, ainda que, num primeiro momento, os sintomas pareçam não ser passíveis de elaboração, é possível, a partir de uma escuta sensível, dar-lhes outro lugar. Os adolescentes, em seus movimentos – seja de isolamento, seja de agressividade –, não parecem prescindir do Outro, pelo contrário, parecem fazer-lhe um apelo. Nos trabalhos que realizamos em escolas, os adolescentes se queixam a todo o tempo e sem nenhum constrangimento de abandono e solidão. Cabe a nós, adultos, escutá-los.

Mas para escutar não basta oferecer nossos ouvidos, ainda que seja preciso um acolhimento desse mal-estar. Se constatamos que há uma dificuldade no estabelecimento do laço social, é preciso acolher, mas também ajudar o adolescente a se reinserir no discurso, concluindo a travessia adolescente agora com todos os desafios que a cultura digital impõe. É aí que a conversação pode ser tomada como aposta, pois a conversação, pelo menos como vem se apresentando para nós, é mais do que acolhimento, é uma intervenção que, através da palavra, contribui para a articulação entre corpo e saber necessária no trabalho adolescente.

3 DOS SALÕES À CONVERSAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM DISPOSITIVO COLETIVO DE ESCUTA DE ORIENTAÇÃO PSICANALÍTICA

Em *Dois verbetes de enciclopédia* (1923/1989), texto no qual Freud se propõe a estabelecer uma definição de psicanálise, ele afirma que “A melhor maneira de compreender a psicanálise ainda é traçar sua origem e sua evolução” (Freud, 1923/1989, p. 287). Para tanto, ele retorna ao trabalho de Breuer, que considera um precursor da psicanálise, e segue o texto situando momentos importantes para a construção da psicanálise como método e disciplina científica. Nesse trajeto, ele demarca momentos de virada, como o abandono da hipnose, e situa as principais construções da teoria psicanalítica, como a associação livre.

Será importante, partindo dessa orientação, situar o surgimento da conversação como prática na psicanálise, desde sua proposição por J.-A. Miller na *Conversação de Arcachon*, em 1997, passando pelos seus usos no Centro Inter-disciplinar de Estudos sobre a Criança (CIEN) e sua aplicação como metodologia de pesquisa, até chegar na conversação ativa do laboratório Além da Tela. Nesse nosso percurso de compreensão da conversação na psicanálise, porém, algo se interpôs, se apresentando para nós como, no mínimo, intrigante: são os salões de conversação.

3.1 Vestígios de um dispositivo: os salões de conversação no regime absolutista

Em visita ao Brasil, o psicanalista francês François Sauvagnat, em contato com o trabalho do Além da Tela e com a pesquisa aqui apresentada, associou a conversação aos chamados “salões de conversação” ou “salões literários” do século XVIII. Ao nos aprofundarmos na pesquisa, esse fenômeno social da história francesa nos apareceu em vários momentos. Algumas citações de Marc Fumaroli, importante historiador francês, considerado o maior especialista no tema, aparecem em alguns textos de psicanalistas, além de ele mesmo ter uma publicação na edição de número 23 da Revista Opção Lacaniana de 1998, ou seja, um ano após a *Conversação de Arcachon*. Também encontramos menções aos salões ou aos seus frequentadores, como, por exemplo, uma citação do abade André de Morellet no texto de Carole Dewambrechies-La Sagna na ainda recente publicação do Campo Freudiano *La conversación clínica* (2020).

Chama atenção que essas referências, todas feitas por autores francófonos, apareçam de forma episódica, sem muitas explicações sobre o que eram os salões ou sua pertinência para o tema da conversação, como se sua relevância já estivesse posta. Vale notar que o termo em

francês “conversation” seria melhor traduzido por “conversa”. Essa tradução preservaria o valor da palavra em seus usos mais corriqueiros, mas esse não é o caso no uso que fazemos da conversação e nos parece que também não é o caso no uso proposto por J.-A. Miller. É interessante notar que o termo “conversation” e sua tradução em português para o termo “conversação”, que seriam, supostamente, cognatos homossemânticos, não têm, notadamente, o mesmo valor semântico em português e em francês. Tal constatação se salienta, por exemplo, na própria tradução de “salões de conversação”, que, em português, são traduzidos por “salões literários” ou, em inglês, como “french salons”, o que reforça a importância do lugar dessa palavra na língua francesa.

Marc Fumaroli (1998) destaca que o gosto pela conversação é uma marca da sociedade francesa. Ele reconhece que a “arte da conversação” – que seria, para ele, “abandonar esses modos bárbaros do discurso para inserir-se no natural da palavra humana e recuperar a luz ática” (p. 61) – surgiu na Grécia com o espírito socrático, mas afirma que a França, por sua vocação social, seria uma espécie de Atenas moderna, e o francês, a “língua da ‘boa companhia’”³⁵ (Fumaroli, 2001, p. 27). Alguns autores, como Goodman (1994), usam o termo “neoplatônico” para se referir aos salões e a seu aspecto de sociabilidade. Essa ideia é encontrada em textos dos próprios frequentadores dos salões: “é na França [...] que se deve buscar o talento da conversação. Entre eles é mais comum e mais estimado do que em qualquer outra nação” (Trublet, 1735/2001, p. 72).

Dessa forma, o hábito ou uma certa maneira de conversar faz parte da cultura francesa. Os salões de conversação representam uma “época mítica” (Thomas, 2002) que implica numa certa concepção de linguagem atribuída ao manejo da conversação. Talvez seja justamente por não sermos franceses que essas descrições dos salões nos saltem aos olhos e façam com que nos perguntemos sobre eles, acreditando que é possível extrair daí uma certa essência disso que é operatório na conversação de orientação psicanalítica.

Para Reinhart Koselleck, importante historiador alemão, o pesquisador, ao investigar fatos que já foram articulados, pode chegar, a partir de hipóteses e métodos, a reconstruir fatos que ainda não foram articulados.

Quando o historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos e inquietudes, ele se

³⁵ Tradução nossa. No original: “langue de la ‘bonne compagnie’”.

confronta primeiramente com vestígios que se conservaram até hoje, e que em maior ou menor número chegaram até nós. (Koselleck, 2006, p. 305)

O pesquisador pode, então, transformar esses vestígios em fontes e articulá-los com “conceitos” definidos posteriormente a fim de encontrar uma relação entre eles.

Brian Hall (2007), biólogo evolucionista e pesquisador da Universidade Dallhousie, no Canadá, afirma que existe uma grande aproximação entre seu trabalho e o dos antropólogos e arqueólogos. Esse aspecto diz respeito aos fenômenos chamados, na biologia evolutiva, de homologia e homoplasia. A homologia é quando dois seres ou organismos desenvolvem uma mesma estrutura que um ancestral comum já possuía, mesmo que essa estrutura apresente diferenças de acordo com as variações do ambiente em que vivem, como as patas dos anfíbios e dos mamíferos, por exemplo. O que desperta o interesse de Hall é, especialmente, a homoplasia. Na homoplasia, dois seres desenvolvem estruturas semelhantes sem ter um ancestral comum, como, por exemplo, as asas que aparecem nas borboletas e nos morcegos ou o bico que aparece nas tartarugas, nos polvos e nos pássaros. Essas estruturas são conquistas evolutivas decorrentes de uma pressão do ambiente, ou seja, um contexto que convoca o surgimento dessa nova estrutura.

A antropologia e a arqueologia, destaca Hall, também se debruçam sobre fenômenos semelhantes, estabelecendo relações entre hábitos ou artefatos construídos em diferentes culturas, mesmo que separadas histórica ou geograficamente. O que vem à tona nessas abordagens e que nos parece útil para pensar os salões de conversação em relação à metodologia de conversação é a questão da pressão do ambiente, da necessidade, ou seja, de seu surgimento em resposta a um contexto ou contingência. Os salões surgem no período absolutista, período que inclui, entre outros, o reinado de Luís XIV, cujo lema era “O estado sou eu”. Como destaca Fumaroli:

O antigo regime francês nada tinha de democrático, mas justamente, à margem da corte e das instituições do Regime, a conversação praticada em Paris por círculos privados e relativamente numerosos adquire ela própria as proporções de uma contra-instituição, de direito costumeiro e privado, com suas regras do jogo, sua ética, seus ritos, seu ou seus estilos: ela é “igualitária” na medida em que, nesse jogo, as classes e os títulos, a fortuna e o poder contam pouco. (1998, p. 64)

Waizbort (2000) acrescenta que “a sociabilidade é vista como um espaço no qual a cultura objetiva não penetra, é mesmo o espaço próprio da cultura subjetiva, na qual os indivíduos só contam pelo que eles são ‘espiritualmente’” (p. 450). Dessa forma, as riquezas e

as posses dos participantes dos salões não desempenham papel importante para a sociabilidade ou, pelo menos, não deveriam desempenhar, caso contrário, “a sociabilidade estaria comprometida” (p. 450). Vale aqui destacar que, obviamente, a plebe não frequentava os salões. No entanto, compunha o terceiro estado junto com a burguesia, e esta última marcava presença nos salões, se relacionando com a baixa nobreza e iniciando um movimento que, posteriormente – essa é a posição que assumiremos com Goodman (1994) –, culminou com a Revolução Francesa.

Por isso, propomos, aqui, uma história da conversação, mas numa analogia à arqueologia: uma arqueologia da conversação. Os salões seriam, a partir dessa ideia, um dispositivo – ou uma “linguagem-instrumento”, como os chama a historiadora Chantal Thomas (2002, p. XXII) – surgido diante da necessidade (ou pressão) imposta por um contexto (como agora tomamos a cultura digital). Os registros sobre eles, por sua vez, seriam os vestígios desse dispositivo.

3.1.1 Uma arqueologia da conversação: as salonnières e seus salões

Os salões de conversação surgiram na França no início do século XVII e se estenderam até o fim do século XVIII, com alguma presença ainda no início do século XIX. Leopoldo Waizbort afirma que o salão é um “fenômeno da época moderna europeia” (2000, p. 441). O salão comporta uma forma de sociabilidade específica, é um espaço de conversação e, ao mesmo tempo, uma instituição social. Já o termo “salão”, em francês “salon” e em alemão “gesellschaftszimmer”, passou a ser usado, a partir do início do século XVIII, como o “lugar de estar em sociedade” (Waizbort, 2000, p. 441), como nos “salões da corte”, por exemplo. Há, portanto, uma relação entre salão e sociedade.

Tanto os salões de conversação quanto os salões da corte são considerados instituições sociais, mas os salões da corte são patriarcais, uma vez que os convivas se reuniam em torno do monarca. Já os salões de conversação são matriarcais, organizados por mulheres, mas com uma figura central não tão marcada. Sob influência dos salões franceses, no fim do século XVIII, surgem os salões berlinenses, em sua maioria conduzidos por mulheres judias (Martins, 2007).

Esses salões eram promovidos por membros da nobreza e da alta burguesia e tinham, entre seus frequentadores, filósofos, cientistas e escritores. Os salões eram espaços nos quais os convivas eram incentivados a expor suas ideias, sempre com cortesia e educação. Tal

manifestação social tem grande importância histórica, especialmente por ser associada ao Iluminismo, movimento cultural que deu origem às ideias de liberdade política e econômica e que, na França, culminou com a Revolução Francesa e a queda da monarquia.

A história dos salões se entrelaça com a da vida intelectual dos séculos XVII e XVIII. Uma nova literatura nasceu ali, ministros foram criados e depostos, artistas importantes vieram à tona. Muitos pensadores e cientistas de importância histórica reconhecida eram frequentadores dos salões. Podemos citar, entre tantos, o matemático Blaise Pascal, o dramaturgo Molière e Jean-Jacques Rousseau, um dos principais filósofos iluministas. Muitos intelectuais estiveram presentes, em momentos e em salões diferentes, conversando com os outros sobre suas ideias, suas criações e suas propostas políticas.

A importância dos salões e, mais ainda, de suas *salonnières* para o Iluminismo e para a decadência dos valores ocidentais do século XVIII é controversa. Jelaco (2010) aponta que alguns historiadores muito respeitados do século XIX, como Dena Goodman e Colin Jones, consideram que os salões exercem papel fundamental para a construção do Iluminismo, enquanto outros, como Peter Gay e Roger Chartier, mal mencionam sua existência. Para esses primeiros autores, destaca Jelaco, “os salões parisienses foram o primeiro sinal da decadência do século XIX que surgiram na cultura francesa” (p. 21).³⁶ Jelaco assume a mesma posição de Goodman, que avança ainda mais e atribui aos salões um “lugar de trabalho”³⁷ (1994, p. 53) no Iluminismo.

Fumaroli se refere aos salões como “esporte da palavra” (1998, p. 64), “palavra partilhada” (p. 60), “palavra viva” (p. 65) ou “arte liberal”. Em outros textos (Pécora, 2001; Thomas, 2002; Waizbort, 2000), encontramos termos como “*savoir vivre*”, “*savoir plaire*”, “papel criador”, “surpresa”, “conversação animada”, “forma artística da sociabilidade”. Os salões de conversação eram um “berço de ideias” e sua atmosfera propiciava o surgimento de algo novo. Também se considera que os salões contribuíam para a sociabilidade, afastando a sociedade da barbárie, fortalecendo “o trato social entre os homens” (Pécora, 2001, p. XI).

Se é consenso que, com frequência, um novo saber surgia ali, nos perguntamos o que proporcionava toda essa atmosfera criativa.

Os salões de conversação aconteciam, na maioria dos casos, nas residências de nobres e burgueses e, algumas vezes, em hotéis, como no caso do conhecido *Salon Bleu*, que ocorria

³⁶ Tradução nossa. No original: “the Parisian salon was the first sign of nineteenth-century decadence appearing in French culture”.

³⁷ Tradução nossa. No original: “working space”.

no Hotel Rambouillet e era conduzido pela Marquesa de Rambouillet e por sua filha. Os salões foram se tornando cada vez mais numerosos e cada vez mais os hotéis foram sendo utilizados para sua realização. Um aspecto interessante dos hábitos adotados nos salões é que raramente havia bebidas alcóolicas. Tal medida era tomada para que fosse preservada a cortesia entre os participantes.

É difícil determinar o que faz de uma conversa qualquer uma conversação. Essa dificuldade é patente mesmo nos textos dos frequentadores dos salões. Morellet (1812/2002),³⁸ enciclopedista e frequentador dos salões, chegou a publicar uma lista do que não se deve fazer numa conversação. A lista inclui desatenção, egoísmo, pedantismo, hábito de interromper ou de falar ao mesmo tempo, entre outras características. No entanto, Madame de Staël (Necker, 1810/2001)³⁹ acreditava que o ato de interromper era um prazer e deixava a conversa mais animada. Ela, inclusive, atribui esse prazer em interromper a uma característica da língua francesa, que, para ela, é mais propícia à conversação e a sociabilidade. A língua alemã, condena, não permite a interrupção, pois “os começos das frases não significam nada sem o fim”, sendo, portanto, “menos picante” (p. 111).

Mademoiselle de Scudéry, que participava dos salões no Hôtel de Rambouillet desde o início do século XVII e que posteriormente abriu seu próprio salão, chamado *Société du samedi*, publicou uma obra na qual as personagens participavam dos salões. Essa obra se tornou uma espécie de manual de etiqueta, e encontramos nela as tentativas de estabelecer as regras de cortesia. Uma personagem diz: “Pois quando os homens falam unicamente pela necessidade de seus negócios, isto não pode se chamar assim [conversação]” (Scudéry, 1686/ 2001, p. 39). Outro completa: “Mas para dizer a verdade, as conversações graves e sérias, nas quais nenhuma jovialidade é permitida, têm alguma coisa de tão acabrunhada que sempre me leva a ter dores de cabeça.” (p. 42). Por outro lado, também “não é necessário rir eternamente” (p. 46). Assim, vai se construindo que não existe tema ou comportamento que possa ser banido ou, contrariamente, que seja necessário para uma boa conversação. Não deve haver “coisas que jamais possam caber ali” (p. 51), pode-se falar das “coisas mais baixas e das mais elevadas” e mesmo alguns “agradáveis desatinos também podem encontrar o seu lugar” (p. 51). Por fim, conclui-se que o principal é que a conversação seja conduzida “com juízo”, mas com liberdade, de modo que “se dê a entender que ninguém rejeita nenhum de seus pensamentos e que se diga

³⁸ Abade André Morellet nasceu em Lyon em 1727 e morreu em Paris em 1819. Morellet foi um enciclopedista, filósofo e escritor francês que também traduziu para o francês diversos livros de língua inglesa.

³⁹ Madame de Staël se chamava Germaine Necker e passou a ser conhecida como Madame de Staël após seu casamento com o Barão de Staël.

tudo o que vem à fantasia, sem ter nenhuma intenção declarada de falar mais de uma coisa que de outra” (p. 51-52).

Algo que atrai especialmente nosso interesse é que essas conduções eram realizadas, quase que em sua totalidade, por mulheres. Essas mulheres, chamadas de *salonnières*, eram esposas, filhas ou irmãs de membros, sobretudo, da baixa nobreza ou da alta burguesia. A presença das mulheres nos salões era rara. Era mesmo necessário que a maioria fosse composta por homens e as mulheres eram desencorajadas a participar, pois sua presença distraía os homens. No entanto, era necessário ao menos uma, como aponta Thomas:

é necessário ao menos uma: a anfitriã que zela pela circulação da fala, mantém um tom de decência, e se empenha em que sempre saiam satisfeitos com os outros e consigo mesmos. Pois não compete a um homem organizar um salão (2002, p. XIX).

Ou, como aponta o próprio Morellet: “Eu o direi com franqueza, jamais vi conversação habitualmente boa, senão quando uma dona da casa era, se não a única mulher, pelo menos uma espécie de centro da sociedade” (1812/2002, p. 73).

Goodman (1994) acredita que as mulheres eram o “motor” dos salões, exercendo um papel central não apenas nos salões, mas, também, sendo indispensáveis para as mudanças sociais e políticas que levaram ao fim da monarquia. Ela argumenta, valendo-se, inclusive, de passagens de Voltaire e Montesquieu nas quais eles atribuem qualidades civilizatórias às mulheres, que a cultura francesa, o Iluminismo e a civilização deveriam ser considerados como do gênero feminino.

Essas mulheres, dos campos fronteiros de suas classes sociais, animavam as reuniões e recebiam o reconhecimento dos convidados e participantes pelo papel importante que lhes cabia na execução dos tais salões. Muitos pesquisadores se dedicaram ao estudo desse fenômeno que acompanhou os anos do Iluminismo, reconhecendo a importância das mulheres para a história da literatura, da filosofia e mesmo dos desdobramentos políticos da época.

A italiana Benedetta Craveri (2005) acredita que os salões podem ser entendidos como um movimento feminista, pois, de acordo com ela, neles as mulheres enfrentavam a estrutura patriarcal da época e, inclusive, desafiavam a monarquia, permitindo que, sob sua condução, certos assuntos políticos fossem discutidos pelos homens que ali estavam. Ela afirma que, apesar de conduzirem os salões com delicadeza e suavidade, ali eram elas que ditavam as regras; ali elas foram capazes de incentivar as duas gerações seguintes a ocuparem papéis sociais e intelectuais de liderança. Essa posição de Craveri não é compartilhada pela maioria dos autores aos quais tivemos acesso.

As *salonnières* eram também chamadas de *précieuses* (preciosas). Os salões passaram a ser copiados nas camadas menos eminentes da burguesia e o termo “preciosas” passou a ser mal visto, sendo satirizado por Molière (1660) na comédia *Les précieuses ridicules* (“As preciosas ridículas”), encenada pela primeira vez em 1659. Alguns historiadores (Martins, 2007) consideram que esse movimento específico, o das preciosas burguesas, pode ser considerado um movimento protofeminista, pois essas mulheres manifestavam um certo inconformismo com suas posições sociais, o que é, de certa forma, revelado na ridicularização de Molière.

Olivier Blanc (2006), por exemplo, afirma que as *salonnières* tinham muito pouca visibilidade, mas eram muito importantes por exercerem influência considerável sobre homens que estavam em posição de tomar as decisões. Emile Weisser (1873) também afirma que as mulheres que conduziam os salões exerciam influência sobre os homens, mas explica que tal influência se dava sobre os “corações” dos homens, que se alegravam em conquistar sua estima.

De modo geral, todos os autores atestam sua influência na vida intelectual da época e sua postura ativa na condução dos salões. Palavras como “comandar” ou “presidir” são usadas para caracterizar a forma como essas mulheres conduziam as *soirées*. Nas palavras de Chantal Thomas, a dona da casa é

o verdadeiro maestro, que deve saber pensar o conjunto e tirar de cada um de seus convidados o máximo de seus talentos de orador, sem que sua vivacidade degenere em paixão, sem que o arrebatamento da afirmação chegue ao desacordo proclamado, ao monólogo exaltado (Thomas, 2002, p. XIII).

Jelaco (2010) diz elas tinham um poder insubstituível de regular as discussões e os egos. É notável, também, que a maior parte dos quadros da época que retratam os salões apresenta uma maioria de homens, mas, também, algumas mulheres que parecem estar em posição ativa, participando do debate.

Figura 7 – Leitura da tragédia “O órfão da China”, de Voltaire, no salão da madame Geoffrin



Fonte: Lemonnier (1812).

Pesquisamos vários autores estudiosos do tema, como Duncan McColl Chesney (2007-2008), Steven Kale (2007) e os já citados anteriormente. Escolhemos, como principal referência, o livro *The Women of the french salons*, de Amelia Gere Mason (1891).

Amelia era uma pesquisadora apaixonada pelos salões de conversação. Ela deixou Chicago e partiu para a França, onde viveu por sete anos pesquisando os salões franceses e as *salonnières*. Ela entrevistou pessoas, analisou manuscritos e publicações da época, visitou lugares e daí extraiu material para sua pesquisa. O livro, publicado em 1891, traz um panorama geral e um capítulo sobre cada salão (ou cada *salonnière*) pesquisado por Amelia. Estão lá nomes conhecidos como Madame de La Fayette, Madame du Châtelet, Madame de Staël e a Duquesa de Maine, esposa do Duque de Maine, filho bastardo do rei Luís XIV da França.

Amelia, assim como todos os autores que pesquisamos, afirma que essas mulheres eram inteligentes e brilhantes, mas que sua inteligência e seu brilhantismo eram exercitados para dar relevância aos talentos de seus amigos. Seus dons peculiares eram inspirar os outros participantes do salão, e grande parte da fascinação que dava a elas tamanho “poder” estava na capacidade de se apegarem às memórias, destacando detalhes de algum ponto do que era falado. Dessa forma, as *salonnières* abriam espaço para a palavra, favorecendo sua circulação. A atenção ao detalhe, a algo que poderia passar despercebido pela maioria, aponta para uma

delicadeza na escuta que parece favorecer o circuito da palavra. Podemos pensar que a escuta dessas mulheres favorecia o deslizamento signifiante numa cadeia que visava algo de novo.

A autora acrescenta, de forma bastante enfática, que essas mulheres não eram perfeitas, pelo contrário, tinham muitos defeitos. Muitas vezes não recebiam a educação formal tal como os homens e, ainda que não escrevessem tão bem, tinham a combinação ideal de inteligência e sagacidade para conduzir os salões. Esse também é um ponto que aparece nos relatos de vários autores, ainda que com alguma contradição. Por um lado, todos afirmam que elas eram cultas e tinham uma formação diferenciada para mulheres da época, por outro, muitos apontam que sua escrita não era tão rigorosa como a dos homens e que cometiam erros de gramática mesmo ao falar. Elas não eram reconhecidas como autoras e poucas tinham produções escritas. Uma exceção é Madame de Staël, que escreveu vários livros, entre romances e guias de comportamento. No entanto, essas produções só foram publicadas após sua morte.

As preciosas tiveram influência na simplificação da língua francesa. A “língua preciosa” era considerada uma língua vulgar, mas era inventiva e muitas palavras ou expressões que se usam hoje são neologismos criados pelas mulheres nos salões. Mesmo assim, todos reconhecem certo refinamento e elegância em suas palavras.

Ainda que exaltassem a sabedoria dessas mulheres, não sem as contradições supracitadas, muitos textos apontam que lhes era preferível não parecer que sabiam (Mason, 1891), ou seja, que elas faziam uso de um semblante bastante paradoxal, o que faz com que nós mesmos, ao ler as diversas descrições sobre elas, não compreendamos bem o lugar que ocupavam diante do saber. Aqui, nos parece que o que as *salonnières* faziam, propositalmente ou não, era ocupar um certo lugar de não-saber, abrindo espaço para o saber dos convivas. Mason explicita que a habilidade dessas mulheres estava numa mistura de inteligência e sensibilidade para perceber as personalidades dos outros e convocar o que tinham de melhor.

Outro ponto muito evocado pelos autores era o ambiente cortês mantido pelas *salonnières*. O respeito pelas ideias alheias era valorizado e todos podiam falar e ser ouvidos. Os salões eram um espaço em que havia uma “circularidade flexível” (Thomas, 2002, p. XVIII), que pressupunha talentos variados e uma alternância da palavra: quem, num momento, falava, em outro momento escutava. Os salões eram, então, um espaço coletivo, conduzido sabiamente por alguém que não tinha urgência em concluir, mas, ao contrário, alargava o tempo de compreender, abrindo espaço para a circulação da palavra e para a dimensão da alteridade.

Mas não bastava a sabedoria, eram necessárias, também, uma certa sedução, uma certa fascinação que essas mulheres exerciam sobre os convidados. Essas mulheres eram dotadas de

muitas qualidades, com base no bom senso e na moral. Há muitos relatos escritos na época que afirmam que elas eram adoradas. Esses textos destacam sua sabedoria, seu conhecimento e, ao mesmo tempo, sua delicadeza. Elas também eram dotadas de força e racionalidade com senso de humor.

Nessa breve descrição dos salões, é impossível não perceber algumas semelhanças entre os salões e o dispositivo da conversação. Expressões como “surpresa”, “ao menos uma”, “trato social”, “novo saber”, “dizer tudo que vem à fantasia”, “circulação da palavra”, “era preferível parecer que não sabiam” vão se entrelaçando e formando uma malha na qual a conversação pode se esboçar. Nossa hipótese é de que alguns elementos dos salões e de sua forma de condução estão presentes na conversação, pelo menos na forma como a empregamos no Além da Tela, e que esses elementos, juntamente com seu contexto, apontam para a relevância da conversação nos dias de hoje. Não pretendemos fazer uma revolução como a Revolução Francesa, mas acreditamos que a conversação pode contribuir para uma abertura, uma brecha que seja, um discreto despertar no inconsciente. E isso, para nós, é uma pequena revolução.

Tudo isso, é claro, são hipóteses, mas que, seguindo o conselho de Koselleck, tomaremos como vestígios, pistas que articulam, de um lado, os salões de conversação e, do outro, a conversação de orientação psicanalítica e a conversação ativa do Além da Tela. Acreditamos que essa trilha pode nos fazer avançar em nossa investigação sobre a conversação e seus efeitos sobre o laço social.

3.2 A conversação na psicanálise

A prática da conversação começou a ser utilizada na psicanálise desde que Jacques-Alain Miller propôs seu uso, na década de 1990, para os encontros da Seção Clínica do Campo Freudiano, como uma forma de abordar os impasses apresentados pelos casos clínicos. Desde então, os usos dessa prática vêm sendo cada vez mais explorados, de modo que ela vem sendo usada, atualmente, também como dispositivo coletivo de escuta.

3.2.1 Arcachon: uma nova proposta de circulação da palavra

Lacan, no *Ato de fundação* (1964/2003), institui três seções com funcionamentos distintos na Escola Francesa de Psicanálise.⁴⁰ A primeira é a Seção de Psicanálise Pura, que também chama de psicanálise didática. Essa seção inclui a formação do analista e a supervisão. A segunda é a Seção de Psicanálise Aplicada, referente à clínica médica, ao trabalho em instituição que é feito por um grupo de pessoas que podem ou não ser psicanalistas. Por fim, a Seção de Recenseamento do Campo Freudiano, que deve assegurar a “censura crítica” (p. 238) sobre o próprio Campo Freudiano. Aí se inclui, também, a articulação com outros campos científicos.

Em 1979, Lacan criou a Fundação do Campo Freudiano, que é hoje composta pelas seguintes instâncias: As Escolas de Psicanálise, reunidas na Associação Mundial de Psicanálise (AMP) e cuja finalidade é formação dos analistas; os Institutos do Campo Freudiano, que concernem à psicanálise aplicada e se compõem de diversas redes; as Seções Clínicas, que promovem formação e pesquisa no campo estritamente clínico; e a Federação Internacional das Bibliotecas de Orientação Lacaniana, que concerne ao estudo da psicanálise e de ciências afins. Após a morte de Lacan, a Fundação do Campo Freudiano ficou sob os cuidados de Judith Miller que, desse lugar, esclarece que as iniciativas do Campo Freudiano se desenvolvem sem um plano pré-concebido e que são abertas às inovações, tanto que solicita as contribuições de psicanalistas e estudantes de todo o mundo (J. Miller, 1986).

A Seção Clínica de Paris foi criada em janeiro de 1977 por Lacan, está incluída na Seção de Psicanálise Aplicada, pretende se orientar pelo estudo da clínica clássica – que se faz ao lado do leito do paciente – e aprender com essa clínica (Matet, 2012). No texto de sua abertura, publicado quatro meses depois na revista *Ornicar n° 9*, Lacan propõe que a Seção Clínica seja “uma maneira de interrogar o psicanalista, de incitar que ele declare suas razões” (1977, p. 11).⁴¹

A Seção Clínica de Paris deu origem a outras 27 organizações que compõem, hoje, a Reunião de Seções, Antenas e Colégios clínicos francófonos do Campo Freudiano. No Brasil, não temos essa organização da Seção Clínica, mas trabalho semelhante vem sendo realizado pelos Institutos Brasileiros do Campo Freudiano. As seções clínicas se dedicam e sempre se

⁴⁰ A Escola Francesa de Psicanálise foi dissolvida em 1980 pelo próprio Jacques Lacan, que, em seguida, no ano de 1981, fundou a École de la Cause freudienne (École de la Cause freudienne, n.d.).

⁴¹ Tradução nossa. No original: “une façon d’interroger le psychanalyste, de le presser de déclarer ses raisons.”

dedicaram ao trabalho com as psicoses, promovendo apresentação de pacientes e formação. No ano de sua abertura, quatro cursos foram ministrados (Defieux, 2012). Jean Clavreul tratou da clínica médica em relação à psicanalítica; Marcel Czermark falou sobre o automatismo mental, Claude Dumézil sobre a clínica com crianças e Jacques-Alain Miller se debruçou sobre a questão do diagnóstico na apresentação de pacientes, texto que foi publicado na *Ornicar* nº 10 (1977).

A Conversação de Arcachon, ocorrida em 1997, se insere nessa série de eventos promovidos pela Seção Clínica do Campo Freudiano e foi o segundo de um ternário de encontros nos quais se discutiu uma certa apresentação das psicoses que posteriormente recebeu a denominação de psicose ordinária (Batista & Laia, 2012). No primeiro desses encontros, o Conciliábulo de Angers (1996), os casos eram apresentados de forma clássica e discutidos em seguida. Com o objetivo de manter a surpresa e o imprevisto, Jacques-Alain Miller (1997/2005) propõe, em Arcachon, o dispositivo da conversação. Nessa nova proposta, os participantes eram convidados a ler anteriormente os casos a serem discutidos, fazendo com que não houvesse uma escuta passiva, mas o máximo de abertura para o debate e a reflexão. Os participantes se dispunham em semicírculo e respondiam a perguntas que eram escritas anteriormente e sorteadas durante a discussão.

No ano seguinte, na Convenção de Antibes, o formato da conversação de Arcachon se repetiu, com algumas pequenas diferenças. Destacamos que os textos já eram apresentados como produções coletivas das outras Antenas e Seções e não fruto de uma escrita individual de um caso (J.-A. Miller, 1998/2012). Outra diferença é que as perguntas não eram mais escritas anteriormente, mas formuladas por quem quisesse fazê-las no momento da conversação (Dewambrechies-La Sagna, 2020). Essa prática agradou e outras seções clínicas ao redor do mundo passaram a promover conversações clínicas. No mesmo ano, em Campos do Jordão, os institutos brasileiros do Campo Freudiano fizeram sua primeira conversação clínica.

No ano de 2001, aconteceu a primeira Conversação Clínica organizada pelo Instituto do Campo Freudiano de Barcelona (Aromí, 2003). Na publicação dela resultante, Miller define o que é uma conversação:

Uma conversação é um tipo de associação livre, se for exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em dado momento. Se confiarmos na cadeia significante, vários participam da mesma coisa. Pelo menos, é a ficção da Conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – mas uma

“associação livre” coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas vão bem, os significantes dos outros me dão ideias, me ajudam e, enfim, resultam – às vezes – em algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (Miller, 2003, p. 15-16)⁴²

Ainda que a intervenção não fosse diretamente clínica, Miller insiste que o termo “conversação” vem do campo clínico e que o esforço ali realizado era um esforço clínico, orientado por um trabalho clínico, o que coloca a conversação no campo da clínica. Nessa concepção de Miller, toda conversação é uma conversação clínica.

Ele propõe, então, que a conversação seja um espaço de abertura da palavra, no qual todos devem se sentir convidados a falar – seja fazendo uma pergunta, pedindo um esclarecimento, fazendo uma construção sobre o caso apresentado ou mesmo se opondo de alguma maneira.

Lacan, no *Relatório do Seminário ...ou pior* (1972/2003b) define o discurso psicanalítico como “dispositivo pelo qual o real toca no real” (p. 545). Lacan esclarece que o inconsciente já tem no simbólico sua “matéria pré-formada” (p. 545), por isso o discurso analítico como criação deve partir do real para tocar no real. Checchia (2010) acrescenta que um dispositivo, para a filosofia, é a rede que se estabelece a partir de elementos heterogêneos no nível do enunciado. A partir dessa articulação entre psicanálise e filosofia, o autor constrói que:

O dispositivo psicanalítico é, portanto, composto por elementos heterogêneos que se entrecruzam num jogo de forças múltiplo e sujeito a mudanças. A associação livre, a transferência, o diagnóstico, o silêncio, a interpretação, o tempo e o pagamento são os elementos heterogêneos da sessão analítica, que se organizam nas estratégias e táticas subordinadas à política da direção do tratamento. (p. 98)

Nesse sentido, podemos pensar a conversação como um dispositivo que, diante do impasse no caso clínico e através da associação livre coletivizada, torna possível avançar a partir da produção de um novo saber, surgido de uma reflexão coletiva.

⁴² Tradução nossa. No original: “Una Conversación es una suerte de asociación libre, si es exitosa. La Asociación libre puede ser colectivizada en la medida en que no somos dueños de los significantes. Un significante llama a outro significante, no es tan importante quién lo produce un momento dado. Si confiamos en la cadena significante, varios participan en lo mismo. Por lo menos es la ficción de la Conversación: producir – no una enunciación colectiva – sino una “asociación libre” colectivizada, de la cual esperamos un cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien a mí los significantes de otros me dan ideas, me ayudan y, finalmente, resulta – a veces – algo nueva, um ângulo nuevo, perspectivas inéditas.”

3.2.2 Os laboratórios do CIEN

O CIEN, Centro Inter-disciplinar de Estudos sobre a Criança, foi criado em 1996 e se apresenta como uma formação do Instituto do Campo Freudiano. Judith Miller (2013) retoma as três seções propostas por Lacan no *Ato de fundação* (1964/2003): as Seções de Psicanálise Pura, de Psicanálise Aplicada e de Recenseamento do Campo Freudiano, situando o CIEN nesta última seção, que Lacan dedica à relação da psicanálise com as outras disciplinas. O CIEN se insere sobretudo nessa terceira função, tendo, mais do que por finalidade, mas por essência, a prática interdisciplinar.

A palavra “inter-disciplinar”, no CIEN, se escreve com hífen. O hífen, que foi incluído nessa grafia por Philippe Lacadée, é o mais importante da interdisciplinaridade do CIEN, pois não significa nada, mas designa um vazio,

um vazio que pode indicar o lugar de uma ausência vibrante, viva, como um coração que bate, pulsante, e diz que, por mais formados que estejam os analistas de Orientação Lacaniana da Escola do Campo Freudiano, é próprio aos psicanalistas saber que eles não sabem (J. Miller, 2013, p. 24).

As conversações no CIEN visam dialogar com outras disciplinas e outros discursos de modo que não sejam tragadas por essas outras disciplinas nem imponham o discurso da psicanálise, mas, contrariamente, de modo que se possam criar brechas para soluções singulares, como aponta Fernanda Otoni Brisset (2013).

O CIEN, então, se orienta pelo não-saber e se organiza em forma de laboratórios. Ao lermos sobre o CIEN, percebemos que a prática da conversação muitas vezes se confunde com a atividade dos laboratórios. Ela parece ser mais do que uma metodologia ou um recurso, mas a base de funcionamento do CIEN. Os laboratórios são compostos por profissionais de diferentes campos que são convidados a testemunhar sobre como exercem suas profissões. O CIEN tem, no Brasil, diversos laboratórios, inseridos nos campos da saúde mental, jurídico, educacional e social, e realiza conversações com profissionais dessas diversas áreas que atuam com crianças, adolescentes e seus pais. Nessas conversações, cada um “trata com suas palavras os pontos de impasses ou faz valer as soluções inventadas e que podem ser transmitidas” (Lacadée, 2007, p. 7). Nessas conversações inter-disciplinares é necessário que haja pelo menos um analista. O intervalo, que, como dissemos, está representado pelo hífen de “inter-disciplinar”, é o espaço vazio que promove a abertura para a conversação.

Essas conversações são motivadas justamente pelo que não vai bem, pelo que se apresenta como impasse no mundo contemporâneo. Se vemos hoje um certo direcionamento à normatização e à homogeneização, as conversações visam justamente “dissolver as etiquetas e, conseqüentemente, as respostas da patologia deixam de ser suficientes” (Brisset, 2013, p. 15). Um efeito dessas conversações é que um novo saber vem à tona e os participantes parecem reconhecer os efeitos positivos dessa experiência.

3.2.3 *Experiências do CIEN com crianças e adolescentes nas escolas*

Ainda que a conversação no CIEN seja, sobretudo, uma conversação interdisciplinar, orientada para a abordagem de um impasse na instituição, e não diretamente uma intervenção clínica – como não o fora também a proposta inicial de Miller –, foi através dos laboratórios do CIEN que a conversação ganhou esse viés. Philippe Lacadée situa as conversações com crianças e adolescentes também como prática do CIEN e as define como um dispositivo que “serve para nomear uma parte do nome de seus sintomas e também para se escutarem entre si e saber o que falar quer dizer” (Lacadée, 2007, p. 8)

Não conseguimos precisar quando as conversações passaram a ter esse viés, mas nossas investigações apontam que, pouco após seu surgimento, o CIEN passou a fazer uso das conversações como intervenção clínica. Na Jornada do CIEN realizada em 2000 em Buenos Aires, Philippe Lacadée (2000) apresentou um trabalho no qual descreveu a experiência de um laboratório intitulado *A aposta na conversação*, que vinha realizando, já há dois anos, conversação com turmas distintas (educação infantil, ensino fundamental II e ensino médio) em escolas de Bordeaux. Nesse trabalho, apresenta alguns dos fundamentos que orientam essa prática que ele qualifica como “uma necessária elaboração clínica” (p. 1). Ele coloca como objetivo para essas conversações em escolas a tentativa de extrair uma dimensão subjetiva do aluno. A conversação seria uma forma de acolher o sujeito, dando-lhe a palavra, para propiciar uma “tomada de enunciação” (p. 4) e uma conseqüente entrada no discurso.

No texto *Le pari de la conversation du CIEN: accueillir le “hors norme” dans le lieu de l’institution*, Lacadée (2003b) descreve sua primeira experiência de conversação, também numa escola de educação infantil, agora em Paris, sem revelar quando a experiência ocorreu. Sobre essa experiência, o autor deixa claro que as crianças eram convidadas a participar, mas poderiam escolher não aderir à proposta, estando livres para realizar outra atividade com a professora. O que acontecia é que muitos “ficavam de olho” na conversação e acabavam por

abandonar a atividade com a professora para se juntar à conversação. No final dos encontros, a professora revelou sua surpresa ao constatar que os que mais se colocaram na conversação eram justamente os que falavam menos durante as aulas.

O autor traz um pouco de sua experiência com adolescentes em seu trabalho nas escolas. Ele marca a diferença do acolhimento de um adolescente em crise, por exemplo, pelo psicólogo escolar ou num Centro Médico Psicopedagógico (CMPP).⁴³ Para ele, quando o adolescente é acolhido nessas instituições e lhe é dito “Fale. Nós vamos te escutar e te compreender”, o mais provável é que isso cause angústia no adolescente. Este, muitas vezes, não é capaz de entender o que ele mesmo está sentindo e pode interpretar com desconfiança esse tipo de proposta. Por outro lado, o adolescente que aceita participar da conversação logo se dá conta de que o que está em questão ali é algo do desejo. Ele percebe que os adultos que ali estão se interessam por ele, que querem aprender com ele. Os adolescentes são, então, tomados de surpresa, pois, muitas vezes, se revela algo de inesperado, de inédito. Eles tomam gosto pela palavra, pelo encontro, pelas descobertas e, na maioria das vezes, continuam a frequentar os encontros.

Ainda no ano de 2003, Lacadée publicou *Le malentendu de l'enfant: Des enseignements psychanalytiques de la clinique avec les enfants*. Nessa obra, o autor aborda a infância e a adolescência a partir da literatura, de casos publicados pelo próprio Freud, de casos acompanhados por ele em consultório e, também, a partir de uma experiência de conversação realizada com uma turma do 4º ano de *collège* (referente ao 8º ano do Brasil, com alunos de 13 e 14 anos) e inclui, ao final do livro, a transcrição completa de um dos encontros com esse grupo. O livro ganhou, em 2010, uma segunda edição reformulada e com um novo subtítulo: *Que nous disent les enfants et les adolescents d'aujourd'hui?*. Em 2013, Lacadée publicou *La vraie vie à l'école: La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*, que, como ele aponta, é resultado de seu percurso feito a partir de discussões e conversações com alunos e professores (colocados por ele nessa ordem) como vice-presidente do CIEN.

Em entrevista à revista *Lien Social*, Lacadée (2005) fala de seu trabalho na escola de ensino fundamental II Pierre Sépard, situada em Bobigny, subúrbio de Paris. A escola enfrenta sérios problemas como violência e evasão escolar e vem propondo um trabalho que envolve atividades artísticas e grupos de conversação com alunos e professores. O psicanalista trabalha com outras duas pessoas, um psicólogo e um escritor, e se orienta a partir da lógica da prática

⁴³ Instituições comuns na França e na Bélgica que acolhem crianças em grandes dificuldades psíquicas, recebendo-as, muitas vezes, em regime de internato ou semi-internato por longos períodos de tempo.

entre vários.⁴⁴ A escola conta, também, com outros profissionais externos a ela que conduzem trabalhos nas áreas de escrita, dança, teatro, fotografia e viagens (Rouff, 2005).

Nesse trabalho, Lacadée observa que, frequentemente, o aluno não consegue perceber sentido na aprendizagem escolar e que a “verdadeira vida”⁴⁵ acontece lá fora. Por sua vez, os professores se angustiam por não saberem lidar com o sofrimento dos alunos que, muitas vezes, enfrentam muitas dificuldades no âmbito familiar e social. Eles questionam os limites de suas práticas docentes, pois percebem que, em muitos casos, a demanda é de escuta.

O panorama encontrado nessa instituição é o de jovens que não são acolhidos em casa e que não encontram sentido para se engajarem na experiência escolar. O resultado, muitas vezes, é o isolamento, a depressão, a agitação ou a passagem ao ato. A proposta de Lacadée para a conversação é construir uma forma de se sentar ao lado do jovem para que a “autoridade autêntica” (Lacadée, 2006), necessária para que a relação entre o adulto e o adolescente possa operar, se instale. Assim, é possível construir um lugar de escuta no qual o adolescente reconquiste a confiança no outro e possa ver a si mesmo de outra maneira.

Lacadée adverte, no entanto, sobre algumas condições para a prática da conversação nas escolas. Para ele, é indispensável que a pessoa que oferece esse espaço seja de fora da escola. Mesmo que o professor ou alguém da escola esteja presente durante a conversação, a pessoa que a conduz não deve fazer parte do corpo da instituição. Também é importante que seus participantes – sejam eles alunos da educação infantil, do ensino fundamental ou do médio – estejam ali por escolha. Ele retoma a necessidade de haver “ao menos um” psicanalista. Esse “ao menos um” não visa o saber interpretativo, mas, ao contrário, visa instaurar o não-saber, ou seja, abrir espaço para o enigma, o inédito, a surpresa que, para Lacadée, é o “verdadeiro pulmão do sujeito no laço social” (Lacadée, 2003b).⁴⁶

Consideramos que Lacadée foi um pioneiro na utilização da conversação como intervenção com crianças e adolescentes, mas constatamos que muitas experiências exitosas o sucederam, especialmente no Brasil, muitas delas ligadas a projetos de pesquisa e extensão das universidades e vinculadas ou não ao CIEN.

⁴⁴ A prática entre vários se refere a uma prática institucional na qual a psicanálise é transcendente, ou seja, há uma orientação pela psicanálise, mas a interdisciplinaridade e os saberes de cada um são não apenas respeitados, mas também fazem parte do funcionamento da instituição. O termo foi cunhado por Miller e se refere, sobretudo, às instituições do RI3, Rede Internacional de Instituição Infantil, instituições que acolhem crianças autistas e psicóticas. A prática entre vários é uma prática no cotidiano da criança, ou seja, se dá durante as oficinas, refeições, momentos de cuidado etc.

⁴⁵ Ver nota 19, na página 67.

⁴⁶ Tradução nossa. No francês, “véritable poumon du sujet dans le lien social”.

3.2.4 A conversação enquanto metodologia de pesquisa

Uma das primeiras experiências de pesquisa usando a conversação como metodologia foi conduzida por Ana Lydia Santiago na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O surgimento dessa prática se dá diante de uma demanda, por parte de escolas, de lidar com “crianças-problema” que apresentavam diversos sintomas, como agitação ou apatia, e que apresentavam desempenho escolar abaixo do esperado (Santiago, 2011). De acordo com a autora, o encaminhamento de “crianças-problema” feito pelas escolas para os postos de saúde consistia em cerca de 50% dos encaminhamentos recebidos pelos postos. As escolas se queixavam, também, de que os encaminhamentos não surtiavam o efeito esperado e o problema permanecia. Os profissionais de saúde, por sua vez, alegavam que sua especialidade era clínica e não pedagógica.

Foi daí que surgiu a necessidade de propor uma investigação acerca dessas questões na escola. A conversação entra, nesse contexto, como uma metodologia de pesquisa e intervenção ligada à prática da extensão universitária.

A intervenção se inicia a partir da constatação de um conflito. Nessa proposta, era necessário que a escola autorizasse a entrada da psicanálise num lugar distinto do discurso da norma. Investiga-se, então, junto aos professores, isso que é apontado como problema. Nas conversações, isso aparece em forma de queixa. O desafio da conversação é transformar a queixa em questão para que possam surgir novas invenções. Como resultado, constatou-se que os encaminhamentos na escola que se submeteu a intervenção, que giravam em torno de 50%, caíram para cerca de 10%.

A conversação vem sendo usada como metodologia de pesquisa em muitos projetos, tanto de pesquisas individuais no âmbito da pós-graduação quanto em projetos de pesquisa e extensão de diversas universidades, como no laboratório Além da Tela, o que será abordado no próximo capítulo. Registramos aqui, como um exemplo importante, o projeto *Leituras e intervenções psicanalíticas sobre o mal-estar colonial*, promovido pelo núcleo Psicanálise e Laço Social no Contemporâneo (PSILACS). Essa pesquisa engloba várias universidades, entre elas a UFMG, e busca discutir o pensamento decolonial no campo psicanalítico, aplicado ao racismo no Brasil. O projeto tem ações amplas e utiliza, entre várias metodologias, a conversação.

3.2.5 Um dispositivo coletivo de escuta na instituição

Freud inicia seu pronunciamento no Quinto Congresso Psicanalítico Internacional, publicado sob o título de *Linhas de progresso na psicoterapia psicanalítica* (1918/1989b) revelando o motivo da escolha do termo “análise” para nomear a psicanálise. Trata-se de uma analogia com o trabalho realizado pelos químicos, o de separar e isolar elementos em seu laboratório. Ele explica que o trabalho do psicanalista é, inicialmente, separar os processos mentais em seus componentes e demonstrar os elementos instintuais nele contidos. É claro que Freud complexifica essa explicação, acrescentando que nenhuma analogia seria suficiente, pois “Aquilo que é psíquico é tão único e singular, que nenhuma comparação pode refletir a sua natureza” (1918/1989, p. 203).

Chama a atenção, nesse texto, a preocupação de Freud com a evolução da técnica psicanalítica, especialmente em seu aspecto “terapêutico”, ou seja, visando não apenas a evolução da teoria, mas sua aplicabilidade clínica e levando em consideração as particularidades dos contextos dos pacientes. Ele afirma, por exemplo, que, em casos em que o paciente é muito “desamparado”, o psicanalista deve “combinar a influência analítica com a educativa; e [há] mesmo [...] ocasiões nas quais o médico é obrigado a assumir a posição de mestre ou mentor” (p. 208).

No fim de seu pronunciamento, Freud manifesta o desejo de que a psicanálise saia dos consultórios e alcance “uma considerável massa da população” (p. 210). Ele introduz:

Agora, concluindo, tocarei de relance numa situação que pertence ao futuro – situação que parecerá fantástica a muitos dos senhores, e que, não obstante, julgo merecer que estejamos com as mentes preparadas para abordá-la. [...]

Por outro lado, é possível prever que, mais cedo ou mais tarde, a consciência da sociedade despertará, e lembrar-se-á de que o pobre tem exatamente tanto direito a uma assistência à sua mente, quanto o tem agora, à ajuda oferecida pela cirurgia, e de que as neuroses ameaçam a saúde pública não menos do que a tuberculose, de que, como esta, também não podem ser deixadas aos cuidados impotentes de membros individuais da comunidade. (p. 210).

Ele concebe o tratamento psicanalítico gratuito e em instituição e, apesar de estar certo de que essa situação irá se estabelecer, antevê muitos obstáculos. Por fim, ele adianta que: “Defrontar-nos-emos, então, com a tarefa de adaptar a nossa técnica às novas condições” (p. 210). E conclui dizendo que essas “novas formas”, ainda desconhecidas, serão legítimas, pois,

seus “ingredientes mais efetivos e mais importantes continuarão a ser, certamente, aqueles tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa” (Freud, 1918/1989, p. 211). Dessa forma, a prática da psicanálise em instituição, num contexto político-social, passa a ser mais do que uma previsão ou desejo de Freud, mas uma responsabilidade no exercício da psicanálise; e suas “adaptações”, o desafio para a construção dessa prática.

Em *Proposição de 9 de outubro de 1967* (2003), Lacan estabelece uma distinção entre psicanálise em intensão e em extensão. A primeira seria a psicanálise didática (chamada por ele de psicanálise pura no *Ato de fundação*), que prepara o psicanalista para a psicanálise em extensão, e a psicanálise em extensão seria “tudo que resume a função de nossa escola como presentificadora da psicanálise no mundo” (p. 251). Assim, Lacan não apenas abre a possibilidade de que o discurso psicanalítico permeie outros contextos que não o consultório, como também convoca o psicanalista a essa responsabilidade social. Macêdo (2011, seção 2) salienta que a psicanálise é um tratamento do impossível, onde quer que operem seus dispositivos. Em suas palavras:

Ao ofertarmos a psicanálise, ofertamos um discurso e, também, um dispositivo. Ao convidarmos o sujeito a falar o que lhe vem à mente, ao ofertarmos a associação livre, estamos ofertando um dispositivo, e um dispositivo é um fato instituído, instituinte, institucional!

Mas, como já havia previsto Freud, os diferentes contextos sociais demandam “adaptações” na técnica psicanalítica e a conversação ou as modalidades de escuta em grupo se apresentam como possibilidade a ser explorada. Miriam Debieux Rosa pergunta: “Como olhar para os dispositivos para a direção de tratamento de modo que sejam convocadas as consequências da teoria lacaniana de laço social como laço discursivo nas estratégias da clínica psicanalítica?” (2018, p. 35). Ela responde que é necessário construir “estratégias clínicas coletivas”, sempre explicitando a dimensão política da clínica psicanalítica.

Como estratégia de enfrentamento diante da dimensão sociopolítica do sofrimento, Rosa propõe o que chama de “práticas clínico-políticas”. Nessas práticas, é necessário ir além dos dispositivos clínicos *stricto sensu*, preservando a escuta analítica, mas incluindo estratégias capazes de incidir no plano discursivo e na historicização dos laços sociais. Diante disso, muitas estratégias são propostas, como atividades grupais, oficinas, escutas individuais, intervenções institucionais e articulações em rede.

Ela alerta para algumas particularidades da escuta clínica desses sujeitos. Inicialmente, ressalta que é preciso levar em conta o lugar de resto expresso na exclusão social. Assim, a

questão do diagnóstico estrutural torna-se menos importante, pelo menos num primeiro momento. Outro ponto importante é a resistência do analista, que, vindo de outro contexto social, muitas vezes não suporta escutar alguns relatos. A resistência pode servir de baliza para orientar a intervenção. Quando, por exemplo, um relato de um crime cometido é uma partilha de experiência, o analista escuta enquanto testemunha e toma a fala do sujeito como resgate da memória; quando é puro gozo, exige outra posição do analista. Mas, em alguns casos, a resistência vem unicamente do psicanalista. Nesse caso, deve-se estar atento para não culpabilizar o sujeito, atribuindo-lhe um diagnóstico ou responsabilizando-o pela miséria à qual está exposto.

A autora traz a questão do desamparo discursivo patente nesses sujeitos. Ela percebe um silenciamento deles diante da impotência que perpassa essa situação, chamando de “emudecimento do sujeito e de apatia necessária” (Rosa, 2018, p. 43). Ela considera que esse silenciamento é uma forma de o sujeito se proteger, uma espécie de espera (com esperança) que o mantém vivo. Em seu trabalho com essas pessoas, ela constata que a escuta psicanalítica é eficiente para “fazer surgir ali o sujeito desejante, vivo, onde parecia haver apenas vidas secas” (2018, p. 43).

A questão do desamparo discursivo perpassa essa clínica de modo a tornar necessária a construção de estratégias para transformações do laço discursivo. A dimensão do desamparo está sempre presente em todo sujeito como marca do vazio estrutural. No entanto, no caso do desamparo discursivo, quando há a desqualificação do discurso do sujeito, isso se soma ao desamparo estrutural, trazendo consequências para o sujeito enquanto desejante:

Sem endereçamento possível ao Outro, o sujeito silencia, sendo lançado ao não senso e à dificuldade de reconhecer, ele mesmo, seu sofrimento, sua verdade, seu lugar no laço social e no discurso. Essa condição desarticula o sujeito de sua ficção fantasmática, afeta seu narcisismo, e o remete à angústia ante o desamparo que perpetua a condição traumática (Rosa, 2018, p. 47)

Apresentaremos o trabalho do Além da Tela mais detalhadamente no próximo capítulo, mas destacamos, aqui, que, em nosso trabalho nas escolas, conhecemos meninos e meninas em diversos contextos sociais: regiões consideradas as mais violentas da cidade, nas quais a grande maioria já presenciou cenas de extrema violência, inclusive na escola; escolas públicas consideradas referência, nas quais há uma heterogeneidade na formação das turmas e até escolas particulares, em que os adolescentes são, em alguma medida, protegidos da violência e da exclusão. Nesses diversos contextos, os jovens apresentam diferenças. De modo geral,

quanto maior a vulnerabilidade social do contexto, maior a exposição a violência, menor a assistência da família e mais desamparados se apresentam os jovens. Mas, em nossa observação, ainda que exista uma significativa variação nos diferentes contextos sociais, os jovens parecem sofrer de um certo silenciamento em sua posição desejante, mesmo que esse silenciamento seja encoberto pela tagarelice.

Um desses trabalhos de Miriam Debieux Rosa, com filhos de imigrantes, está descrito no artigo *Adolescentes, Professores e Psicanalistas: uma intervenção clínicopolítica*. No trabalho, que aconteceu durante quase um ano com um grupo relativamente estável de jovens, as autoras partem do princípio de que é necessário construir estratégias clínicas não convencionais, “promovendo uma *psicanálise implicada*, atenta à complexidade histórica e social de sua formulação” (Primo, Rosa & Carmo-Huerta, 2021, para. 4). Diante disso, a escuta em conversação, na qual o adolescente pode contar sua história e a história de seu tempo, não sem suas incongruências, pode promover um reconhecimento do sujeito e fazer com que ele se posicione de uma maneira diferente daquela “que o determina” (Sousa, 2000, p. 18 como citado em Primo, Rosa & Carmo-Huerta, 2021, para. 5).

Também utilizando a conversação, Coutinho e Oliveira (2015) apresentam um trabalho com adolescentes das turmas de 8º e 9º anos de uma escola da rede pública de Niterói no qual os alunos eram convidados a falar sobre “como era estar na escola” (p. 211). As autoras usaram fotos de situações escolares, palavras emitidas pelos próprios alunos, fragmentos de música, entre outros, e pediram aos adolescentes que falassem sobre o sentimento de estar na escola. Uma das principais questões abordadas pelos adolescentes foi o *bullying*, que, para as autoras, deve ser encarado como uma expressão de conflitos sociais maiores. Foram realizados quatro encontros com os adolescentes, nos quais eles tiveram a oportunidade de falar sobre essas e outras questões. As autoras constatarem que, apesar dos grandes impasses que encontraram na execução do trabalho, sobretudo a agitação dos adolescentes, é possível sustentar a palavra de cada um e isso favorece o laço social.

Goulart, Aranha e Guerra (2015) trazem uma experiência de conversação num centro de internação em Belo Horizonte no qual jovens em conflito com a lei cumprem medidas socioeducativas privativas de liberdade. Nessa experiência, são propostos cinco encontros. O primeiro é realizado com a instituição, tem um valor diagnóstico e pretende “cernir o nome do mal-estar vivido no cotidiano de trabalho com os adolescentes” (seção O contexto). Em seguida são realizados três encontros com os jovens e, posteriormente, um encontro com a equipe para encerramento do processo e recolhimento dos efeitos. A partir desse primeiro encontro com a

equipe, extraiu-se o tema da sexualidade, e os adolescentes, que tinham entre 12 e 18 anos, foram convidados para uma conversa sobre esse tema. Dois agentes de segurança participaram dos encontros. As autoras acreditam que o trabalho de conversação possibilitou uma “torção do gozo da falação com o objeto sexualmente explícito [...] para uma questão acerca da causa que movimenta e inquieta os corpos de cada um” (Goulart, Aranha & Guerra, 2015, seção A torção). No último encontro com a equipe, constatou-se que o trabalho teve consequências também para a instituição, que passou a escutar as provocações dos adolescentes de um outro lugar.

No trabalho de Marcos e Mendonça (2020), a conversação é utilizada no âmbito de uma pesquisa sobre a maternidade na adolescência; no entanto, o caráter interventivo da conversação fica evidente na fala de uma funcionária da instituição: “Que bom que voltaram, estamos precisando muito de vocês” (p. 98). As conversações aconteciam numa ONG que acolhia adolescentes grávidas ou mães juntamente com seus bebês. Os impasses que vivenciava a instituição diziam respeito ao não cumprimento de algumas regras pelas adolescentes. No desenrolar dos encontros, muitas questões aparecem, sobretudo em relação à sexualidade e à feminilidade, expostas no conflito em ser mãe e mulher. Por fim, a partir do significante “salão de beleza” que surge na fala das adolescentes, “destaca-se um outro modo de lidar com seus corpos e com o gozo que passaria pelo salão” (p. 100), fazendo surgir a disjunção entre ser mãe e ser mulher.

3.3 Outras experiências de trabalho com grupos na psicanálise

Outras experiências de trabalhos com grupos que não levam o nome de conversação, mas se orientam pela escuta psicanalítica, merecem ser destacados, aqui, não apenas como exemplos, mas como inspiração. Nessa direção, o projeto Digaí-Maré toma a proposta de Lacan de psicanálise aplicada como

a psicanálise voltada para os interesses e os impasses da cidade, quando as antigas conexões com o Outro Social perderam sua eficácia e os pontos de ancoragem são cada vez mais frágeis, fazendo surgir a exigência de tratamentos que permitam reestabelecer os laços de uma maneira inédita, fora dos padrões vigentes (Holk, 2008, p. 20).

Ainda inspirados no *Ato de fundação* (1964/2003), o projeto propõe o trabalho em grupos a partir de algumas premissas do Cartel, tal como propôs Lacan. Inicialmente, se propõe um trabalho em grupo que não se paute no universal, mas no singular de cada um. Há, também, a figura do *mais-um*, que, diferentemente de um líder, evita o preenchimento da falta por um

ideal. O *mais-um* visa a unidade do grupo, tendo como ponto de partida a produção singular e não segregada. Ao não apresentar um saber pronto, o *mais-um* provoca a elaboração de cada um na produção de um saber próprio, assim: “na realidade, o *mais-um* é menos-um, no sentido que deve presentificar a falta no seio do pequeno grupo” (Almeida, 2008, p. 83). Há também uma “diluição da hierarquia”, no entanto, o que se busca não é a igualdade, mas a singularidade. Por fim, apesar de trabalhar junto, cada membro do grupo deve entregar um produto singular. A proposta do Digai-Maré não é baseada em nenhuma fórmula ou solução generalizada, mas se organiza em torno de uma política, “a política do bem dizer, que, uma vez alcançada, produz efeitos no mal-estar, com resultados tanto para aquele que encontrou esse bem quanto para a comunidade” (Holk, 2008, p. 24).

Outra experiência de escuta psicanalítica em grupo é o Cine na Escola, proposto por Gurski e Silva (2018) a partir de uma experiência de pesquisa-extensão junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposta do Cine na Escola é a abertura de um espaço para a palavra conjugado com sessões de cinema numa escola pública. O Cine na Escola traz a presença de um “oficineiro/pesquisador-catador-de-restos” que participa de rodas de conversa com os adolescentes e registra os debates num “diário de experiências”. Esse diário, cuja escrita é norteadada pela associação livre, articulado à supervisão, tem papel importante na condução do trabalho. As autoras verificam que a oferta desse espaço de fala se configura como lugar de resistência, oferecendo uma conexão com o saber da experiência e apontando a palavra como via para contribuir para a passagem adolescente desses sujeitos.

Todas essas (re)invenções – para usar o termo proposto por Gurski – da prática psicanalítica como estratégia de enfrentamento dos desafios político-sociais nos mostram que a palavra pode e deve ser ofertada em novos dispositivos e em novos contextos. A psicanálise não só permite como clama, como já orientava Freud (1918/1989), por novas formas de sua aplicação.

O trabalho realizado pelo laboratório Além da Tela se soma a essas experiências, mas tem como especificidade as relações dos sujeitos com a cultura digital, ou seja, no contexto e sob os efeitos da cultura digital. É por isso que retomamos, aqui, os salões, mas, agora, falamos de sua extinção. Para Waizbort, a “agonia dos salões” (2000, p. 462) se relaciona ao momento que vivia a sociedade já no início do século XX:

A morte dos salões é decorrente do novo estilo de vida. [...] Após a Guerra, não há mais espaço para eles: a difusão e proliferação da vida cultural, o fim da monarquia, os novos valores que subjagam os valores que confluíam nos salões, tudo acaba por retirar o solo

sobre o qual ele floresceu. A aceleração da velocidade da vida, a inserção profissional das mulheres [...], o americanismo, os clubes, cabarés, cafés, a inflação, os esportes: tudo isso impede que os salões renasçam das cinzas da Guerra. (p. 462)

O novo capitalismo vem chegando e, com ele, os valores neoliberais da produtividade, da aceleração, do imediatismo e da juventude. Como aponta Simmel:

Com cada atravessar de rua, com o ritmo e a multiplicidade da vida econômica, ocupacional e social, a cidade faz um contraste profundo com a vida de cidade pequena e a vida rural no que se refere aos fundamentos sensoriais da vida psíquica. A metrópole extrai do homem, enquanto criatura que procede a discriminações, uma quantidade de consciência diferente da que a vida rural extrai [...]. Ele [o homem metropolitano] reage com a cabeça, ao invés de com o coração. Nisto, uma conscientização crescente vai assumindo a prerrogativa do psíquico (1902/1973, p. 12).

Jelaco aborda o fim dos salões mencionando que, em sua origem, eles se organizavam em torno do que chama de civilidade, ou seja, da troca e da participação mútua dos convivas, mas, em seu fim, não havia mais troca e as falas pareciam mais com seminários, uma “retórica sem insights” (2010, p. 12).

Tudo aquilo que Hannah Arendt e Walter Benjamin já apontavam no início do século XX e que culminou com a mudança no estatuto do saber, como destacamos no primeiro capítulo desta tese, se encadeia como consequência e condição para um panorama em que a palavra se torna caduca e em que os laços sociais se estiram. Esse panorama se acentua, levando ao que chamamos hoje de cultura digital.

É nesse contexto e diante desses desafios que o laboratório Além da Tela recorre à conversação. Assim, norteados pelos princípios básicos da conversação de orientação psicanalítica e voltados para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, desenvolvemos uma prática própria que será abordada a seguir.

4 A APOSTA NA PALAVRA NA CULTURA DIGITAL: A CONVERSAÇÃO ATIVA

4.1 *Be real*: cada vez menos palavras

Catarina, uma menina de 13 anos, mostra para a analista a nova rede social⁴⁷ que está utilizando. A rede se chama BeReal (“seja real”, em tradução livre). Lançada em 2019, a plataforma teve um aumento vertiginoso de usuários no último ano, passando de 480 mil em dezembro de 2021 para 53 milhões em outubro de 2022 (Originalidades, n.d.).⁴⁸ As postagens são sempre duplas, contêm duas fotos. A primeira é feita com a câmera traseira do celular e mostra o que está no campo de visão do usuário, a segunda é feita com a câmera frontal, a câmera de selfie, e o aplicativo faz o convite: “agora lança um sorrisinho”. A proposta é ser uma espécie de “anti-Instagram”, ou seja, diferentemente das redes sociais tradicionais, nas quais os usuários tendem a fazer postagens atraentes, muitas vezes usando filtros ou excluindo da foto o que não é considerado admirável – prática que deu origem, inclusive, ao termo “instagramável” –, a BeReal propõe que os usuários postem fotos autênticas, sem preparo, e no momento em que são convocados pelo aplicativo a postar.

Essa explicação foi dada resumidamente por Catarina à analista, mas o que chama a atenção é a conclusão da adolescente: “É só postar, na hora que o aplicativo manda, sem escrever nada, só a foto”. Diante da surpresa da analista, Catarina explica sua percepção da evolução das redes sociais:

É assim, cada vez vai tendo menos palavra. Eu já tive Facebook quando eu tinha uns nove anos. No Facebook dá pra escrever textão. No Instagram já não dá, pode escrever legenda pra foto, mas tem um limite lá de palavras. No TikTok já não tem legenda, mas pode comentar. As pessoas escrevem nos comentários. No BeReal não escreve nada. Até comentário, se a pessoa quiser fazer, é com foto. Você faz uma foto e posta como comentário. Não tem palavra.

⁴⁷ Sabemos da importância de considerar plataformas como Instagram e Facebook como *plataformas de mídias sociais* e não, simplesmente, como *redes sociais*. Essas plataformas “se apropriam da lógica de conexão e as potencializam como parte de uma estratégia – comercial sobretudo – que visa a incentivar usuários a deixar rastro de suas relações, preferências, etc.” (D’Andrea, 2020, p. 18). O termo *rede social*, então, excluiria os aspectos econômicos, políticos etc., dando ênfase apenas ao aspecto social. Escolhemos, entretanto, usar o termo *redes sociais*, pois é o termo utilizado pelos adolescentes. Essa é uma escolha que visa não ignorar a discussão política acerca das *plataformas de mídias sociais* disponível no texto de D’Andrea e em outros mencionados pelo autor, mas dar voz aos adolescentes e tê-los como nossos interlocutores.

⁴⁸ Em reportagem disponível em: <https://www.originalidades.com.br/bereal-a-rede-social-que-vai-na-contramao-do-instagram/>

A explicação de Catarina é precisa na medida em que aponta um paradoxo. Por um lado, todos podem falar nas redes sociais. Qualquer um, desde que tenha idade mínima (quase nunca respeitada), pode abrir sua conta, criar sua rede, determinar seus parâmetros de privacidade e escrever o que quiser, sendo limitado por um regulamento pouco exigente. No entanto, enquanto imagens, vídeos e anúncios tomam conta dos *feeds*, a palavra encontra cada vez menos espaço e, quando aparece, é, na maioria das vezes, um falatório vazio e cujo destinatário é de difícil apreensão, como exemplifica, numa conversa, Francisco, um aluno do sétimo ano: “No WhatsApp você ainda pretende fazer um diálogo, no Instagram a gente só solta o que pensa”.

A explicação de Catarina e a fala de Francisco evidenciam o que já vínhamos constatando nos capítulos anteriores: a palavra está em baixa! Mas o que mais nos toca e que motiva a escrita deste trabalho é a constatação dos adolescentes do quanto essa palavra lhes faz falta, como esbraveja Plauto, um aluno do nono ano: “A gente quer falar! A gente quer um professor que escute a gente!”⁴⁹

4.1.1 Sherry Turkle e a crise da empatia

Trazemos aqui, para discussão acerca do lugar da palavra na cultura digital, os apontamentos de Sherry Turkle, que vem pesquisando, nas últimas décadas, o impacto das relações entre o humano e a tecnologia. O título do penúltimo livro da autora, *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age* (2015),⁵⁰ revela sua posição em apostar na conversa “cara a cara” (*face-to-face*) como recurso para lidar com os impasses no laço social na contemporaneidade.

Em seu livro, Turkle defende a ideia de que a conversa deve ser retomada como prática capaz de tratar as “dificuldades de conexão” que ela constata nos dias de hoje e chega a chamar a conversa – sem fazer referência a Freud – de *talking cure*. Ela inicia o livro falando de uma experiência na Holbrook Middle School (referente ao ensino fundamental II no Brasil, que acolhe alunos de 11 a 14 anos). A psicóloga foi convidada pela reitora da instituição a ajudá-los, pois estavam tendo muitos impasses na lida com os alunos, o que deixava os professores

⁴⁹ Essa conversa foi ativada pela pesquisadora Raquel Marinho, do Além da Tela, que gentilmente cedeu as transcrições para esta tese, e acompanhada por Júlia Buére.

⁵⁰ O título ainda não foi traduzido para o português, mas ganhou traduções como *Em defesa de la conversación: El poder de la conversación en la era digital*, em espanhol, *Les yeux dans les yeux: Le pouvoir de la conversation à l'heure numérique*, em francês e *La conversazione necessaria: La forza del dialogo nell'era digitale*, em italiano.

muito angustiados. De acordo com a reitora, os alunos não eram capazes de fazer amizade como antes, e disso decorriam situações de exclusão e indiferença. A diretora acrescenta que os alunos pareciam não ter sentimentos uns pelos outros e não se afetavam com o sofrimento alheio.

Ela, então, desenvolve a ideia de “crise da empatia”. Para ela, no que tange aos relacionamentos interpessoais, colocar-se no lugar do outro é o que faz com que as coisas andem bem, pois as pessoas precisam de respostas a seus sofrimentos, o que só pode ser alcançado através de alguma compreensão do outro. Essa é a ideia que ela apresenta de empatia: calçar os sapatos do outro. Ela acredita que a tecnologia vem roubando nossa capacidade empática. Os computadores oferecem uma ilusão de companhia sem a demanda de amizade. Eles são capazes de dar respostas, mas essas respostas são uma resposta qualquer, que não leva em consideração as particularidades do sujeito.

Turkle continua seu esforço para compreender os impasses da escola Holbrook. Para ela, à medida que os alunos passam mais tempo digitando mensagens, eles perdem a capacidade de conversar cara a cara, o que leva a uma perda na “arte da empatia” (2015, p. 7).⁵¹ Aprender a fazer contato visual, escutar e saber dar a palavra ao outro fazem parte da arte da empatia. A conversa cara a cara, por sua vez, é o que conduz a experiência de intimidade, comunidade e comunhão. A prática de conversar, então, deve ser retomada para que possamos recuperar os valores fundamentais que nos tornam humanos.

Ela, então, vai situar a importância da conversa num “círculo virtuoso” (p. 10)⁵² composto por três aspectos: “solidão, amizade e sociedade” (p. 10);⁵³ por isso o livro é dividido pelos subtítulos *One Chair*, *Two Chairs* e *Three Chairs* (uma, duas ou três cadeiras),⁵⁴ que representam esses três aspectos. Esses três âmbitos são necessários para construir a empatia necessária para sustentar uma conversa, no entanto, a tecnologia rompeu esse ciclo com prejuízos para as relações sociais.

Em *One Chair*, ela defende a importância da solidão. Na solidão o sujeito se encontra e se prepara para a conversa, no sentido de ser capaz de dizer algo que seja autêntico, o que é fundamental para o exercício da empatia. É necessário se sentir seguro para ser capaz de escutar realmente o que o outro tem a dizer sem interpor nossas vulnerabilidades à sua fala; para tanto, o sujeito deve conseguir se haver com suas próprias questões. A solidão leva à autorreflexão e

⁵¹ Tradução nossa. No original: “empathic arts”.

⁵² Tradução nossa. No original: “virtuous circle”.

⁵³ Tradução nossa. No original: “solitude, friendship and society”.

⁵⁴ A divisão em três cadeiras se dá a partir de uma frase de Henry Thoreau: “I had three chairs in my house; one for solitude, two for friendship, three for society.”

ao autoconhecimento. A terapia também aparece como recurso possível para essa aquisição, e a autora destaca, aí, alguns aspectos fundamentais da conversa nesse contexto: pausas, hesitações, associações, silêncios. Tudo isso diante de um terapeuta que não deve dar conselhos, mas saber escutar, ajuda a encaminhar o sujeito para sua descoberta interior.

Em *Two Chairs*, Turkle vai falar de um contexto de intimidade, como as relações familiares e amizades próximas. Nesse contexto, ao ver os adultos conversando e ao conversar com eles, as crianças e os adolescentes aprendem que as palavras que o outro usa e a forma como se apresentam numa conversa são a chave para compreender os sentimentos. Assim, ao aprender que a fala é uma forma de expressão, ela aprende que pode usar a fala em vez do ato. Ela também aprende que parte de sua vida pode ser vivida num ambiente privado e protegido, mas, para isso, os adultos têm que “largar os celulares, olhar para a criança e escutar. E então, repetir” (2015, p. 107).⁵⁵ O aprofundamento das relações se dá não por causa do que se diz, mas por estar disponível para acolher muitas e muitas vezes. Nesse ponto, Turkle reforça, concordando com Arendt, a importância de o adulto introduzir a criança e o adolescente no mundo, interpondo-se entre o sujeito e o mundo e fazendo com que essa abertura seja gradual.

Em *Three Chairs*, ela apresenta um contexto social mais amplo, como a escola e o trabalho. Ela trata, nesse capítulo, de questões relativas à aprendizagem, desmistificando algumas crenças como a habilidade para as multitarefas que teriam os jovens do século XXI, por exemplo. Para ela, o que acontece é justamente o contrário: ao trocarem de foco a todo momento, a capacidade de execução fica prejudicada; além disso, os estudantes têm mais dificuldades em realizar tarefas em grupo e, ao mesmo tempo, não têm concentração para o desenvolvimento de projetos individuais. Ela traz, aí, diversas experiências pedagógicas e constata que, em grupos menores e nos quais o estudante é convocado a falar, há uma maior aprendizagem. Além disso, destaca a presença viva do professor como fundamental para a transmissão do conhecimento.

Turkle, então, demonstra a influência da tecnologia no comprometimento da empatia. A tecnologia começa a romper o “ciclo virtuoso” a partir da solidão. Ela menciona pesquisas que indicam que os sujeitos não conseguem ficar sozinhos nem por alguns instantes sem logo recorrerem a seus dispositivos digitais em busca dessa ilusão de companhia. É aí que o ciclo se rompe. O medo da solidão faz com que os sujeitos parem de prestar atenção em si mesmos, o que compromete a capacidade de prestar atenção no outro. Se o sujeito não é capaz de se ver,

⁵⁵ Tradução nossa. No original: “put their phones away, look at children, and listen. And then, repeat.”

ele perde a capacidade de ver outro. Isso pode ser concluído na ordem contrária: se o sujeito não é capaz de ver o outro, ele perde a capacidade de se ver.

Ela se pergunta: como cultivar a capacidade de ficar só? Com a presença de um outro atento. É um outro que introduz a criança na experiência de solidão. Gradualmente a criança vai sendo capaz de ficar sozinha. Sabendo que o outro materno está presente e disponível para ela, a criança é capaz de suportar momentos de solidão e, nessas situações, construir brincadeiras e realizar atividades sozinha com sua imaginação. Mas, cada vez mais, diz ela, os pais se desligam dos filhos para se voltarem para a tela de seus dispositivos digitais e fazem o mesmo com os filhos, colocando-os, também, diante de telas. Sem conseguirem se haver com a solidão, as crianças perdem a capacidade de concentração, a paciência e a capacidade de escutar.

Os adolescentes que crescem nesse contexto são mais frágeis, incapazes de ficarem sozinhos, portanto, recorrem às tecnologias a todo momento. Eles deixam de ter conversas presenciais para ingressarem nos ambientes virtuais, assim, se privam das mensagens que são transmitidas pelas expressões faciais, pelos tons de voz, pelo corpo. Vão, cada vez mais, desaprendendo a escutar o outro, a se escutarem, a identificar o que sentem. Ela propõe, ainda, uma “quarta cadeira”, que seria um robô capaz de fazer companhia, mas apenas para concluir que de nada valeria. Até uma boneca é mais humanizada do que um robô, pois a boneca permite que a criança projete nela sua história, o que ela não acha possível com um robô (p. 343).

Assim, se constrói o que Turkle chama de crise da empatia, uma lacuna na aquisição da empatia à qual os jovens que cresceram mais conectados aos recursos digitais e menos às relações interpessoais estão submetidos. Ela, então, coloca que a conversa cara a cara seria a solução para essa lacuna. Para a autora, à medida que a prática da conversa for sendo retomada, a empatia será reconquistada. Ela enfatiza que não se trata de “rejeitar a tecnologia, mas de nos encontrarmos” (2015 p. 362),⁵⁶ e se diz otimista, uma vez que o caminho já foi encontrado, bastando agora ser percorrido.

As ideias de Turkle, em alguma medida, vão ao encontro de algumas concepções psicanalíticas. Ela traz a importância do outro materno e dos cuidados dirigidos ao sujeito, assim como da presença de um Outro cujo desejo não seja anônimo como estruturante, enfatiza a dimensão singular de cada sujeito, reconhece o ato como impossibilidade de significação pela palavra e que o saber se dá através do Outro. Principalmente, ela aposta na palavra. A empatia,

⁵⁶ Tradução nossa. No original: “It is not a moment to reject technology but to find ourselves.”

entretanto, é, para ela, o conceito-chave para a compreensão dos impasses no laço social na cultura digital e a conversa cara a cara seria a cura capaz de devolver nossa capacidade de empatia.

A empatia, porém, não é um conceito psicanalítico, pelo contrário, enquanto a empatia visa compreender o outro ao se colocar no lugar dele, a psicanálise concebe o Outro a partir de sua diferença radical. Lacan aponta que “compreensão” é um termo problemático para a psicanálise: “Há, em toda compreensão, um perigo de ilusão, de modo que não se trata tanto de compreender o que faço, mas de sabê-lo” (1958-1959/2016, p. 35). Dessa forma, ao colocar a compreensão em oposição ao saber, Lacan aponta uma direção importante: a de incluir o que há de mais singular no sujeito, seu saber inconsciente e sua posição desejante.

Ainda que Turkle localize a conversa como solução (ou, pelo menos, como parte da solução) para o que chamou de crise da empatia, não fica claro como seria possível “recuperar” (*reclaim*) essa prática. É nesse sentido que apostamos na conversação. Ao não tentar compreender nem fazer com que os participantes se compreendam, esse dispositivo abre espaço para o acolhimento do mal-estar e das diferenças individuais. Ao permitir que os sujeitos tomem a palavra, associem livremente e se escutem, há a possibilidade de alguma construção ou mesmo de um pequeno despertar para a dimensão subjetiva de cada um, dimensão já tão desvigorada nos dias de hoje.

Em nosso trabalho em escolas, sempre escutamos dos participantes que a experiência da conversação é “diferente de outras conversas”, que “dá vontade de falar das nossas coisas”, que se sentem “escutados de verdade”. A instituição, por sua vez, aponta melhora nas relações entre os alunos e até entre alunos e professores. Sabemos, é claro, que a conversação tem diversas limitações, mas acreditamos que vale a pena tomar essa experiência como referência ou mesmo como paradigma e tentar compreendê-la para que se possam extrair ferramentas para o enfrentamento do mal-estar na cultura digital.

4.1.2 Do palavrório à palavra

Vimos, no Capítulo 1 desta tese, que o saber se articula ao gozo. O saber, quando se articula ao Outro, por ser apreendido no Outro, no campo da linguagem, implica uma perda de sentido, tendo, portanto, uma função de perda de gozo. Mas o saber também se associa à lalíngua, nessa inscrição de gozo no corpo, um gozo sem sentido, sendo, nesse caso, meio de gozo. Construímos, a partir dessas duas formas de saber diante das implicações trazidas pelo

discurso capitalista e pela cultura digital, a hipótese de que, no contexto atual, o saber tende a se apresentar mais como meio de gozo do que como perda de gozo. Isso se constata nos sintomas ditos contemporâneos, nos quais a vertente do sentido se encontra desinvestida, enquanto a do gozo é cada vez mais inflamada.

No segundo capítulo, vimos com J.-A. Miller (1989/2016) que a toxicomania concerne mais ao sujeito do gozo que ao sujeito da palavra. Com Recalcati (2004), vimos que os novos sintomas são efeito de um desinvestimento no estatuto da palavra. Com Lustoza, Cardoso e Calazans (2014), vimos que as formas de gozar na contemporaneidade prescindem da significação do Outro, não passando pela palavra. Com Lacadée (2013), vimos que o ato agressivo se dá quando há uma impossibilidade de tratamento pela palavra. Todas essas constatações nos são apresentadas pelos próprios adolescentes nas conversações, como quando Plauto diz que há situações em que se chega num limite e aí “Não adianta falar nada” e a solução é “sair na porrada”, ou quando Teresa conta que, diante da porta que o pai lhe fecha na cara, só é possível escrever na própria pele.

Lacan, num primeiro momento de sua teoria, nos apresenta um conceito de inconsciente estruturado como linguagem, submetido às leis da linguagem. As leis do inconsciente seriam aquelas que estruturam a linguagem: metáfora e metonímia. Nessa concepção, para “realizar” o desejo, o inconsciente se aproveita da materialidade das palavras, presente nos duplos sentidos, nas homofonias, nas figuras de linguagem. Mas o sujeito, aí, está submetido à linguagem, que é a mesma para todos. Nessa abordagem, fica evidente o caráter de gozo contido na linguagem, mas, nesse caso, um gozo associado ao sentido.

Com a introdução do conceito de *lalíngua*, Lacan apresenta um novo conceito de inconsciente, como “um saber, um saber fazer com *lalíngua*” (1972-1973/2008, p. 149). Ele não abandona o conceito de inconsciente estruturado como linguagem, mas inclui *lalíngua* nesse conceito. Lacan enfatiza que a linguagem não é somente comunicação, mas o que ele propõe não é afastar a ideia de inconsciente da de linguagem, pelo contrário, é imiscuir ainda mais, na medida em que “a linguagem é o que se tenta saber concernente a função da *alíngua*” (p. 149). *Lalíngua* está contida na linguagem, já que “a linguagem é feita de *lalíngua*” (p. 149), mas é mais do que isso, pois é feita de gozo. A incorporação do conceito de *lalíngua* na teoria lacaniana abre caminho para uma nova noção de sujeito, que agora “brota do vaso do princípio do prazer, que Freud chama de *Lustprinzip*, e que eu defino como o que se satisfaz com o blá-blá-blá” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 62).

Lacan passa a usar o termo “ser falante” para se referir ao sujeito e, no *Seminário 22* (1974-1975), institui o termo *falasser*. J.-A. Miller (1998) esclarece que, nessa noção, “O gozo de que se trata, por isso mesmo, não é apenas o gozo do corpo, é também o gozo da linguagem [...] no *falasser*, o gozo do corpo é ligado ao significante como sua consequência” (p.1 01). O conceito de *falasser* aparece, então, como uma nova noção de sujeito, que conjuga o sujeito desejante com a substância gozante, incluindo o corpo na noção de sujeito. Dessa forma, a noção de *falasser* conjuga saber e gozo.

Em seu livro *Comment taire le sujet? Des discours aux parlottes liberales*, Lesourd (2006) traz para a discussão acerca do lugar da palavra na cultura digital o termo *parlotte*, que poderia ser traduzido como “palavrório” ou “falatório”. Os palavrórios seriam uma espécie de derivação do discurso capitalista ou uma produção dele que não se estrutura como um discurso – levando-se em conta que o discurso capitalista também deve ser considerado como um pseudodiscurso – e não é capaz de engajar o sujeito no “ato da palavra”,⁵⁷ mas permite uma troca sem subjetivação entre os indivíduos.

Lesourd retoma a constituição do sujeito lembrando que o desejo do Outro se coloca como enigma para o sujeito e que é o fato de essa pergunta permanecer sem resposta que configura a castração. A falta fundamental, que nunca será preenchida, é o que impede que o gozo seja absoluto e é, também, o que insere o sujeito no laço social. Quando estabelece a estrutura dos discursos, Lacan elege, como motor de cada discurso, a verdade que nunca pode ser alcançada pela produção discursiva. Lesourd esclarece:

Para o *parlêtre* (o ser da fala), a linguagem vai se apropriar dessa parte de perda, no impossível de tudo dizer, na impotência do fazer falar totalmente o corpo e o gozo que lhe é consubstancial. Toda cultura humana, toda cultura do ser de linguagem (*parlêtre*), é uma tentativa de resolver essa impossível realização desejante. E, pois, por meio da troca linguageira que se transmitem as leis de regulações do desejo, como diz há muito tempo certa filosofia e como demonstrou cientificamente a psicanálise. A linguagem se torna, assim, para o humano, o próprio lugar da cultura, o lugar de sua humanização. (2007, para. 2)

No entanto, no mundo pós-moderno pretende-se “fazer crer que o discurso poderia atingir a verdade e que o sujeito falante, então, poderia atingir o gozo pleno” (2007, para. 3).

⁵⁷ Tradução nossa. No original: “acte de parole”.

A essência do palavrório estaria na promessa de acesso ao objeto e de extinção da impossibilidade inerente ao discurso. Um exemplo seria a promessa de felicidade que prega o discurso médico e que é capaz de engajar o sujeito, a cada momento, a uma nova droga ou tratamento, sem promover nenhuma reflexão. Na base desse movimento está a queixa, mas esta não é uma queixa que diz respeito à incompletude, à falta estrutural, mas, pelo contrário, é uma demanda de sutura. Ele constata que uma demanda frequente nos consultórios de psicologia é dessa natureza: o sujeito vai em busca de uma resposta, de uma nomeação para seu sofrimento, sem se fazer nenhuma pergunta.

As redes sociais também podem se prestar a isso quando engajam os sujeitos, seja numa mostraçõ de si infinita, seja numa busca por algo que não constitui nenhuma demanda, mas apenas mobiliza o sujeito numa falação, dando a ilusão de que existe algo a ser alcançado. Ele traz, como exemplo, o palavrório da “queixa ecológica”,⁵⁸ que, como a queixa da histérica, também é uma reivindicação de gozo. O que difere essas duas queixas é o endereçamento. Enquanto a queixa da histérica se endereça a um Outro que vai ser “Mestre deste gozo” (Lesourd, 2006, p. 140)⁵⁹ e que é encarnado por alguém próximo ao sujeito, a queixa ecológica se endereça a um especialista, uma espécie de guru pós-moderno. Assim, a queixa ecológica não tem como suporte a incompletude radical, mas é a demanda de uma resposta técnica capaz de acabar com a “inadequação radical do ser no mundo” (p. 140).⁶⁰

O palavrório é, então “uma forma particular de discurso, no qual o sujeito fala para não dizer nada. O conteúdo de sua palavra não tem importância, o que conta é que o próprio fato de falar faz o sujeito existir, primeiramente para ele próprio, num movimento narcísico, em seguida, para o outro, que escuta seu blábláblá” (Lesourd, 2007, para. 4). Dessa forma, esse palavrório não diz nada, mas sustenta uma possibilidade de gozo.

Lacan ressalta que a relação com o Outro se sustenta na ambiguidade da linguagem. A linguagem, ao mesmo tempo em que funda o sujeito no Outro, também impede o sujeito de compreendê-lo: “O sujeito está separado dos Outros, os verdadeiros, pelo muro da linguagem” (Lacan, 1954-1955/1985, p. 308). Rosa (2018) esclarece que, ao falar, o sujeito se dirige ao outro enquanto semelhante, numa vertente identificatória. O sujeito fala com quem se identifica, com quem acredita compartilhar algo da subjetividade. No entanto, também é preciso conceber o Outro enquanto campo simbólico. Assim, se, por um lado, o sujeito fala em busca de

⁵⁸ Tradução nossa. No original: “plainte écologique”.

⁵⁹ Tradução nossa. No original: “Maître de cette jouissance”.

⁶⁰ Tradução nossa. No original: “l’inadéquation radicale de l’être au monde”.

reconhecimento, por outro, “a fala só se sustenta pela diferença” (Rosa, 2018, p. 33). Ou seja, é justamente a diferença, a alteridade, o que permite que se fale.

Dessa forma, não se trata de compreender o outro, como defende Turkle em sua aposta na empatia, mas, sobretudo, de não compreender. Como disse Lacan: “Se vocês compreendem, tanto melhor, guardem isso para vocês, o importante não é compreender, é atingir o verdadeiro” (Lacan, 1955-1956/1988, p. 60). Isso que Lacan chama de verdadeiro é justamente “aquilo que não conhecemos, verdadeiros Outros, verdadeiros sujeitos” (1954-1955/1985, p. 308).

É nesse sentido que a conversação se apresenta como uma possibilidade de intervenção que favorece o laço social. Como aponta Lesourd sobre o palavrório, enquanto a palavra parece se apresentar cada vez mais como troca sem nenhuma subjetivação, um blá-blá-blá uníssono que não faz laço, a conversação parece incluir a dimensão subjetiva. Essa diferença é percebida pelos próprios participantes, como conclui Lucas: “É porque aqui a gente tem um papo, assim, que não é aquele papo ‘na na na na na na’. É um papo que cada um dá sua opinião, tipo falar mesmo”.

Diante disso, tomamos a conversação como nossa aposta e tentamos, aqui, compreendê-la como um dispositivo que pode contribuir para devolver à palavra o lugar que lhe cabe, o de, como disse Lucas, “falar mesmo”. Ou seja, incluir isso que Lacan chama de verdadeiro do sujeito, a dimensão enigmática e desejante, sua subjetividade, e lançar o sujeito em direção ao Outro, favorecendo o laço social.

4.2 Uma proposta do Além da Tela

O laboratório Além da Tela vem realizando conversações com adolescentes desde o segundo semestre de 2013. Essa iniciativa surgiu a partir da demanda de uma escola de ensino fundamental da rede pública de Belo Horizonte. A queixa apresentada pela escola era relacionada a uma dificuldade de lidar com a relação dos jovens com as redes sociais. Os alunos estavam fazendo um uso considerado inadequado pela escola, pois usavam as redes para compartilhar fotos de outros alunos e alunas. Em alguns casos, fotos de alunas em roupas íntimas, tiradas dentro da escola, circularam entre os diversos alunos da instituição e até fora dela. Também foram relatados casos de compartilhamento de fotos de professores da própria escola pelos alunos e de segregação e violência através das redes sociais. Em alguns desses casos, o resultado foi a saída dos alunos expostos da escola.

A escola também recebia uma forte pressão por parte dos pais, que ora a culpavam por esse tipo de acontecimento, ora recorriam a ela em busca de auxílio e orientação. No entanto, a instituição acabava sempre tomada por um sentimento de impotência e não conseguia nem responder aos pais nem reagir ao comportamento dos alunos, a não ser de forma coercitiva, chegando, com frequência, a chamar a polícia. É o que explica, com suas palavras, Luísa: “O discurso é que a escola não está mais dando conta. É sempre isso, ‘a escola não dá conta’. Mas isso é uma desculpa”. E quando indagada sobre o que está por trás disso que ela chama de desculpa, ela diz: “Pra não ter que lidar com o problema, sabe? Pra não ter que ficar conversando. Tipo, droga, bebida na escola, eles não querem ficar conversando nada, não. Chamam a polícia. E o pior é que expõem a pessoa”.

Foi nesse contexto que chegamos à escola, já no final do segundo semestre de 2013. De acordo com as possibilidades apresentadas, propusemos quatro encontros de 50 minutos com quatro grupos de cerca de doze alunos cada. Ao final desses quatro encontros, chegamos a algumas conclusões. O número de encontros pareceu-nos insuficiente para criar um laço transferencial e fazer avançar nos impasses. A quantidade de alunos, por outro lado, pareceu excessiva. Em apenas quatro encontros de 50 minutos era difícil dar voz a todos. Alguns, muito tímidos, começaram a ousar tomar a palavra apenas no último encontro ou nem mesmo isso. Como acreditávamos que era essencial que todos pudessem participar, respeitando o tempo e as particularidades de cada sujeito, reavaliamos nossa proposta. A escola, por sua vez, recebeu um retorno muito bom dos alunos, que manifestaram desejo de continuar os encontros. Dessa forma, foram propostos, para o semestre seguinte, encontros semanais, com grupos de seis alunos, por todo o semestre letivo, o que, com as interrupções decorrentes de recessos e atividades escolares, girava em torno de doze encontros.

Esse novo arranjo se mostrou bem mais profícuo e, por alguns semestres, o laboratório Além da Tela realizou conversações com cerca de quatro grupos nessa mesma escola, sempre trocando os grupos ao final do semestre. Nosso trabalho sempre partia de uma conversação com os professores ou coordenadores da instituição antes do início do trabalho com o grupo. Nessa conversação, a escola apresentava os principais impasses que vivenciava com os adolescentes e, em alguns casos, já era possível perceber, na fala dos professores, uma mudança discursiva: da queixa a uma ligeira implicação. As conversações com os adolescentes aconteciam durante o semestre e eram conduzidas por um psicanalista acompanhado por um aluno de graduação, que registrava as conversas e fazia anotações. Vale ressaltar que não permitíamos que nenhum profissional da escola permanecesse no espaço por acreditar que a presença desse profissional

poderia inibir os participantes. Isso foi confirmado diversas vezes, como quando Patrícia, adolescente de uma turma de nono ano, contou que viu a ativadora da conversação conversando com a psicóloga da escola e pensou: “Nó, deu ruim! Ela conhece a psicóloga daqui!”. Mas com o passar dos encontros viu que “podia confiar”.

Observávamos, desde nossas primeiras ações, uma certa curiosidade de profissionais da escola, sobretudo de professores, em relação ao nosso trabalho. Alguns passavam várias vezes pela janela da sala onde ocorria a conversação ou interrompiam o trabalho para fazer alguma pergunta, mesmo que a resposta não fosse difícil de antecipar. Outros perguntavam se poderiam continuar na sala realizando algum trabalho pessoal, acrescentando que não “incomodariam”. Foi com alguma frequência que tivemos que explicar aos professores que o trabalho que realizávamos era pautado na confiança e precisava de sigilo.

Após o semestre, realizávamos uma outra conversação com a escola, na qual escutávamos o que a escola havia podido apreender dos efeitos da nossa intervenção e na qual também lhe reportávamos o que havíamos escutado dos alunos, sempre tomando o máximo de cuidado para não os expor. Nesse momento, também havia a possibilidade de os professores falarem de suas dificuldades. Essa segunda conversação, após um tempo observando de longe o trabalho com os adolescentes, era ainda mais propícia para a torção discursiva da queixa para a implicação e, algumas vezes, até para a construção de um saber-fazer com os impasses levantados.

Outro efeito interessante foi uma mudança de posição da própria escola em relação ao desejo dos alunos. Quando começamos nosso trabalho, os participantes eram escolhidos e encaminhados pela própria escola a partir das queixas localizadas nos alunos, eram encaminhados, por exemplo, os alunos que apresentavam “problemas” no uso das redes sociais ou da tecnologia. Isso causava um efeito identificatório entre os integrantes do grupo, uma vez que, diante de seus companheiros, se reconheciam como “grupo-problema”. Quando constatamos os efeitos dessa prática normatizante vinda da escola, reafirmamos a importância de os adolescentes poderem escolher participar ou não da conversação. Após alguns semestres, a escola passou a adotar essa atitude – a de não escolher os alunos, mas convidá-los a escolher – com todas as atividades que, como as conversações, aconteciam no contraturno escolar.

Após alguns semestres atuando na mesma escola, o coordenador ressaltou o apaziguamento das questões que motivaram o surgimento da intervenção. Como ele disse, fomos convocados para “apagar fogo”, mas agora não havia mais “incêndio”, ainda que permanecessem vários impasses. Também fomos convocados posteriormente, mas, dessa vez,

quem solicitou nossa intervenção foram os professores e não mais a coordenação. Nesse caso, foi com eles que realizamos a conversa posterior à intervenção. Ali, eles puderam reconhecer que talvez, dessa vez, a dificuldade fosse mais deles do que propriamente dos adolescentes.

Essas foram nossas primeiras experiências de conversa em escolas. A partir daí, passamos a ser convidados a realizar intervenções em diversas escolas da rede pública e mesmo da rede particular de Belo Horizonte e região metropolitana. Apesar de a essência de nossa proposta ser sempre a mesma, ou seja, a oferta da escuta através das conversações, adequações eram feitas de acordo com as possibilidades e necessidades da escola e do nosso grupo.

Ao longo dos anos e diante dos diversos impasses que se apresentavam em nossa atuação nas escolas, fomos nos adaptando e compreendendo o que era essencial e o que era possível de ser alterado. Esses anos de trabalho fizeram com que construíssemos um modo próprio de ação, que se adequasse às nossas possibilidades e às das escolas, e cujos “ingredientes”, acreditamos, continuam sendo “tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa”, como recomendou Freud (1918/1989, p. 211).

Apresentaremos, a seguir, o que foi possível construir a partir de nossa prática, alertando que tal prática está em permanente construção e que diz respeito a uma realidade específica, que é a do trabalho que realiza o laboratório Além da Tela. Para Marcos (2010), na psicanálise, “a pesquisa se impõe à prática, apresentando-se como necessária e não meramente facultativa” (p. 101). Acreditamos que é nosso dever, por nos orientarmos pela psicanálise, mas também – e principalmente – por fazermos parte de uma universidade pública, transmitir o que acreditamos que pode contribuir para outras práticas em outros contextos.

Queremos lembrar que o laboratório é também um laboratório de pesquisa, que sua atuação se dá no âmbito da pesquisa e da extensão universitária e que, uma vez que a conversa se apresenta como ferramenta de pesquisa e intervenção, não é possível separar esses dois aspectos. Guerra (2010) nos lembra, com Freud (1923/1989), que a psicanálise é composta por três dimensões indissociáveis: teoria, método clínico e investigativo. Ela acrescenta que “Toda a paralisia num plano acarreta uma paralisia nos outros e [...] isso significa que isolar um nível nos tira da psicanálise propriamente dita, de suas condições de elaboração e de verificação” (Guerra, 2010, p. 138).

Vamos percorrer a metodologia de conversa realizada pelo laboratório Além da Tela mais detalhadamente, tentando compreender seu funcionamento, seus mecanismos e efeitos. Para isso, vamos, inicialmente, apresentar uma experiência de conversa de forma mais

estendida, desde o nosso primeiro contato com o grupo até a conclusão do trabalho. Em seguida, faremos uma exploração a partir de três aspectos: a parte prática, ou seja, nossa atuação junto às escolas com alunos e professores; o trabalho de supervisão, momento em que não apenas a pesquisa se organiza, mas que é, sobretudo, ocasião em que a condução de nossas ações é interrogada e orientada; e, por último, um exercício de compreensão da conversação enquanto dispositivo de intervenção e pesquisa, em que utilizaremos, mais uma vez, a teoria dos discursos de Lacan. Essa divisão é apenas uma tentativa de organizar e facilitar a compreensão do leitor, pois, como já foi dito, na psicanálise há uma impossibilidade de dissociar a prática de seu aspecto investigativo.

Antes de tudo, ressaltamos que não será possível estabelecer, aqui, parâmetros claros do que consiste nossa prática de trabalho. Muito mais do que por parâmetros, nos norteamos por princípios, pela ética da psicanálise, que leva em conta o desejo de cada sujeito e não uma pretensão terapêutica ou apaziguadora.

4.2.1 Relato de uma experiência com uma turma de nono ano

Apresentaremos um trabalho realizado com alunos de uma turma de nono ano durante todo um semestre letivo, no ano de 2016. Nosso objetivo, aqui, é fazer com que o leitor se aproxime da nossa experiência de conversação, por isso, o trabalho com esse grupo será apresentado desde nosso primeiro dia com ele, passando por alguns desafios que enfrentamos na condução, por escolhas que tiveram que ser feitas, até a sua conclusão. Optamos por não utilizar as transcrições das conversações completas, mas alguns trechos. Qualquer tentativa de transmitir a totalidade da experiência será ineficiente, por isso priorizamos uma descrição simples, sem nenhuma elaboração teórica, mas que não tenha pretensão de ser neutra, pelo contrário, que exprima nosso olhar, nossas impressões, nossas hipóteses, de modo a situar o que justifica nossa condução.

Recebemos um grupo de doze adolescentes, seis meninos e seis meninas.⁶¹ Esse grupo deveria ser dividido em dois grupos de seis. No entanto, já havia uma divisão natural, que ficou evidente na distribuição espacial dos adolescentes na sala: um aglomerado de seis meninas e um menino, que ficou num canto da sala, e outros cinco meninos, que permaneceram sentados

⁶¹ Esse grupo foi apresentado no capítulo 2 para abordar a questão da segregação. Será interessante retomá-lo aqui, sem essa ênfase. A questão da segregação será mencionada, pois faz parte da forma como o grupo se constitui, porém outras nuances surgem, o que, esperamos, ficará claro no decorrer da exposição.

em suas carteiras. Em nossas experiências, aprendemos que é interessante que o grupo seja formado um pouco ao acaso. No entanto, quando é necessário dividir o grupo, preferimos que a divisão seja feita por eles mesmos, pois, além de ser uma forma de incluí-los na decisão, evita pedidos de troca de grupo ao longo dos encontros. Propusemos, então, que eles se dividissem em dois grupos de seis. Os cinco meninos nas carteiras continuaram sentados, imóveis, como que prevendo a confusão que estava prestes a se instalar. Os outros sete logo se apresentaram imediatamente como um grupo. Dissemos que seria preciso que os grupos tivessem seis participantes e propusemos uma mescla. O grupo dos meninos aceitou com um indiferente “pode ser”, mas o outro grupo não queria ser separado e a solução seria encaminhar um dos sete para o grupo menor.

Uma maioria composta por cinco meninas logo despontou. Elas discutiam, à revelia dos outros dois, qual deles deveria ser excluído desse grupo, e pareciam bastante contentes diante da necessidade de exclusão. Identificaram dois critérios de exclusão, se mostrando animadas com a solução que tinham acabado de encontrar. No primeiro critério, a escolha seria baseada no gênero, e Luís deveria ser excluído. Mas Luís fazia parte de um grupo de “melhores amigas” (nomeado assim por elas, mesmo que Luís fosse um menino) que era composto exatamente pelas cinco meninas e ele. Então resolveram adotar outro critério e propuseram que o grupo de conversação coincidisse com o grupo das melhores amigas, aí a excluída seria Manuela. A ativadora da conversação intervém dizendo que era importante levar em conta a opinião de todos os sete. Luís e Manuela afirmaram não estar de acordo. As meninas esbravejavam que não seria possível resolver de outra maneira e que a única solução seria excluir um dos dois. A ativadora reconhece a importância de abrir uma exceção e permitir que o grupo se mantenha com os sete, mas, evitando encarnar a lei, diz que precisaria da autorização da coordenação do laboratório. Sai da sala e retorna com a resposta positiva.

Abordaremos, aqui, o trabalho com esse grupo maior, o de sete. No primeiro encontro, quando perguntados sobre por que escolheram participar da conversação, eles dizem que é para ficarem juntos e porque todos gostam de redes sociais.⁶² Todos dizem usar várias redes sociais, que enumeram: Facebook, Instagram, WhatsApp, Vine, Snapchat, Kiwi, YouTube, Skype, entre outras. Dizem que passam horas por dia na internet, que não desgrudam do celular e que não sabem o que fazer caso fiquem sem internet. É interessante observar que sobretudo as meninas do grupo atribuem o caráter de excessivo ao uso que fazem da internet. “Eu não largo

⁶² A proposta de conversação tinha como tema as redes sociais e isso era informado anteriormente para os alunos.

o celular pra nada”, diz Regina. “Sou bem viciada mesmo”, completa Manuela. “Pode até acabar a luz, enquanto tiver o 3G, tá de boa. Mas se ficar sem internet, aí eu fico louca”, problematiza Tainá.

Também falam do uso que pais e familiares fazem das redes sociais com bastante crítica, como vemos na denúncia de Cláudia:

Minha tia é aquela que fica postando o tempo todo. Um dia eu estava do lado dela e ela postou que estava no Rio de Janeiro. Aí eu falei, ‘Tia, você tá aqui. Para com isso, que coisa louca’. Mas ela não para, não.

Já Isabela reclama: “Minha mãe fica postando foto minha toda hora. Ela não quer postar as delas porque ela acha que ela tá feia, aí fica postando as fotos de quando eu era neném”.

Nesse grupo, parece haver uma identificação muito maciça entre as meninas. Elas dizem gostar das mesmas coisas, vão aos mesmos lugares e se vestem da mesma maneira. Um dia, exibiram, orgulhosas, os sapatos que usavam, exatamente iguais. Seis pares de sapato da mesma marca e cor. É através do WhatsApp que fazem essas combinações, e aparecem na escola num dia com o mesmo sapato, noutro com o mesmo penteado etc.

É interessante observar a forma como usam as redes sociais. Todas sabem as senhas umas das outras e acessam, sem pudor, as contas das amigas. Muitas vezes, fazem isso pra “zoar” a outra, publicando uma foto em que uma julga que a amiga está feia ou fazendo algum outro tipo de brincadeira. Esse hábito, o da “zoeira”, parece servir para unir ainda mais o grupo, pois, como explicam, elas não zoam qualquer um, só quem é do grupo. No entanto, essa dinâmica da “zoeira” parece pender mais para o lado de Luís. Ele é sempre alvo das brincadeiras e as meninas dizem, achando graça, que ele é “preto, pobre e gay”. Depois explicam que, antes, chamavam Luís de gay de “zoeira”, e que pararam de chamá-lo assim depois que ele falou que não gostava dessa brincadeira, mas que “chamar ele de preto não tem problema, ele não liga”. Luís confirma, com algum constrangimento: “É zoeira”.

Como diziam, “A zoeira não pode parar”. Elas, então, usavam expressões racistas para se referirem a ele, faziam insinuações sobre seu bairro (um bairro pobre) e Luís “zoava de volta”. Quando ele não conseguia responder às provocações das meninas através da fala, atuava, correndo atrás delas para lhes retirar um objeto, como uma nota de dez reais ou um chocolate. Algumas vezes, convocava a ativadora dizendo: “Olha, elas estão fazendo racismo comigo”. A ativadora da conversa pergunta como é possível saber quando a pessoa está “gostando” ou não da brincadeira. Elas explicam que quando a pessoa “zoa” de volta é porque está gostando, quando não faz nada, é porque não está.

Essas meninas criaram uma espécie de clube de melhores amigas. O grupo tinha nome, sigla, página na internet, conta no Instagram e grupo de WhatsApp. Todos acessam tudo e compartilham todas as senhas, não apenas as do grupo, mas suas senhas pessoais. Quando a ativadora da conversação pergunta por que revelam suas senhas para as outras, elas respondem em coro: “confiança”.

Compartilhando todas as senhas, adquiriram o hábito de postar através das contas uns dos outros, postando como se fossem o outro. No entanto, essas postagens eram sempre “zoeiras”. Eles mesmos explicam: “A gente não zoa qualquer um, a gente zoa só quem é amigo”. Todas as meninas e Luís têm a senha de acesso e publicam, a todo momento, fotos delas e dele na escola e em outros ambientes. Elas dizem ser “populares” na escola e medem essa popularidade através do número de “amigos” e “curtidas” nas fotos. Muitas vezes, durante a conversação, postavam fotos e ficavam acompanhando as curtidas de modo que sempre estavam todas envolvidas e muito entusiasmadas com o alto desempenho de suas postagens.

O excesso foi se mostrando um traço marcante para esse grupo, não apenas no uso das redes sociais, e especialmente para as cinco meninas que formaram a maioria no primeiro dia. Elas contam sobre suas “aprontações” na escola. Já foram pegadas com bebidas, às vezes ficam aos beijos com garotos nos corredores e se envolvem em brigas com outras meninas, mas não costumam ter problemas com notas. Elas estão sempre sendo chamadas no setor de psicologia e sabem que estão “no limite”, pois, se aprontarem mais alguma, as consequências serão mais sérias. A escola já havia alertado que elas eram “difíceis”, e elas mesmas anunciaram no primeiro encontro que não iríamos “dar conta” delas.

Essas cinco meninas desse grupo de melhores amigas estão sempre muito alinhadas. Participam dos mesmos grupos de WhatsApp, conhecem pessoas lá, têm envolvimento amoroso com meninos que conhecem na internet e falam o tempo inteiro sobre isso a ponto de ser difícil fazer com que compartilhassem suas experiências com o grupo na conversação, e não apenas entre elas. A ativadora insiste, convida a compartilharem com o grupo, pede esclarecimento sobre o pouco que consegue identificar do que estão falando, fazendo perguntas como: “Que grupos são esses?”, “Como faz pra entrar?”, “Vocês todas estão nos mesmos grupos?”, “Onde vocês costumam ir quando saem com esses meninos que vocês ainda não conhecem pessoalmente?”. Assim, elas começam a contar sobre os grupos, os movimentos que existem neles, que eles sempre começam com uma certa exclusividade, pois não é qualquer um que pode entrar, mas depois vai ficando “paia”. Aí elas saem e vão para outros, sempre a convite de alguém que já conhecem, nem sempre pessoalmente.

O fato de falarem desses grupos exclusivos, que parecem ser tão caros a elas, faz com que se envolvam na conversação. Elas gostam de falar de como estão inseridas nos melhores grupos, saindo com os rapazes que consideram os mais interessantes. Também se mostram espertas diante dos riscos que a internet apresenta: só marcam com os rapazes em lugares públicos, como em shoppings e no Parque Guanabara,⁶³ e sempre vão em grupo, nunca sozinhas. Para a pergunta sobre como sabem se os rapazes com quem estão conversando são mesmo adolescentes, todas têm a mesma resposta: “Pede áudio”. Então elas vão contando, sempre animadas e alinhadas. Vão sentindo confiança para falarem e contam, orgulhosas, suas contravenções, como as técnicas que desenvolveram para sair da escola durante o horário de aula para encontrarem rapazes mais velhos de uma escola próxima.

Mas esse coro bem ensaiado vai mostrando que tem um corifeu, Tainá. Líder do grupo, ela direciona os temas, censura certas opiniões e é repetida pelas outras quatro amigas e por Luís. “Não vamos falar disso, não. Vamos contar sobre aquele dia...”, ela orienta, evitando a diferença que, vez ou outra, insistia em aparecer.

Ao longo dos encontros, alguns pontos foram nos chamando atenção: a liderança exercida por Tainá, o lugar de Luís, que era sempre “zoad”, e nossa dificuldade em incluir Manuela. Ela tentava contribuir com as conversas, se considerava amiga do resto do grupo, mas os temas sempre giravam em torno das cinco e de Luís. Nas supervisões, além de alguns traços singulares de alguns participantes, esses pontos da dinâmica do grupo eram discutidos. Nossa posição não é a de censurar nenhum comportamento de nenhum participante, nem mesmo de Tainá, que repreendia os outros a todo momento. Pelo contrário, nosso lugar é o de entender esses traços como marcas da subjetividade de cada um, ou mais, como manifestações de sofrimento. Com essa orientação, não visávamos, por exemplo, que Tainá falasse menos, mas reconhecíamos sua necessidade de falar, permitindo que ela falasse, atentas, porém, às brechas e derrapagens na cadeia significante. Quando era possível, intervínhamos, tanto para permitir que outros pudessem falar quanto numa tentativa de restringir esse gozo espiralizado do blá-blá-blá e favorecer o aparecimento da subjetividade.

Um dia, Manuela manifestou interesse por viagens, interesse que foi compartilhado pelo resto do grupo. No encontro seguinte, levamos um texto sobre viagens extraído de um blog. Manuela falou mais que o habitual. Em dado momento, todas concordavam que os Estados Unidos eram o destino mais desejado por elas, mas Isabela disse: “Londres. Eu prefiro ir pra

⁶³ Parque de diversões tradicional de Belo Horizonte.

Londres”. “Que isso? Todo mundo prefere Estados Unidos. Claro que é melhor. E Londres nem é país!”, disse Tainá, encerrando assunto. A ativadora interveio: “Mas vamos escutar o que a Isabela tem a dizer. Por que você acha que Londres é mais legal?”. E Isabela explica que é por influência do pai, que é fã dos Beatles. Nesse dia, eles começaram a falar sobre suas infâncias, sobre as viagens que faziam com a família, em alguns casos, antes da separação dos pais. Luís fala sobre a traição do pai, que levou ao divórcio. Regina fala sobre como o pai a protege, não permitindo que ela namore.

Passam a falar sobre sexualidade. Queixam-se de que a escola não sabia acolher suas questões e promovia apenas ações coercitivas que não davam lugar para a singularidade:

Tainá: Antes tinha aula de sexualidade, mas não tem mais. E tipo, a gente fica só estudando doenças sexuais, vai estudar sobre o preço de um bebê. Eu tive essa atividade sobre o preço de um bebê na adolescência.

Ativadora: O preço de um bebê?

Tainá: É, você tem que calcular quanto vai custar um bebê no primeiro ano de vida. Você tem que olhar o berço, as fraldas, tudo.

Ativadora: Eu não entendi por quê. Um orçamento?

Tainá: É. E é só isso. A gente não aprende o que a gente quer saber mesmo. Depois aprende DST, camisinha, como é que põe camisinha. Mas não fala o que a gente quer saber.

Ativadora: Mas eu acho que às vezes é até difícil pra gente saber o que a gente quer saber mesmo. Por isso a gente fica rodeando o assunto sem falar mesmo. Não é?

Luís: Eu não sou assim, eu falo direto.

Ativadora: Mas o que é falar direto? Eu acho um assunto tão delicado que eu acho impossível falar direto. Até o direto é um jeito de contornar. O que vocês acham? Por exemplo, vocês estão falando da dificuldade em abordar algumas coisas nessa atividade da escola.

Tainá: É, DST a gente aprende em ciências. Então não é isso.

Manuela: Não tem a ver com informação. É outra coisa.

Regina: Isso aí, do preço do bebê, é só pra pesar a nossa consciência.

Ativadora: Mas por que fazer pesar a consciência de vocês?

Patrícia: Porque era muita coisa. O preço de um bebê é caro, ter um filho é caro.

Regina: Falando assim, parece que a gente vai comprar um bebê. Credo! Não tem nada a ver isso.

O encontro já estava no fim e o grupo decidiu que falaríamos sobre sexualidade no encontro seguinte. No entanto, logo que a proposta foi retomada, o grupo foi tomado por uma intensa agitação. A cada palavra que a ativadora falava, começavam a cantar uma música que tinha a palavra dita pela ativadora, até chegar na música *Aquarela*, de Toquinho, que cantaram todos juntos, animados e se abraçando.

A ativadora pergunta como sabiam a música, assim, inteirinha. A turma conta que tinham aprendido a letra com uma professora do primeiro ano, uma professora muito querida. Todos manifestam saudades dessa professora que “marcou” a vida deles. “Ela que ensinou a gente a ler”, disse Patrícia. “Ela é maravilhosa demais”, “Melhor professora que a gente já teve”, acrescentaram as amigas. Essa lembrança desencadeou uma série de memórias da infância, o cuidado que os professores tinham com os alunos, a infância como “época da inocência”, em que o grupo “era feliz e não sabia”.

A agitação inicial e a nostalgia da infância que surgem quando o assunto escolhido seria sexualidade revelam a dificuldade em abordar esse tema de forma direta. Diante disso, escolhemos não abandonar o tema, mas trazê-lo de forma um pouco mais velada. Para isso, escolhemos transmitir, na semana seguinte, o curta-metragem *Faubourg Saint-Denis*,⁶⁴ que conta a história do jovem casal Francine e Thomas desde o primeiro encontro até um possível término. A partir da exibição do filme, foi possível para elas falarem de suas questões sobre amor e sexualidade e construir respostas individuais:

Patrícia: Acho que ele pegou a essência dela.

Regina: Acho que ele a viu do jeito dele.

Tainá: Eu não entendi o final.

Isabela: Ela estava ensaiando. Era tudo imaginação dele.

Tainá: Tipo que tudo virou rotina e eles foram se afastando. Mas no final eu não entendi, eles realmente terminaram?

Isabela: Ela estava ensaiando e pedindo a opinião dele, foi isso que eu entendi. E ele estava viajando que ela ia terminar.

Patrícia: Eu acho que eles separaram sim.

Regina: Eu acho que ela foi atuando pra ele, igual a Isabela falou.

Cláudia: Eu acho que eles namoravam mesmo.

Luís: Nó, que namoro estranho. O cara ajuda ela, e ela beija ele?

⁶⁴ O curta-metragem *Faubourg Saint-Denis*, de Tom Tykwer, faz parte do filme coletivo *Paris je t'aime*, coordenado por Emmanuel Benbihy, lançado em 2006.

A ativadora esclarece um pouco sobre o enredo.

Isabela: Eles vão se afastando e terminam de costas.

Luís: Antes eles não eram colados, aí eles ficam colados, na cama.

Patrícia: Eles começam a namorar do nada e transam?

Isabela: Eles eram amigos, depois começam a namorar. Não foi do nada.

Regina: Primeiro ele a ajudou com as falas, depois que ela beijou ele.

Isabela: Eles fizeram um tanto de coisas e depois o amor floresceu.

Ativadora: O que vocês acham que faz florescer o amor?

Manuela: Depende do jeito da pessoa. Tem gente que se apaixona instantaneamente, tem gente que demora.

Patrícia: Tem gente que vem de amizade, já conhece a pessoa há muito tempo. Também tem amor à primeira vista.

Regina: Eu acho que tem várias maneiras de florescer o amor, de se apaixonar.

Ativadora: Vocês já se apaixonaram?

Patrícia: Isso tem que perguntar pra quem namora ou já namorou: Regina, Luís, Tainá.

Tainá: Eu não namoro!

Ativadora: Mas sempre que a gente namora a gente tá apaixonada?

Isabela: Não.

Regina: Eu, pelo menos, quando fala “paixão”, eu imagino uma paixão platônica. Paixão é uma coisa mais momentânea e amor é...

Isabela: Amor é uma coisa tipo... É isso!

Regina: Se acabou, não era amor.

Ativadora: Vocês acham que tem que durar pra sempre?

Manuela: Não acho.

Ativadora: Então vocês acham que amor não dura pra sempre.

Regina: Nem sempre.

Isabela: Tem pessoas que já namoraram uns 20 caras diferentes e amam todos eles, só que...

Ativadora: Então qual é a diferença entre paixão e amor?

Regina: Pra mim paixão é uma coisa mais doentia, mais... Paixão não é uma coisa boa.

Ativadora: Como que é isso?

Isabela: Paixão você fica bem obcecada pela pessoa.

Regina: Paixão platônica é tipo você ter um crush.

Ativadora: O que é um crush pra vocês?

Regina: Um crush é você estar no ônibus e vê um cara bonito e..

Isabela: Dá um calor.

Patrícia: Já aconteceu isso comigo. Vi um cara no ônibus e apaixonei. Tipo à primeira vista.

Regina: É. E paixão platônica é tipo “é o amor da minha vida”.

Isabela: Paixão platônica é quando você não é correspondida pela pessoa e você fica obcecada, vira obsessão.

Regina: Eu acho que é só quando não é correspondida. Tipo assim, eu gosto do Luís, mas ele gosta da Isabela.

Patrícia: Acho que é tipo assim, igual no filme, que ele a vê a primeira vez e começa a imaginar. Igual você ver a pessoa no busão e depois ficar imaginando como que ele é e tal.

Regina: Uma vez eu vi um garçom, achei ele lindo e até hoje eu lembro dele, até hoje. Era aniversário da minha madrinha.

Tainá lê no Google a definição de amor platônico: Impossível, difícil ou que não é correspondido.

Regina: Eu disse...

Tainá: Tá no Google, hein? Definições do Google.

Eles começam, então, a falar sobre o que acreditam que faz uma pessoa se apaixonar.

Isabela: É pelo jeito da pessoa.

Tainá: Tem gente que só importa com beleza. Mas normalmente é um pouco de tudo.

Ativadora: Se não é por beleza ou só por beleza, o que precisa pra se apaixonar?

Regina: Por exemplo, eu tenho um amigo, que ele que me chamou a primeira vez, aí eu respondi só por obrigação. Tipo “Oi, tudo bem?”. Não rendia assunto. Aí eu comecei a conversar com ele. E ele era tão gente boa, mas tão, mas tão, mas tão...

Ativadora: Que...

Regina: Não, não me apaixonei, mas tipo que, eu o acho muito gente boa.

Ativadora: Então o que você está dizendo é que as pessoas podem se interessar umas pelas outras pela conversa, pelos interesses...

Manuela: Cada um escolhe de um jeito. Não tem um jeito certo.

Passam a falar sobre os “status de relacionamento” e o que pensam sobre essas questões.

Regina: Pegou, acabou.

Tainá: É sem compromisso. Fica uma vez e acabou.

Cláudia: “Tá ficando” é tipo um intermediário, entre ficar e namorar.

Ativadora: E como que passa de uma coisa pra outra?

Tainá: Com um pedido de namoro.

Ativadora: E quem pede?

Todos dizem que tanto faz. Normalmente quem pede é o homem, mas não precisa ser. Mesmo assim, todas falam que gostariam de ser pedidas em namoro, porque gostam de homem “com atitude” e pedir em namoro é ter atitude.

Tainá: É mó empolgante, porque a pessoa te pede pra namorar e aí ela tá deixando tudo dela, os rolos, tudo dela.

Dessa forma, elas vão falando cada vez mais de si, sobre como esperam que sejam seus encontros, da ideia que têm sobre amor, de que não existe mesmo “um jeito certo”. Todos acreditam que namorar implica em “intimidade”, que, à medida que o namoro vai “ficando sério”, um começa a frequentar mais a casa do outro e vai ficando mais à vontade, tanto para “pegar as coisas na geladeira” quanto para “fazerem sexo”. Também concluem que pode “transar no primeiro encontro” ou esperar para ter “intimidade entre o casal”. “Tem que ver. Depende de cada uma”, conclui Cláudia. E, no final, dizem: “Nó, hoje foi bom demais” e “Onde que tem esse filme pra assistir mesmo?”.

A essa altura, o grupo já estava bem mais engajado no trabalho, a segregação em relação a Luís havia diminuído, Manuela conseguia se manifestar mais e Tainá ainda exercia liderança, mas de forma menos impositiva. Algumas vezes, ela ajudava a organizar a conversação, como quando sugeria que as amigas largassem o celular e fizessem “pilhinha” com eles para participar da conversação. Ainda assim, a “zoeira” era o mote desse grupo e isso não iria mudar. Um dia, começam a se “zoar” inventando nomes para os futuros filhos das outras. Tais nomes eram sempre algum trocadilho chulo ou ofensivo. Mas elas não se ofendiam. Riam e inventavam um nome ainda pior para nomear o filho da outra. Nesses momentos, era difícil fazer com que passassem da zoeira à reflexão. A ativadora fazia perguntas como “Vocês tem vontade de ter filhos?”, “Como se escolhe nome para um filho?”. Assim, começaram a falar da escolha de seus nomes por seus pais.

A zoeira, repentinamente, deu lugar a uma atmosfera compassiva e, com muita atenção, todos se escutaram, cada um falou de si e da origem do próprio nome. Todos tinham algo de sua história a dizer, uma disse que seu nome tinha sido escolhido por ser um nome diferente, bem brasileiro, outra que tinha sido batizada com a versão feminina do nome de seu pai. Todos

pareciam sentir um certo valor na escolha de seus nomes por seus pais e manifestaram querer transmitir esse cuidado para seus filhos. Nada de nomes chulos ou “zoados”, todos queriam nomes valorosos como eram os seus. A dedicação e o respeito com os quais falaram de suas histórias e com os quais escutaram a dos colegas chamou nossa atenção. Essas meninas e esse menino pareciam estar às voltas com seus lugares no romance familiar, com o trabalho de separação da adolescência e com o despontar da vida adulta no horizonte. Achamos que poderíamos oferecer mais possibilidades para falarem disso e, dessa vez, escolhemos a animação *O farol*,⁶⁵ cujo enredo são as idas e vindas de um filho e seu pai. Após a exibição, perguntamos o que o filme faz pensar.

Regina: Escolha. Porque ele escolheu não ficar perto do pai dele.

Isabela: eu acho que é que todo pai, com o tempo, vai tendo que deixar os filhos partirem.

Luís: Não tem nada a ver. Ele que colocou o menino no barco.

Regina: Eu acho que é questão de escolha porque primeiro o pai o coloca no barco, mas aí ele carregou as consequências também porque depois o filho dele escolheu não ir ver sempre o pai dele.

Isabela: Eu acho que o vídeo tá mostrando que os pais têm que ir deixando os filhos livres.

Manuela: Quando chega a hora, chega a hora.

Isabela: É. Chega a hora que os filhos vão crescendo e tem que deixar os filhos crescerem e essas coisas.

Tainá: Concordo. Deixar os filhos irem.

Patrícia: Vai chegar uma hora que eles não vão conseguir mais impedir, vai ter que deixar.

Cláudia: Eu falo com a minha mãe: “mãe, é melhor você deixar eu ir em algum lugar sabendo que eu estou lá. Porque imagina se eu vou escondido. Quando eu pedi você não deixou”.

Ativadora: Vocês passam por isso com os pais?

Tainá: Não.

Ativadora: Seus pais deixam vocês fazerem tudo?

Tainá: Nem tudo. Mas não seguram muito, não.

⁶⁵ O filme *O Farol*, do diretor taiwanês Po Chou Chi, estreou em 2010 e ganhou diversos prêmios. Pode ser assistido gratuitamente em diversos sites.

Ativadora: O que eles não deixam?

Tainá: Normalmente é preguiça dela, porque ela não quer levar.

Ativadora: Como vocês veem a relação que vocês têm com os pais de vocês em comparação com o filme?

Cláudia: Totalmente o contrário. Porque no filme, o pai... Ele tipo que libera ele, libera pra vida, vai ser melhor. E minha mãe não, ela faz exatamente o contrário. Ela sempre me prende muito.

Luís: Minha mãe também me prende. Nossa, não entendo isso! Me solta, me solta. Deixa eu voar!

Ativadora: Como vocês sentem isso?

Luís: Ah, eu odeio. Porque sair com meus amigos ela não quer deixar, mas sair com as amigas dela, ela quer me levar junto. Não aguento isso. E eu tenho que ficar lá, calado.

Tainá (para a ativadora): E você? Você tem um filho. Como você acha que a mãe deve fazer?

Patrícia: É, o que você acha desse filme?

Ativadora: Vocês sabem que quando a gente escolheu esse filme eu fiquei pensando que talvez ele não fosse adequado pra vocês, porque ele é da ótica do pai, né? A gente se identifica muito com o lugar do pai, de estar vendo o filho ir, ficar cada vez mais longe. O filme mostra o pai, mas não mostra o que o filho está fazendo. Então, eu fiquei pensando isso, como que vocês iam escutar? E eu achei isso muito interessante que vocês escutaram do lugar do filho.

Luís: E não sei se vocês perceberam que mostra que ele vai tipo crescendo, evoluindo. Vocês viram que vai mudando de barco, ele vai conquistando as coisas na vida dele. Ele começa num barquinho super pequenininho e depois ele aparece num Titanic, super Titanic.

Manuela: Ele sai de casa e se desenvolve.

Cláudia: Eu acho que a gente se identificou com o filho porque a gente está na mesma situação do filho. Ou o contrário do que ele passa ou igual, se o pai é mais liberal.

Regina: Meu pai é mais liberal porque não mora comigo, então ele tem meio que repor essa ausência sendo mais legal e me deixando sair.

Manuela: Ele vai crescendo e fazendo a vida dele.

Patrícia: Nem sempre os pais deixam os filhos saírem pra viver a vida deles.

Regina: É, porque é igual meu pai. Eu tenho certeza que quando meu irmão quiser sair ele vai ter muito mais moral. Sabe por quê? Porque ele é homem.

Tainá: Porque é diferente homem e mulher.

Cláudia: Igual esses casos de gravidez na adolescência. Porque os meninos não estão nem aí.

Patrícia: Eu acho que se meu irmão engravidasse uma menina meu pai nem ligava. Agora eu, meu pai nem conversava comigo.

Ativadora (para Regina): Mas, olha, tem uma contradição aí. Porque você tinha falado que seu pai, por não morar com você, era mais liberal, mais “legal”.

Regina: É porque tem a questão da confiança. Tipo assim, “eu estou te dando confiança, se você quebrar essa confiança, acabou!”. Uma vez a gente foi pra uma pousada e minha mãe falou: “divirta-se” e nem ficou preocupada com o que eu estava fazendo. Aí minha consciência pesou e eu não fiz nada errado.

Assim, a conversa chega na questão da “confiança”. Os participantes dizem que os pais deixarem ou não os filhos saírem depende da confiança. Os pais devem confiar nos filhos e os filhos têm que cuidar para não decepcionarem os pais. A ativadora chama a atenção para a recorrência da palavra “confiança”, que já havia aparecido em vários momentos ao longo do semestre (sobre amizade, relações amorosas e familiares), mas que agora vinha acompanhada da palavra decepção. A questão, então, parece se inverter, e todos passam a falar de decepções que tiveram com os pais ou sobre o que os levariam a se decepcionarem. Luís fala, mais uma vez, sobre o pai ter traído a mãe. Manuela diz que se decepcionaria se isso acontecesse. Cláudia revela que seu pai também traiu sua mãe quando ela ainda era “novinha”. Patrícia fala que não suportaria que o pai batesse na mãe. Mas logo voltam a falar da infância e dos cuidados que recebiam dos pais. Uma lembra dos penteados que a mãe lhe fazia, outra de que o pai lhe ensinava golpes de luta para que ela se protegesse. Por fim, convidam a ativadora para uma apresentação de teatro que estavam ensaiando e da qual já falavam há algumas semanas. Tainá reforça o convite: “Leva seu filho, ele vai gostar. Tenho certeza que você é o tipo de mãe que leva o filho no teatro”.

Esse movimento faz com que se deem conta da associação livre, como constata Tainá: “Aqui, todo assunto que você fala, quando vê, já virou outra coisa. Não sei como isso acontece, mas acontece”. E Patrícia completa: “É a envolvimento”.

O encontro seguinte seria o último. No último encontro, sempre pedimos que os participantes falem sobre como foi a experiência para eles. Todos os participantes marcaram a

importância de serem escutados e ressaltaram a diferença que existe entre a experiência de falar e de ser escutado na conversação e em outras situações. Patrícia diz: “Eu acho que você é a única aqui que escuta a gente de verdade”. Isabela completa: “Que se interessa mesmo pelo que a gente quer falar”. E Tainá finaliza: “Tem a vontade de falar. Porque com você a gente tem vontade de falar das nossas coisas. Que é diferente de quando a gente fala com os amigos, por exemplo”.

4.2.2 *Do tumulto à construção de um trabalho: um esforço de compreensão*

A experiência apresentada nos permite ver o movimento do grupo ao longo do semestre. Se, num primeiro momento, é quase impossível organizar uma conversa, com o tempo os adolescentes passam a querer falar, a querer ser escutados e, o mais importante, a se escutarem uns aos outros. Esse movimento é o que percebemos em, praticamente, todos os grupos, em maior ou menor intensidade. Cabe, agora, tentar compreender esse movimento.

4.2.2.1 A conversação ativa na escola

Como na experiência relatada, nos apresentamos às escolas sempre a convite delas e a partir de um impasse, dispostos a atender uma demanda que considere o sujeito. Mas nenhuma demanda é igual a outra, nenhum contexto é igual ao outro, nem mesmo na mesma escola, com a mesma equipe. Isso faz com que assumamos uma postura de escuta ativa, atenta às especificidades de cada contexto e aos discursos predominantes em cada instituição. Como salienta Viganò, “É importante notar que, do início ao fim, a questão institucional funde-se com a da organização dos significantes fundamentais que estão na base das instituições sociais e se revela uma questão de discurso” (2006, para. 3).

É por isso que chamamos o dispositivo da conversação no Além da Tela de *conversação ativa*, considerando que esse termo abrange a escuta dos significantes mestres prevalentes nos discursos institucionais, mas também uma escuta atenta às “falhas” que operam no discurso: palavras esquecidas, trocadas, suprimidas, equivocadas, assim como os chistes, que mostram um inconsciente vivo e operante. Vicente aponta que Lacan toma o ato analítico como realização: “Algo está em potência e lhe falta uma causa eficiente que o transforme em ato, que o faça atual” (Vicente, 2004, seção O ato analítico). O ativador da conversação deve possibilitar a descoberta, por parte do adolescente, de que ele é quem sabe de si: um saber que é

desconhecido de si mesmo. Podemos tomar o ato falho como um certo paradigma, na medida em que o ato falho surge como inesperado, fora do controle, demonstrando, justamente, que o desejo ultrapassa o que é da ordem da intenção. Para que isso aconteça, o ativador da conversação assume a posição de quem não sabe a respeito do que aflige o adolescente, do impasse que ele vivencia no laço social, e toma-o como um sujeito dividido, capaz de produzir o próprio saber. O saber que se constrói a partir daí faz brecha no universal e pode fazer com que algo da singularidade do gozo se enlace ao coletivo.

A conversação ativa leva em conta a dimensão pulsional na estrutura mesma do inconsciente, considerando, como diz Lacan, que “A realidade do inconsciente é – a verdade insustentável – a realidade sexual” (Lacan, 1964/1998, p. 143). A pulsão não cessa, é sempre parcial, e a sexualidade participa da vida psíquica em consonância com a estrutura de hiância do inconsciente, que, por sua vez, se manifesta como descontinuidade, falha, tropeço. Para Lacan: “as pulsões são, no corpo, o eco do fato de que há um dizer” (Lacan, 1975-1976/2007, p. 18). A conversação ativa leva em conta a intensa atividade pulsional que se manifesta no despertar da puberdade, que por vezes se traduz pela agitação dos corpos, cada vez menos dóceis aos aparatos disciplinares. A conversação pode ser uma oportunidade para extrair algo vivificante do encontro entre a palavra e o corpo. Fundamentalmente, a ideia de atividade está relacionada ao efeito pretendido na conversação, que é o de abertura do inconsciente e de desobjetificação dos sujeitos: nossa pequena revolução.

Quando recebemos a demanda de uma escola, esta costuma vir nomeada como palestra para os alunos ou capacitação para os professores. Não nos opomos a essas demandas, elas são passíveis de serem atendidas e já aconteceu, algumas vezes, de realizarmos palestras ou capacitações. No entanto, antes de aceitar qualquer demanda, propomos uma conversação com a coordenação da escola, que é geralmente quem entra em contato conosco, e convidamos os professores para participarem. Esse primeiro encontro se dá em forma de conversação na qual já é possível fazer alguma intervenção, como apontar o lugar de responsabilidade da escola ou o excesso de nomeação diagnóstica nos alunos. Nem sempre os professores participam desse encontro e, em alguns casos, propomos mais um encontro para que os professores participem.

Ressaltamos, aqui, que as escolas nos convocam no lugar de psicólogos capazes de solucionar os problemas que enfrentam. No entanto, nos apresentamos à equipe como pesquisadores e psicanalistas. Em nossa experiência, essa posição de pesquisador tem favorecido o trabalho de conversação tanto no âmbito da pesquisa quanto da intervenção.

Nesse primeiro contato com a escola, escutamos a demanda e levamos o que foi escutado para discussão em grupo, só depois dessa avaliação propomos uma ação na escola. Ao final da ação proposta, fazemos mais uma conversação com os profissionais da instituição. Em nossa experiência, constatamos que um número menor de participantes (de seis a oito) e um número maior de encontros (no mínimo oito) traz melhores resultados. No entanto, nem sempre essa configuração é possível e temos que nos adequar. A ação, então, leva em conta vários aspectos impossíveis de serem detalhados aqui e é proposta a partir de uma escuta da questão trazida pela escola. Trazemos aqui um exemplo de exceção em que nos afastamos muito de nossa configuração considerada ideal a partir de um cálculo.

Fomos convocados pelos professores (e não pela coordenação) de uma escola em que já havíamos realizado um trabalho mais longo há alguns semestres, a mesma em que realizamos o trabalho apresentado no item anterior. Os professores estavam muito angustiados porque os alunos não se interessavam pelo conteúdo pedagógico, mas recorriam a eles para que solucionassem diversos conflitos entre os próprios alunos, muitos deles relacionados às redes sociais. O ano já estava no fim e a queixa era uma queixa generalizada de todas as três turmas de oitavo ano da escola, totalizando cerca de 75 alunos. Conversamos com os professores e propusemos uma ação em dois momentos: no primeiro, assistiríamos a um episódio da série *Black Mirror*⁶⁶ com as três turmas. Na semana seguinte, faríamos um único encontro de conversação com cada turma. Nosso intuito era de acolher esse mal-estar e, como a turma era de oitavo ano, ou seja, de alunos que permaneceriam na escola, poderíamos realizar uma ação mais longa no semestre seguinte. Apesar do número de participantes, a conversação transcorreu muito bem. Em seguida, fizemos uma conversação com os professores a fim de dar um retorno sobre a experiência, mas também de escutá-los. Nessa conversação, os professores puderam construir que não havia um grande problema com as turmas, mas com eles próprios, que não sabiam lidar com as demandas da docência na contemporaneidade, uma vez que os alunos pareciam precisar de mais do que o conhecimento que eles sabiam ofertar. Diante disso, no ano seguinte, não propusemos conversação com os alunos, mas sim com professores e com pais. Ressaltamos que o que nos levou a aceitar essa demanda da escola foi o fato de já haver uma transferência estabelecida, o que acreditamos ter tornado possível a conversação com um número tão grande de participantes, mesmo que a grande maioria dos alunos não nos

⁶⁶ O episódio escolhido foi o *Queda livre* (Wright, 2016), primeiro episódio da terceira temporada. Nele, a protagonista Lacie é pontuada por todas as suas ações, o que determina todas as suas possibilidades na vida. O episódio está disponível na plataforma de *streaming* Netflix.

conhecesse. Enfatizamos, aqui, que, ainda que seja possível realizar várias ações numa mesma escola, não acreditamos em uma ação permanente, ou seja, a intervenção deve ser pontual e sempre motivada por um impasse.

Então, em geral, após definirmos o número de encontros e o formato, realizamos as conversações com os adolescentes, que são apresentados à nossa proposta e convidados a participar. Nos apresentamos aos adolescentes dizendo que somos pesquisadores-psicanalistas e que estamos interessados em conhecer os usos que eles fazem da internet, das redes sociais etc. Nem sempre é possível nos apresentarmos como pesquisadores, especialmente quando atuamos em projetos sociais nos quais nossa inserção é, explicitamente, de outra ordem, como no *Projeto Brota: juventude, educação e cultura*.⁶⁷ Mesmo nesses casos, apresentamos a proposta, explicamos que o projeto é vinculado à universidade e dizemos que estamos interessados em compreender os usos que eles fazem dos recursos digitais.

É importante esclarecer que, em nossa prática, o ativador da conversação, além de pesquisador, é um psicanalista em formação, analisante e praticante da psicanálise, e é acompanhado, na conversação, por mais uma pessoa, que pode ser um aluno de graduação ou pós-graduação. Assim, trabalhamos em duplas, de modo que, enquanto um se dedica a ativar a conversação, no sentido de dar movimento, fazer a engrenagem andar, o outro o acompanha, atento aos significantes que se repetem, ao que algum significante específico desencadeia em cada um, às falhas nos discursos, aos movimentos e conversas que acontecem paralelamente ao assunto principal (sempre tentando incluir esses movimentos), mas também apoiando o ativador de outras formas.

Também gravamos e transcrevemos as conversações, com a autorização dos adolescentes. Esclarecemos que toda a experiência é protegida pelo sigilo, que as gravações fazem parte da pesquisa e não são disponibilizadas para ninguém. Em nossa experiência, o ato de gravar as conversações não costuma inibir os participantes, pelo contrário, parece fazer com que fiquem mais interessados em falar. Algumas vezes eles chamam a atenção para o fato de o conteúdo que dizem estar sendo gravado: “Vê aí se tá gravando porque isso que eu vou falar é muito importante”. Também brincam com o gravador, interagindo com ele, brincando de

⁶⁷ O *Projeto Brota: juventude, educação e cultura* é uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e tem uma estrutura interdisciplinar, contando com a parceria de outros cursos da UFMG. No período de 2018 a 2022 ele foi coordenado pelas professoras Cristiane de Freitas Cunha Grillo e Nádia Laguárdia de Lima. Ele acontece uma vez por semana e fora da escola, no Centro de Referência da Juventude (CRJ). Num primeiro tempo, os adolescentes participam de oficinas de artes e, em seguida, participam de grupos de conversação. Esse trabalho também vem apresentando resultados bastante positivos.

entrevistar o colega etc. A palavra “sigilo” também costuma ter um efeito interessante, sendo repetida em várias situações pelos adolescentes, como quando um participante encoraja o outro: “Pode falar, tem sigilo”.

No primeiro encontro, então, após nos apresentarmos, fazemos alguns combinados. Decidimos sobre gravar ou não os encontros, deixamos claro que a participação é voluntária e que a qualquer momento o participante pode desistir de sua participação e determinamos alguns parâmetros de respeito, como escutar o que o outro tem a dizer, falar preferencialmente de si e, caso fale do outro, estar atento se o outro está de acordo, respeitar as diferentes opiniões etc. Nunca proibimos o uso dos celulares e, mesmo quando a escola o faz, marcamos que essa não é nossa posição. Passamos a palavra a eles, geralmente fazendo alguma pergunta sobre as redes sociais, como o que são e se as utilizam. De modo geral, acham interessante que caiba a eles a tarefa de definir o que é uma rede social e se dedicam a isso. Enquanto alguns dizem que para ser rede social basta que o usuário possa se comunicar com palavras, e aí o WhatsApp entra como rede social, outros acreditam que é preciso ter um perfil e construir uma rede na qual seja possível adicionar “amigos” ou “seguidores”. Os ativadores de conversação são livres para levar algo que possa precipitar a fala, como um poema, um vídeo curto, uma notícia ou uma atividade artística, sempre de forma bem livre. Constatamos que os vídeos e outros recursos costumam funcionar melhor quando sua escolha é norteadada por alguma questão que já apareceu no grupo, como os utilizados na experiência apresentada anteriormente. Assim, o que mais contribui para que falem é o nosso desejo de escutá-los.

A oferta de um espaço para a palavra aos adolescentes visa localizar um impasse que eles vivenciam no laço social através do uso que fazem das tecnologias digitais. Se, num primeiro momento, o mal-estar vem nomeado pela escola, através de uma demanda que não é deles, quando são convidados a falar, cada um tem a chance de nomear, à sua maneira, o mal-estar. A associação livre coletivizada permite a circulação da palavra que pode tomar qualquer destino: das redes sociais ao racismo, à violência, à sexualidade, ao amor.

Por mais que nos esforcemos para planejar os encontros, escolhendo temas e vídeos com antecedência e convocando os adolescentes a participarem dessa organização, o trabalho é completamente imprevisível, cada grupo vai em uma direção inédita e os impasses são os mais diversos. Nem sempre conseguimos engajamento no primeiro encontro e às vezes nem depois de vários; às vezes, enquanto alguns participantes ficam muito interessados, outros não são capazes nem de ficarem sentados. Mesmo quando o trabalho acontece, é com muita agitação, meninos e meninas falando ao mesmo tempo, se movimentando pelo espaço, pegando os

celulares uns dos outros e mesmo do ativador da conversação, entrando e saindo da sala e até jogando objetos uns nos outros. Na experiência apresentada, por exemplo, as meninas aproveitavam momentos de distração da ativadora para pegar seu celular, tirar fotos delas próprias e olhar fotos que já estavam no celular; assim descobriam fatos da vida da ativadora, como o fato de ter um filho. À medida que a transferência vai se estabelecendo, esse tipo de atitude diminui.

O trabalho do ativador, então, é um trabalho de depuração: de fisgar uma questão em meio à falação dos adolescentes, de identificar um interesse e trazê-lo para discussão, de elevar um conflito ao estatuto de mal-estar e, sobretudo, de escutar até onde é possível ir. Com o passar dos encontros, normalmente a turma se acalma, se envolve na proposta e fala, constatando que esse é um “jeito diferente” de falar. Mas essa tarefa pode ser muito angustiante, pois, sem um distanciamento, nem sempre é fácil perceber que a engrenagem está em marcha e que um trabalho acontece. Nessa condução, a supervisão é de extrema importância, pois, além de orientar o trabalho do ativador e de sua dupla, ajudando a compreender os impasses e até a escolher materiais para levar para o grupo, faz com que se sintam menos sozinhos.

4.2.2.2 A supervisão em conversação

O segundo momento importante do trabalho de pesquisa se dá na supervisão. A supervisão, em nossa prática, também se organiza como uma conversação. A dupla que ativa um determinado grupo apresenta o impasse que vem encontrando na condução daquele grupo. Todos os participantes são convidados a falar, a refletir sobre a questão trazida pela dupla e a dar sugestões. Esse é um momento em que, com certo distanciamento, alguns aspectos do

trabalho do grupo se destacam. Os significantes que foram repetidos muitas vezes ou, contrariamente, que apareceram uma única vez ou mesmo foram recalcados tomam outra densidade. O encadeamento que se dá na associação livre coletivizada pode tornar-se evidente.

Assim, buscamos promover uma comunidade de trabalho, a qual, através da articulação significativa, forja seus conceitos e faz avançar a clínica. Essa é uma forma de trabalho propícia para criar ou manter a surpresa, o interesse, o desejo de saber mais. Uma forma de trabalho em que o real do sintoma mantém seu valor de surpresa. A conversação com a equipe de psicanalistas e pesquisadores permite decantar os significantes mestres das falas dos adolescentes. “A atenção é colocada no significante, o fundamento de nossas conversações

clínicas” (Dewambrechise-La Sagna, 2020, p. 19).⁶⁸ E, para compreender o que se diz, é importante estar atento às contradições, às ressonâncias, às superposições significativas.

A conversação na supervisão é orientada pelos significantes mestres extraídos da conversação com os professores e os adolescentes. No trabalho na instituição escolar, podemos tomar o discurso como uma fala coletiva, uma série de enunciados, estratégias e dispositivos que também podem ser tomados pelos sujeitos individualmente.

Lacan faz uma distinção entre sujeito do enunciado e sujeito da enunciação. Ele define o sujeito do enunciado, a partir da linguística, como um *shifter*⁶⁹ e nada mais: “onde ele [o Eu] não é nada além do *shifter* ou indicativo que, no sujeito do enunciado, designa o sujeito enquanto ele fala naquele momento” (Lacan, 1960/1998, p. 814). O sujeito do enunciado é o “eu” enquanto imagem unificada. O sujeito da enunciação leva em conta a clivagem. Não se trata, então, de dois sujeitos, um do enunciado e um da enunciação, mas trata-se de incluir a divisão do sujeito. Como explica Lacan: “Enunciação que se denuncia, enunciado que renuncia a si mesmo” (1960/1998, p. 816).

A escuta analítica no trabalho de conversação pode abrir um canal para a enunciação. Na supervisão, nos atentamos a esse processo no intuito de apreender o que emerge do sujeito do inconsciente. Aquilo “que o inconsciente traz ao nosso exame, é a lei pela qual a enunciação nunca se reduzirá ao enunciado de nenhum discurso” (Lacan, 1961, p. 906).

Dunker, Paulon e Milán-Ramos destacam que numa “análise do discurso” orientada pela psicanálise deve-se estar atento às vertentes do enunciado e da enunciação. A vertente do enunciado, “remete ao percurso do sujeito que se constitui como sujeito por meio de seu próprio discurso [...], ou seja, a partir da repetição significativa, em sua versão semântica e sintática” (2016, p. 143). A vertente da enunciação evidencia os limites do enunciado, pois “O momento em que o sujeito cessa de poder testemunhar sobre aquilo que o torna cativo ou limitado, é precisamente ali que emerge, de maneira evanescente, o sujeito do inconsciente” (2016, p. 144). Dessa forma, na supervisão, através dos relatos e registros das conversações, tanto pontualmente, quanto num período estendido, buscamos localizar os seguintes pontos:

- Os significantes mestres da cultura atual: cada cultura se constitui a partir de certos significantes que ordenam e organizam os laços sociais. É em torno desses significantes mestres que a

⁶⁸ Tradução nossa. No original: “Es la atención puesta en el significante lo que hace el cimiento de nuestras conversaciones clínicas”.

⁶⁹ *Shifter* é um termo da linguística cujo significado ou função não pode ser determinado fora da mensagem. O termo ganhou notoriedade com Jakobson, que acrescentou que seu significado só é atribuído na mensagem entre as instâncias enunciativas.

estrutura social se organiza. Nas conversações e na supervisão ficamos atentos a esses significantes que se repetem, como *cancelamento*, *zoeira*, *atitude*, *confiança* etc., e nos interrogamos sobre eles.

- Os impasses no laço social nomeados pelos sujeitos: os próprios sujeitos apontam e nomeiam suas dificuldades em relação ao laço social. Adições virtuais, isolamento, segregação e violência são exemplos. Vimos isso quando Luís diz que as meninas “fazem racismo” com ele ou quando Manuela diz que é “viciada”.
- Os discursos institucionais e os seus efeitos sobre os sujeitos: A instituição escolar se apoia no discurso universitário no sentido de nomear os sujeitos. Frequentemente, quando chegamos nas escolas, os alunos já chegam nomeados como agitados, hiperativos, hipersexualizados, loucos, deprimidos etc. Se essas nomeações não aparecem explicitamente na fala da escola, elas aparecem nas falas dos próprios sujeitos, como quando a escola nomeia o grupo de meninas como “difícil” e elas próprias dizem que não iríamos “dar conta delas”.
- As ficções coletivas: As ficções coletivas emergem nas conversações como sentidos compartilhados coletivamente, como, por exemplo, sobre o que é ser mulher, o que é ser homem, o que é ter atitude, o que é feminismo, o que é um bom aluno, o que é um pai, uma mãe, entre outros. Consideramos que as ficções coletivas tocam o inconsciente de cada sujeito, que, por sua vez, se organiza em termos do discurso.
- As rupturas ou lacunas introduzidas no processo de enunciação: essas rupturas podem ocorrer nas descontinuidades da cadeia significante ao longo do discurso (lapsos, interjeições e/ou tropeços languageiros, erros, esquecimentos, mudança de entonação), como a contradição apontada na fala de Regina pela ativadora, que traz à tona a questão da confiança e da decepção. Essas rupturas aparecem nas conversações, mas também numa divergência entre a fala da escola e a fala dos adolescentes. Muitas vezes o que a escola aponta não aparece nas conversações e vice-versa.
- As alternâncias no discurso: As alternâncias no discurso que se produzem no âmbito da conversação acontecem pela emergência do real. A emergência do real desarticula a cadeia significante em que o sujeito se faz representar, lançando-o a uma nova forma de laço social. A emergência do corte na conversação é que promove a alternância dos discursos, do discurso da histórica para o discurso do analista, por exemplo. Esse corte promove um certo despertar do inconsciente e, ainda que seja um pequeno despertar, acreditamos ser valioso. Um delicado exemplo de torção no discurso foi visto quando, diante da pergunta sobre como se escolhe nome para um filho, os adolescentes se deslocam da posição da “zoeira”, posição marcada pela identificação que unifica o grupo, para uma posição de sujeitos, na qual cada um se apresenta com sua singularidade, revisitando sua ficção familiar.

Guerra nos lembra que a psicanálise segue a lógica do inconsciente, operando, portanto, a partir do *a posteriori*, sendo “somente num depois que se pode extrair um saber acerca da verdade da questão colocada em jogo na investigação” (2010, p. 141). Se a conversação visa o encontro com algo novo, com o inédito, que pode ser extraído a partir do encontro e da palavra, a supervisão, muitas vezes, é a ocasião em que esse algo novo se revela e, com frequência, isso só pode acontecer num *a posteriori*, ou seja, num segundo momento que ressignifica o primeiro. Esse é o momento em que a dupla que ativa a conversação vai contar sobre o encontro com os adolescentes na escola e esse efeito de transmissão do *a posteriori* é favorecido graças ao dispositivo da conversação também na supervisão. Acreditamos que a supervisão, com o distanciamento que ela promove (que é, ao mesmo tempo, uma aproximação) e com esse efeito de *a posteriori*, contribui – para citar Freud (1912/1989a) – para que sejamos “tomados de surpresa” e para que possamos continuar enfrentando os diversos impasses que a nós se apresentam, “com liberdade”.

4.2.2.3 A conversação ativa na teoria dos discursos

A conversação opera pela via discursiva. Segundo Lacan (1969-1970/1992), o discurso é “uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional” (p. 11). Além disso, “O discurso molda a realidade, sem supor nenhum consenso do sujeito, dividindo-o, de qualquer modo, entre o que ele enuncia e o fato de ele se colocar como aquele que o enuncia” (Lacan, 1970/2003, p. 408). Nessa perspectiva, a cultura está conectada ao discurso, que inclui o que excede à somatória dos enunciados num determinado contexto.

Lacan (1972-73/2008) toma o discurso como laço social, considerando que “no fim das contas, há apenas isso, o laço social. Eu o designo com o termo discurso” (p. 60); e que “cada realidade se funda e se define por um discurso” (p. 37). Para o autor, não há realidade pré-discursiva. Os discursos “constituem-se como uma repetida experiência de busca de gozo e seu fracasso” (Lima & Berni, 2017, p. 140).

Os discursos lidos como essa tecitura que se constitui sobre o impossível (real) apontam para o mal-estar que se manifesta em cada laço social (Lima, 2013). A escuta dos professores permite localizar os discursos predominantes na instituição e o lugar destinado aos alunos nesses discursos. A escuta dos adolescentes, por sua vez, nos aponta para os efeitos dos discursos institucionais sobre os sujeitos. Percebemos que os quatro discursos propostos por

Lacan estão presentes nas conversações com professores e adolescentes e se alternam ou se conjugam de acordo com as aberturas ou encontros com o real.

Para Voltolini (2011), toda instituição sofre com os efeitos da mestria. O discurso do mestre opera sobre o real numa tentativa de controlá-lo. Na tentativa de se apropriar do saber do Outro, o mestre lança mão do discurso da ciência para regular o real. L. Ornellas e M. L. Ornellas (2020) acrescentam que a escola evita o aparecimento do sujeito do desejo, que é efeito da estrutura de linguagem, sobrepondo, a esse sujeito, uma torção no discurso: “Verifica-se no campo da educação uma torção, visando uma regulação do desejo, na tentativa, por parte de muitos professores, de modelar o desejo” (p. 40)

Dessa forma, a escola tenta calar o sujeito. É a esse serviço que se oferecem os diversos diagnósticos, classificações e rótulos. Mas o real sempre se interpõe, impedindo que o gozo seja submetido a qualquer parâmetro universal. O que vemos nas conversações é o retorno desse real. Aquilo de que há muito não se falava reaparece no grupo e se impõe como questão a ser debatida. Quando temos o primeiro contato com os alunos, já estamos diante desse contexto. Eles também! Isso tem efeitos, como, por exemplo, na fala de uma adolescente no primeiro encontro: “Você não vai dar conta da gente, não. Pode desistir!”. Os adolescentes se identificam com esses significantes que vêm do Outro, como uma forma de ter um lugar no campo do Outro. E podem, também, gozar do lugar de “aluno-problema” que ocupam na instituição.

Nós nos apresentamos para os adolescentes como pesquisadores. Isso parece ter um efeito muito profícuo para a circulação da palavra. Se a escola tende a se estabelecer sob a égide do discurso do mestre, que, aliado ao discurso da ciência, pode normatizar os sujeitos através das nomeações diagnósticas ou disciplinares, quando nos dirigimos a eles atribuindo-lhes um saber, apresentamo-nos num lugar de sujeito dividido.

Lacan, no *Seminário 17*, diz que “o que conduz ao saber não é o desejo de saber. O que conduz ao saber é – se me permitirem justificar em um prazo mais ou menos longo – o discurso da histórica” (Lacan, 1969-70/1992, p. 21). É nesse sentido que propomos pensar que a posição discursiva em que nos apresentamos, pelo menos nesse primeiro momento, é a do discurso da histórica, um discurso favorável à produção de saber.

É a partir do lugar de sujeito dividido que nos endereçamos ao outro, nesse caso, aos adolescentes. Queremos saber sobre eles, aprender com eles. Nosso desejo é que falem para nós, que nos contem sobre o que lhes interessa, o que os anima e, também, o que os acomete nessa relação com os dispositivos digitais. Esses meninos e meninas que, diante da escola, frequentemente ocupavam um lugar depreciado, que eram, muitas vezes, nomeados como

bagunceiros, agitados, problemáticos ou, de outra forma, desalojados de um lugar singular para ocupar um lugar na lógica normatizante, como o fazem, por exemplo, os diversos diagnósticos, são agora convidados a falar de um outro lugar, um lugar de mestria.

Essa estrutura inicialmente proposta traz efeitos surpreendentes. Eles reconhecem e apreciam a ideia de falarem para alguém que quer aprender com eles, como fica evidente na fala de um dos participantes:

No começo, quando eu comecei a conversar com ela, ela ficava toda hora perguntando “o que é isso, o que é isso?”. Eu achava ela meio burrinha, até me irritava – desculpa aí, tá? – depois, eu fui vendo que ela queria saber sobre o nosso mundo de adolescente, sobre as nossas coisas. E, tipo, ela quer saber mesmo, ela quer que a gente fale com ela. Nossa, eu gosto demais dessas conversas, não sei nem explicar.

A oferta da escuta ao adolescente, tomando-o, contudo, como sujeito do inconsciente, promove um giro discursivo, instaurando o discurso do analista: “a posição do analista” é feita “substancialmente do objeto *a*” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 40). O psicanalista faz semblante de objeto, e é desse lugar que ele oferece a sua escuta. O lugar vazio, esse *ao menos um* que se inscreve no hífen da inter-disciplinaridade no CIEN, diz respeito a esse lugar, que instaura a falta e convida à construção de um saber.

Essa posição só é possível a partir da instalação da transferência. O que se espera de um analista nessa posição é que “faça funcionar seu saber em termos de verdade”, essa é a razão pela qual ele “se confina em um semi-dizer” (Lacan, 1969-70/1992, p. 50). Ele opera com o saber da estrutura no lugar da verdade e o faz desde a função do enigma, que aí retorna ao sujeito no campo do Outro. O analista renuncia a exercer a posição de um ser todo-saber, o que tem como efeito o furo no saber.

Na medida em que nossa escuta é orientada pela ética da psicanálise, os sujeitos percebem a diferença de nossa posição em relação à escola e a importância da escuta: “Você, por exemplo, quando você chegou e falou que a gente não podia jogar truco, eu pensei: ‘Nó, vai ser paia’, mas aí não. Você conversa com a gente, escuta o que a gente fala. É mó legal”.

A conversação visa abrir brechas no discurso, oferecendo condições para a emergência do equívoco, da surpresa com aquilo que se diz, fazendo com que o sujeito se depare com a sua alteridade inconsciente. Assim, a conversação convoca e propicia condições para a emergência das manifestações do sujeito do inconsciente.

Quando a escuta analítica se instala, a associação livre – aí coletivizada – opera, fazendo com que os sujeitos se escutem, escutem os colegas e produzam novos saberes. Os significantes

mestres caem e evocam novos significantes. À medida que eles começam a trazer os seus impasses, eles passam a se interrogar, e a dimensão subjetiva, um pouco adormecida, vem à tona. Os adolescentes se surpreendem com a própria fala e com o que produzem. Eles compreendem o funcionamento dessa engrenagem, dando-se conta, também, de uma certa abertura do inconsciente, como disse Tainá: “Todo assunto que você fala, quando vê, já virou outra coisa. Não sei como isso acontece, mas acontece”. O que propicia a instalação dessa engrenagem, que faz com que a associação livre alcance o status de método é a transferência, como nomeia a adolescente Patrícia com o termo “envolvência”.

Os discursos mostram a articulação entre a linguagem e o gozo. Os insultos, as agressões verbais, cada vez mais comuns entre os jovens, mostram o laço entre significante e gozo. O corpo goza a partir do fato de que o ser fala. As palavras afetam o corpo, as palavras têm peso, um peso de gozo que marca o corpo (Orrado, 2020). Os significantes permitem identificações, conferem um lugar no campo do Outro, mas também têm efeitos de segregação. A conversação visa desfazer identificações cristalizadas, abrindo novas possibilidades identificatórias. A partir das intervenções provocadas por quem ativa a conversação, a circulação de palavras no espaço coletivo dá lugar às diferenças, às diferentes leituras, interpretações e, também, aos modos singulares de organização pulsional e de gozo. A conversação permite interrogar a dimensão pulsional como laço entre a palavra e o corpo, tomados um a um.

Como salienta Rosa (2004), o método psicanalítico vai do fenômeno ao conceito e constrói uma metapsicologia não isolada, mas fruto da escuta psicanalítica, que não enfatiza ou prioriza a interpretação, a teoria por si só, mas integra teoria, prática e pesquisa. O psicanalista não aplica teorias, não é o especialista da interpretação, tampouco da fantasia, posto que não é só aí que o inconsciente se manifesta; o psicanalista deve estar a serviço da questão que se apresenta. A observação dos fenômenos está em interação com a teoria, produzindo o objeto de investigação, não dado *a priori*, mas produzido na e pela transferência.

Estamos cientes da impossibilidade de qualquer categoria simbólica de recobrir o real, e de que todo esforço de classificação não dá conta dos desafios da clínica. No entanto, nosso esforço, nesse trabalho, é o de transmissão. Para tanto, no próximo capítulo, vamos nos aprofundar no que extraímos aqui e que consideramos serem os elementos operatórios fundamentais para nossa prática de conversação: a transferência e a associação livre num

contexto institucional e em grupo, sob o efeito da presença de *ao menos uma*⁷⁰ psicanalista, diante de corpos cada vez menos enlaçados às palavras.

⁷⁰ Usaremos o termo *ao menos uma* no feminino, também para marcar uma diferença entre nosso trabalho e o do CIEN, mas, sobretudo, em referência ao termo usado por Thomas (2002) para se referir à presença das mulheres nos salões de conversação.

5 AS ASAS DA BORBOLETA: COMPREENSÃO DE UMA ESTRUTURA

Retomaremos, aqui, os salões de conversação, visando destacar os elementos que encontramos não apenas em nossa prática, mas nas diferentes abordagens da conversação na psicanálise. Alguns elementos aparecem com mais evidência, como a associação livre coletivizada, que é instituída pelo próprio J.-A. Miller (2003), enquanto outros aparecem mais contingencialmente nos relatos de conversação ou são mencionados brevemente, como a questão da transferência.

Esses elementos, que estão aqui e lá (como as asas nas borboletas e nos pássaros), permitem que retomemos os salões de conversação em sua vertente de “linguagem-instrumento” (Thomas, 2002, p. XXII) – que aqui chamamos de dispositivo –, que deve ser “manejada” pelos participantes e, principalmente, pelas *salonnières*. Essa vertente, introduzida por Thomas (2002), mas já percebida pelos próprios frequentadores e outros autores, evidencia um certo cálculo. Mesmo que a condução dos salões fosse espontânea e flexível, seus elementos operatórios estão lá e, em muitos aspectos, aparecem também, nos dias de hoje, nas conversações.

5.1 Vestígios dos salões na conversação

Vimos que os salões eram um ambiente de circulação da palavra, no qual todos podiam falar. Seus participantes eram encorajados a falar “tudo o que vem à fantasia”, até mesmo seus “agradáveis desatinos”. Na conversação nos salões, a fala deve ser “livre” e todos os assuntos devem ser permitidos – as coisas “mais baixas e as mais elevadas” –, mas deve-se ter um “espírito de polidez” para evitar os “motejos agressivos” ou tudo que possa “ofender o pudor”. Essa descrição da Mademoiselle de Scudéry (1686/2001, p. 52) vai revelando o aspecto da associação livre – a regra fundamental da psicanálise – presente nos salões. A descrição da Baronesa de Staël também é bastante reveladora:

O tipo de bem-estar proporcionado por uma conversação bem animada⁷¹ não consiste propriamente no assunto da conversação; nem as ideias nem os conhecimentos que ali podem ser desenvolvidos são seu principal interesse. Importa ter uma certa maneira de agir sobre os outros, de falar tão logo se pense, de comprazer-se imediatamente consigo

⁷¹ Lembramos que o termo “animar” era usado para se referir à condução dos salões, assim como também é usado para a condução das conversações de orientação psicanalítica. Uma “conversação bem animada”, portanto, é uma conversação bem conduzida e não, necessariamente, festiva, agitada.

mesmo [...], de produzir à vontade como que uma espécie de eletricidade que solta faíscas (Necker, 1810/2001, p. 110)

O que importava não era a busca pela verdade, mas que cada um tivesse seu lugar e que houvesse harmonia “das gentes e das vozes” (Pécora, 2001, p. XVIII). Todos eram convidados a falar. Os que, num momento, estavam no lugar de falar, no momento seguinte estariam no lugar de escutar. Para que essa atmosfera livre e criativa fosse atingida, era preciso que as conversações fossem conduzidas “com juízo” (Scudéry, 1686/2001, p. 50). Para isso, era preciso “ao menos uma” mulher que era capaz de “zelar pela circulação da fala” (Thomas, 2002, p. XIX).

Essas mulheres, as *salonnières*, eram adoradas pelos frequentadores dos salões. Eles se sentiam atraídos por elas e desejavam sua estima. Ao mesmo tempo, a forma paradoxal como os autores descrevem sua relação com o saber é percebida em nossa leitura. Era-lhes preferível não parecer que sabiam (ou, mais astutamente, parecer que não sabiam), por outro lado, os comentadores ressaltam sua inteligência, sua sagacidade, sua força e seu senso de humor. Essas mulheres parecem ocupar nos salões uma espécie de lugar de sujeito suposto saber, tal como o analista ocupa na transferência. Como já nos disse Freud (1912/1989b), se a psicanálise precisou ser inventada, a transferência sempre existiu. Tais aspectos aproximam essas mulheres – ou sua forma de conduzir os salões – da posição do analista na transferência. De um lado, o analisante recorre ao analista enquanto sujeito suposto saber, do outro, o analista responde fazendo semblante de objeto, tomando o Outro como sujeito e fazendo-o produzir seu próprio saber sobre si mesmo. Na conversação, isso faz com que a palavra circule e a singularidade tenha lugar. Os novos saberes podem, então, surgir.

Mas ainda é intrigante o fato de as conversações serem conduzidas quase que unicamente por mulheres – não muitas, mas ao menos uma. E, mesmo que fossem ao menos uma, não ficavam em lugar de destaque. Eram, sim, uma figura central, mas não tão “marcada”, como aponta Waizbort (2000). Esse autor compara a sociabilidade da corte com a dos salões, uma vez que ambos eram organizados por uma etiqueta, ambos exerciam a sociabilidade através das artes e ambos se extinguíram com o fim da monarquia absolutista. Uma diferença essencial, para ele, é que a corte se reúne ao redor do monarca, sendo patriarcal, já nos salões, a figura central é a *salonnière*, sendo, portanto, matriarcal.

Todavia, enquanto Waizbort atribui a esse aspecto uma qualidade de “complementaridade” (2000, p. 441), Goodman (1994) afirma categoricamente o contrário, que nos salões não havia “complementaridade entre os sexos” (p. 6). Para ela, o que fundamentava

a legitimidade da autoridade das *salonnières* era diferente do que fundamentava a autoridade do monarca. As *salonnières* “governavam” a partir da diferença (“on her difference as a woman”, p. 6), e a legitimidade que as autorizava a exercer o papel que exerciam era tênue e temporária, enfraquecida pela autoridade masculina. Para Goodman, é esse ponto que contribuía para a estruturação de uma troca recíproca nos salões.

O que as *salonnières* pareciam fazer, então, era favorecer a relação com o Outro, sustentando essa dimensão de alteridade. Assim, não era apenas possível, mas, de alguma forma, era propício que cada um pudesse falar e que as diferenças fossem respeitadas, o que favorecia o aparecimento de algo novo.

Outro ponto que destacamos é o lugar que ocupavam em suas classes sociais, estando, de alguma forma, na margem, não no sentido negativo do termo, mas no sentido de fronteira, interseção. Eram burguesas da mais alta burguesia, a ponto de manterem uma convivência estreita com a nobreza, porém, sem serem nobres. Ou então eram nobres, mas da baixa nobreza, como no caso exemplar da Duquesa de Maine, cujo título de nobreza encobria a ilegitimidade da descendência do marido, filho bastardo do rei – não podendo ser uma princesa, restava-lhe ser duquesa.

Há vários pontos que podem apontar ou favorecer algo de êxtimo na condução dos salões. Madame de Staël, no volume 1 de seu *Nouveaux Mélanges* (1801), chega a dizer que escreve do lugar de “espectador interior” e explica esse lugar: “O espectador, tal como acabamos de o definir, seria o espelho interior de todos os objetos exteriores” (Necker, 1801, pp. 69-70).⁷² A extimidade aponta para algo que é, ao mesmo tempo, interior e exterior, de modo que seu ponto mais central seja, também, externo. Mas – vale ressaltar – não bastaria ser mulher para exercer, desse lugar, a condução dos salões. Isso fica evidente na existência dos salões burgueses. Essa diferença na condução já era percebida naquela época, e essas outras mulheres foram ridicularizadas, consideradas teimosas e farsantes, como por Molière (1660) em sua peça *Les précieuses ridicules*. Essa diferença também não é ignorada hoje, mas, agora, a posição reivindicativa e desejante das preciosas burguesas já pode ser vista como protofeminista (Martins, 2007). Não nos cabe aprofundar nessa discussão, mas marcar uma diferença que é de difícil apreensão para que não passe despercebida.

⁷² Tradução nossa. No original: “Le spectateur, tel que nous venons de le définir, seroit le miroir intérieur de tous les objets extérieures.”

A verdade é que os registros sobre os salões de conversação e sua condução pelas mulheres são cercados de ambivalência. Há discordância entre autores igualmente respeitados se sua existência é ou não relevante para o Iluminismo (Jelaco, 2010). As descrições sobre a erudição das *salonnières* é contraditória, ora os autores falam que eram inteligentes, cultas e que tinham mais formação do que as mulheres da época, ora falam que cometiam muitos erros gramaticais e que sua língua era vulgar. Também afirmam que conduziam os salões com firmeza, usando termos como “presidir” ou “governar”, mas também com delicadeza e suavidade (Mason, 1891; Goodman, 1994; Craveri, 2005). Encontramos, ainda, a discordância sobre a complementaridade entre os sexos e entre os salões da corte e os salões de conversação (Waizbort, 2000; Goodman, 1994).

Tudo isso aponta para a extimidade. Na medida em que a extimidade não coincide com a exterioridade, abre-se um hiato, uma lacuna, e é aí que pode se instalar um lugar de causa. Podemos pensar, a partir daí, que as *salonnières* representam uma figura do êxtimo.⁷³ Eram mulheres das fronteiras sociais que sabiam não saber. Elas acolhiam os convidados na transferência, mas respondiam do lugar de objeto. Elas propiciavam a associação livre, faziam a palavra circular, favoreciam a dimensão da alteridade, testemunhavam o novo que surgia e demonstravam, com sua presença, que a função lógica da falta é operatória.

5.2 Associação livre coletivizada, transferência e *ao menos uma*: os efeitos da conversação no enodamento entre corpo e palavra

Temos, nos salões de conversação, traços dos elementos operatórios da conversação: a transferência, a associação livre coletivizada e esse efeito de *ao menos uma*. Se a dimensão do corpo aparece de forma muito discreta nos relatos sobre os salões, como na delicadeza dos gestos das *salonnières*, no trabalho com adolescentes, por sua vez, ela ganha destaque e talvez seja o principal desafio trazido pela cultura digital. Se tomamos a conversação como aposta é por acreditar que esse dispositivo é capaz de enlaçar palavra e corpo, favorecendo a construção de um saber pelo próprio adolescente.

⁷³ O termo “figura do êxtimo” foi sugerido por Cristina Marcos na banca que qualificou o projeto desta tese.

5.2.1 Associação livre coletivizada: quando vê, virou outra coisa

A associação livre é a regra fundamental da psicanálise e parece ser, de forma geral, o principal operador da conversação. Freud passa a fazer uso da associação livre em substituição à hipnose. Ele não precisa exatamente quando passou a usar a associação livre, mas, em *Sobre a psicoterapia* (1905/1989), diz que já não usava a hipnose há cerca de seis anos, fazendo-o apenas em alguns casos excepcionais. O método da sugestão, que tinha como técnica a hipnose, consistia em introduzir algo – a sugestão – que substitui o sintoma, sem se preocupar com sua origem. A terapia analítica faz exatamente o contrário: ao invés de introduzir algo, extrai, traz para fora e se preocupa com a origem dos sintomas. Ele compara as técnicas sugestivas e analíticas com a pintura e a escultura, fazendo uma referência a Leonardo da Vinci. A sugestão é como a pintura, que

funciona *per via de porre*, pois deposita sobre a tela incolor partículas coloridas que antes não estavam ali; já a escultura, ao contrário, funciona *per via di levare*, pois retira da pedra tudo o que encobre a superfície da estátua nela contida (Freud, 1905/1989, p. 244).

Freud condena a hipnose, inicialmente, porque não seria forte o suficiente para levar a cura, mas também “por ocultar de nós o entendimento do jogo de forças psíquicas” (p. 245). Esse jogo, Freud já identificava, aparece na fala dos pacientes: nos equívocos, nas confusões temporais, no que é subtraído ou no que preenche as lacunas do que foi esquecido. Ele aproxima a associação livre ao sonho, na medida em que em ambos é possível “extrair do minério bruto das associações inintencionais o metal puro dos pensamentos recalcados”, acrescentando que os sonhos, formados por inúmeras cadeias associativas, apenas “abrem uma via de acesso mais direta” (Freud, 1904, p. 235-236) a esse material. Freud concebe o sonho como formações do inconsciente, sendo regidos pelas leis da condensação e do deslocamento.

Ele, então, apresenta o convite que o psicanalista faz ao paciente:

Sem exercer nenhum outro tipo de influência, convida-os a se deitarem de costas num sofá, comodamente, enquanto ele próprio senta-se numa cadeira por trás deles, fora de seu campo visual, bem como qualquer outro procedimento que possa fazer lembrar a hipnose. Assim, a sessão prossegue como uma conversa entre duas pessoas igualmente despertas (Freud, 1904/1989, p. 234).

Freud, em vários momentos, parece aproximar a associação livre à estrutura do inconsciente e, enquanto método, diz que a associação livre é igual à técnica empregada na interpretação dos sonhos:

No tratamento psicanalítico, fazemos uso da mesma técnica que os senhores já conhecem da interpretação dos sonhos. Instruímos o paciente para se colocar em um estado de auto-observação tranquila, irrefletida, e nos referir quaisquer percepções internas que venha a ter – sentimentos, pensamentos, lembranças – na ordem em que lhe ocorrem. Ao mesmo tempo, advertimo-lo expressamente a não deixar que algum motivo leve-o a fazer uma seleção entre essas associações ou a excluir alguma dentre elas, seja porque é muito desagradável ou muito indiscreta para ser dita, ou porque é muito banal ou irrelevante, ou que é absurda e não necessita ser dita. Sempre insistimos com o paciente para seguir apenas a superfície de sua consciência e pôr de lado toda a crítica sobre aquilo que encontrar, qualquer que seja a forma que esta crítica possa assumir; e asseguramos-lhe que o sucesso do tratamento, e sobretudo sua duração, depende da conscienciosidade com que ele obedece a esta regra técnica fundamental da análise. (Freud, 1916-1917/1987, p. 338)

Freud substitui completamente a hipnose pela associação livre e confessa que o que o atrai na associação livre é que ela “mostrasse de fato não ser livre” (Freud, 1924/1989), pois as ideias que dela emergiam eram determinadas pelo inconsciente. É também com essa afirmação que Lacan inicia seu pronunciamento na abertura da Seção Clínica. Ele se pergunta: “O que quer dizer a liberdade de associação?” (Lacan, 1977, p.7).⁷⁴ Em seguida ele afirma que o saber é o inconsciente e retoma a questão da associação livre dizendo que uma equivocação é sempre da ordem significante.

Ele retoma *A interpretação dos sonhos* (Freud, 1900/1989) – como Freud (1904/1989) também o fez ao apresentar a associação livre – e diz: “há palavras que ali se representam como podem” (Lacan, 1977, p. 8).⁷⁵ Ele vai, então, demonstrando a importância da associação livre enquanto cadeia enunciativa. Freud concebia o sonho como formação do inconsciente, sendo regido pelas leis da condensação e do deslocamento. Lacan, ao conceber o inconsciente estruturado como uma linguagem, retoma essas leis freudianas, mas a partir da linguística, e as denomina de metáfora e metonímia, sendo a primeira uma substituição significante e a segunda um deslocamento da cadeia significante.

⁷⁴ Tradução nossa. No original: “Qu’est-ce que ça veut dire, la liberté d’association?”

⁷⁵ Tradução nossa. No original: “sinon qu’il y a des mots qui là se représentent comme ils peuvent”.

Lacan, em seu ensino, faz um movimento que parte do inconsciente estruturado como uma linguagem para o inconsciente como letra, fazendo, nos anos 1970, uma distinção entre significante e letra (Cordeiro & Luchina, 2017). No entanto, essa concepção já pode ser encontrada, mesmo que ainda em construção, em textos muito anteriores. Em *A direção do tratamento*, Lacan (1958/1998) diz que o desejo só pode ser tomado ao pé da letra. Ele retoma o aspecto de repetição destacado por Freud no jogo do *Fort! Da!*, ressaltando o aspecto da conjugação desses dois fonemas e o “caráter acessório da perfeição fonética, comparada à distinção fonemática” (p. 600).

Lacan aborda, aí, alguns aspectos do método psicanalítico, como transferência e interpretação. A associação livre aparece em vários momentos, articulada aos outros conceitos, sempre evidenciando o aspecto da articulação entre significante e desejo. Lacan afirma que a interpretação tem um “valor ínfimo” (1958/1998, p. 598) para a psicanálise, mas, se tem algum efeito, este só pode ser encontrado “quando se admite radicalmente um conceito da função do significante que capte onde o sujeito se subordina a ele, a ponto de por ele ser subornado” (p. 593). Isso pode ser confirmado pela associação livre: “para confirmar a pertinência de uma interpretação, o que importa não é a convicção que ela acarreta, já que melhor se reconhecerá seu critério no material que vier a surgir depois dela” (Lacan, 1958/1998, p. 601).

Nesse texto, Lacan, a todo momento, introduz o analista no processo de análise, dizendo, inclusive, que “Também o analista tem que pagar” (Lacan, 1958/1998, p. 593). Ele é enfático ao dizer que não se trata de contratransferência, mas de reconhecer as “consequências da relação dual” (p. 602). Sobre o manejo da transferência, diz que deve ser reconhecida como uma situação a dois e que a ação do analista sobre o paciente sempre lhe escapa. Por isso, o analista não é nada livre em sua estratégia e “faria melhor situando-se em sua falta-a-ser do que em seu ser” (p. 596).

Essa ideia faz com que retomemos a concepção de *atenção flutuante* de Freud, ao incluir, sem rodeios, o inconsciente do médico no trabalho de análise:

Assim como o paciente deve relatar tudo o que sua auto-observação possa detectar, e impedir todas as objeções lógicas e afetivas que procuram induzi-lo a fazer uma seleção dentre elas, também o médico deve colocar-se em posição de fazer uso de tudo o que lhe é dito para fins de interpretação e identificar o material inconsciente oculto sem substituir sua própria censura pela seleção de que o paciente abriu mão. Para melhor formulá-lo: ele deve voltar seu próprio inconsciente, como um órgão receptor, na direção do inconsciente transmissor do paciente. [...] O inconsciente do médico é capaz,

a partir dos derivados do inconsciente que lhe são comunicados, de reconstruir esse inconsciente que determinou as associações livres do paciente. (Freud, 1912/1989a, p. 154)

Esse movimento de Freud, de incluir o inconsciente do psicanalista no método, aparece em outros momentos, como quando revela: “enquanto estou escutando o paciente, também me entrego às correntes de meus pensamentos inconscientes” (Freud, 1913/1989, p. 176). O termo “corrente” usado por Freud evoca o efeito da cadeia enunciativa. Mas incluir o analista nessa dinâmica não é, absolutamente, igualar ou equiparar o analista ao paciente, como destaca Lacan, “Digamos apenas que, ao reduzi-lo à sua verdade, esse tempo consiste em fazer o paciente esquecer que se trata apenas de palavras, mas que isso não justifica que o próprio analista o esqueça” (Lacan, 1958/1998, p. 592). Nessa concepção de Freud, a atenção flutuante e a associação livre se orientam pelo mesmo princípio, no entanto, como disse Lacan, o analista não pode esquecer do que se trata. Assim, na medida em que o inconsciente do analista não só opera, como é fundamental para o trabalho analítico – essa é a proposta de Freud –, há sempre, no mínimo, dois inconscientes operando, o que faz com que a associação livre possa ser, de alguma forma e desde o princípio, coletivizada.

Lacan ressalta o caráter transindividual do inconsciente ao defini-lo como o discurso do Outro, e afirmar que “o inconsciente é a política” (1966-1967, p. 250). Ao articular o discurso do mestre com o discurso do inconsciente, Lacan demonstra que o inconsciente do sujeito está conectado ao discurso do Outro, à cultura, ao social. É isso que aponta J.-A. Miller (2003, p. 15-16) ao dizer que não somos donos dos significantes e que, se confiamos na cadeia significante, os significantes produzidos por qualquer um podem ricochetear no outro, evocando novos significantes, produzindo não uma enunciação coletiva, mas uma associação livre coletivizada. Esse efeito faz surgir novos significantes e isso é percebido tanto nas conversações das Seções Clínicas quanto em nossas conversações no Além da Tela. Na conversação, os participantes podem associar livremente, podem falar do que quiserem e, na presença de *ao menos uma* psicanalista – que, como disse Lacan, não deve se esquecer do que se trata – podem produzir um novo saber.

Ainda que possamos concluir que a situação de análise no *setting* analítico tradicional, por incluir o inconsciente do psicanalista, como deixou claro Freud (1912/1989a), já permite avançar na ideia de que a associação livre pode ser coletivizada, a situação de conversação, por se tratar de um trabalho em grupo e não de uma análise, traz particularidades que complexificam o trabalho. Todos que estão ali são tocados pelo que dizem os outros, mas também têm o poder

de intervir. Eles fazem perguntas uns aos outros, criticam suas ações ou, ao contrário, aconselham e apoiam. E, mesmo que estejam falando apenas de si, o que dizem pode tocar o outro de inúmeras maneiras.

Acontece, com frequência, que a associação livre faça vir à tona situações que foram recalçadas pela escola. A escola é palco para atuação das questões que vivem os adolescentes e, muitas vezes, toma como “problema” questões como sexualidade, violência, segregação, uso de drogas, todo tipo de diferença que aparece sob os nomes dos diagnósticos etc. Em alguma medida, todas as instituições se estruturam no discurso do mestre, que tem como agente o próprio signifiante mestre. O agente do discurso do mestre é aquele que sabe, ao contrário do que acontece no discurso da psicanálise, cujo agente é o objeto causa de desejo. O mestre, ao se apoiar nesse saber, esconde sua própria falta. O controle disciplinar e mesmo os conteúdos pedagógicos visam extirpar esse furo. Um bom exemplo é a atividade sobre o preço de um bebê narrada pelas meninas do nono ano que mencionamos no capítulo anterior.

No entanto, se a escola visa apagar isso que é da ordem do pulsional, a associação livre na conversação faz com que isso emerja. Às vezes, o que a escola tentou afastar aparece em atos antes de poder ser dito. Nesse trabalho de conversação nas escolas, vimos aparecer, em diversos grupos, relatos de episódios que aconteceram na escola e que resultaram em consequências drásticas, como expulsão de alunos, processos judiciais, envolvimento policial etc. A escola, no entanto, vê com surpresa o fato de tais acontecimentos virem à tona nas conversações: “Estranho isso aparecer. Estava tão bem resolvido. Ninguém falava disso já há uns dois anos”.

Na conversação todos podem intervir, mas cabe ao ativador escutar e cuidar para que os adolescentes sejam acolhidos sem serem expostos. Também não basta acolher as angústias, mas propiciar a circulação da palavra para que os adolescentes possam construir um saber sobre isso que os angustia. Como disse Tainá, o que se diz na conversação, “quando vê, já virou outra coisa”, como que se dando conta de sua própria produção inconsciente. É a inclusão do saber do sujeito, a abertura do espaço para que possa construir um saber a partir da associação livre coletivizada que faz com que os participantes se sintam escutados: “Porque com você a gente tem vontade de falar das nossas coisas. Que é diferente de quando a gente fala com os amigos, por exemplo”. Assim, as questões trazidas por eles vão sendo trabalhadas, com as intervenções do ativador e deles próprios e, algumas vezes, com o apoio de algum material. Na conversação, trata-se de reconhecer a associação livre coletivizada enquanto operador e de lidar com suas consequências.

Mas, se é verdade que não somos donos dos significantes e é natural que um significante produzido por um evoque novos significantes também nos outros participantes, na conversação, e especialmente com adolescentes, isso acontece de forma mais desordenada. Os adolescentes falam ao mesmo tempo e, muitas vezes, o que acontece é uma repetição, uma ladainha impositiva que não permite que eles escutem uns aos outros. Se já é difícil para eles se escutarem, é ainda mais difícil escutarem quem ativa a conversação. Vale lembrar que a conversação acontece na escola e que, mesmo que os adolescentes estejam lá por escolha, não têm, a princípio, nenhuma demanda de análise. O ativador é um adulto que, mesmo que não faça parte da escola, está lá a convite dela. A associação livre pode parecer natural, mas, para que funcione como operador, é necessário que se instale a transferência.

5.2.2 *Transferência: é a envolvimento, nem sei explicar*

A primeira concepção freudiana da transferência está associada ao processo geral das formações do inconsciente, ou seja: o sonho, o lapso e o chiste (J.-A. Miller, 1998). Nessa primeira concepção de transferência, o mecanismo em questão consiste no investimento da libido em significantes esvaziados de significação, ou seja, em deslocamento.

É nos *Estudos sobre histeria* (Freud, 1895/1989b) que a transferência adquire o sentido do que virá a ser o conceito freudiano de transferência, o de envolver o psicanalista no tratamento analítico do sujeito. Em *Observações sobre o amor transferencial*, Freud (1915/1989) afirma que é a situação da análise que provoca o sentimento de enamoramento pelo analista. Ele acrescenta que o amor de transferência é um amor autêntico, mesmo que calcado na repetição de modelos infantis, o que seria, aliás, próprio de todo enamoramento.

O deslocamento e a repetição são os pilares para a compreensão freudiana da transferência. No entanto, Lacan subverte tal conceito postulado por Freud ao introduzir a noção de “sujeito suposto saber”. Na concepção lacaniana de transferência, o analista é aquele ao qual o sujeito endereça sua demanda de amor por acreditar que ele detém um saber sobre seu sofrimento. O sujeito suposto saber não é a pessoa do analista, mas um traço qualquer, um lugar específico no discurso ao qual o paciente se dirige. O significante da transferência, esse significante qualquer que o sujeito elege no analista, não promove a transformação da demanda de sanar seu sofrimento em uma demanda de saber sobre seu sofrimento. O que faz essa passagem é o “apelo do vazio no centro do saber” (Lacan, 1960-1961/1992, p. 158).

Em *Do Sujeito Suposto Saber, da Díade Primeira e do Bem* (1964), Lacan articula a noção de transferência com a operação de alienação. Ele introduz a função de sujeito suposto saber na transferência nos termos da dupla S1-S2. Ao articular a questão do saber com a alienação, o que se tem é um intervalo onde há o S1 (sem-sentido) que demanda um sentido ao Outro (S1-S2). O que possibilita a entrada do sujeito na via da alienação significativa, ou seja, no deslizamento metonímico da cadeia simbólica, é o sujeito suposto saber. Esse movimento é o que propícia a abertura do inconsciente. O termo “sujeito suposto saber” deixa entrever que o saber é preexistente ao sujeito, que o saber vem do campo do Outro, da estrutura de linguagem. Lacan (1964) ressalta que só podemos pensar a transferência a partir do sujeito suposto saber e ele é suposto saber somente por ser sujeito do desejo. É isso que o autor chama de efeito de transferência.

Guerra (2022) se pergunta sobre o estatuto da transferência nos dias de hoje: “Nem sempre há uma suposição de saber ao analista, que pode endereçá-la ao inconsciente [...] Estaríamos diante de uma nova estrutura discursiva que modula o amor de outras maneiras? Como operar clinicamente com essa novidade?” (p. 160). Os valores capitalistas fazem com que haja um rechaço do saber decorrente da inconsistência do Outro, ou seja, o sujeito coloca em questão o sujeito suposto saber, dificultando o estabelecimento da transferência.

O que vemos, nas conversações, é que a transferência não se dá de imediato, nem ao mesmo tempo e da mesma forma para todos os sujeitos do grupo. Enquanto alguns se engajam logo no primeiro encontro, outros apresentam muita resistência, o que dificulta bastante o manejo do grupo.

Para trabalhar a questão da transferência na conversação, vamos fazer uma aproximação à situação de urgência subjetiva. Calazans e Bastos definem a urgência como a demanda de todo paciente em situação de crise. A urgência, então, decorre de uma ruptura, “o que faz uma escansão temporal – um antes e um depois – e uma irrupção de algo que podemos chamar de traumático” (2008, seção A urgência na clínica do sujeito). Mesmo que consideremos que não há demanda de tratamento na conversação, a noção de urgência é pertinente se tomarmos a adolescência como momento de encontro com o real, com a inexistência da relação sexual, o que é sempre traumático, na medida em que a adolescência desvela a inconsistência do Outro.

Quando um sujeito procura um analista numa demanda considerada clássica de tratamento, isso se dá devido à instalação de um enigma, ou seja, é um impasse no laço com o outro que precipita a demanda de análise, o que, para Calazans e Bastos (2008), já configura uma certa urgência subjetiva. Por isso os autores fazem uma distinção importante entre a

urgência generalizada e urgência subjetiva. Quando o sujeito se depara com a situação de crise, ou seja, com a situação traumática, e é então encaminhado para o serviço de urgência, trata-se de uma urgência generalizada, mas não, necessariamente, de urgência subjetiva. A transferência que se estabelece, nesse primeiro momento, é com a instituição e não com o analista, sendo, portanto, uma transferência não analítica. Para os autores, “a urgência só se torna subjetiva por intermédio de uma operação analítica, quando ela se situa em torno de alguns significantes” (2008, seção A urgência na clínica do sujeito).

A partir daí, Calazans e Bastos defendem a importância de se construir um dispositivo capaz de tornar a urgência, que chega como urgência generalizada, em urgência subjetiva: “um dispositivo que permita a elaboração de uma causa que divida o sujeito e faça com que uma separação a essas identificações sintomáticas opere” (2008, seção A urgência na clínica do sujeito). A fala do sujeito deve se tornar enigma, as formulações sobre seu sofrimento devem ser da ordem de uma interrogação; é isso, para os autores, que promove um desejo de mudança e faz com que o sujeito se engaje no tratamento oferecido pela instituição que o acolheu.

Zenoni dedica uma seção de seu livro *L'Autre Pratique Clinique* (2009) ao acolhimento dos casos de neurose em instituição. Ele afirma que o propósito terapêutico do acolhimento, ou seja, a oferta de um projeto como o de preencher o tempo do sujeito com oficinas, pode impedir que o sujeito se interroge sobre a natureza do sintoma que levou à instituição. Por isso é importante que o sujeito encontre não uma multiplicidade de ofertas, mas um vazio, não um vazio total, mas um “vazio central” (“*vide central*”, p. 54).

Ele estabelece dois tempos na demanda do sujeito. No primeiro, o sujeito demanda um saber do Outro e, mesmo que o sujeito não faça essa demanda expressa, posto que muitas vezes é levado por alguém para a instituição, quando a instituição responde do lugar de ideal, ofertando esse projeto terapêutico, sem abrir espaço para qualquer questionamento, ela não permite que o sujeito passe para o segundo momento. A instituição precisa, então, abrir mão do ideal terapêutico, do poder de explicar, de dirigir, de ofertar, pois, como já alertou Lacan (1958/1998, p. 623), a psicanálise não é como o mercado comum, no qual a oferta cria a demanda.

O encontro com esse vazio pode produzir uma mutação na estrutura da relação com o Outro e levar ao segundo tempo, no qual o sujeito pode se engajar na elaboração de um saber sobre seu sofrimento. A instalação da transferência no trabalho em instituição, para Zenoni, depende dessa mutação e só pode se instalar se houver essa abertura. Assim, a oferta de tratamento com todos os recursos que a instituição tem a oferecer pode contribuir para a

instalação da transferência e para a mudança de posição subjetiva desde que mantenha esse “silêncio central” (“*silence central*”, p. 57).

Freud já estabelecia dois tempos para a instalação da transferência. Em *Sobre o início do tratamento* (1913/1989), o autor coloca que o tratamento analítico propriamente dito deve ser precedido por um “experimento preliminar” (p. 165). Ele explica que esse primeiro momento já é, “ele próprio, o início de uma psicanálise e deve conformar-se às regras desta”. Por isso, Freud instrui o paciente, desde o início, à associação livre, regra fundamental da psicanálise. O que leva o paciente a procurar análise e que também é a “força motivadora primária na terapia” (p. 186) é o sofrimento do paciente e a crença de que pode ser curado, mas essa força tende a diminuir. O que faz com que o paciente permaneça no curso da análise é o estabelecimento de uma “transferência eficaz” (p. 182). Essa forma de transferência, diferente da demanda inicial que leva o sujeito à análise, acontece naturalmente, precisando apenas de tempo. Mas Freud acrescenta que, se o médico “demonstra um interesse sério” (p. 182) no paciente e se as resistências se dissipam, essa “transferência eficaz” irá se estabelecer.

No entanto, em nosso trabalho, o que recebemos é uma demanda da escola, decorrente de impasses no laço social do adolescente, mas que não parecem produzir nenhum enigma. O sujeito, a princípio, não apresenta nenhum sofrimento e, mesmo que fosse esse o caso, nossa proposta não é de tratamento. O que oferecemos é uma oferta da palavra, orientada pela psicanálise, na forma da conversação ativa. A associação livre coletivizada é o operador inicial de uma engrenagem capaz de favorecer a produção de um saber a partir da instalação da transferência. Nesse ponto, vale destacar que a transferência não está do lado do analista. Na medida em que é o sujeito que elege o “significante qualquer”, o significante da transferência, a transferência é uma função que quem opera é o próprio sujeito. Lacan vai além, dizendo que a transferência está ali desde o princípio graças ao psicanalisante: “Não temos que dar conta do que a condiciona. Pelo menos aqui. Ela está ali no começo” (Lacan, 1967/2003a, p. 252).

Essa concepção também é encontrada em Freud, em *A dinâmica da transferência* (1912/1989b), quando ele diz que qualquer pessoa cuja catexia libidinal seja parcialmente insatisfeita irá “aproximar-se de cada nova pessoa que encontre com ideias libidinais antecipadas” (p. 134). A particularidade da transferência no tratamento analítico é que ela é “mais intensa” e “surge como a resistência mais poderosa ao tratamento” (p. 135). Lacan coloca que, se a demanda está na base da transferência, o analista faz apenas se inscrever numa série que já está posta, pois “Demandar: o sujeito nunca fez outra coisa” (Lacan, 1958/1998, p. 623).

O autor acrescenta, em seguida, que

se o amor é dar o que não se tem, é verdade que o sujeito pode esperar que isso lhe seja dado, uma vez que o psicanalista nada mais tem a lhe dar. Mas nem mesmo esse nada ele lhe dá. (Lacan, 1958/1998, p. 624)

O que o analista dá, no entanto, é sua presença, e mesmo esta só é notada mais tarde. Assim, “o analista é aquele que sustenta a demanda, não, como se costuma dizer, para frustrar o sujeito, mas para que reapareçam os significantes em que sua frustração está retida” (p. 624).

Como foi descrito no capítulo anterior, nos apresentamos aos adolescentes interessados no que eles têm a dizer sobre suas experiências ou, para usar o termo proposto por Freud, com um “interesse sério” sobre eles. Essa possibilidade de falarem sobre si do lugar de quem sabe promove um engajamento. No entanto, o que sustenta esse engajamento, o que inaugura esse segundo momento de instalação da transferência – ainda que numa dimensão distinta do que se pretende em análise – é a torção para o discurso do analista. Esse vazio central, esse “oco do saber” (Lacan, 1967/2003a, p. 255) abre espaço para o enigma e faz com que a transferência se mobilize em direção ao saber. A transferência é, desde Freud, amor de transferência, mas, com Lacan, é “amor que se dirige ao saber” (Lacan, 1973/2003, p. 555).

A transferência, essa transferência de saber, pode se instalar no grupo. Isso acontece com o tempo e em um tempo diferente para cada participante. O que vemos, ao longo dos encontros, é que a agitação vai cedendo (um pouco) e que a palavra vazia do palavrório vai dando lugar à construção e à elaboração. As identificações começam a ser desconstruídas e a diferença no Outro torna-se um pouco menos ameaçadora. Os participantes se dão conta de que falar pode levar à construção de um saber. Nem sempre percebemos grandes mudanças, mas, se chegamos nesse ponto, se é possível ver uma ponta de enigma despontar no horizonte do inconsciente, nosso objetivo foi cumprido. Essa é, geralmente, a hora em que nos despedimos.

Dessa forma, a conversação marca uma diferença estrutural com a análise propriamente dita não apenas pela constituição de seu dispositivo (em grupo) e por sua inserção institucional, mas também por seu fim. Pois a modalidade de transferência que inaugura o trabalho de análise é o que encerra a conversação. A partir daí, o que resta, para nós, é uma aposta, a de que a palavra ainda comporta uma função articulatória. E a presença da psicanalista, *ao menos uma*, no dispositivo da conversação, pode fazer operar essa função, articulando palavra e corpo.

5.2.3 Corpo: o cérebro precisa de exercício

As novas tecnologias digitais modificam as relações dos sujeitos com o tempo e com o espaço. A internet introduz a ilusão de proximidade, mas num afastamento dos corpos. No ambiente virtual, as pessoas encontram seus pares e formam seus grupos, buscando o apoio e o fortalecimento das suas ideias (Lima & Berni, 2017). A formação especular virtual propicia o apagamento da dimensão de alteridade, e as redes sociais podem ser usadas, justamente, para evitar o encontro com o Outro. Mas, nas conversações, o encontro corpo a corpo é inevitável e acaba por precipitar algo de pulsional que se manifesta no corpo.

Destacamos que os relatos sobre os salões de conversação quase não mencionam a questão do corpo. Os autores dizem que as *salonnières* eram admiradas e que tinham gestos delicados, mas sem se estenderem muito sobre isso. Os corpos estavam lá, evidentemente, e certamente faziam parte de uma dinâmica pulsional que propiciava e condicionava tudo o que já relatamos sobre os salões. Mas os salões aconteciam numa época marcada pelo ideal, na qual o ideal tinha uma prevalência sobre o gozo. Se, naquela época, o ideal ocupava o lugar no zênite social, esse lugar é hoje ocupado pelo gozo. Assim, o corpo aparece, com seus excessos, em exposição, movimentos e gestos. Como vimos no capítulo 2, há uma prevalência do ato no lugar da palavra, o que fica explícito nas conversações.

Para Stevens (2013), na psicanálise o corpo pode ser tomado como imagem, tal como constituído a partir do estágio do espelho. Nesse momento, a criança reconhece sua imagem no espelho e apresenta grande júbilo. Em tal reconhecimento, o bebê, que antes se percebia como um corpo despedaçado, constitui uma imagem unificada de si mesmo. A criança deve encontrar um lugar no Outro para que possa se apropriar de sua imagem. É por isso que, ao se ver refletida no espelho, vira-se para o outro, buscando seu reconhecimento. A imagem do corpo do outro antecede a imagem do sujeito, assim, é através do Outro que o sujeito entra no campo do gozo.

Mas essa abordagem não inclui o corpo como objeto pulsional (Stevens, 2013). Ao articular inconsciente e pulsão, extraindo dessa articulação o objeto *a* como resto, Lacan situa o real e o gozo na dialética do sujeito e do Outro. Com a concepção de inconsciente estruturado como uma linguagem e de que o sujeito é o que representa um significante para outro significante, Lacan introduz no corpo a dimensão simbólica. Com a introdução da noção de

“substância gozante”, Lacan (1972-1973/2008, p. 29) conjuga as dimensões imaginária, simbólica e real numa concepção de corpo que é imagem, significante e gozo (Pougy & Grimberg, 2017).

Askofaré nos lembra que o corpo é “participante da estrutura e muito precisamente da estrutura do *falasser*, enquanto não redutível ao sujeito do significante” (2009, para. 6). Ele chama a atenção para o estatuto do corpo na psicanálise. Diferentemente da psicologia, que concebe o corpo como um “dado bruto”, mais próximo do organismo, para Lacan, o corpo, no *falasser*, seria mais um efeito do que um dado, ou seja, o corpo seria “o produto de um processo de simbolização e de investimento libidinal do organismo” (Askofaré, 2009, para. 12). Para Askofaré, as categorias de Outro, simbólico, linguagem, gozo e objeto são as categorias necessárias para operar com a questão do corpo. Ele afirma, então, que a linguagem é o que dá corpo ao corpo, na medida em que o corpo humano (e não o organismo) é capaz de gozar, de amar e de desejar por uma atribuição da linguagem.

A questão do corpo se coloca na adolescência sobretudo com as transformações decorrentes da puberdade. A infância é, para Freud, uma fase na qual as pulsões se organizam em torno dos objetos parciais: oral, anal e fálico. Após o período de latência, no qual a orientação da pulsão não se dá sobre as finalidades sexuais, há a chegada da puberdade e, com ela, uma reorientação da pulsão, que agora se volta para um único objeto sexual. As transformações hormonais decorrentes desse período são intensas: crescimento acelerado, surgimento dos pelos pubianos e em outras partes do corpo, aumento dos seios e quadris nas meninas e do pênis e volume testicular nos meninos, entre outras. Além de todas essas transformações físicas, o adolescente se depara, também, com uma excitação sexual cuja intensidade nunca fora experimentada. Apesar de não usar o termo adolescência, se referindo a essa fase como puberdade, Freud já apontava que não há um determinismo hormonal do qual decorrem as transformações psíquicas. Grillo, Albuquerque e Ferreira (2021), sobre as transformações corporais da adolescência, apontam: “A espinha, esse broto, esse botão que brota de dentro, desfigura e torna estranho o que se tem de mais íntimo” (p. 56).

Pougy e Grimberg (2017) enfatizam que não existe um corpo natural, biológico, no qual o significante se instalaria, o que acontece é o contrário, o corpo se constitui no próprio atravessamento significativo. Dessa forma, o *falasser* não é um corpo, mas tem um corpo: “Ter um corpo implica não sê-lo. Não ser um corpo coloca o impasse de ter que lidar com ele em uma extraterritorialidade” (p. 9). Ou, como aponta Reis: “o gozo fálico é fora do corpo e faz explodir a tela do imaginário corporal” (2020, seção A imagem de si). Dessa forma, podemos pensar que o corpo é sempre êximo ao sujeito e que a experiência corporal é uma experiência de extimidade.

Freud parte do pressuposto de que a criança descobre primeiro a realidade sexual em seu corpo para depois voltar-se para o objeto externo, por isso a concepção freudiana do autoerotismo. O que Lacan introduz é que a experiência corporal não é autoerótica, mas sim uma experiência de alteridade. A ereção, por exemplo, provoca uma experiência de alteridade radical. Guerra (2022) aponta que as experiências mais íntimas e primárias de satisfação comportam uma estranheza, elas são “insuportáveis na imanência do corpo, nos transcendem” (p. 162).

Na puberdade, esse aspecto de alteridade da experiência corporal fica mais intenso e o estranhamento que o adolescente experimenta na relação com seu corpo o atravessa, trazendo consequências. A adolescência é uma fase marcada por intensa agitação motora, o que fica evidente nas conversações: corpos se movimentando, correndo, subindo nas carteiras, atirando objetos a todo o tempo e sem nenhum motivo aparente. Também é notável a necessidade de se tocarem: meninas se beijam e se abraçam, sentam no colo umas das outras; meninos “se pegam” nas brigas e brincadeiras de “lutinha”. Esse aspecto, para nós, não se relaciona apenas com a sexualidade, mas com essa experiência de alteridade na relação com o corpo, agora intensificada.

No entanto, se a adolescência já é marcada pela intensa atividade pulsional e pela agitação dos corpos, o que o contexto da cultura digital traz de novo? A internet provoca um evidente afastamento dos corpos e o contato cara a cara é, em muitas situações, substituído pela tela, o que se intensificou na pandemia da Covid-19, deixando essas consequências mais visíveis. Para pensar como a cultura digital afeta os corpos dos adolescentes, vamos retomar brevemente à infância enquanto fase de estruturação de uma organização em torno dos objetos pulsionais, a partir da constatação de que, independente da idade, o infantil é constitutivo da sexualidade.

Como já apresentamos no capítulo 2, Freud introduz o conceito de objeto a partir da experiência de satisfação vivida pelo bebê na relação com o outro materno. Lacan aborda os objetos das pulsões parciais concebidos por Freud – o seio, as fezes e o falo – a partir da separação entre mãe e bebê e entre o bebê e os envoltórios embrionários. Lacan considera esta separação a mais importante para a constituição do sujeito, uma vez que já há algo de primitivo, “da identidade do corpo” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 341) nesse objeto cedível da pulsão. Lacan ressalta que, nessa separação entre o sujeito e os objetos, o sujeito não se desfaz, mas se fortalece: “Fortifica-se com ele em sua função absolutamente original de sujeito em posição de

queda, em relação ao confronto significativo. Aí não há investimento de a , mas há, se assim posso dizer, investidura” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 341).

O seio, ou objeto oral, funciona como se estivesse chapado ao corpo do bebê, numa operação na qual o objeto pertence ao sujeito e não à mãe. Lacan coloca a seguinte pergunta: “De que lado está o seio: do lado daquele que suga, ou do lado do que é sugado?” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 185). A mama é o ponto intermediário entre a mãe e o filho e sua zona erógena, a boca, está necessariamente ligada à função de borda: “trata-se de um pedacinho arrancado de alguma coisa, quase sempre uma fralda” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 341).

Assim, essa função de borda é ainda mais evidente no caso das fezes. É um objeto pertencente à criança que é separado de seu corpo através de um corte feito pela zona anal. É um objeto que traz consigo uma ambivalência, na medida em que vem responder à demanda do Outro (mãe), que coloca em sua demanda para o sujeito uma questão ambivalente: dê/prenda.

O objeto fálico tem especial importância na teoria psicanalítica, pois é ele que traz consigo o problema da castração. Lacan coloca que o falo também é um objeto cedível, na medida em que se torna inoperante após o ato sexual. É a condição de detumescência que faz do falo um objeto separável. Para Lacan: “O fato de o falo ser mais significativo na vivência humana por sua possibilidade de ser um objeto decaído do que por sua presença, é isso que aponta a possibilidade do lugar da castração na história do desejo” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 187).

A esses objetos postulados por Freud, Lacan acrescenta os objetos voz e olhar. É a esses objetos que queremos dar especial importância aqui. A voz, onda sonora que se desprende do corpo do sujeito, retorna como autônoma, como algo originário do Outro. O sujeito não a reconhece como sua, e por isso é percebida como estranha. Lacan associa o objeto voz ao supereu, e esta voz, pode-se dizer, é um objeto invocante, pois convoca o sujeito a se representar, a se fazer presente. E acrescenta: “Porque o corpo tem alguns orifícios, dos quais o mais importante é o ouvido, porque ele não pode se tapar, se cerrar, se fechar. É por esse viés que, no corpo, responde o que chamei de voz” (Lacan, 1975-1976/2007, p. 19).

Logo após falar da importância do objeto voz, por ser o ouvido um orifício impossível de se fechar, Lacan continua: “O embaraçoso é que, certamente, não há apenas o ouvido, e que o olhar lhe faz uma eminente concorrência” (Lacan, 1975-1976/2007, p. 19). Sobre o objeto olhar, Lacan, ao comentar a cena do Édipo arrancando os próprios olhos, evidencia a importância dos olhos enquanto objetos separáveis. O olho funciona como um órgão que atrela tudo o que está no meio exterior. A pulsão escópica confere ao olho a função de tocar e de

despir com o olhar. Essa modalidade da pulsão, apesar de conferir a beleza ao objeto, também provoca o horror.

Apresentaremos uma breve cena que demonstra a importância desses objetos para a constituição do sujeito. Uma mãe leva seu filho de dois anos à escola. Todos os dias o menino atravessa o portão e sobe para uma parte alta de um brinquedo do parquinho. A mãe observa, pela fresta do portão, que o filho permanece nessa “casinha”. Todos os dias o menino chega e sobe para a casinha. As outras crianças também sobem, mas completam o circuito do brinquedo, atravessam a ponte, descem pelo escorregador, para então subir de novo, chegar na casinha e iniciar o circuito novamente. Intrigada, um dia pergunta para o filho: “o que você fica fazendo na casinha?”. E o filho responde: “Eu fico no alto da casinha tentando ver o que você faz enquanto espera eu sair da escola”.

Nesta cena, o ponto de enigma do desejo do Outro fica evidente. O menino quer saber o que a mãe faz quando seu olhar não está voltado para ele. Se existe um enigma sobre o desejo do Outro, existe, do lado do sujeito, um esforço de apreensão. É esse esforço que está presente no *velle*, trocadilho introduzido por Lacan em *Posição do inconsciente* (1964/1998) para fazer contraponto ao *vel* da alienação. O sujeito “corre atrás da verdade” (Lacan, 1964/1985, p. 178), e assim se estabelecem o laço social e a relação com o saber. Lembrando, é claro, que o sujeito é sempre atravessado pelo real, pela falta, e que é isso que faz com que se estabeleça o laço social.

O que queremos destacar, aqui, é que o corpo do sujeito, que se constitui na relação com o outro materno, que é tocado por esse outro, é afetado, também, pela relação com os objetos olhar e voz. O objeto *a*, objeto perdido, resto das operações de causação do sujeito, é contornado pelas bordas erógenas da pulsão. O conceito de *lalíngua*, fala primal, anterior à linguagem, estabelece que o corpo também é marcado por essa inscrição. Dessa forma, o corpo pulsional é simbolizado e organizado pela incidência do Outro: “o gozar de um corpo, de um corpo que, a Outro, o simboliza” (Lacan, 1972-1973/2008, p. 29).

Mas o que acontece quando o olhar do outro, que faz com que o sujeito se pergunte sobre o desejo do Outro, se direciona para a tela preta do celular? Que enigma se opera quando o que se interpõe entre o sujeito e o desejo do Outro é da ordem do abismo?

Acreditamos que essa invasão dos equipamentos tecnológicos no cotidiano das famílias tem efeitos na constituição dos sujeitos e, portanto, na construção de seus corpos. Mas é nessa realidade que os adolescentes de hoje crescem. Se as crianças, desde muito cedo, têm acesso às telas, ao se aproximarem da adolescência, um novo elemento se introduz: eles, agora, não

apenas utilizam as telas para entretenimento – ou gozo –, mas para se comunicarem e interagirem uns com os outros e mesmo com os pais. Se uma conversa estabelecida por telefone já afasta o objeto olhar, as conversas nos chats das redes sociais afastam, também, o objeto voz.

Os adolescentes que recebemos em conversação são meninos e meninas que cresceram com as tecnologias, junto a mães e pais que voltavam seu olhar não (ou, pelo menos, não apenas) para o trabalho, para os afazeres domésticos ou qualquer outra coisa que aponte para um desejo vivo, mas para a tela do celular. A mãe quase deixa a filha de um ano se afogar no balde porque “está com o celular”, como diz um participante. Esse mesmo menino continua dizendo:

Na minha infância meus pais não sabiam o que era o telefone nem nada, e agora eles vivem por isso. Não tem mais aquilo de conversar, é tudo registrado em fotos. A vida da minha irmã que tem um ano é toda registrada em fotos. Não tem mais o diálogo que tinha antes, não tem mais aquela relação de conversar, de boca. Eu me sinto sozinho porque agora, que eu tenho três irmãos mais novos, tudo é na base do telefone.

A fantasia nostálgica construída por ele de um tempo anterior à entrada da tecnologia, tempo que talvez nunca tenha existido, demonstra a falta que fazem “a boca” e o olhar. Esses pais e mães alternam os cuidados dos filhos com olhadelas no celular e, bem ou mal, inserem um aparelho eletrônico no circuito pulsional. Esses adolescentes, muito precocemente, passam a fazer uso desses mesmos objetos e, na adolescência, passam a se relacionar com seus pares através deles, com pouco uso de chamada de vídeo, com a voz interceptada nas mensagens de áudio e através de uma escrita cada vez mais pobre, como evidenciado na explicação de Catarina sobre a rede social BeReal. Os emojis e emoticons⁷⁶ parecem tentar suprir uma necessidade de impressão de afeto nas mensagens. Os emojis, que são pictogramas prontos, são uma evolução dos geniais emoticons, expressões criadas a partir do teclado padrão, como o *smile :-)*. O que vemos, na verdade, é uma quase inversão. Os adolescentes não apenas usam os emojis para se expressarem, mas também sentem como os emojis. Como disse uma adolescente: “Eu tô tipo aquele emoji com a língua pra fora”.

⁷⁶ Emoticon é um termo criado a partir das palavras em inglês *emotion* e *icon*. Trata-se de representações de emoções por meio de caracteres tipográficos existentes no teclado padrão, que formam rostos que expressam algum sentimento. Emojis são figuras prontas que representam não apenas emoções, mas também outras representações, como setas ou bandeiras. São uma criação japonesa e seu termo decorre das palavras *e* (imagem) e *moji* (personagem). A tradução para o português de emoji seria pictograma; no entanto, o termo foi incorporado na língua portuguesa. Atualmente, a maioria dos aplicativos transforma automaticamente o emoticon em seu emoji correlato e, algumas vezes, até as palavras escritas recebem sugestão de emoji para substituí-las. Mais informações disponíveis em: <https://cotic.ufrj.br/entenda-a-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji/> (Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação [COTIC], n.d.).

Assim, construímos a conclusão de que o distanciamento dos corpos decorrente do uso maciço das tecnologias digitais tem no afastamento dos objetos voz e olhar uma implicação determinante. Também constatamos que o corpo, enquanto substância gozante, é sempre Outro, e que esse aspecto de extraterritorialidade na experiência corporal é acentuado na adolescência. Se tomarmos que o corpo do Outro representa o gozo do Outro e que, como vimos no capítulo 2, o gozo do Outro evoca o que há de êxtimo no sujeito, podemos ter a dimensão do que decorre quando esses corpos são colocados juntos e convidados a falar do que lhes acomete. Se a Baronesa de Staël comparou a troca nos salões com “uma espécie de eletricidade que solta faíscas” (Necker, 1810/2001, p. 110), o que temos agora é um curto-circuito pulsional que, interceptado pelos aparelhos tecnológicos, leva a uma explosão quando os corpos se encontram – inconsciente adormecido, corpos elétricos!

Na adolescência, o excesso pulsional pode aparecer das formas mais barulhentas e violentas. Na conversação, a experiência da escuta faz com que as angústias apareçam, e isso se manifesta nesse excesso pulsional que o corpo abriga. Com frequência nos deparamos com situações difíceis de lidar, como acessos de raiva que fazem com que o adolescente jogue os móveis da sala no chão, como a agitação que os leva a escalar paredes ou, em casos extremos, como uma provocação que termina em agressão física. Não é raro que, durante uma conversação, algo desse excesso tome corpo na forma de atos, o que convoca o animador, em alguns casos, a intervir com seu próprio corpo.

Mesmo quando a situação não exige uma intervenção tão brusca, o corpo do analista toma, na conversação e sob transferência, uma dimensão bastante particular. Sentado em roda com os outros participantes, um gesto, um olhar, uma risada do animador tem uma densidade diferente, que afeta os sujeitos. O analista é, a todo momento, convocado a lançar-se com seu corpo ou, mais do que isso, a fazer dele uma ferramenta operatória na conversação.

Estamos advertidos de que, mesmo que nossa aposta seja a palavra, ela não é suficiente para dar conta do excesso pulsional, especialmente no contexto da cultura digital. Lacan, em *O engano do sujeito suposto saber* (1967/2003b), aponta que há um engano que é da estrutura mesma do inconsciente, o saber “só se oferece naquilo que do sujeito é engano?” (p. 337), de modo que é impossível que o enigma do sujeito seja tratado apenas pelo sentido. Se essa perspectiva já era apontada por Lacan nos anos 1960, agora, com o avanço do capitalismo cognitivo e com a cultura digital, isso é amplificado.

A palavra é nossa maior aposta, mas é cada vez mais explicitamente insuficiente, e a dimensão do ato, tanto do lado dos sujeitos quanto do analista, deve ser incluída. Retomamos,

aqui, o caso de Lucas, mencionado no capítulo 2. Como já situamos, Lucas percebia, na mãe, um descaso. Essa posição de ser rejeitado pelo outro aparecia em outras relações, como com Alice, menina em quem demonstrava interesse. Um dia, sentindo-se preterido por Alice, Lucas teve um acesso de agressividade na sala. Arrancou os fones de ouvido que havia emprestado a Alice, jogou cadeiras no chão e saiu de sala. A ativadora saiu atrás, deixou a turma com a aluna de graduação que a acompanhava e foi até Lucas, que bradou para que ela fosse embora. Ela não foi. E só depois de vários minutos de silêncio, sustentando nada mais que uma presença, foi possível para Lucas falar.

Reis nos lembra que

Os analistas, por sua vez, desde Freud, sempre se fizeram presentes através de sua escuta, mas também, com seus corpos, permitindo que a pessoa que realiza uma demanda de análise, experimente falar a alguém que se interessa verdadeiramente pelo seu caso, incluindo seu corpo libidinal. (2020, seção “A política, é o inconsciente” ou “O Inconsciente, é a política”?)

Miller já havia dito, no final do século XX, em entrevista a Éric Favereau, que a presença é fundamental para a prática da psicanálise, e mais, que quanto maior for a presença da virtualização, maior será a importância da presença em “carne e osso” do analista. Essa presença é necessária para fazer surgir a não-relação sexual e todos os recursos virtuais, mesmo os mais sofisticados, “tropeçam nisso” (Favereau, 1999, resposta 5). Essa declaração de Miller já tem mais de vinte anos e, desde a pandemia da Covid-19, os psicanalistas vêm atendendo virtualmente e tornando possível a prática virtual da psicanálise, mas acreditamos que na conversação com adolescentes a questão do corpo tem especial relevância, e nossas experiências nos mostram que a modalidade on-line não tem os mesmos efeitos. Para Askofaré, a psicanálise não pode ser reduzida a um simples uso dos corpos, no entanto, “a psicanálise é fundamentalmente enraizada no corpo, requer o encontro dos corpos e opera pelo seu modo de eficácia própria sobre estes” (2009, para. 41).

É importante que os sujeitos estejam ali com seus corpos – os adolescentes, o ativador e quem o acompanha. Os adolescentes cresceram num mundo em que os aparelhos eletrônicos interceptam o circuito pulsional, em que os objetos de consumo pululam nas telas dos celulares, se oferecendo como objetos mais-de-gozar capazes de suturar a falta, em que os pais são tão fascinados por esses objetos que, tantas vezes, se esquecem de olhar para eles, absorvidos pelo brilho das telas. A internet cria uma ilusão de proximidade e as relações vão se tornando cada vez mais especulares, afastando a diferença que poderia (e deveria) despertar alguma angústia.

Mas o trabalho da adolescência envolve o corpo, trata-se de construir um corpo. Lembramos que, quando Freud (1905/1989a, p. 195) usa a metáfora do túnel para falar da travessia adolescente, o túnel a que se refere não liga uma coisa a outra, não sai da infância para chegar à idade adulta. O túnel se forma a partir das correntes terna e sensual da pulsão, que devem confluir numa mesma direção e só aí formarem o túnel. A concepção lacaniana da adolescência implica nos impactos trazidos pela constatação de que não há relação sexual, impacto no corpo do adolescente diante do encontro com a alteridade. Se há uma construção a ser feita, essa construção envolve o que há de alteridade no gozo, no corpo do sujeito. O túnel é o próprio corpo do adolescente e a travessia é o que se articula entre corpo e saber, levando-se em conta que o saber é apreendido no Outro.

Na conversação, na medida em que estão todos juntos, os corpos e os diferentes modos de gozo são postos em cena. O ativador, que se introduz a partir do lugar de não-saber, não busca o senso comum. O ativador valoriza o saber de cada um que se depreende da associação livre. Assim, entre pares e na presença de ao menos uma psicanalista, a diferença é suportada, como diz um adolescente: “Aqui a gente tem mais de uma visão, a gente escuta conversas diferentes”. E a colega conclui: “O cérebro precisa de exercício, precisa de convívio com outras pessoas”.⁷⁷ Se a virtualização promove uma imaginarização da relação com o Outro, o encontro com os pares favorece o aparecimento do real, agora com palavras para falar disso.

5.2.4 Ao menos uma: *um Outro olhar*

No capítulo 3 desta tese, apresentamos a conversação de orientação psicanalítica desde sua proposição por Miller, até os usos como intervenção clínica. Tomamos os salões de conversação do século XVIII como vestígios da conversação de orientação psicanalítica por acreditarmos que havia ali elementos estruturais que também estariam presentes na conversação de orientação psicanalítica. No capítulo 4 apresentamos o trabalho realizado pelo laboratório Além da Tela e destacamos os elementos que consideramos fundamentais para a compreensão da Conversação Ativa. Se encontramos aproximações entre tais elementos, a que mais se destaca é a que se estabelece entre as formas de condução dos salões e da conversação.

O contexto do trabalho realizado pelo Além da Tela é específico e tem especificidades mesmo em relação a outros trabalhos de conversação. Nossa atuação se dá nas escolas, com

⁷⁷ Essa conversação foi ativada pela pesquisadora do Além da Tela Raquel Marinho, que gentilmente cedeu as transcrições para esta tese, e acompanhada por João Pedro Motta e Régis Albuquerque Henrique.

adolescentes, e é voltada para as questões relativas aos impasses que surgem decorrentes do contexto da cultura digital. De saída, destacamos que nossa prática se dá em instituição e, mais precisamente, numa instituição da qual não fazemos parte. Somos de fora, estrangeiros à instituição e, mesmo que estejamos lá a convite da escola, temos uma presença pontual e com data de encerramento pré-definida.

Lacadée (2003b) acredita que a conversação nas escolas deve ser executada por alguém que não faça parte da instituição. Mas não bastaria ser “de fora” para provocar esse efeito que *ao menos uma* psicanalista deve provocar, assim como não basta ser uma mulher para conduzir um salão. Se identificamos as *salonnières* como figuras do êxtimo, não é por portarem determinado gênero ou traço, mas por provocarem nos participantes um certo efeito. Os traços que destacamos, como o fato de serem mulheres, de se situarem nas fronteiras sociais, de terem uma relação particular com o saber, não determinam nada, mas apontam para uma condição que propicia o estabelecimento do vazio central no interior do discurso. Ainda assim, de nossa parte, também observamos que esse lugar “de fora”, estrangeiro à instituição, favorece a condução do trabalho. Pelo menos, parece ser um bom lugar a partir de onde introduzir nossa presença, como aponta uma adolescente:

A gente gosta de conversar com vocês porque vocês não trabalham aqui na escola, né? É bom a gente ter uma opinião de fora da escola. Com um professor... A gente não fala. A gente não vai ter essa liberdade de falar com eles, entende? Eu não chegaria pra falar com um professor, muito menos da minha vida, nem se for de problema da escola. [...] Com vocês é diferente. É uma opinião nova, um outro olhar, sabe?

Caterina Koltai, em seu livro *Política e psicanálise, O estrangeiro* (2000), define o estrangeiro em vários contextos. Do ponto de vista etimológico, a palavra estrangeiro passou, em todas as línguas, por um longo percurso até chegar ao significado que tem hoje. Foi somente a partir do século XVII que o termo estrangeiro começou a assumir concepção semelhante à atual. Em francês, até o século XIV o termo designava algo que era incompreensível ou fora do comum. Em inglês, a palavra *strange*, originalmente, era usada para denominar a mulher adúltera, ou seja, que não era reconhecida pela família. Só no século XVIII surge, em inglês, um termo que se refere a alguém vindo de outro país. No alemão, o termo *fremd* qualifica algo não familiar, só posteriormente surge a expressão *ausslander*, que define o estrangeiro. Assim, constatamos que, ao menos do ponto de vista etimológico, o conceito de “estranho”, de “não familiar” deu origem à categoria social de “estrangeiro”.

No senso comum, o estrangeiro é aquele que vem de outra terra e que, mesmo que seja bem-vindo, sempre corre o risco de ser mandado de volta. Numa acepção mais aprofundada, como define Koltai (2000), o estrangeiro é algo que se situa na fronteira do subjetivo singular com o social. É um conceito que remete a um limite, a uma fronteira.

Como nos alerta a autora: “fronteira, no sentido psíquico, nada tem a ver com fronteiras naturais. Tem um sentido topológico e não topográfico. E isso nos obriga a levar em conta a parte invisível do espaço” (Koltai, 2000, p. 145). O próprio termo “fronteira” aponta para um ponto de ruptura e tem a particularidade de ser nomeado na língua do vizinho. Assim, a palavra *grenze*, que designa fronteira em alemão, tem origem eslava; o termo *frontière*, do francês, vem do latim *frons*; *border*, do inglês, vem da palavra francesa *bordure*. Assim, a palavra “fronteira” sempre vem da língua estrangeira.

Em seu texto *O estranho*, publicado em 1919, Freud se propõe a “operar para além da equação ‘estranho’ = ‘não familiar’” (Freud, 1919/1989, p. 277). Como Koltai, ele recorre à etimologia da palavra *unheimlich* para desenvolver seu argumento, numa tentativa de “cingir o real que ela recorta” (Iannini & Tavares, 2019, p. 7). Ele aponta que a palavra *unheimlich*, estranho, é o oposto de *heimlich*, doméstico ou nativo. Freud anuncia que qualquer caminho a ser percorrido para se chegar à palavra *estranho*, seja o percurso etimológico, seja o dos atributos de coisas, pessoas ou situações que levam ao sentimento de estranheza, chegam ao mesmo lugar, ou seja, “o que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (Freud, 1919/1989, p. 277).

Ao recorrer a outras línguas, Freud conclui: “Mas os dicionários que consultamos nada de novo nos dizem, talvez apenas porque nós próprios falamos uma língua que é estrangeira” (Freud, 1919/1989, p. 278). Percebe-se aí um estranhamento no interior da própria fala. Essa ambiguidade também indica que o que é tão estranho é, na verdade, familiar. Diante disso, ele retorna ao alemão e, então, constata que as diferentes nuances da palavra “*heimlich*” comportam, também, o seu oposto, o “*unheimlich*”. Ele formula: “a palavra *heimlich* [...] por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista” (Freud, 1919/1989, p. 282). Ele, então, orienta o texto situando o estranho a partir da hipótese de que esse sentimento que desperta o estranho é decorrente do recalque: “esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão” (Freud, 1919/1989, p. 301).

Esse que é “de fora” sempre provoca algo na alma do sujeito, seja amor, ódio, temor, mas nunca indiferença. Por um lado, é natural que nossa presença desperte alguma curiosidade

na comunidade escolar: os professores espiam pela janela o que acontece na sala e os alunos se intrigam com a proposta ao mesmo tempo em que se sentem mais confortáveis para falar conosco. Mas esse sentimento pode ultrapassar a estranheza e apontar para algo de estrutural, de êxtimo.

Como já mencionamos no capítulo 2, a extimidade é um conceito apresentado por Lacan em seu *Seminário 7: A ética da psicanálise* (1959-1960/2008). Ele inicia o capítulo 11 desse seminário se perguntando sobre o sentido da arte. Ele introduz aí o mistério das paredes da caverna de Altamira, na Espanha, que é, hoje, considerada um dos mais importantes conjuntos de arte rupestre. A caverna de Altamira comporta, em suas paredes e até mesmo no teto, pinturas de diferentes cores de estilo realista que expressam grande capacidade artística. Os desenhos datam de 22 mil anos antes de Cristo e foram feitos com pincéis construídos com pelos de animais e três cores: ocre, vermelho e preto. O realismo nas formas é conseguido através da conjugação dessas três cores e da utilização do relevo da própria caverna. Assim, se formam imagens de animais, como bisões e cervos, um deles medindo 2,5 metros.

Figura 8 – Bisões na caverna de Altamira



Fonte: Pires (2014) como citado em Zaias (2014, p. 16)

Lacan chama a atenção para o fato de uma cavidade subterrânea que apresenta tamanhos obstáculos à visualização ter sido escolhida para criação e contemplação da arte. Na tentativa de responder a esse mistério, ele coloca: “Pode ser que aquilo que descrevemos como sendo esse lugar central, essa exterioridade íntima, essa extimidade, que é a coisa, esclareça para nós

o que resta ainda como questão, ou até mesmo como mistério” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 169).

Para Lacan, o que constitui esse mistério não é a qualidade da expressão artística na caverna, mas o lugar escolhido para sua manifestação: “precisamente, seu sítio” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 169). Numa outra extremidade, acrescenta ele, muito mais próxima de nós, mas trazendo o mesmo mistério, está a anamorfose. A anamorfose é uma técnica da pintura usada nos séculos XVI e XVII na qual a imagem só pode ser identificada se vista de um determinado ângulo, caso contrário, a imagem aparecerá distorcida ou sem sentido (Lima et al., 2014). Como exemplo, temos o quadro *Os embaixadores*, de Hans Holbein, que ilustra a capa do *Seminário 11* de Lacan (1964/1985), no qual, dependendo do ângulo, vê-se um crânio, inserindo a morte.

Para Lacan, nas pinturas de Altamira, trata-se de “fixar o habitante invisível da cavidade” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 170), de estabelecer uma organização em torno desse vazio “que designa justamente o lugar da Coisa, até a figuração do vazio nas paredes desse vazio mesmo, na medida em que a pintura [...] se dedica a fixá-lo sob a forma de ilusão de espaço” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 170). O que acontece na anamorfose é que a ilusão do espaço se diferencia da criação do vazio:

Estou dizendo, portanto, que o interesse pela anamorfose é descrito como o ponto de virada em que, dessa ilusão do espaço, o artista reverte completamente sua utilização e se esforça para fazê-la entrar na meta primitiva, ou seja, de fazer dela o suporte dessa realidade enquanto escondida – uma vez que, de uma certa maneira, numa obra de arte trata-se sempre de cingir a Coisa. (Lacan, 1959-1960/2008, p. 171)

A Coisa a que se refere Lacan é a noção de *das Ding*, introduzida por Freud no *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1989a). Nesse texto, Freud divide o aparelho psíquico em três sistemas de neurônios: ϕ , ψ e ω . Nesse esquema, os sistemas de neurônios são responsáveis, respectivamente, pela percepção, pela memória e pela consciência. O sistema de neurônios ψ , por sua vez, é dividido em núcleo, que recebe os estímulos endógenos, e manto, que recebe os estímulos oriundos do mundo externo. *Das Ding* é, no entanto, “comum tanto aos investimentos do manto como aos do núcleo, sem ser [...] redutível a um ou a outro” (Lucero, 2009, p. 277).

Lacan retoma *das Ding* “como *fremde*, estranho e podendo mesmo ser hostil num dado momento, em todo caso como o primeiro exterior, é em torno do que se orienta todo encaminhamento do sujeito” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 67). E acrescenta, ainda: é “a tendência a reencontrar, que, para Freud funda a orientação do sujeito humano para o objeto”

(Lacan, 1959-1960/2008, p. 74). *Das Ding* é, então, esse ponto estranho, mas que se encontra no interior do aparelho psíquico.

O resto da Coisa, aquilo que Lacan denominou de objeto *a*, é o que resta da operação de significação do gozo pela linguagem. A função de resto é “essa função irreduzível que sobrevive à prova do encontro com o significante puro” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 243). O objeto *a* não é a Coisa, mas um resto de Coisa. A extimidade aponta para o que há de diverso e, ao mesmo tempo, localizável no Outro desse resto de Coisa. O objeto *a* funciona como “resto da dialética do sujeito com o Outro” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 252). Assim, só é possível apreender esse resto de Coisa a partir do Outro (Macêdo, 2012). O objeto *a* é êxtimo na medida em que conjuga a intimidade com a exterioridade. Ele se instala na relação do sujeito com o Outro como uma estrutura de borda, sendo “o mais estranho para representar o sujeito, com toda a ambiguidade que a palavra estranheza comporta” (Lima & Santiago, 2012).

Cristina Marcos (2007) também se debruça sobre a compreensão da arte enquanto produção subjetiva, agora a partir da obra de Clarice Lispector e, mais precisamente, para pensar “o feminino em sua relação com a criação, com o real e com o gozo” (p. 217). Ela toma a arte como o que expressa o que é inapreensível no objeto, esclarecendo que o que está em questão não é a “escrita feminina”, mas os modos de subjetivação femininos.

A autora retoma o conceito de sublimação para destacar que a sublimação não pode ser vista apenas como um destino pulsional que não passa pelo recalçamento, o que seria um destino bem sucedido da pulsão. A sublimação também implica que “algo insiste na obra que não é o retorno do recalçado e que, sem ter sido recalçado está lá, algo do real” (Marcos, 2007, p. 218). Dessa forma, “A arte seria não a expressão do sujeito, como quer uma certa noção da sublimação, mas sua redução a objeto. Teríamos então um objeto que causa o sujeito em sua divisão” (p. 220).

Essa seria uma vertente da arte que inquieta, que desaloja, e essa vertente ou esse efeito é percebido tanto no autor quanto no leitor (no caso da literatura). Marcos (2007) se refere ao *Seminário 7* de Lacan (1959-1960/2008), quando ele afirma que toda arte se organiza em “torno desse vazio” (p. 158) e que, portanto, a sublimação na arte é em referência à Coisa. Ela se propõe, então, a repensar a sublimação.

Repensar a sublimação implica nisso – resituá-la do lado do feminino, como o que inaugura, não a abstração ou a intelectualização tão caras à lógica fálica, dito de outro modo, ao pai, mas a afirmação da existência do sensorial, do corpo, desse mundo antes do recalçamento que nunca existiu e que entretanto sempre esteve lá, dito de outro

modo, a mãe. A criação no feminino é menos um modo de subjetivação do que um modo de exibição da falta a ser do sujeito. (Marcos, 2007, p. 224)

Para retomarmos os salões como vestígio de algo que ainda estamos tentando compreender, nos referimos, mais uma vez, à passagem de Thomas (2002) na qual ela coloca a necessidade de ao menos uma mulher na condução dos salões: “Pois não compete a um homem organizar um salão. Esse papel, maternal, é tradicionalmente feminino” (p. XIX).

Lacan inicia o Capítulo VII do *Seminário 20* (1972-1973/2008) anunciando que vai falar sobre o saber, saber que, na inscrição dos quatro discursos, “suporta o liame social” (p. 85). Em seguida, ele apresenta a tábua da sexualização. Ele coloca, do lado masculino, que para todo homem é verdade que a função fálica incide e, também, que existe um para o qual essa função não incide. É a partir da exceção, desse ao menos um para o qual a função fálica não incide, que se forma o conjunto dos homens. Esse “ao menos-Um que diz não” (Lacan, 1971-1972/2012, p. 122) à função fálica é o que Lacan chama de “função do pai” (1972-1973/2008, p. 85). Dessa forma, porque há uma exceção que faz limite, o universal está do lado masculino, mas o mesmo é impossível no lado feminino. Do lado feminino não existe ao menos uma que tenha escapado à função fálica. O “para todo x” presente no lado masculino, possível graças à exceção, no lado feminino está sob a barra e é “para não todo x”, por isso a mulher é não-toda. Não há exceção que negue a função fálica. Assim, não é possível atribuir a esse conjunto uma unidade fechada e ele se articula, portanto, à noção de singularidade.

A mulher, como Freud já anunciava desde *O Tabu da Virgindade* (1918/1989a), é portadora da diferença. Apesar de o termo usado por Freud para se referir à qualidade de “estranha” das mulheres em alemão ser *fremde*, Gilson Iannini propõe pensar o feminino no registro do *infamiliar*:⁷⁸

Se entendemos o feminino no registro do estranho, de alguma maneira implicamos junto a isso toda essa tralha de horror dos homens diante do feminino, pela passagem do desconhecido ao hostil etc. Ao passo que, se nos arriscarmos a pensar o feminino no registro do infamiliar, do *unheimlich*, talvez possamos retomar a expressão de Maria Gabriela Llansol, resgatada recentemente por Ana Lúcia Lutterbach, a saber, o ‘feminino de ninguém’, que não é exclusivamente das mulheres, mas antes afeta cada ser falante à sua maneira (2021, p. 89)

⁷⁸ O termo *unheimlich* recebeu traduções diversas em diferentes línguas. No Brasil, a edição Standard traduziu o termo como “o estranho”, a Companhia das Letras como “o inquietante” e, recentemente, a Autêntica, cujo editor da coleção *Obras incompletas de Freud* é Gilson Iannini, traduziu como “o infamiliar”.

Para Fuentes,

a articulação entre o feminino e o infamiliar parece evidente se considerarmos o que já foi dito sobre as mulheres ao longo da história. Que elas encarnem um real estranho, inquietante, dando corpo ao que permanece inapreensível para o sujeito. (Fuentes, 2021, p. 49)

Dessa forma, o argumento um pouco literal que usa Thomas (2002) ao afirmar que um homem não poderia organizar um salão indica que a lógica fálica não seria capaz de estruturar o que se pretendia com os salões. Para Quinet,

O lado masculino é o lado do UM, do poder, da exceção que podemos articular com o lugar de (S1) do líder de um grupo. É o que constitui a lógica de toda instituição que, por estrutura, tem por base o grupo (2009, p. 107).

Já a mulher, como diz Lacan (1972-1973/2008), “tem relação com o significante desse Outro” (p. 87), na medida em que o inconsciente é “radicalmente, o Outro” (p. 87).

A mulher faz exceção a esse ao menos um que escapa ao universal, ao que faz limite instaurando o universal. Se não é possível nenhuma categorização das mulheres, é porque a mulher é constituída de uma “incompletude fundamental” (Quinet, 2009, p. 107). Ou, como diz Lacan, “no que concerne aos homens – aí está claro – finitos, finitos, finitos. Quanto às mulheres, enumeráveis” (1971-1972, p. 120).

Se, para introduzir a extimidade, Lacan se refere a Altamira, em *O saber do psicanalista* (1971/1972), ele recorre à caverna de Lascaux, mais precisamente ao homem de Lascaux. Diferentemente de Altamira, que tem várias figuras antropomórficas em suas paredes, Lascaux tem apenas uma, a figura de um homem em posição vertical e com o órgão sexual ereto, em postura “triumfante” (Seuntjens, 1955), no momento em que mata um bisão. Para Seuntjens, o homem de Lascaux é o personagem mais célebre da arte paleolítica,⁷⁹ mas quase não pode ser visto pelo público, pois está desenhado no fundo da parede de um fosso cujo acesso é extremamente difícil.

⁷⁹ Queremos deixar registrado que, para nós, a personagem mais importante do período paleolítico é Luzia, a mulher de Lagoa Santa, encontrada apenas nos anos 1970, e que, após sobreviver ao incêndio no Museu Nacional no Rio de Janeiro, continua colocando em xeque as teorias sobre as correntes migratórias do povoamento das américas. Além disso, Luzia tem uma particularidade interessante, seus restos não cumprem as exigências de classificação para serem incluídos na categoria de fóssil, porém, não podem ser considerados meramente um esqueleto. Assim, o esqueleto de Luzia vem sendo chamado de subfóssil.

Figura 9 – O homem de Lascaux

Fonte: Bonaffe,(n.d.)

Pois é ao caçador de Lascaux que Lacan recorre para falar do mito de Totem e Tabu, se referindo ao sacrifício de Abraão, em que, para Lacan, o pai é sacrificado na forma de um cordeiro. Lacan justifica o exemplo dizendo que a descendência mítica de toda linhagem humana é animal e que a caça tem essa função mítica. Ele, em seguida, introduz a questão da universalidade dos homens, que só existe devido à exceção. No entanto, ele diz que essa exceção não é propriamente mítica, essa exceção é a função inclusiva: “o que enunciar do universal, senão que o universal seja cercado precisamente pela possibilidade negativa? Exatamente, a existência aqui desempenha o papel do complemento ou, para falar mais matematicamente, da borda” (Lacan, 1971-1972, p. 124). Dessa forma, a partir da negativa, faz-se borda e é possível constituir um conjunto, o dos homens.

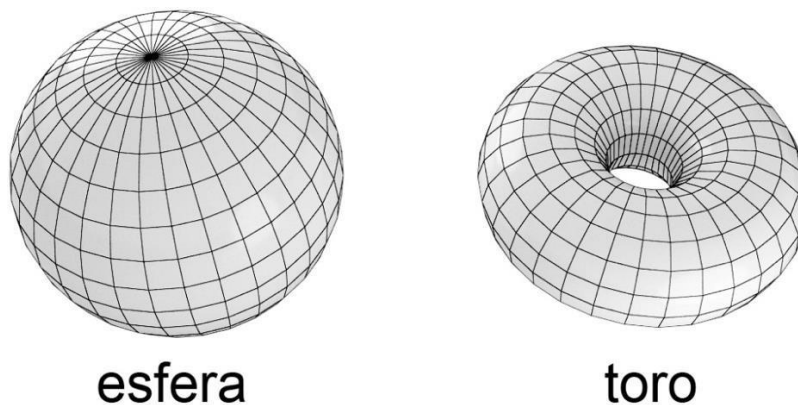
Mas, continua Lacan, “contrariamente ao Um que está do lado do pai, ela [a mulher] se situa entre o Um e o Zero” (1971-1972, p.125). Lacan, aí, recorre à teoria de Cantor, matemático que revolucionou a ideia de infinito (Dieguez, 1994). O que a matemática entende por número é uma espécie de comparação entre dois conjuntos, um número sempre representa um conjunto. A noção de infinito já existia na matemática, a grande revolução de Cantor está em demonstrar que existem infinitos maiores do que outros e que o infinito que existe entre zero e um é maior do que o infinito dos números inteiros. A explicação do método diagonal de Cantor é complexa demais para ser explicada aqui, mas é possível ter uma ideia pensando que, entre dois números,

sempre existe algum número e , entre esse número e o anterior, também sempre existe um número, ou seja, quanto mais se divide um número, maior é o infinito que se abre. Dessa forma, Cantor estabelece um infinito radical no interior do número.

Lacan (1971-1972) defende que a descoberta de Cantor não é um mero círculo vicioso, mas o não-enumerável. Ele, então, retoma o ensejo de compreender o que advém “dessa *não-toda*” (p. 125). Esse infinito interno se situa na lógica do não-todo, do feminino, na medida em que o feminino não se define em oposição ao masculino, mas enquanto Outro para o próprio sujeito. Essa zona obscura do não-todo se estabelece como fora dos limites da ordem fálica. O transfinito de Cantor ajuda a compreender que qualquer limite, qualquer fronteira serve apenas para demonstrar que não há demarcação possível entre exterior e interior e que toda alteridade aponta para dentro.

J.-A. Miller (2010) enfatiza que o conceito de extimidade marca que não há complementaridade entre um dentro e um fora, que o que existe é um fora no interior. No entanto, essas duas dimensões, interna e externa, não se fundem, elas constituem uma nova dimensão, terceira em relação às outras duas. O transfinito de Cantor se relaciona a essa dimensão, que, na matemática, seria uma dimensão fracionária, alguma coisa entre área e volume, sem poder ser classificada entre bi e tridimensional. Por essa qualidade, a operação diagonal de Cantor vem sendo usada em abordagens da medicina para maior entendimento da morfologia de alguns órgãos, como os alvéolos pulmonares, cuja anatomia é de difícil compreensão (Dieguez, 1994).

No *Seminário 9: A identificação*, Lacan (1961-1962) introduz diversas figuras topológicas e, entre elas, o *toro*. Para Carrabino (2007), é essa a figura topológica que melhor representa a extimidade. O toro é, do ponto de vista topológico, semelhante à esfera. Ambos separam o espaço interno e externo e têm sua origem em seu ponto central. A diferença essencial entre o toro e a esfera é que a esfera tem o ponto central em seu interior, enquanto no toro o ponto central, pelo qual passa seu ponto de origem, é externo.

Figura 10 – Esfera e toro

Fonte: Elaborada a partir da explicação de Carrabino em seu texto *Extimidade* (2007).

O que é essencial no toro, como explica Lacan, é que ele tem um “buraco central e um vazio circular em torno do qual gira o circuito da demanda” (1961-1962, p. 179).⁸⁰ Nessa topologia proposta por Lacan, o objeto *a* não se situa no vazio circundado pelo circuito da demanda, mas no buraco que Lacan chama de “nada fundamental” (“*le rien fondamental*”, p. 170). Esse modelo apresenta a particularidade de um exterior que está também no interior e que comporta em si um buraco central. É a partir da figura do toro – mais precisamente da parede do toro – que ele introduz o “oito interior”.⁸¹ O oito interior é étimo e topologicamente contíguo ao toro: “a possibilidade de um *campo interior* como sendo sempre homogêneo ao *campo exterior*” (p. 132).⁸² O oito interior é, então, um “campo” que envolve o vazio circular e tangencia o buraco central, onde se situa o *a*: esse é o “circuito da demanda” a que se refere Lacan. E esse buraco central do toro, esse “nada fundamental” é justamente o que nos permite apreender a particularidade estrutural da extimidade.

⁸⁰ Tradução nossa. No original: “le trou central, et le vide circulaire autour duquel tourne le circuit de la demande.”

⁸¹ Lacan retoma o oito interior em diversos momentos de sua obra. Destacamos, aqui, o *Seminário 11* (1964/1985), no qual ele se vale dessa figura topológica para articular demanda e desejo.

⁸² Tradução nossa. No original: “la possibilité d’un *champ intérieur* comme étant toujours homogène au *champ extérieur*.”

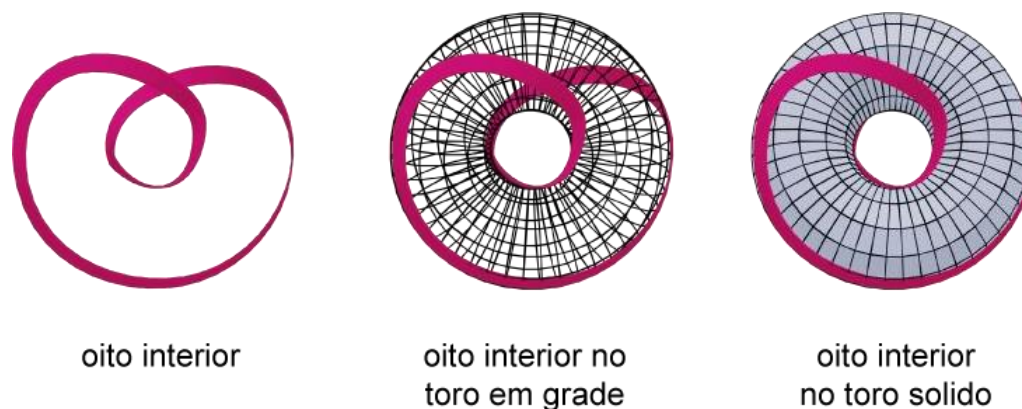
Figura 11 – Oito interior

Figura: Elaborada a partir do *Seminário 9* de Lacan (1961-1962).

J.-A. Miller (2010) busca encontrar a lógica da extimidade. Para ele, demonstrar a estrutura lógica da extimidade é o que exige o inconsciente freudiano: “demonstrar esta estrutura é o que exige o conceito de inconsciente em Freud, torna-se, pois, legítimo falar de extimidade do inconsciente” (p. 17).⁸³ Ele compara o imigrante ao sujeito em psicanálise, pois o sujeito, a partir do lugar que ocupa no Outro, é estrangeiro. O problema é que, no caso do sujeito, esse país estrangeiro é seu país natal (Miller, 2010, p. 34). Ou, como nos diz Koltai, a experiência da psicanálise permite que o sujeito possa “descobrir o estranho em si mesmo, permitindo que, um por um, cada qual faça sua a ‘experiência do estrangeiro’” (Koltai, 2000, p. 125).

Voltando a J.-A. Miller (2010), há uma dificuldade em situar, estruturar e até mesmo em aceitar a extimidade. Ela é uma fratura constitutiva da intimidade. Para compreendê-la, é necessário uma articulação com o furo no saber, tomando o furo no saber enquanto estrutura do significante. A extimidade é a estrutura do inconsciente, na medida em que “o furo no saber é compatível com a estrutura mesma do significante, e exigido por esta” (Miller, 2010, p. 321)⁸⁴. A extimidade extirpa a concepção de interior e exterior e ultrapassa a ideia de que há algo a ser tirado do exterior e introduzido no interior. Ela, então, se constitui como o lugar de um buraco,

⁸³ Tradução nossa. No original: “demostrar esta estructura es lo que exige el concepto de inconsciente en Freud, resulta pues legítimo hablar de extimidad del inconsciente”.

⁸⁴ Tradução nossa. No original: “el agujero del saber es compatible con la estructura misma del significante, y exigido por esta”.

de um sujeito dividido. Esse buraco é um lugar de falta, onde não há nada, e que remete à falta estrutural.

Se o Outro é, então, o primeiro êxtimo, o inconsciente é, em última instância, êxtimo ao sujeito. A extimidade define a estrutura subjetiva do sujeito e esse lugar deixado vazio é aquele do sujeito lacaniano. A extimidade é algo que perturba o sujeito, pois ela aponta o furo. Como afirma Wons, “É no furo no Outro que o sujeito encontra sua máxima consistência de gozo, encontra seu ser de gozo” (Wons, 2011, p. 38).⁸⁵ A extimidade é, então, o lugar de causa e de angústia.

Esse conceito lacaniano aponta que o que nos angustia é justamente o que é familiar. Para Iannini (2021), a extimidade poderia ser considerada o correlato lacaniano do conceito de *infamiliar* freudiano (respeitando, aí, a tradução escolhida por Iannini). Essa tradução de *unheimlich* por “infamiliar” se justificaria, inclusive, pelo fato de que o que visa o psicanalista não é o estranho, já que o estranho é apenas estranho, o que visa o psicanalista é o que nos inquieta e que é, ao mesmo tempo, próximo.

Guéguen (2018) acredita que a extimidade é o ponto de entrada para o que Lacan nomeia como discurso do analista. Ele aponta que esta é causa de gozo e que essa causa se transmite. Isso aparece num paradoxo, numa contradição ou num chiste, por exemplo, e pode ser apreendido “pela aproximação metódica do funcionamento significante na economia subjetiva do analisante das substâncias ocasionais pelas quais a pulsão pôde entrar em jogo” (Guéguen, 2018, seção O êxtimo e o íntimo). O discurso do psicanalista, para o autor, implica que quem o sustenta “saiba encontrar o que é analítico e o que não é” (2018, seção O êxtimo e o íntimo), mas que também saiba “medir a relação do analítico com o social” (2018, seção O êxtimo e o íntimo).

É nesse sentido que a extimidade nos parece um conceito fundamental para pensar o ativador da conversação. Essa *ao menos uma* psicanalista que se propõe a entrar na instituição escolar e fazer circular a palavra junto aos adolescentes pretende se situar no lugar de causa. Chama a nossa atenção que Lacan inicie a lição VII do seminário *O saber do psicanalista* (1971-1972) anunciando o discurso do psicanalista a partir de uma posição feminina, de sua posição feminina: “É uma posição feminina, porque afinal de contas pensar é algo muito particular” (p. 113). Assim, ele introduz a posição do psicanalista como uma posição de “vertigem” (p. 115). Com o termo “posição feminina”, é à lógica do não-todo que Lacan se

⁸⁵ Tradução nossa. No original: “Es en el agujero en el Otro que el sujeto encuentra su máxima consistencia de goce, encuentra su ser de goce”

refere, o que fica evidente quando, em seguida, ele retoma a tábua da sexuação. Não pretendemos, aqui, igualar o não-todo à extimidade, são conceitos distintos, mas uma aproximação é possível, na medida em que um aponta para o outro.

A presença das mulheres nos salões de conversação e tudo aquilo que faz com que possamos chamá-las de figuras do êxtimo remete ao fato de que a lógica do não-todo – que se aproxima tanto do significante da falta no Outro quanto do objeto – favorece a entrada do discurso analítico na conversação e mesmo na instituição. Somos de fora da instituição e queremos saber sobre os adolescentes. Oferecemos um lugar para a palavra, pretendemos suportar, com eles, o mal-estar decorrente da diferença, do encontro com a inexistência da relação sexual.

Vimos que, no discurso do analista, temos como agente o analista, que se oferece enquanto objeto causa dentro do laço da transferência, fazendo com que o sujeito, este sim, produza significantes mestres, acedendo a um saber singular sobre si mesmo. Vimos, também, que o encontro com o objeto é sempre faltoso, sempre enigmático. Assim, podemos dizer que o objeto *a* é êxtimo e que o lugar da psicanálise é sempre o da extimidade. Para Ratti e Estevão (2015), o melhor lugar de onde o analista pode se inserir na instituição é o lado de fora. O fato de o analista estar fora da instituição facilita o surgimento de surpresas e fendas e pode promover novas formas de relação. Nesse sentido, como já nos apontou Lacadée (2005), parece que, ao preservar esse “lugar de fora”, abre-se, também, uma maior possibilidade para esse lugar de extimidade.

Elisa Alvarenga (2011) afirma que a psicanálise não é uma clínica objetiva. Ela se orienta para o real e isso implica em localizar o real enquanto impossível. Para ela, a entrada do discurso analítico na instituição não corresponde à entrada do analista na instituição. Ela marca uma distinção importante entre extimidade e extraterritorialidade. A extraterritorialidade é a aplicação da lei de um país às infrações cometidas fora desse país, ou seja, é fazer valer a sua lei em território estrangeiro. A extimidade, por sua vez, está no tangenciamento do real, como disse Lacan. É por isso que o dispositivo analítico parte do real para tocar o real (Lacan, 1972/2003b). O discurso analítico se apresenta sobretudo no esvaziamento do saber prévio e na ênfase dada ao real que está em jogo para cada sujeito. Mas a extimidade não se cria apenas se o psicanalista for de fora da equipe, a extimidade se encontra na manutenção de um esvaziamento de saber, o que possibilita o aparecimento da subjetividade e das particularidades de cada um.

A educação, como disse Freud, é uma profissão impossível (Freud, 1937/1989). O que faz da educação um ofício impossível é a dimensão ineducável do sujeito. Essa dimensão ineducável, ou seja, dimensão particular, singular do sujeito, aparece quando ela faz furo no universal. A escola busca extirpar esse furo de várias maneiras. O controle disciplinar e as nomeações diagnósticas visam impedir o aparecimento do pulsional. Os alunos são olhados, vigiados, mas pouco escutados. Eles acabam por burlar esses mecanismos de vigilância deixando vir à tona isso que a escola se esforça para que não apareça.

A instituição é um lugar propício para que um ideal de completude se instale. A instituição, muitas vezes, aparece como tentativa de se esquivar da falta e buscar esse ideal de completude. A pulsão é ineducável e nenhuma instituição é capaz de extirpar a falta, mas o adolescente, diante da invasão pulsional decorrente da puberdade, desarticula ainda mais essa tentativa de instalação de ideal que vem da escola.

Ressaltamos, com Guerra (2022), que o psicanalista não pode mais se esquecer do contexto social no qual está inserido e deve operar a partir dele:

Considerar, na dimensão transferencial, os processos locais de violência de gênero, de opressão social, de hierarquia econômica, de colonização, seja por exploração, seja por assimilação, revela o modo como a história se encripta no corpo e se manifesta na iteração pulsional atualizada na relação com o analista. Tornam-se, assim, eixo de orientação para a operação com a transferência. (p. 45)

Lembramos que a maioria de nossos trabalhos acontece em escolas públicas, muitas delas em regiões violentas da cidade. Lembramos, também, que, como viemos demonstrando, o ambiente escolar pode tornar-se opressor e normatizante.

Como vimos no capítulo anterior, se nossa entrada tem efeitos nos adolescentes, o mesmo acontece na escola. Vale lembrar que não nos oferecemos à intervenção, mas somos convidados a partir de um problema, ou seja, a questão da falta já está posta. A instituição, se ela permite nossa entrada, é porque já se deparou com o impasse e com sua própria dificuldade.

Chegamos, então, vindos de fora. Oferecemos nossa escuta aos alunos e também aos educadores. Não respondemos do lugar de mestria, apostamos que os educadores também podem construir um saber-fazer com o ofício que lhes cabe. Se a educação é impossível, como disse Freud, de nada adianta esse lugar de impotência que assume a escola. Ao recorrer a esse estrangeiro, esse especialista que vem a socorro, a escola já demonstra um pequeno deslocamento desse lugar de impotência. Isso conta! Mesmo que nem todos os professores participem das conversações, nossa presença afeta a instituição e pode afetar os professores

individualmente. Eles ficam intrigados com nossa presença, permanecem na sala onde ocorreria a conversação, dão espiadinhas pela janela, puxam conversa nos corredores e nos procuram para endereçar suas angústias. A coordenação recorre a nós como capazes de solucionar os problemas da escola e, algumas vezes, chega a demandar um arbítrio para situações de conflito quando na nossa presença (lugar que devemos recusar, é claro). Assim, pequenos efeitos na instituição são percebidos, como quando decidem não mais encaminhar os alunos para a conversação, mas convidá-los todos, deixando que escolham se querem ou não participar, ou quando substituem palestras para os pais sobre sexualidade na adolescência por atividades sobre esse tema com os próprios alunos (nesse caso não foi sobre o preço de um bebê).

A ética da psicanálise aponta para o princípio do desejo, para além da pedagogia e do assistencialismo. A novidade trazida pelo discurso da psicanálise está justamente em não estar atrelado a nenhuma regra ou moral. Para Cunha (2017), a adolescência é um “território estrangeiro” e, diante dessa estrangeirice, o psicanalista deve “Apostar que no hiato pode advir um sujeito, com seu gozo opaco e clandestino” (p. 46). Para acolher os sujeitos e permitir a invenção, é preciso assumir um risco e suportar a falta. A extimidade é a estrutura mesma do inconsciente, o oco do saber do inconsciente. Mas a extimidade é também o ponto de entrada para o discurso do analista, é o lugar de vertigem, queda livre em direção ao furo no saber. É a partir desse lugar de suportar a angústia e permitir que a falta apareça que a conversação abre espaço para que novos saberes surjam. Nesse sentido, essa função de extimidade opera tanto nos sujeitos que participam da conversação quanto na instituição. E mais, é porque opera na instituição que é possível operar nos sujeitos.

Na conversação, os adolescentes estão dentro da escola, todos juntos, com ao menos uma psicanalista que faz circular a palavra através da associação livre coletivizada. A conversação opera porque, envolvidos na transferência, são escutados pelo ativador, mas também pelos colegas. É porque escutam os colegas e na medida em que são escutados, tendo sua diferença suportada pelo outro, que podem, também, suportar a diferença no Outro. Os adolescentes testemunham o efeito dos significantes mestres vindos do Outro em seus corpos e destacam os significantes mestres que orientam os seus lugares no campo social, mas elegem, também, seus próprios significantes. A conversação, então, através da experiência da extimidade, que é posta tanto na experiência de encontro com o Outro quanto em seu funcionamento enquanto dispositivo operatório, abre um espaço para a construção de um novo saber. Esse novo saber é o despertar mesmo do inconsciente, é o que faz com que os sujeitos, ali, possam dizer que se sentem escutados “de verdade”. Assim, acreditamos, a conversação

pode contribuir para o enodamento entre corpo e saber – que é o trabalho da adolescência –, contribuindo, também, para a restituição da dimensão da alteridade. A conversação não precisa sacudir, basta um sopro de enigma para despertar a dimensão subjetiva, inconsciente. Se o inconsciente se encontra adormecido na contemporaneidade, esse sono não passa de uma soneca, pois o inconsciente é, ele próprio, um dispositivo de resistência.

Os adolescentes falam sobre redes sociais e sobre sexo, amor, escola, violência, segregação, religião, sofrimentos, ansiedades, mas também sobre seus projetos. Eles falam sobre drogas, namoro, amizades e intrigas, cantam músicas, inventam funks e pedem festa no final do semestre. Eles falam! Alguns desde o primeiro dia e sem parar, outros falam pouco, mas cada vez mais. Falam e se surpreendem com o que falam. Porque a palavra tem temperatura. A palavra é água pra qualquer moldura. A palavra é anterior ao entendimento, mas é palavra. E palavra, quando é, conduz.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como ponto de partida o trabalho de *conversação ativa* realizado pelo laboratório *Além da Tela: psicanálise e cultura digital* da UFMG com adolescentes em escolas, em sua grande maioria públicas, da cidade de Belo Horizonte. O Além da Tela começou a receber, em 2013, convites para realizar intervenções nas escolas que se queixavam de dificuldades na lida com os alunos. As escolas apontavam comportamentos considerados preocupantes e relacionava esses problemas aos usos excessivos feitos pelos alunos dos recursos tecnológicos digitais.

De acordo com as instituições, os usos dos aparelhos celulares dentro da escola e durante as aulas causava vários transtornos, além de atrapalhar o processo de aprendizagem. Os alunos usavam seus celulares para se comunicarem durante o horário de aula e, muitas vezes, através de aplicativos e redes sociais, propagavam conteúdos segregativos ou que os expunham ou expunham o outro excessivamente, como imagens do próprio corpo, os *nudes*. Muitas vezes esses conteúdos são criados dentro da própria escola e viralizam mesmo fora da comunidade escolar, trazendo consequências difíceis de serem gerenciadas pela instituição.

A partir dessa demanda das escolas, propusemos grupos de conversação com os adolescentes. Realizávamos uma conversação inicial com a coordenação e com professores e, em seguida, começávamos os encontros com os alunos, cuja frequência e duração variava de escola para escola, de acordo com a disponibilidade. Nos encontros, os alunos eram convidados a falar sobre os usos que faziam das redes sociais e de outros recursos digitais. Naturalmente, através da associação livre coletivizada, esses temas se desdobravam e, logo, eles estavam falando sobre outras questões, como sexualidade, namoro, violência, segregação, relação familiar, infância, amizade, escola, entre outros.

No último encontro, sempre sugeríamos que os adolescentes contassem como foi participar da experiência de conversação. Os relatos eram sempre surpreendentes! Ainda que pudéssemos imaginar que a experiência de escuta seria bem aceita, não imaginávamos que fosse tanto. Os participantes diziam que, pela primeira vez, se sentiam escutados “de verdade”, que a “conversa era diferente” de todas as outras, que puderam ver o colega de uma forma diferente e até que puderam “refletir sobre a vida” de uma forma que nunca haviam feito. A escola, por sua vez, apontava melhora no relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores e constatava a diminuição dos conflitos e mesmo uma melhora na aprendizagem. Esses efeitos

pareciam se estender para a escola como um todo e gerar uma reflexão mesmo nos professores, que chegavam a nos endereçar suas próprias demandas enquanto docentes.

Esse trabalho se realizou por anos, em escolas diferentes, com resultados diferentes, mas, de modo geral, positivos. Começamos, então, a nos interrogar sobre esses efeitos. Por que razão os efeitos eram tão profícuos? Qual seria a estrutura da conversação que a tornava capaz de proporcionar tais efeitos? Como ela opera? Foram essas perguntas que nos fizeram tomar a conversação, ela mesma, como nosso objeto de investigação. Mas para compreender a conversação enquanto dispositivo operatório seria preciso responder a uma pergunta anterior: de que decorre essa dificuldade no laço social dos adolescentes? Em que medida a digitalização da vida afeta a construção do laço social na adolescência?

Partimos, então, em busca de compreender o que estaria na origem dos embaraços experimentados pelos adolescentes no laço social. Construímos, aí, nossa primeira hipótese, a de que as mutações no laço social na contemporaneidade são decorrentes de uma transformação do lugar do saber no discurso que, por sua vez, é consequência da associação entre o capitalismo e a digitalização maciça (Nobre, 2020).

A partir dessa hipótese, optamos por abordar o laço social a partir da teoria dos discursos de Lacan (1969-1970/1992). O autor estabelece, inicialmente, quatro discursos que são, para ele, as estruturas mínimas necessárias para o laço social. Lacan estabelece os discursos numa estrutura quaternária, na qual há quatro lugares – dispostos em dois campos, o campo do sujeito e o campo do outro – e quatro elementos que se alternam nesses lugares, mudando suas posições a partir de um quarto de giro, dando origem a outro discurso. O laço social é o que resulta da relação entre o campo do sujeito e o campo do outro. Dessa estrutura, Lacan extrai quatro discursos: do mestre, da histérica, do analista e da universidade. Esses são, para ele, os únicos discursos que podem estabelecer o laço social e isso se dá graças à impossibilidade que está na base de todo discurso. É a impossibilidade que faz com que o sujeito se dirija ao outro e continue se dirigindo, uma vez que a impossibilidade o lança, de novo e de novo, nessa busca.

Em sua conferência proferida em Milão, porém, Lacan (1972) propõe um quinto discurso, o discurso capitalista, derivado de uma mutação no discurso do mestre. Nesse discurso, que deve, na verdade, ser considerado como um pseudodiscurso (Cosenza, 2021), uma vez que não faz laço, o lugar do agente é ocupado pelo sujeito contemporâneo, que não é o sujeito dividido, mas o consumidor em sua liberdade de consumo. O discurso capitalista visa eliminar a dimensão da falta através da oferta de objetos de consumo e do imperativo de gozo: consuma! Ou: goze!

Tomamos a citação de Lacan que diz que o “que se opera entre o discurso do senhor antigo e o do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação no lugar do saber” (1969-1970, p. 29-30) como elemento fundamental para compreender as mutações do laço social na contemporaneidade e, à luz dessa citação, fizemos um percurso da modernidade à pós-modernidade, buscando articular o lugar do saber e as mutações no laço social. Nesse percurso – que fazemos com Hannah Arendt, Walter Benjamin e alguns psicanalistas pós-freudianos –, a crise da autoridade, o declínio das narrativas e da transmissão geracional, o enfraquecimento da referência paterna, a fragilização da função simbólica, o desvelamento da inconsistência do Outro e, por fim, a digitalização da vida são elementos que se encadeiam, realizando um panorama no qual há uma prevalência do saber enquanto meio de gozo e não enquanto perda de gozo. Daí resulta o que chamamos de adormecimento psíquico, uma certa anestesia subjetiva decorrente da captura do sujeito num circuito pulsional que pretende operar sem a falta.

A partir dessa construção, partimos para um exame da adolescência, agora nesse contexto da cultura digital, com todas as dificuldades que ela impõe sobre o laço social. Por isso, mantemos os conceitos de saber, Outro e objeto à mão, pois são eles que nos permitem articular as dificuldades no laço social. Retomamos a infância como fase constitutiva do sujeito, nos atentando para a interferência da digitalização nessa fase de constituição. Situamos, com Freud (1905/1989a), Lacan (1974/2003) e outros autores da psicanálise o trabalho da adolescência, para, em seguida, articular esse trabalho, que é próprio dessa fase da vida, com a novidade que traz a cultura digital. Nessa análise, fica evidente o caráter de sintoma social da adolescência (Lesourd, 2004), que se explicita nos ditos sintomas contemporâneos.

Tomamos os sintomas contemporâneos como paradigma do curto-circuito pulsional que é decorrente, sobretudo, do afrouxamento da dimensão da alteridade. Esses sintomas também se apresentam para nós em nossas práticas nas escolas e, deles, extraímos uma prevalência de aspectos autoeróticos ou violentos. A partir dessa divisão e de vinhetas clínicas, abordamos esses novos sintomas, apresentando nossa posição de que, mesmo que esses sintomas sejam de difícil simbolização, é possível, através da palavra, dar-lhes outro lugar.

É aí que a conversação entra como aposta. Passamos, então, ao seu exame na tentativa de responder à pergunta que determina nossa investigação: como a conversação, tal como a utilizamos no Além da Tela, favorece o desembaraço do laço social que experienciam os adolescentes?

Para apresentar e compreender a conversação, pretendíamos reconstruir o percurso de sua inserção na psicanálise desde sua proposição por J.-A. Miller (1997/2005) na conversação

de Arcachon. No entanto, os salões de conversação, fenômeno social que teve lugar na França nos séculos XVII e XVIII, se interpuseram em nossa investigação, nos instigando, pois pareciam conter elementos estruturais da conversação. Decidimos levar a sério nossa curiosidade sobre a relação entre os salões e a conversação e incluímos os salões como uma espécie de vestígio da prática da conversação, a partir de uma aproximação entre a arqueologia e a biologia evolutiva (Hall, 2006). Nessa perspectiva, apresentamos os salões, destacando os elementos que tornavam possível sua aproximação com a conversação, sobretudo a forma de condução por suas *salonnières*. Em seguida, situamos a conversação na psicanálise, desde seu surgimento como método de trabalho das Seções Clínicas do Campo Freudiano, passando pelos seus usos no CIEN, como metodologia de pesquisa e os diversos usos que viemos encontrando, sobretudo em instituições escolares.

Após apresentar a conversação, cabia nos debruçar sobre nossa principal pergunta. Tomando a conversação como uma aposta na palavra, tornou-se necessário abordar a palavra na cultura digital, uma vez que esse é o contexto no qual se insere nosso trabalho. Partimos da constatação, construída desde o início desta tese, de que a palavra está em baixa. Recorremos às construções de Sherry Turkle (2015) e Serge Lesourd (2006) sobre o lugar da palavra na cultura digital, verificando que o discurso capitalista e a digitalização promovem um esvaziamento da palavra. No entanto, nenhum dos dois autores aponta, com clareza, como devolver à palavra o lugar que deveria ocupar, que para nós é sua dimensão enigmática, que lança o sujeito em direção ao Outro e favorece o laço social. A conversação, por tudo o que temos colhido em nossas experiências com adolescentes, demonstra poder contribuir para isso e, por isso, merece ser investigada.

Para compreender a conversação, apresentamos o trabalho do Além da Tela. Para aproximar o leitor de nossa prática, trazemos uma experiência com uma turma desde o primeiro ao último encontro. Em seguida, percorremos a metodologia a partir de três direções: uma exposição da prática na escola, o trabalho de supervisão e uma análise da prática a partir da teoria dos discursos de Lacan. A supervisão se apresenta como apoio essencial para o exercício da conversação, pois, muitas vezes, é nesse segundo momento que significantes mestres são destacados e que algo novo se revela. A supervisão é, então, um momento que organiza e orienta a prática, além de diminuir a angústia da dupla ativadora da conversação. A justaposição da prática da conversação à teoria dos discursos permite, com maior clareza, uma visualização dos giros discursivos e de suas consequências. A partir dessa análise, extraímos os

elementos operatórios fundamentais da conversação: a associação livre coletivizada, a transferência, o corpo e o que chamamos de *ao menos uma*.

Para aprofundar a compreensão da conversação através desses elementos, retomamos os salões a partir de sua vertente de “linguagem-instrumento” (Thomas, 2002), levando em conta, também, seu contexto histórico e suas consequências para a estrutura sociopolítica da época. Aproximamos os elementos destacados por nós – a associação livre coletivizada, a transferência, o corpo e *ao menos uma* – aos salões, dando ênfase à presença das *salonnières* como animadoras. Vários aspectos dessas mulheres, como o fato mesmo de serem mulheres, sua relação com o saber, suas posições sociais, a forma como acolhiam os convidados e uma ambivalência no interior das descrições sobre os salões apontam para a extimidade. Dessa forma, o conceito de extimidade passa a ser nosso conceito central. Assim, após situarmos a associação livre, a transferência e o corpo, explorando as particularidades desses elementos na conversação, extraímos três figuras de extimidade: o corpo do adolescente, o ativador da conversação e o próprio inconsciente.

Por fim, concluímos que os aspectos intrínsecos à conversação – o fato de acontecer dentro da instituição escolar, de os adolescentes estarem lá juntos, com seus corpos, e de ser ativada por alguém que é de fora da instituição –, juntamente ao fato de ser uma prática orientada pela psicanálise, que toma a falta como função operatória, mas também reconhece o ponto intransponível do real, são os elementos que favorecem a construção de um novo saber. Esse novo saber é o próprio despertar do inconsciente. É o que promove o enodamento entre corpo e saber, que faz com que os adolescentes digam se sentir escutados “de verdade” e que favorece o laço social. É isso que faz com que apostemos tanto na conversação, porque, mais do que tudo, ela nos lembra que o inconsciente é, ele próprio, um dispositivo de resistência.

REFERÊNCIAS

- Akimoto, C. (2021). O lugar do sujeito na arquitetura digital. In L. Goldberg & C. Akimoto. *O sujeito na era digital: Ensaios sobre psicanálise, pandemia e história* (pp. 73-103). Edições 70.
- Almeida, Franciele. (2008). O cartel e a lógica do coletivo. In T. Grova & O. Machado. *Psicanálise na favela Projeto Digaí-Maré: a clínica dos grupos*, pp. 81-85. Associação Digaí-Maré.
- Aloni, M. Disjunction. (2016). In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/disjunction/#:~:text=In%20logic%2C%20disjunction%20is%20a,is%20true%2C%20and%20false%20otherwise>.
- Alvarenga, E. (2011). A ação lacaniana nas instituições. *Almanaque online*, (8). <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/images/almanaque-anteriores/almanaque-08/ElisaAlvarenga.pdf>
- Arendt, H. (1961/2007). A crise na educação. *Entre o passado e o futuro*. (M. W. Barbosa, Trad.). Perspectiva.
- Aromí, Anna. (2003). Presentación. In J.-A. Miller, *La perja y el amor: conversaciones clinicas en Barcelona* (pp. 15-20). Eólia.
- Askofaré, S. (2009). Do corpo...ao discurso. *Revista transformações*. <https://www.ip.usp.br/site/v3n2a07-traducao-do-corpo-ao-discurso/>
- Batista, M. C. D. & Laia, S. (2012). Nota dos editores brasileiros. In J.-A. Miller, *A Psicose Ordinária* (pp. 11-15). Scriptum Livros.
- Benjamin, W. (1933/1987). Experiência e pobreza. *Magia e Técnica Arte e política*, pp. 114-119. Obras escolhidas, vol. 1. (S. P. Rouanet, Trad.). Brasiliense.
- Benjamin, W. (1936/1987). O Narrador. *Magia e Técnica Arte e política*, pp. 197-221. Obras escolhidas, vol. 1. (S. P. Rouanet, Trad.). Brasiliense.
- Blanc, O. (2006, abril-junho). Cercles politiques et "salons" du début de la Révolution. *Annales historiques de la révolution française*, 344, 63-92. <https://journals.openedition.org/ahrf/5983?lang=en>
- Bonnafe, J. P. (n.d.) *Un homme et un oiseau dans la grotte de Lascaux*. [Foto]. <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/un-homme-et-un-oiseau-dans-la-grotte-de-lascaux-imagem-royalty-free/1321911804?adppopup=true>

- Brisset, F. O. (2013). Crianças Falam! E têm o que dizer. In F. O. Brisset; A. L. Santiago & J. Miller (Orgs.), *Crianças Falam! E têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil*, pp. 11-19. Scriptum.
- Buarque, C. (1989). Uma palavra. [canção]. In *Chico Buarque (Morro Dois Irmãos)*. [Álbum].
- Bueno, Clauza Maria de Oliveira. (2015). Laço Social como Discurso: questões sobre sua escrita. *Revista Correio da APPOA*, 243. https://appoa.org.br/correio/edicao/243/laco_social_como_discurso_questoes_sobre_sua_escrita/187
- Calazans, R. & Bastos, A. (2008, dezembro). Urgência subjetiva e clínica psicanalítica. *Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental*, 11(4). <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/bWJgqMKJnKrzCHypcYnRsgM/?lang=pt>
- Carrabino, R. (2007). Extimidade. *Opção Lacaniana*, (50), 133-135.
- Carroz, G. (2012). Hipermmodernidade. *Scilicet: a ordem simbólica no século XXI*, 176-178.
- Checchia, M. A. (2010). A clínica psicanalítica é um dispositivo? *A peste*, 2(1), 89-100.
- Chesney, D. M. (2007-2008). The History of the History of the Salon. *Nineteenth-Century French Studies*, 36, 94-108.
- Chi, P. C. (2010). *O farol*. [Filme]. <https://www.youtube.com/watch?v=w4t-CbO2-Q4>
- Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação [COTIC]. (n.d). *Entenda a diferença entre smiley, emoticon e emoji*. <https://cotic.ufrrj.br/entenda-a-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji/>
- Cordeiro, E. F. & Luchina, M. M. R. V. (2017). O inconsciente – do sentido do significante ao gozo da letra: um estudo lacaniano. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 35(3), <https://revistas.urosario.edu.co/xml/799/79952834013/index.html>
- Cosenza, D. (2021). Hacia una clínica del exceso: síntomas contemporáneos y la orientación analítica a lo real. *Revista ABC La cultura del psicoanálisis*, (5 – Exceso: Variaciones sobre el síntoma), 71-83.
- Costa-Moura, F. (2005). Adolescência: efeitos da ciência no campo do sujeito. *Psicologia Clínica*, 17(2) http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200009
- Costa-Moura, F. & Costa-Moura, Renata. (2011). Objeto A: ética e estrutura. *Ágora*, pp. 225-242.

- Coutinho, L. & Oliveira, B. O. (2015, março-junho). Conversação com adolescentes na escola: Bullying ou mal-estar nas relações. *Educação em foco*, 20(1), 205-228.
- Craveri, B. (2005). *The Age of Conversation*. Random House.
- Crétin. (2023). In Le Robert - Dico en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cretin>
- Cunha, C. F. (2017). O transexual como norma: desfiando os discursos. In A. L. Santiago, C. F. Cunha, C. Vidigal, J. Santiago, L. Neves & N. L. Lima, *Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus sintomas*. Scriptum.
- D'Andrea, C. (2020). *Pesquisando plataformas on-line: conceitos e métodos*. Editora da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32043>
- Defieux, J. P. (2012). L'esprit *Section Clinique*. <https://www.lacan-universite.fr/lesprit-section-clinique/>
- Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. (M. Pinheiro, Trad.). Vestúgio Editora.
- Dewambrechise-La Sagna, C. (2020). Clínica de la conversación. In J. A. Miller & G. Briole, *La conversación clínica*, pp. 15-20 . Grama Ediciones.
- Dias, B. (2017). De que maneira o discurso do analista possibilita fazer furo no discurso capitalista? *Stylus*, (34).
- Dieguez, F. (1994, fevereiro). Georg Cantor e o álefe-zero: o homem que colocou o infinito no bolso. *Super interessante*, <https://super.abril.com.br/comportamento/georg-cantor-e-o-alefe-zero-o-homem-que-colocou-o-infinito-no-bolso/>
- Dunker, C. I. L., Paulon, C. P. & Milán-Ramos, J. G. (2016). *Análise psicanalítica de discursos: perspectivas lacanianas*. Estação das Letras e Cores.
- École de la Cause freudienne. (n.d). *L'École de la Cause freudienne*. <https://www.causefreudienne.org/l-ecole-de-la-cause-freudienne/>
- Favereau, E. (1999). *Entrevista a Jacques-Alain Miller: "Y cuanto más se vuelva común la presencia virtual, más preciosa será la presencia real"*. https://nelguayaquil.org/2020/04/13/entrevista-a-jacques-alain-miller-y-cuanto-mas-se-vuelva-comun-la-presencia-virtual-mas-preciosa-sera-la-presencia-real/?fbclid=IwAR3uRlRigGrMC6sk5Oj_TjOX1WPPGV6KclBPkGd9w8xWNe-d8B5-tRWa93c
- Freud, S. (1895/989a). Projeto para uma psicologia científica. In: *Publicações pré-psicanalíticas e estudos inéditos. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 1, pp. 387-529. (J. Salomão, Trad.). Imago.

- Freud, S. (1895/1989b). Estudos sobre histeria. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 2. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1900/1989). *A interpretação dos sonhos*. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 4 e 5. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1904/1989). O método psicanalítico de Freud. In *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 7, pp. 231-238. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1905/1989a). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade: transformações da puberdade. In *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 7, pp. 195-239. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1905/1989b). Fragmento da análise de um caso de histeria. In *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 7, pp. 15-116. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1905/1989c). Sobre a psicoterapia. *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 7, pp. 15-116. Imago.
- Freud, S. (1909/1989). O romance familiar dos neuróticos. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 9, pp. 241-250. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1910/1989a). Cinco lições de psicanálise. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 11, pp. 3-51. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1910/1989b). Breves escritos: contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 11, pp. 215-218. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1912/1989a). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. Artigos sobre técnica (1911-1915 [1914]). In S. Freud, *Obras completas* (Vol. 12, pp. 145-159). (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1912/1989b). A dinâmica da transferência. In *O caso Schreber, Artigos sobre técnica e outros trabalhos*. (1911-1915 [1914]). *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 12, pp. 131-143. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1913/1989). Sobre o início do tratamento. Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise (1913). In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 12, pp. 163-187. (J. Salomão, Trad.). Imago.

- Freud, S. (1914/1989). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 13, pp. 281-288. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1915/1989). Observações sobre o amor transferencial. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 12, pp. 207-226. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1916-1917/1989). Conferências introdutórias sobre psicanálise – Parte III. Teoria Geral da Neuroses. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 16. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1918/1989a). O Tabu da Virgindade. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 11, pp.175-192. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1918/1989b). Linhas de progresso na terapia psicanalítica. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 17, pp. 199-211. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1919/1989). O estranho In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 17, pp. 273-318. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1920/1989a). A psicogênese de um caso de homossexualidade feminina. In *Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 18, pp. 183-212. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1920/1989b). Além do princípio do prazer. In *Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 18, pp. 13-85. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1923/1989) Dois verbetes de enciclopédia. In: *Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 18, pp. 285-312. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1924/1989) Uma breve descrição da psicanálise. In *O Ego e o Id, Uma neurose demoníaca do século XVII e outros trabalhos. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 19, pp. 235-259. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Freud, S. (1930/1989). O mal-estar na civilização. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 21, pp. 75-282. (J. Salomão, Trad.). Imago.. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1937/1989). Análise terminável e interminável. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. 23, pp. 239-288. (J. Salomão, Trad.). Imago.
- Fuentes, M. J. S. (2021). O feminino e o infamiliar. In M. Antelo & I. Gurgel. *O feminino infamiliar: dizer o indizível*, pp. 49-56. Escola Brasileira de Psicanálise.
- Fumaroli, M. (1998). A conversação. *Opção Lacaniana*, (23), 60-67.

- Fumaroli, M. (2001). *Quand l'Europe parlait français*. Éditions de Fallois.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. Editora Unesp.
- Gomes, P. S., Grillo, C. F. C. & Lima, N. L. (2021). Adolescência, cortes e marcas corporais. In C. F. C. Grillo, B. F. Rocha & M. Mourão. (Orgs.). *Janela da Escuta: O adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*, pp. 281-285. Editora UFMG.
- Goodman, D. (1994). *The Republic of Letters: A Cultural History of the French Enlightenment*. Cornell University Press.
- Goulart, T., Aranha, M. & Guerra, A. (2015, abril). Desembolando o impossível: conversação sobre o impasse da sexualidade realizado em um centro de internação socioeducativo. *CIEN-Digital*, 17. <https://ciendigital.com.br/index.php/2018/11/29/desembolando-o-impossivel-conversacao-sobre-o-impasse-da-sexualidade-realizado-em-um-centro-de-internacao-socioeducativo/>
- Grillo, C. F. C. (2021). Apresentação. In C. F. C. Grillo, B. F. Rocha & M. Mourão (Orgs.). *Janela da Escuta: O adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*, pp. 15-17. Editora UFMG.
- Grillo, C. F. C., Albuquerque, B. S. & Ferreira, R. A. (2021). Adolescência: uma inquietante e íntima estranheza. In C. F. C. Grillo, B. F. Rocha & M. Mourão (Orgs.). *Janela da Escuta: O adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*, pp. 281-285. Editora UFMG.
- Guéguen, P.-G. (2018). O íntimo, o êxtimo, o discurso analítico (M. Antelo, Trad.). *Boletim Persiana Indiscreta*. <https://www.ebpbahia.com.br/jornadas/2018/2018/05/19/o-intimo-o-extimo-o-discurso-analitico1/>
- Guerra, A. M. C. (2010). Psicanálise e produção científica. In K. F. Neto & J. O. Moreira (Orgs.) *Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade*, pp. 130-145. Ed. UEMG.
- Guerra, A. M. C., Soares, C. A. N., Pinheiro, M. C. M. & Lima, N. L. (2012). Violência Urbana, criminalidade e tráfico de drogas: uma discussão psicanalítica acerca da adolescência. *Psicologia em Revista*, 18(2), 247-263. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2012v18n2p247>
- Guerra, A. M. C. (2022). *Sujeito Suposto Suspeito: a transferência psicanalítica no Sul Global*. N-1 edições.
- Gurski, Rose. (2012). Massacres juvenis e paixão pelo real: o império do sentido e a discussão sobre os impasses do adolescente na atualidade. In R. Gurski, M. D. Rosa & M. C. Poli

- (Orgs.). *Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social*, pp. 104-122. Juruá.
- Gurski, R. & Silva, S. S. (2018, setembro-dezembro). A pesquisa em psicanálise e o “catador de restos”: enlaces metodológicos. *Ágora: estudos em teoria psicanalítica*, 21(3), 406-415. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/198658>
- Hall, B. K. (2007, maio). Homoplasy and homology: Dichotomy or continuum? *Journal of Human Evolution*, 52(5), 473-479.
- Haraway, D. J. (2000). *Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX*. In D. Haraway, H. Kunzru & T. Tadeu. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*, pp. 33-118. Autêntica.
- Holbein, H. (1533). Os embaixadores (quadro). In J. Lacan (1964/1985). *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (M. D. Magno, Trad.). Jorge Zahar.
- Holk, A. L. L. (2008). A psicanálise e a guerra: estratégia, tática e política. In: T. Grova & O. Machado. *Psicanálise na favela Projeto Digaí-Maré: a clínica dos grupos*, pp. 19-24. Associação Digaí-Maré.
- Hugo, V. (1866/2002). *Os Trabalhadores do Mar*. (J. M. Machado de Assis, Trad.). Editora Nova Cultural.
- Iannini, G. & Tavares, P. H. (2019). Freud e o Infamiliar. In S. Freud, *O infamiliar [Das Unheimlich]* seguido de E. T. A. Hoffmann, *O Homem da Areia*. (E. Chaves, P. H. Tavares & R. Freitas, Trans.). Autêntica.
- Iannini, G. (2021). O feminino infamiliar. In M. Antelo & I. Gurgel. *O feminino infamiliar: dizer o indizível*, pp. 76-89. Escola Brasileira de Psicanálise.
- Jaen-Varas, D., Mari, J. J., Asevedo, E., Borschmann, R., Diniz, E., Ziebold, C. & Gadelha, A. (2019, setembro-outubro). The association between adolescent suicide rates and socioeconomic indicators in Brazil: a 10-year retrospective ecological study. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 41(5). <https://www.scielo.br/j/rbp/a/fJzTtxYHyN6DrZs8SNxNF8f/?lang=en>
- Jelaco, R. (2010). Serious People and Serious Places: The Enlightenment Salons and Salonnières of Eighteenth-century Paris. Recuperado em 4 de fevereiro de 2023, de https://www.academia.edu/5147475/Serious_People_and_Serious_Places_The_Enlightenment_Salons_and_Salonnieres_of_Eighteenth-century_Paris
- Kale, S. D. (2007). *French Salons: High Society and Political Sociability from the Old Regime to the Revolution of 1848*. Johns Hopkins University Press.

- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. Boitempo. (Ebook)
- Koltai, C. (2000). *Política e Psicanálise. O estrangeiro*. Escuta.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Contraponto.
- Lacadée, P. (2000). Da norma da conversação ao detalhe da conversação. In P. Lacadée & F. Monier (Orgs.), *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien.
- Lacadée, Philippe. (2003a). *Le malentendu de l'enfant: Des enseignements psychanalytiques de la Clinique avec les enfants*. Editions Payot.
- Lacadée, P. (2003b). Le pari de la conversation du CIEN: accueillir le « hors norme » dans le lieu de l'institution. *Vacarme*, (22), 40-42.
- Lacadée, P. (2005, abril). La place d'un psychiatre au sein d'un collège. (K. Rouff, Entrevistador). *Lien Social*, (750). <https://www.lien-social.com/La-place-d-un-psychiatre-au-sein-d-un-college>.
- Lacadée, P. (2006, junho). A autoridade da língua. *La Petite Girafe*, (23), 7-15.
- Lacadée, P. (2007, dezembro). Vinheta prática: o que é?. *CIEN-Digital*, (2), 7-9.
- Lacadée, P. (2009). Si les adolescentes sont notre avenir, alors quelle transmission ? *Mental*, (23 – Quel avenir pour l'adolescence ?), 41-45.
- Lacadée, P. (2011). *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Contra Capa Livraria.
- Lacadée, P. (2013, abril). Intervention. In *Desir, savoir et (re)création entre l'enfant et l'adulte*. Colóquio do Réseau clinique pluri-institutionnel du lien, du nourrisson e de l'adolescent. <https://www.reseda-santecevennes.fr/app/download/11251177094/Actes+du+colloque+2013.pdf?t=1564049340>
- Lacadée, P. (2013). *La vraie vie à l'école: La psychanalyse à la rencontre des professeures et de l'école*. Editions Michèle.
- Lacan, J. (1954/1998). Resposta ao comentário de Jean Hyppolite sobre a “Verneinung” de Freud. In *Escritos*, pp. 383-401. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1954-1955/1985). *O Seminário, livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1955-1956/1985). *O Seminário, livro 3: As psicoses*. Jorge Zahar.

- Lacan, J. (1956-1957/1995). *O Seminário, livro 4: A relação de objeto*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1958/1998). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In *Escritos*, pp. 591-654. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1958-1959/2016). *O Seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação*. (J.-A. Miller, Ed., C. Berliner, Trad.). Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1959-1960/2008). *O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1960/1998). A subversão do sujeito e a dialética do desejo. In *Escritos*, pp. 807-842. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1960-1961/1992). *O Seminário, livro 8: A transferência*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1961/1998). A metáfora do Sujeito. In *Escritos*, pp. 903-907. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1961-1962). *Le Séminaire, livre 9 : L'identification*. (Inédito). Recuperado de <http://staferla.free.fr/S9/S9.htm>
- Lacan, J. (1962-1963/2005). *O Seminário, livro 10: A angústia*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1964/1985). *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (M. D. Magno, Trad.). Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1964/1998). Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval. In *Escritos*, pp. 843-864. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1964/2003). Ato de fundação. In *Outros escritos*, pp. 235-247. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1966-1967). *O Seminário, livro 14: A lógica do fantasma*. Aula de 10 de maio de 1967. (Inédito. Foi usada a publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife)
- Lacan, J. (1967/2003a). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In *Outros escritos*, pp. 248-264. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1967/2003b). O engano do sujeito suposto saber. In *Outros Escritos*, pp. 329-340. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1969/2003). Nota sobre a criança. In *Outros escritos*, pp. 369-370. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1969-1970/1992). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. (J.-A. Miller, Ed.). Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1970/2003). Radiofonia. In *Outros escritos*, pp. 400-447. Jorge Zahar.

- Lacan, J. (1971-1972). *O saber do psicanalista*. (Inédito. Foi usada a publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife)
- Lacan, J. (1971-1972/2012). *O Seminário, livro 19: ...ou pior*. Zahar.
- Lacan, J. (1972). Do discurso psicanalítico (Conferência de Lacan em Milão em 12 de maio de 1972). (Tradução não autorizada de Sandra Regina Felgueiros a partir das versões em italiano e em francês: http://www.valas.fr/IMG/pdf/IIIIIn_Italia_chap-3.pdf). Recuperado de <http://lacanempdf.blogspot.com.br/2017/07/do-discurso-psicanalitico-conferencia.html>
- Lacan, J. (1972/1978). Du discours psychanalytique. In *Lacan in Italia*, pp. 32-55. La Salamandra.
- Lacan, J. (1972/2011). *Estou falando com as paredes: conversas na Capela de Saite-Anne*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1972/2003a). O aturrito. In *Outros escritos*, pp. 448-497. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1972/2003b). ... ou pior – relatório do seminário de 1971-72. In *Outros Escritos*, pp. 544-549. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1972-1973/2008). *O Seminário, livro 20: Mais, ainda*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1973/2003). Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos *Escritos*. In *Outros escritos*, pp. 555-556. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1974/2002). A terceira. In *Cadernos Lacan*, vol. 2. APPOA. Recuperado de http://www.freud-lacan.com/Champs_specialises/Langues_etrangeres/A_terceira
- Lacan, J. (1974/2003). Prefácio a ‘O despertar da primavera’. In *Outros escritos*, pp. 557-559. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1974-1975). *Le Séminaire, livre 22: R.S.I.* (Inédito). Recuperado de <http://staferla.free.fr/S22/S22.htm>
- Lacan, J. (1975-1976/2007). *O Seminário, livro 23 – O Sinthoma*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1977). Ouverture de la section clinique. *Ornicar?*, (9), 7-14.
- Laurent, É. (2014, janeiro). Le racisme 2.0. *Lacan Quotidien*, (371). <http://www.lacanquotidien.fr/blog/wp-content/uploads/2014/01/LQ-371.pdf>
- Laurent, É. (2022, junho). Gozar da internet. *Derivas analíticas*, (17). <http://www.revistaderivasanaliticas.com.br/index.php/gozar-internet>

- Le Breton, D. (2017). Adolescência e comunicação. In N. L. Lima, M. Stengel, M. Nobre & V. C. Dias (Orgs.). *Juventude e Cultura Digital: diálogos interdisciplinares*, pp. 151-167. Artesã Editora.
- Le Breton, D. (2018). Corpo, política e juventude: diálogo com David Le Breton. In N. L. Lima, M. Stengel, M. Nobre & V. C. Dias (Orgs.). *Corpo e Cultura Digital: diálogos interdisciplinares*, pp. 301-319. Quixote+Do Editoras Associadas.
- Lemonnier, A. C. G. (1812). *Leitura da tragédia “O órfão da China”, de Voltaire, no salão da madame Geoffrin*. [Quadro]. https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Anicet-Charles-Gabriel_Lemonnier_-_In_the_Salon_of_Madame_Geoffrin_in_1755_-_WGA12652.jpg
- Lesourd, S. (2004). *A construção adolescente no laço social*. (L. Magalhães, Trad.). Vozes Editora.
- Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet? Des discours aux parlottes liberales*. Humus, érès.
- Lesourd, S. (2007). A elisão do sujeito no “palavrório” tecnocientífico da medicina. *Epistemo-somática*, 4(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-20052007000200003
- Lesourd, S. (2012). Adolescentes difíceis ou dificuldades da cultura? (D. Santana, Trad.) R. Gurski, M. D. Rosa & M. C. Poli (Orgs.), *Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social*, pp. 17-38. Juruá.
- Lima, N. L. & Santiago, A. L. B. (2012). Hystorização e romance: a construção do personagem no diário íntimo de adolescentes. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 15(1), 95-115.
- Lima, N. L. (2013). *Conversação na Escola: adolescentes e redes sociais*. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. (Projeto de Pesquisa e Extensão)
- Lima, N. L., Anzalone, E., Cordeiro, E. F., Berni, J. T., Casula, K. A. & Nunes, M. C. C. (2014, maio-outubro). As manifestações do amor cortês em tempos de relacionamento virtual. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana*, 9(18), 17-35.
- Lima, N. L.; Barcelos, N. S.; Berni, J. T.; Casula, K. A.; Ferreira, L. P. M.; Figueiredo, R. F.; Maciel, K. N.; Nunes, M. C. C. & Otoni, M. S. (2015, setembro-dezembro). Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: escutando os adolescentes na escola. *Revista Estilos da Clínica*, 20(3), 421-440. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v20n3/a05v20n3.pdf>.
- Lima, N. L., Viola, D. T. D., Nobre, M. R., Berni, J. T., Greco, H. L. & Kelles, N. F. (2016). Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível?

- Asephalus*, 11(21), pp. 42-65. http://www.isepol.com/asephallus/numero_21/pdf/5-Adolescencia_e_saber_no_contexto_das_tecnologias_digitais.pdf
- Lima, N. L. & Berni, J. T. (2017). A intolerância na atualidade: entre as redes sociais e a escola. In M. R. Pereira, *Os sintomas na educação hoje: que fazemos com isso?*, pp. 197-205. Scriptum.
- Lima, N. L., Berni, J. T. & Dias, V. C. (2019). *A escola navega na web: que onda é essa*. Crivo Editorial.
- Lima, N. L., Berni, J. T. & Teixeira, L. D. (2019). Adolescentes, escola e segregação: o papel do professor. In N. L. Lima, J. T. Berni, & V. C. Dias, *A escola navega na web: que onda é essa?*, pp. 173-184. Crivo Editorial.
- Lima, N. L., Berni, J. T. & Lisita, H. G. (2019). Quem se ocupará das crianças? A solidão e os gadgets na família atual. *Almanaque de Psicanálise e Saúde Mental* (23). <https://www.institutopsicanalise-mg.com.br/index.php/quem-se-ocupara-das-criancas-a-solidao-e-os-gadgets-na-familia-atual>
- Lisita, H. G., Berni, J. T., & Silva, R. A. (2018). Identificação e jogos digitais: soluções possíveis. In N. L. Lima, M. Stengel, & V. C. Dias, *Corpo e Cultura Digital: diálogos interdisciplinares*, pp. 131-140. Quixote+Do.
- Lobosque, A. M. (2019). As meninas-que-cortam. In L. T. Lima & M. A. A. Moyses (Orgs.). *Saúde Mental Infantojuvenil: Territórios, políticas e clínicas de resistência*, pp. 9-12. Editora Unifesp/Abrasme.
- Lucero, A. (2009). A noção de das Ding em Jacques Lacan. *Psicologia Clínica*, 21(2), 271-283. <https://www.scielo.br/j/pc/a/7rCRDDWy5XNvhcNsV7DzmWG/?lang=pt>
- Lustosa, R. Z., Cardoso, M. J. E. & Calazans, R. (2014, dezembro). “Novos sintomas” e o declínio da função paterna: um exame crítico da questão. *Ágora*, 17(2). <https://www.scielo.br/j/agora/a/9hDBzBX8gxmvkjg4Y59Rw6S/?lang=pt>
- Macêdo, L. F. (2011). Não existe sujeito sem instituição!. *Almanaque On-line*, (8). almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Luciola.pdf
- Macêdo, L. F.. (2012, janeiro-junho). Testemunho, extimidade e escrita do Primo Levi. *Revista de Letras*, 52(1), 51-65. <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/5072/4683>
- Marcos, C. (2007). Do que se pode ler em Clarice Lispector: sublimação e feminino. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 19(1), 215-226.
- Marcos, C. M. (2010). A pesquisa em psicanálise e a Linha de Pesquisa Processos Psicossociais do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Psicologia da PUC-Minas. In F. K.

- Neto & J. O. Moreira (Orgs.) *Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade*, pp. 99-111.
- Marcos, C. M. & Mendonça, R. L. (2020, janeiro-abril). A disjunção mãe/mulher a partir de uma prática de conversação. In: *Ágora*, 23(1). <https://www.scielo.br/j/agora/a/sGrFQbyqrmWv3CmqBr57WsN/?lang=pt>
- Martins, A. P. V. (2007). Da amizade entre homens e mulheres: cultura e sociabilidade nos salões iluministas. *Questões & Debates*, (16), 51-67. Editora UFPR.
- Manso, R. & Caldas, H. (2013, abril). Escrita no corpo: gozo e laço social. *Ágora: estudos em teoria psicanalítica*, 16. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982013000300008
- Mason, A. G. (1891). *The Women of the french salons*. The Century Co.
- Matet, J. D. (2012). De la clinique de cas à la clinique du réel. *La Cause du Desir*, (82), 14-20.
- Miller, J.-A. (2016). Para uma investigação sobre o gozo autoerótico. (E. Alvarenga, Trad.). *Pharmacon digital*. [Texto de encerramento das Jornadas do GRETA – Groupe de Recherche et d'Études sur la Toxicomanie et l'Alcoolisme ("Clôture", Le toxicomane et sebsthérapeutes. Analytica 57, NavarinÉditeur)]. (Trabalho original proferido em 1989)
- Miller, J.-A. (1998). O osso de uma análise. *Agente – Revista de Psicanálise*, (n. esp.). Publicação da Escola Brasileira de Psicanálise.
- Miller, J.A. (2003). Problemas de pareja, cinco modelos. In J.-A. Miller, *La perja y el amor: conversaciones clinicas en Barcelona*, pp. 15-27. Eólia.
- Miller, J.-A. (2005). Apertura: De la sorpresa al enigma. In J.-A. Miller, *Los inclassificables de la clínica psicoanalítica*, pp. 17-26. Paidós. (Trabalho original proferido em 1997).
- Miller, J.-A. (2010). *Extimidad*. Paidós.
- Miller, J-A. (2012). A convenção, modo de uso. In J.-A. Miller, *A Psicose Ordinária*. Scriptum. (Trabalho original proferido em 1998).
- Miller, J.-A. (2015, 10 de junho). Em direção à adolescência. [Intervenção de encerramento]. *3ª Jornada do Instituto da Criança*. Recuperado em 4 de fevereiro de 2023, de <https://docplayer.com.br/57727007-Em-direcao-a-adolescencia-por-jacques-alain-miller.html>
- Miller, J.-A. (2016, março). Racismo e Extimidade. *Revista Derivas Analíticas*, Revista Digital de Psicanálise e Cultura da Escola Brasileira de Psicanálise, (4).

<http://www.revistaderivasanaliticas.com.br/index.php/accordion-a-2/o-entredois-ou-o-espaco-do-sujeito>

- Miller, J. (1986). Qu'est-ce que la Fondation du Champ freudien ? *Analytica*, (44). Navarin éditeur.
- Miller, J. (2013). O que é o CIEN? In F. O. Brisset, A. Santiago & J. Miller (Orgs.), *Crianças Falam! E têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil*. Scriptum.
- Miller, J. (1994/2022, junho). A resistível ascensão do *gadget*. *Derivas analíticas*, Revista Digital de Psicanálise e Cultura da Escola Brasileira de Psicanálise, (17) <http://www.revistaderivasanaliticas.com.br/index.php/resistivel>
- Molière, J.-B. P. (1660). *Les précieuses ridicules*. (Domínio público). Recuperado de <http://www.inlibroveritas.net/oeuvres/340/les-precieuses-ridicules>
- Moré, C. T. (2017). *Paste in Place: Estúdio cria colagens surreais e inspiradoras que misturam arte, moda e cultura pop*. <https://followthecolours.com.br/paste-in-place-colagens/>
- Morellet, A. (1812/2002). *Sobre a conversação*. Martins Fontes.
- Morozov, E. (2018). *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. Ubu.
- Najles, A. R. (2014). *Delicias de la intimidad: de la extimidad al sinthome*. Grama.
- Necker, G. (1801). *Nouveaux Mélanges: Extraits des manuscrits de Madame Necker*, Tome premier. Charles Pougens Imprimeur-Libraire.
- Necker, Germaine. (1810/2001). Da Alemanha. In A. Pécora (Org.), *A arte de conversar: Morellet e outros*, pp. 107-112. Martins Fontes.
- Nobre, M. R. (2020). Derivas do saber na cultura digital: O sujeito do inconsciente entre algoritmos e matemas. 2020. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais].
- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [Nlc.br]. (2020). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: Tik Kids Online Brasil 2019*. Comitê Gestor da Internet no Brasil. <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/publicacoes/>
- Originalidades. (n.d.), *BeReal: a rede social que vai na contramão do Instagram*. <https://www.originalidades.com.br/bereal-a-rede-social-que-vai-na-contramao-do-instagram/>
- Ornellas, L. (2017). Singularidade e diferença: como a psicanálise nos convida a pensar na contramão da lógica contemporânea global. In A. Baptista & J. Jerusalisky (Orgs.), *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais*, pp. 166-179. Agalma.

- Ornellas, L. & Ornellas, M. L. (2020). Psicanálise, infância e educação infantil contemporânea em giros planetários. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 29(60), 31-41. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000400031
- Orrado, Isabelle. (2020). Las resonancias de la palabra. In J.-A. Miller & G. Briole, *La conversación clínica*, pp. 209-229. Grama Ediciones.
- Pécora, A. (2001). Variações para conversas entre espécies de salão. In *A arte de conversar: Morellet e outros*, pp. VII-XX. Martins Fontes.
- Pinheiro, Rodrigo. (n.d.) *Girl with pearl earring chillout mode*. [Arte digital]. <https://www.junike.com/girl-with-pearl-earring-chillout-mode-premium-poster-portrait-2454193.html#step=design&productId=2454193>
- Pinto, J. (2008). *Psicanálise, feminino, singular*. Autêntica.
- Ponnou, S. (2021). O Sujeito na Cidade: psicanálise, laço social e invenção. *Educação & Realidade*, 46(1). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. <https://www.redalyc.org/journal/3172/317268587012/html/>
- Pougy, F. G. & Grimberg, A. B. (2017). Despertar para a alteridade do corpo nas mutações da adolescência. *Revista Subjetividades*, 17(3), 1-11.
- Primo, J. S., Rosa, M. D. & Carmo-Huerta, V. (2021). Adolescentes, Professores e Psicanalistas: uma intervenção clínicopolítica. *Educação & Realidade*, 46(1), e109175. <https://www.redalyc.org/journal/3172/317268587015/html/>
- Quinet, A., Peixoto, M. A. & Viana, N. (2002). *Psicanálise, capitalismo e cotidiano*. Edições Germinal.
- Quinet, A. (2009). *A estranheza da psicanálise: A Escola de Lacan e seus analistas*. Jorge Zahar Editor.
- Ramon, Fabiola. (2019). O muro do isolamento nos casos contemporâneos. *Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise – Seção São Paulo*. <https://ebp.org.br/sp/o-muro-do-isolamento-nos-casos-contemporaneos/>
- Ratti, F. C. & Estevão, I. R. (2015, novembro). Instituição e o ato do psicanalista em sua extimidade. *Opção Lacaniana online*, 6(18). http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_18/Instituicao_e_o_ato_do_psicanalista_em_sua_extimidade.pdf
- Recalcati, M. (2004). A questão preliminar na época do Outro que não existe. *Latusa digital*, 1(7).

- Reis, C. R. (2020). A imagem de si e o uso do divã em tempos de distanciamento de corpos. In Escola Brasileira de Psicanálise – Seção São Paulo, *Boletim Fora da Série*.
<https://ebp.org.br/sp/a-imagem-de-si-e-o-uso-do-diva-em-tempos-de-distanciamento-de-corpos/>
- Rinaldi, D & Jorge, M. A. C. (2002). Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In D. Rinaldi & M. A. C. Jorge (Orgs.), *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*, pp. 17-31. Rios Ambiciosos.
- Rino, T. (2012). Steve Jobs apresenta primeiro iPhone legendado (2007). [Vídeo]. Recuperado em 4 de fevereiro de 2023 de <https://www.youtube.com/watch?v=9ou608QQRq8>
- Rosa, M. D. (2004, setembro). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 4(2).
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008
- Rosa, M. D. (2018). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. Escuta/Fapesp.
- Rouff, K. (2005). Les dispositifs ambitieux du collègue Pierre Sébard. *Lien Social*, (750).
<https://www.lien-social.com/Les-dispositifs-ambitieux-du-college-Pierre-Semard>
- Roy, D. (2009). Protection de l'adolescence. *Mental*, (23 – Quel avenir pour l'adolescence?), 51-54.
- Sadin, É. (2016). *La Silicolonisation du monde: L'irrésistible expansion du libéralisme numérique*. Éditions L'Échappée.
- Santiago, A. L. (2011). Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In A. L. Santiago & R. Campos (Orgs.), *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade*, pp. 93-99. Editora PUC Minas.
- Scudéry, M. (1686/2001). Conversações sobre diversos assuntos. In A. Pécora (Org.), *A arte de conversar: Morellet e outros*, pp. 37-53. Martins Fontes.
- Seuntjens, D. H. (1955). L'homme de Lascaux, totem vertical. *Bulletin de la Société préhistorique française*, 52(7), 422-425.
- Shinn, T. (2008, março). Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. *Scientiae Studia*, 6(1).
<https://www.scielo.br/j/ss/a/SdNgtK9kS3nD5BW7vm3Nyfm/?lang=pt>

- Silveira, P. D. (2015). A impossibilidade e a impotência nos discursos. *Revista Tempo Freudiano*. <http://www.tempofreudiano.com.br/index.php/a-impossibilidade-e-a-impotencia-nos-discursos/>
- Simmel, G. (1902/1973). A metrópole e a vida mental. In O. G. Velho. *O Fenômeno Urbano*, pp. 11-25. Zahar Editores.
- Soler, C. (1997). O sujeito e o Outro II. Para ler o seminário 11 de Lacan. Jorge Zahar Editor.
- Souza, A. (2003). *Os discursos na psicanálise*. Companhia de Freud.
- Sozio, M. E., Ponte, C., Sampaio, I. V., Senne, F., Ólafsson, K., Alves, S. J. & Garroux, C. (2015, julho). Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries. *EU kids online*. http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2017/11/Brazil-NCGM_COMPARATIVE-REPORT.pdf
- Stevens, A. (2004). Adolescência, sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. *Revista Curinga*, (20), pp. 27-39. Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas.
- Stevens, A. (2013). Quando a adolescência se prolonga. *Opção Lacaniana online*, 4(11), 1-15.
- Tapias, J. A. P. (2006). *Internautas e naufragos: a busca do sentido na cultura digital*. São Paulo: Edições Loyola.
- Thomas, C. (2002). Prefácio: Do salão ao sabá. In A. Morellet, *Sobre a conversação*, pp. V-XXVIII. Martins Fontes.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Books.
- Trublet, N. (1735/2001) Ensaio sobre diferentes assuntos de literatura e de moral. In A. Pécora (Org.), *A arte de conversar: Morellet e outros*, pp. 65-87. Martins Fontes.
- Tykwer, T. (2006). Fabourg Saint-Denis. [Curta-metragem]. In E. Benbihiy, *Paris je t'aime*. [Filme coletivo]
- Vasconcelos, A. (2022). *A Igreja Universal do Reino dos Eus: a segregação do sujeito nas malhas da proselitização do gozo*. [Artigo não publicado]
- Vicente, S. (2004). O ato analítico. *Cogito*, 6. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792004000100010

- Viganò, C. (2006). Da instituição ao discurso. *Mental*, 4(6).
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000100004
- Voltolini, R. (2011). *Educação e Psicanálise*. Zahar.
- Waizbort, L. (2000). *As aventuras de Georg Simmel*. Editora 34.
- Weisser, E. (1873). *L'Hôtel de Rambouillet : essai d'histoire littéraire*. Breslau.
- Wenders, W. (1987). *Asas do Desejo*. [Filme].
- Wenders, W. (1993). *Tão longe, tão perto*. [Filme].
- Wons, M. (2011). La extimidad del goce: localización y heterogeneidad. In: G. Brodsky et al. (2011). *Coloquio de la extimidad: en referencia al libro Extimidad del curso de Jacques-Alain Miller*, pp. 37-42. Grama Ediciones.
- Wright, J. (2016). Queda livre. [Episódio de série]. In B. Reisz, *Black Mirror*, temp. 3, ep. 1.
- Zaias, J. R. (2014). *O desenho como desconstrução de estereótipos*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe]. Acervo Digital Uniarp.
<https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/tccs-graduacao/O-desenho-como-desconstrucao-de-estereotipos.-Josiane-Renata-Zaias.-2014.pdf>
- Zenoni, A. (2009). *L'autre pratique clinique*. Éditions Érès.

ANEXO A: INDICAÇÕES DE LEITURA SOBRE CONVERSAÇÃO

As publicações que apresentam trabalhos de conversação, sobretudo em escolas, são muito vastas. O objetivo desta lista é apresentar algumas possibilidades de leitura que trazem a perspectiva da metodologia e não apenas o uso da conversação. Sugerimos, também, duas leituras sobre os salões de conversação, pois os estamos considerando como vestígios de um dispositivo.

Mason, Amelia Gere. (1891). *The Women of the french salons*. The Century Co.

Neste livro, a autora apresenta os salões de conversação do século XVIII a partir da análise de cartas, manuscritos originais, relatos e outros escritos dos participantes dos salões. Mason passou sete anos na França pesquisando os salões, visitando lugares e entrevistando pessoas. A partir dessa pesquisa, construiu o livro com uma apresentação geral sobre os salões e um capítulo sobre cada salão, destacando a importância das *salonnières* para o estabelecimento da cultura dos salões. O fato de o livro ter sido escrito quase que contemporaneamente aos salões traz uma descrição viva e apaixonada, porém pouco distanciada dos salões.

Goodman, Dena. (1994). *The Republic of Letters: A Cultural History of the French Enlightenment*. Cornell University Press.

Goodman situa os salões de conversação no momento histórico do Iluminismo, destacando a importância dos salões e das mulheres para a constituição de um movimento que desafiou a monarquia francesa, instituindo um modelo republicano de governo. A autora apresenta uma leitura crítica do Iluminismo e coloca as mulheres como figuras centrais para esse movimento. Goodman defende que as regras de civilidade estabelecidas pelas mulheres ultrapassaram os salões enquanto instituições intelectuais e tornaram possível um discurso caracterizado pela liberdade e pela civilidade.

Miller, J.-A. (2005). Apertura: De la sorpresa al enigma. In J.-A. Miller, *Los inclassificables de la clínica psicoanalítica* (pp. 17-26). Paidós. (Trabalho original proferido em 1997)

Miller, J.-A. (2003). Problemas de pareja, cinco modelos. In J.-A. Miller, *La perja y el amor: conversaciones clínicas en Barcelona* (pp. 15-27). Eólia.

Apesar de Jacques-Alain Miller ter formalizado pouco sobre a conversação, destacamos esses dois textos. O primeiro foi proferido por ele em 1997 na Conversação de Arcachon e tem sua importância por situar a proposição da conversação como dispositivo para discussão dos casos clínicos. No segundo, Miller define a conversação como uma associação livre coletivizada e enfatiza o caráter clínico da conversação, elaborações determinantes para todos os usos feitos posteriormente desse dispositivo.

Brisset, F. O., Santiago, A. L. & Miller, J. (2013). *Crianças Falam! E têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil*. Scriptum.

O livro traz uma série de textos que testemunham o trabalho do CIEN e é dividido em três partes. A primeira traz esclarecimentos importantes sobre o CIEN, seu surgimento e seus objetivos, situando a importância da inter-disciplinaridade e os fundamentando para o uso da conversação como forma de funcionamento dos laboratórios. A segunda parte apresenta vinhetas contendo os trabalhos dos próprios laboratórios, e a terceira parte traz experiências de conversação entre os laboratórios. Consideramos que o CIEN tem grande importância para o estabelecimento da conversação enquanto prática na psicanálise e, apesar de a amplitude dos trabalhos do CIEN ser enorme, esse livro traz uma boa exposição do trabalho realizado.

Lacadée, P. (2000). Da norma da conversação ao detalhe da conversação. In P. Lacadée & F. Monier (Orgs.), *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien.

Este texto, apresentado por Lacadée na Jornada do CIEN ocorrida em Buenos Aires, em 2000, é considerado um dos mais importantes para orientar a conversação como um dispositivo de intervenção. Nele, Lacadée situa a prática da conversação com crianças e adolescentes nas escolas, destacando os fundamentos da conversação enquanto dispositivo, a importância da escola para execução dessa prática e os efeitos encontrados.

Lacadée, P. (2010). *Le malentendu de l'enfant : Que nous disent les enfants et les adolescentes d'aujourd'hui ?*. Editions Michèle.

Nesta obra, Lacadée aborda a infância e a adolescência a partir da literatura, de casos publicados pelo próprio Freud, de casos acompanhados por ele em consultório e de experiências de conversação nas escolas. Além de contribuir para a compreensão da infância e da adolescência na contemporaneidade, o livro traz uma experiência de conversação realizada com uma turma do 4º ano de *collège* (equivalente ao 8º ano do Brasil), cuja transcrição completa se encontra no próprio livro.

Lima, N. L. et al. (2015). Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. *Educação e Realidade*, 40(4), 1003-1125. <https://www.redalyc.org/journal/3172/317241516009/>

Neste artigo, os autores apresentam uma reflexão teórica sobre um trabalho de conversação com professores numa escola da rede pública de Belo Horizonte. As conversações tiveram como tema central os impasses encontrados pelos professores em sua prática pedagógica. O artigo traz um esforço de formalização da experiência e compreensão da metodologia que é feita a partir da teoria dos discursos e da tríade temporal proposta por Lacan: o instante de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir.

Lima, N. L., Berni, J. T. & Dias, V. C. (2019). *A escola navega na web: que onda é essa?*. Crivo Editorial.

O livro é resultado da pesquisa *Educação, subjetividade e cultura digital*, que buscou investigar o lugar da escola na cultura digital. Ele é dividido em três seções de acordo com a metodologia de pesquisa utilizada. A segunda seção traz cinco artigos sobre a relação dos adolescentes com a escola a partir de experiências de conversação. Temas como os impasses éticos no laço social contemporâneo, os usos feitos pelos adolescentes do espaço virtual, a transmissão, o saber e a segregação são abordados a partir da pesquisa feita utilizando a conversação como metodologia.

Miller, J. A., Briole, G. (2020). *La conversación clínica*. Grama Ediciones.

O formato de discussão de casos clínicos através da conversação passou a ser um ponto central dos encontros das Seções Clínicas do Instituto do Campo Freudiano em todo o mundo.

Mais de vinte anos após a proposição de Miller em Arcachon, o Campo Freudiano traz a publicação *La conversación clínica*, na qual há uma retomada das formulações acerca da conversação enquanto método de pesquisa do campo clínico, além da exposição e discussão de oito casos clínicos. A Apresentação de Guy Briole aponta pontos importantes da metodologia, como a posição inventiva do analista introduzindo desarmonia. Destacamos, também, o texto de Carole Dewambrechies-La Sagna, *Clínica de la conversación*, que situa bem os momentos de introdução da conversação como método de trabalho nas seções clínicas, destacando a atenção posta no significante para a construção de um novo saber, como a concepção das psicoses ordinárias, por exemplo.