

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
LINHA PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Bruna Simões de Albuquerque

**DO FURO À ENTRADA NO TÚNEL:
reviravolta da linguagem e da sexualidade na adolescência**

Belo Horizonte
2019

Bruna Simões de Albuquerque

**DO FURO À ENTRADA NO TÚNEL:
reviravolta da linguagem e da sexualidade na adolescência**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.
Orientadora: Prof^ª Dra. Ana Lydía Bezerra Santiago.

Belo Horizonte
2019

A345d
T Albuquerque, Bruna Simões de, 1982-
Do furo à entrada no túnel [manuscrito] : reviravolta da linguagem e da sexualidade na adolescência / Bruna Simões de Albuquerque. - Belo Horizonte, 2019.
211 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Ana Lydia Bezerra Santiago.
Bibliografia: f. 199-210.
Anexos: f. 211.

1. Educação -- Teses. 2. Adolescência -- Teses. 3. Adolescentes -- Linguagem -- Teses. 4. Adolescentes -- Comportamento sexual -- Teses. 5. Psicanálise do adolescent -- Teses. 6. Psicologia educacional -- Teses. 7. Professores e alunos -- Teses. 8. Respeito -- Teses. 9. Conflito de gerações -- Teses. 10. Sexo -- Teses. 11. Educação sexual -- Teses.
I. Título. II. Santiago, Ana Lydia Bezerra. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 155.53



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

DO FURO À ENTRADA NO TÚNEL: reviravolta da linguagem e da sexualidade na adolescência

BRUNA SIMÕES DE ALBUQUERQUE

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de agosto de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ana Lydia Bezerra Santiago - Orientador
UFMG

Prof(a). Guilherme Massara Rocha
UFMG

Prof(a). Ludmilla Féres Faria
Faculdade Milton Campos

Prof(a). Nohemí Ibáñez Brown
PUC PR

Prof(a). Cristiane de Freitas Cunha
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 23 de outubro de 2020.

A Theo, meu filho, pela presença leve, alegre, atenta e entusiasta dos dias e dos
detalhes.

Por ajudar a transformar uma “fila de letras” em viva “pesquisação”

AGRADECIMENTOS

À Ana Lydiá Santiago, por ter acolhido meu desejo de pesquisa e ter ajudado a sustentá-lo até o fim. Por ser, de fato, uma leitora fina e perspicaz, pela escuta, pela experiência indescritível e transformadora com a palavra nas Conversações. Pelo modo dedicado, alegre e entusiasmado como orientou esta tese e por ter encontrado a lógica deste trabalho para dar lugar ao que havia de meu e ao novo que surgiu do encontro com os jovens.

A todos os adolescentes e jovens que participaram das Conversações, aos entrevistados Bia, Estela, Ariel e Pedro e aos outros entrevistados, aos poetas marginais do Barreiro, aos escritores Marcílio França, Ana Elisa Ribeiro e Fabrício Marques, por terem me guiado pelos caminhos desta pesquisa.

À Nohemi Brown, Ludmila Fêres, Cristiane Cunha e a Guilherme Massara, que fizeram parte da banca de defesa, pela leitura cuidadosa e precisa, pela interlocução enriquecedora e pela abertura de novos caminhos de pesquisa.

A Sérgio Laia e Cristiane Cunha, que fizeram parte da banca de qualificação e apostaram que os fragmentos de uma pesquisa em andamento pudessem se tornar uma tese.

A Sérgio e Letícia, meus pais, por serem pessoas incríveis, pelo apoio irrestrito, pela transmissão da importância de seguir, nos estudos e na vida, por serem maravilhosos e essenciais para Theo.

À Paula, pela presença forte e bonita em minha vida, por ter apoiado no momento em que mais precisei, por ter estado lá até na impressão da tese e no café comemorativo, por ser uma tia linda e essencial para Theo.

A Lucas, pelas divertidas conversas, pela disponibilidade, pelo apoio, dedicação e parceria nas atividades físicas.

A vovó Delza e vovó Zé pela presença inesquecível em minha vida.

À Aracy, pela força, pela jovialidade, pela generosidade, pela atenção ao detalhe, pelas cores nas unhas, pelo amor, pela reinvenção cotidiana e pela coragem transmitidas.

À Geni e Horalda, pela presença viva e amorosa dos domingos, pelas orações, roscas e cafés de aquecer o coração, pelo carinho e pelo amor ao Theo.

A Pedro, pelo bom encontro, pelo tempo de vida em comum, por tantos anos de parceria, por ter me levado tão longe, pela vida estrangeira, pelas viagens, pelo apoio aos meus sonhos e projetos e por partilhar a aventura de criar um filho.

À Nina e Nadja, por serem as melhores amigas que alguém pode ter, por serem mulheres imprescindíveis, com quem dá gosto de dividir a vida e contar a cada passo, lágrima, desvio ou festa, a cada ano ou cada detalhe, por tudo que não cabe nestas palavras.

À Lis, pela parceria em tantos e incontáveis momentos, trabalhos, textos, projetos, sonhos, poemas, danças, luzes, fotos, gargalhadas, pelo humor, por compartilhar uma relação deliciosa com a palavra, pela disponibilidade, generosidade, pela aposta, enfim, pela presença fina e inventiva de novos lugares para se viver.

À Gabi, pela acolhida e pelo café antes da entrega da tese, pela força, por ser uma mulher e pesquisadora incrível, por apostar na conversa entre os campos e na arte. E por trabalhar por um mundo melhor.

À Beth e Cacá, pela parceria, no trabalho e na vida, por serem mulheres lindas, fortes, corajosas, sonhadoras, mães incríveis, por partilhar o desejo de querer saber mais sobre as coisas.

À Pati, pelo encontro essencial no momento certo, pela partilha da vida, pelo humor, pelas conversas, pelos podcasts e chistes, pelo carinho, por ser uma mulher incrível, por ter acolhido meu tempo, minha vida, por ter feito comigo a máquina ressonante desta tese.

A Theo Duarte, pelo encontro, pelo olhar interessado e decidido, pela curadoria dos filmes, pelo trabalho incansável de dar forma à tese, pelo amor e por aquilo que não se pode escrever.

À Cris, pelo olhar forte e delicado, pela escuta e acolhida, pela aposta e inserção viva e potente na cidade, junto aos jovens. Pela generosidade, pela coragem e força na luta e na resistência. E pela deliciosa e leve companhia.

À Fernanda Otoni, pelo modo leve, aberto, elegante e preciso como escutou meus desvios, erosões, hesitações e relançamentos em relação à escrita de meu desejo.

À Vera, pela presença que me trouxe tranquilidade para trabalhar, pelo cuidado carinhoso e exemplar, pela competência, por cuidar do meu filho, de mim e de minha casa como se fosse a sua.

À Zélia, pelos anos de dedicação, pelo cuidado, carinho e paciência com Theo, por ser uma pessoa tão querida para meu filho.

À Leonita, pela disponibilidade, pela força, pelo carinho e apoio de que sempre precisei. Pela presença alegre e sempre animada.

Aos diversos espaços de troca e formação que, cada um a seu modo, contribuíram de diversas maneiras: aos integrantes do Nipse, Marina, Bernardo, Raquel Assis, Marlene, Márcia, Virgínia, Luciana. Aos integrantes da Escola Brasileira de Psicanálise – EBP – e do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental. Aos integrantes da Fedepsy/Strasbourg, do Brota “Juventude, Educação e Cultura”, do Laboratório “Docentes Doentes”, do Grupo de Pesquisa Arquitetura e Psicanálise.

Às queridas e aos queridos, que estiveram presentes nesses anos de tese: Ivan, Jakob, César, Maria Mourão, Virgínia, Toninho, Paulinha, Marquinhos, Vovó Joana, Felipe, Mari, Gui, Aninha, Letícia, Sérgio, Eli, Tatu, Américo, Rosvita, Alex, Natália, Caíque, Marisa Decat

À Maralice, Carminha, Lalá e Ana Brilho, pela escrita a tantas mãos.

Aos queridos amigos de Strasbourg, que, desde o mestrado, estiveram presentes de modo decisivo: Freymann, Michele, Geneviève Kindo, Amélie, Béatrice, Fabian, Patrick, Martine, Daria, Abraham, Anne Thevenot, Serge Lesourd, Claude Escande,

À Cecília, pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho, pela parceira em sua fase final.

À Capes, pelo apoio nesta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG, lugar diverso e potente de encontro e interlocução de diferentes áreas.

Aos alunos, por me ensinarem tanto.

RESUMO

A travessia da adolescência constitui enigma para adolescentes e adultos. Entre as gerações, há um mal-estar relacionado ao modo de fala que é rapidamente nomeado como falta de respeito pelos adultos. A falta de respeito irrompe na interlocução com os adultos e aparece na escola como uma queixa generalizada. O desrespeito mútuo como impasse na sala de aula foi ponto de partida da investigação proposta. Ao esmiuçar o desrespeito, a sexualidade aparece. Nossa hipótese consistiu em tomar a falta de respeito não apenas como uma provocação linguageira ou como índice do conflito entre gerações, mas como embrionária na criação de uma solução para a travessia da adolescência. A falta de respeito se apresentou finalmente como um modo de exprimir algo da dimensão sexual que embarça o jovem, um passo rumo a uma linguagem mais própria frente à sexualidade que faz furo. Com base nisso, interessou-nos interrogar a relação do jovem com a linguagem, em um esforço de investigar, para além da falta de respeito, o que há de novo introduzido pelo jovem em relação à linguagem. Como se dá o trabalho particular da linguagem feito por cada sujeito na travessia da adolescência? Com Freud, a adolescência apresentou-se como travessia. O cinema, a poesia e a arte contemporânea destacaram a presença do furo, do vazio, forneceram a pista da adolescência como túnel que se infinitiza em um toro. Propusemos, então, tomar a metade de um toro como esse túnel de Freud, perfurado desde ambas as extremidades, que implica a presença de um vazio sem bordas. A fala dos jovens, guiada por três perguntas – sobre o encontro, o Outro e o novo –, orientou um percurso de sucessivas análises do material bruto das entrevistas, que passou por longo processo de lapidação. As primeiras análises, lidas conjuntamente com os pontos extraídos da experiência dos cães falantes de Cervantes – a herança do Outro, o que surpreende ao falar e o que se revela só depois –, indicaram-nos os correlatos fundamentais de abordagem da linguagem na obra de Jacques Lacan: a linguagem como lugar do Outro e a língua que não se aloja no lugar do Outro. Reviravolta! A última análise lógica das entrevistas indicou três tempos para uma entrada no túnel, e não para uma saída, como pensávamos inicialmente: o furo, o encontro e a entrada. O furo na língua de Bia (rap), o furo do abuso para Estela (ocupação), o furo dos insultos para Ariel (sarau), o furo da solidão de Pedro (cinema) – quatro nomes para o furo, à espera de um encontro para escavações ancoradas das bordas de um túnel, um lugar para o início de uma escrita. E o inusitado aparece: atravessar o furo é o que inaugura a entrada no túnel. A invenção aparece como um arranjo de elementos singulares no furo. Ao longo da travessia, o sujeito se debate até descobrir que, como no túnel, escavado desde as duas extremidades, não há exatamente saída, há escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Linguagem. Sexualidade. Falta de respeito. Psicanálise.

ABSTRACT

The adolescence crossing is a puzzle for adolescents and adults. Between generations there is a discomfort related to the mode of speech that is quickly named as a lack of respect by the adults. The lack of respect erupts in the dialogue with the adults and appears at school as a widespread complaint. Mutual disrespect as a stalemate in the classroom was the starting point of the proposed investigation. By scrutinizing disrespect, sexuality appears. Our hypothesis was to take disrespect not just as a language provocation or as an index of intergenerational conflict, but as embryo for creating a solution for the adolescent crossing. The lack of respect presented itself as a way of expressing something of the sexual dimension that embarrasses the adolescent, a step towards a language of its own in the face of a sexuality that make holes. Based on this we aim to question the young people's relationship with language in an effort to investigate, beyond the disrespect, what they have introduced in relation to language. How does each Subject's specific relationship with language in adolescence crossing operate? With Freud, adolescence presented itself as a crossing. The cinema, poetry and contemporary art highlighted the presence of the hole, the void, providing the track of adolescence as a tunnel that is infinite in a torus. We then proposed to take half of a torus as the Freud's tunnel, pierced from both ends, which implies the presence of a borderless void. The speeches of the young people, guided by three questions - about the meeting, the Other and the new - guided a path of successive analyzes of the raw material of the interviews, which went through a long process of stoning. The first analyzes, read together with the points extracted from the experience of Cervantes' talking dogs - the inheritance of the Other, what is surprising to speak and what is revealed only afterwards - showed us the fundamental correlates of language approach in the work of Jacques Lacan: language as a place of the Other and *lalangue* that does not lodge in the place of the Other. Turnaround! The last logical analysis of the interviews indicated three times for tunnel entry rather than exit, as we initially thought: the borehole, the encounter, and the entrance. The hole in the tongue of Bia (rap), the abuse hole for Estela (occupations), the insulting hole for Ariel (poetry performance), the solitude hole for Pedro (cinema) - four names for the hole, waiting for an encounter for anchored excavations of the edges of a tunnel, a place for the beginning of a writing. And the unusual appears: crossing the hole is what opens the entrance to the tunnel. The invention as arrangement of singular elements in the hole. Throughout the crossing, the Subject struggles until he finds that, as in the tunnel, excavated from both ends, there is no way out, there is only writing.

KEY WORDS: Adolescence. Language. Sexuality. Lack of respect. Psychoanalysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Vicky (Shu-Qi) em <i>Millennium Mambo</i>	73
FIGURA 2: Túneis: primeiro plano de <i>O diabo, provavelmente</i>	75
FIGURA 3: Túneis: último plano de <i>O diabo, provavelmente</i>	76
FIGURA 4: Túneis de <i>Elefante</i>	77
FIGURA 5: Túneis de <i>Elefante</i>	77
FIGURA 6: <i>Les enfants désaccordés</i> [Os jovens desajustados].....	78
FIGURA 7: <i>Le Révélateur</i>	81
FIGURA 8: <i>Le Révélateur</i>	82
FIGURA 9: <i>J'ai faim, j'ai froid</i> [Tenho fome, tenho frio].....	83
FIGURA 10: Na cafeteria: comer, fumar e sair sem pagar.....	84
FIGURA 11: Último plano de <i>J'ai faim, j'ai froid</i>	84
FIGURA 12: <i>Ão, 1980</i> – Projeção de 16mm em looping e instalação de som.....	88
FIGURA 13: Toro.....	90
FIGURA 14: As voltas da demanda e círculo do objeto de desejo.....	91
FIGURA 15: Abraço entre dois toros.....	93
FIGURA 16: Metade de um toro.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIA-BH	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOP	Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica
FAE	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MC	Mestre de Cerimônias
NIPSE	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação
MMA	Mixed Martial Arts
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
MP	Medida Provisória
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
SUASE	Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A FALTA DE RESPEITO NA ESCOLA: ENIGMA DA ADOLESCÊNCIA.....	19
1.1 A falta de respeito à luz do insulto.....	21
1.1.1 A primeira e a última palavra do diálogo: o que se visa no Outro.....	24
1.1.2 Quando o indizível retorna do Outro.....	29
1.2 A falta de respeito à luz do sintoma	33
1.2.1 Um modo de funcionamento.....	35
1.2.2 O sintoma na escola.....	38
1.3 A falta de respeito à luz da experiência das Conversações.....	41
1.3.1 O que gritar o tempo todo quer dizer?.....	42
1.3.1.1 “Essa sala é um lixo”.....	43
1.3.1.2 O resto para debaixo do tapete.....	47
1.3.2 O que se bater e xingar quer dizer?.....	51
1.3.2.1 Abrir mão do bater para falar.....	53
1.3.2.2 As meninas são tudo safadas.....	55
1.4 O que a Conversação esclarece sobre o sintoma da falta de respeito?.....	60
CAPÍTULO II – A ADOLESCÊNCIA COMO TRAVESSIA.....	63
2.1 A transformação da puberdade.....	63
2.1.1 Fuga, ânsia de viajar e desligamento dos pais.....	63
2.1.2 A segunda onda da sexualidade.....	66
2.1.3 A travessia do túnel.....	70
2.2 O túnel como metáfora	71
2.2.1 A fuga do vazio e a precipitação na travessia.....	78
2.2.2 Dois fios soltos de uma travessia.....	85
2.2.3 ão de Tunga: do túnel ao toro.....	88
2.3 O toro de Lacan, na reflexão sobre a travessia.....	89
2.3.1 O furo, vazio central do desejo.....	90
2.3.2 Tonalidades de uma travessia: sobre furos, sintomas e desejo.....	94
2.3.3 Metade do toro: o furo-redemoinho ou furo-desejo.....	103

CAPÍTULO III – O FURO, O ENCONTRO E A ENTRADA NO TÚNEL.....	106
3.1 Percurso Metodológico.....	106
3.1.1 Escritores: “Eu te dei a minha resposta”.....	109
3.1.2 Adolescentes e jovens.....	111
3.1.3 O encontro, o Outro e o novo.....	113
3.2 Bia F.	117
3.2.1 Furar a língua e soltar o verbo.....	117
3.2.2 O desejo na ponta da língua.....	118
3.2.3 Uma rapper foda debaixo do viaduto, reviravolta!.....	120
3.3 Estela Firefly.....	127
3.3.1 O furo do abuso.....	127
3.3.2 O não ao abuso	130
3.3.3 Uma estrela na ocupação.....	134
3.4 Ariel Poeta	141
3.4.1 Os furos de tantos diagnósticos.....	141
3.4.2 O piano e a segunda personalidade.....	145
3.4.3 Poeta e professora: de volta à escola.....	147
3.5 Pedro Passo.....	149
3.5.1 O furo: matar o tempo da solidão.....	149
3.5.2 O encontro do soturno com a escrita.....	151
3.5.3 A exceção na busca de uma narrativa cinematográfica.....	152
CAPÍTULO IV – A LINGUAGEM: O LUGAR DO OUTRO E O GOZO.....	157
4.1 Freud, Cervantes e a relação do adolescente com a linguagem.....	157
4.2 A linguagem como lugar do Outro.....	162
4.2.1 Chiste e seu ganho de prazer.....	163
4.2.2 Os efeitos de fala.....	168
4.2.3 A realidade do inconsciente é sexual.....	176
4.3 Lalíngua: o que não se aloja no Outro.....	179
4.3.1 Saber no inconsciente, lalíngua e o novo.....	182
4.3.2 Como o gozo fala, a relação sexual não há.....	185
4.3.3 Não há saída, há escrita.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	199
ANEXO.....	211

INTRODUÇÃO

O adulto que convive ou trabalha com adolescentes e jovens não é indiferente a um uso singular da linguagem praticada por eles. Algumas palavras, termos ou interjeições identificam o pertencimento de um indivíduo a um grupo, a um tempo, a um modo e estilo de vida, assim como sua conexão com determinados tipos de escolhas. Ao acompanharmos o movimento dos jovens, observamos processos de pertencimento e de segregação que se desenvolvem como efeito dos diferentes usos da linguagem, seja entre pares, seja na relação com os adultos. Independentemente da época, há, na adolescência, um uso da linguagem que pode despertar recusa na geração anterior. Assim, constitui fenômeno observável que, entre as gerações – pais e filhos, professores e alunos, adultos e adolescentes –, há um mal-estar relacionado ao modo de fala que é rapidamente nomeado como falta de respeito pelos adultos. A linguagem dos jovens constitui um enigma por ser inapreensível ou produz mal-estar em razão do seu conteúdo?

Ao longo do nosso percurso profissional na educação e na socioeducação¹, constatamos que o trabalho proposto aos adolescentes e jovens não avança sem percalços. Os pontos de tensionamento aparecem estampados nos modos de fala dos jovens, uma vez que podem causar estranheza ou incômodo nos adultos à sua volta. O impasse relativo à linguagem é um desafio quando se trabalha com jovens, considerando a recusa que pode ocorrer diante de uma oferta que não vem dos iguais, mas de pessoas mais velhas que não compartilham o mesmo “gueto” linguístico. Essa dificuldade se sobressai nas instituições cujo público-alvo é formado por jovens, o que pressupõe um encontro entre gerações distintas. A falta de respeito se destaca como um impasse e foi observada em nossas pesquisas primeiramente no sistema socioeducativo e, posteriormente, nas escolas.

Em pesquisa de mestrado realizada no campo da socioeducação (ALBUQUERQUE, 2009), elegemos como objeto de estudo a relação entre o

¹ A autora trabalhou na gestão das medidas socioeducativas em Minas Gerais (entre 2005 e 2014) e realizou estágio numa instituição francesa para adolescentes infratores em 2009, ano em que defendeu sua dissertação, *L'agent de sécurité socio-éducatif*, em Estrasburgo, na França.

adolescente e o adulto² nas medidas socioeducativas e partimos justamente das relações conflituosas observadas entre eles. Um dos pontos cruciais que a elaboração pôs em evidência foi os efeitos dos usos da linguagem entre adultos e adolescentes na prática institucional. Os diálogos cotidianos nos espaços das instituições eram caracterizados pela não distinção e pela presença de uma fala endurecida, marcada por gritos, palavrões e jargões, praticada tanto pelos adultos quanto pelos adolescentes. A relação com os educadores no contexto socioeducativo era marcada, não apenas, mas fortemente, pelo desrespeito e pelo insulto. Ao final, concluímos que, nas instituições das medidas restritivas de liberdade, circulava um tipo de fala dito “de cadeia”, similar em alguns aspectos à fala “do mundão”, ou seja, aquela que é utilizada pelos adolescentes em seu contexto. Esse tipo de linguagem igualitária entre os jovens e os adultos, que parecia reproduzir a fala dos jovens entre si, não favorecia o trabalho educativo, e, sim, um espelhamento e suas consequências.

Feita essa constatação, passamos a realizar concomitantemente pesquisa / intervenção tanto com os agentes de segurança socioeducativos dentro do sistema socioeducativo (ALBUQUERQUE; COLARES; SANTIAGO, 2017) quanto nas escolas públicas e privadas, com alunos e professores (ALBUQUERQUE; BRAUN; SANTIAGO, 2016; ALBUQUERQUE; CARVALHO; SANTIAGO, 2017). Verificamos que as relações desrespeitosas não estavam presentes apenas no contexto de adolescentes autores de ato infracional. Elas se davam também, e de modo insistente, no âmbito escolar, fato que consolidou a necessidade de avançar além do campo instaurado pela pesquisa do mestrado. Realizamos, assim, um percurso de investigação do sistema socioeducativo rumo à escola e, em seguida, com base na presente elaboração, para além dos muros escolares.

Para compreender a linguagem dita desrespeitosa, analisamos a falta de respeito à luz do insulto, tomando-a como um sintoma na escola. Apesar de ter sido importante essa primeira aproximação teórica da falta de respeito, não foi dessa aproximação, mas

² O adulto em questão tomou como referência tanto o agente de segurança socioeducativo, figura fundamental na execução das medidas de internação e semiliberdade em Minas Gerais, quanto o educador, no caso do contexto socioeducativo francês. A medida socioeducativa é prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069 de 1990, para responsabilizar o adolescente pelo cometimento de um ato infracional. O cumprimento dessa medida passa pelos efeitos de um encontro entre adulto e adolescente, que foi compreendido à luz dos conceitos de identificação e autoridade (ALBUQUERQUE, 2017). A análise da posição do adulto diante do jovem contribuiu para uma compreensão da questão da diferença e da tomada de responsabilidade nas instituições.

da nossa prática com as Conversações de Orientação Psicanalítica que pudemos extrair, de fato, um ponto de esclarecimento em relação à falta de respeito. Por meio do que escutamos dos adolescentes nas escolas, nossa hipótese consistiu em tomar a falta de respeito, não apenas como uma provocação linguageira ou como uma suposta falta de educação que exprime o conflito entre gerações, mas como embrionária na criação de uma solução para a travessia da adolescência, um modo de exprimir pela palavra algo da dimensão sexual que embaraça o jovem. A falta de respeito e o insulto não são suficientes para dar conta do que está em questão na adolescência, mas representam um passo rumo a uma linguagem mais própria frente à sexualidade que faz furo nesse momento.

Partimos então da relação marcada mutuamente pelo desrespeito entre alunos e professores, para interrogar a relação do jovem com a linguagem, em um esforço de investigar, mais além da falta de respeito, o que há de novo introduzido pelo jovem em relação à linguagem e que ecoa nos espaços de convivência criados por eles na cidade, fora dos muros da escola. Tomamos o mal-estar entre as gerações que aparece nas escolas como ponte para um outro olhar sobre a linguagem dos jovens. A orientação da pesquisa foi investigar a relação desses jovens com a linguagem, deslocando-os do lugar do desrespeito para o lugar daquele que precisa inventar algo para atravessar o túnel da adolescência. No início da pesquisa, chamamos essa suposta invenção na linguagem de “produção linguageira”. Ao final, esse termo não fazia mais sentido, pois, na entrevista, apareceu o que era de cada jovem e que foi nomeado de modo próprio. Pretendíamos, assim, sair do lugar comum do jovem como desrespeitoso e da suposta pane de comunicação em professores e alunos, para investigar a relação particular do jovem com a linguagem e recolher desdobramentos desse deslocamento para o campo da educação. Como se dá o trabalho particular da linguagem feito por cada sujeito na travessia da adolescência?

No primeiro capítulo, foi preciso passar, do ponto de vista teórico, pela falta de respeito e pelo insulto, pontos de interesse de pesquisa que remetiam à dissertação de mestrado, para traçar, com base na fala dos jovens nas Conversações, os caminhos da investigação. Seguimos três pistas: uma investigação, na primeira parte do capítulo, sobre a questão da falta de respeito à luz da dimensão do insulto, aquilo que irrompe na linguagem produzindo mal-estar; uma leitura da falta de respeito como um sintoma na

escola e, por último, uma análise de duas experiências de Conversação marcadas pelo enigma da falta de respeito.

No segundo capítulo, para abordar a adolescência, elegemos a concepção de puberdade em Freud, como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades, e tomamos a via da arte e da teoria psicanalítica para ler a adolescência com base na ideia de túnel. O cinema, a poesia e a arte contemporânea esclareceram que o túnel da adolescência pressupõe o encontro marcado com o furo, com o vazio, que, às vezes, apresenta-se como redemoinho, como abismo. O furo sem bordas da metade de um toro que, aberto, pode sugar o sujeito.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico e as entrevistas com os jovens Bia, Estela, Ariel e Pedro. A proposta foi de investigar o novo trazido pelo jovem considerando o modo singular como cada um trabalha e se relaciona com a linguagem, ou seja, nos perguntávamos pela invenção na linguagem. Entretanto, a invenção apresentava-se inicialmente como uma dimensão relativamente intuitiva e menos um conceito específico. Esse impasse orientou o percurso metodológico. Como um primeiro esforço para delimitar o conceito de invenção, entrevistamos escritores reconhecidos. Esses escritores se recusaram definir a dimensão da invenção hoje e falaram de sua relação com o trabalho literário. Tendo em vista essa resposta, construímos três eixos temáticos adotados para interrogar os jovens nas entrevistas: o encontro, o Outro e o novo. Por meio dos escritores e do encontro com os primeiros jovens para as entrevistas, ficou evidente que isso que tentamos nomear como produção linguageira podia tomar, para cada jovem, a forma da música, da manifestação, da poesia falada e escrita, da literatura, do cinema. Bia foi entrevistada por sua relação com a música (rap), Estela por sua relação com a ocupação (movimento social), Ariel pela poesia falada (sarau) e Pedro pelo cinema (sobre jovens).

No último capítulo, uma reviravolta à Freud por meio de Lacan. Se no segundo capítulo deste trabalho partimos de Freud, que se perguntava se haveria encontro entre as correntes de ternura e a sensual, no quarto capítulo, Lacan se pergunta se há encontro entre o amor e o gozo sexual. O percurso teórico em Lacan foi orientado por uma articulação entre os dois primeiros tempos de análises das entrevistas e os três pontos extraídos da novela dos cães falantes de Cervantes. Essa articulação indicou as direções de abordagem da linguagem em Lacan e nos permitiu concluir por uma terceira leitura

acerca dos três tempos das entrevistas: o furo, o encontro e a entrada do túnel. Reviravolta ao furo que havia sido mostrado pelas artes no segundo capítulo. O que ele revela sobre a relação dos jovens com a linguagem, sobre o enigma que surge na relação do sujeito com a linguagem nessa travessia?

1 A FALTA DE RESPEITO NA ESCOLA: ENIGMA DA ADOLESCÊNCIA

A escola é um dos lugares privilegiados que faz emergir o que incomoda ou que faz questão para os sujeitos. Isso se dá muitas vezes por meio daquilo que agita o corpo tanto das crianças quanto dos jovens. É na cena da escola, no encontro frequentemente desencontrado com os adultos, substitutos possíveis dos pais no laço social, e com os colegas, que os jovens vão expor aquilo que os preocupa e embaraça, mesmo que não saibam de antemão do que se trata. Quando o que está em jogo é a presença dos jovens na escola, o desrespeito aparece na linha de frente das queixas apresentadas pelos adultos. No entanto, esse adulto que se mostra indignado diante do modo de fala dos jovens, como reage a isso, como se posiciona?

As Conversações de Orientação Psicanalítica³ evidenciaram que se trata de uma queixa generalizada: o desrespeito como um diagnóstico mútuo entre os protagonistas do processo educativo. Diante das queixas relacionadas ao desrespeito dos jovens, a direção e os professores são categóricos em afirmar: “eu não formei para isso”.⁴ Os professores se mostram desmotivados, alguns frustrados por não conseguirem ministrar as aulas, e outros, desconectados de seu desejo de ensinar. Frequentemente há uma idealização de um aluno modelo, de outros tempos, e supostamente respeitoso, cuja existência pode ser questionada. Em alguns grupos, os professores sonham em ensinar apenas para aqueles considerados por eles “bons alunos”, enquanto outros são mais radicais em afirmar que esse tipo de aluno deixou de existir no contexto escolar atual. Há professores que se posicionam como se já soubessem de antemão o destino dos alunos. Identificam, por exemplo, o aluno que será um futuro bandido, aquele que não será nada na vida ou outro para o qual a universidade jamais será um caminho possível. Em resumo, entre as queixas dos professores, a falta de respeito é sempre citada como

³ A metodologia de pesquisa/intervenção de Orientação Psicanalítica (SANTIAGO, 2008) tem levado os pesquisadores do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE – ao encontro da fala de jovens e adultos, possibilitando aprender com os próprios sujeitos o mal-estar que testemunham.

⁴ Todas as falas entre aspas e as referências feitas ao modo como professores e alunos se sentem com relação ao desrespeito foram retiradas das Conversações de Orientação Psicanalítica realizadas pelo NIPSE, de cuja condução a autora dessa tese participou. Essas Conversações foram realizadas em escolas públicas em Belo Horizonte e no interior de Minas Gerais entre os anos de 2014 e 2018.

um dos problemas dentro da sala de aula, que atrapalha a transmissão e que pode ser considerado um dos impasses do próprio processo educativo.

A falta de respeito proveniente dos alunos é observada pelos adultos em um momento bastante específico da vida deles, que é a adolescência. Entretanto, seria prematuramente conclusivo afirmar que se trata simplesmente de uma característica da própria adolescência, uma vez que há queixa semelhante dos adolescentes em relação aos adultos. A Conversação acolhe a fala dos alunos que se sentem frequentemente desvalorizados e que denunciam o desrespeito nas atitudes dos professores: os adultos “gritam, mentem e não sabem se comunicar”, dizem os adolescentes.

Nesse cenário, um ponto que se destaca é a falta de respeito com os jovens que querem fazer uso da palavra. Eles afirmam que não são escutados e que sua palavra não tem valor para os adultos. Assim, nas escolas, o jovem tem sido alvo de queixa em razão de atitudes desrespeitosas, mas, ele, por sua vez, também denuncia nos adultos, a ausência de respeito por sua fala. Há ainda outras situações em que a falta de respeito advinda do adulto se manifesta na escola. Os alunos se queixam de que os professores trazem problemas de casa para a sala de aula e não conseguem separar a dimensão pessoal da profissional. Queixam-se de que os docentes se limitam a passar matéria no quadro, não cumprimentam os alunos, que transformam o tempo de aula em um momento de cópia do conteúdo. Também reclamam do acesso ininterrupto dos professores à internet, pelo celular durante as aulas. Enfim, trata-se de um cenário de desrespeito mútuo marcado por diversas nuances e que não se deixa apreender à primeira vista.

Nesse contexto de queixa generalizada relativa ao desrespeito, encontramos processos de nomeação e identificação que se agravam no ambiente da escola produzindo fracasso escolar, evasão dos alunos e adoecimento dos professores. De um lado, há nomeações impostas para caracterizar os modos de vida dos jovens: modos de falar, de dançar, preferências musicais e de moda, uso de drogas, causas defendidas, posições políticas, comportamentos não compreensíveis do ponto de vista do adulto. Enfim, modos próprios de viver no tempo presente que revelam uma incorporação de traços da época. Esses modos de vida podem suscitar angústia no adulto, que vê aí representados modos contemporâneos do viver que se opõem àqueles de sua geração.

Por outro lado, há nomeações que incidem de acordo com dinâmicas estabelecidas em cada escola, ou seja, os adultos nomeiam parte dos alunos – pode ser uma turma, uma parte dela ou alguns indivíduos – que representam o que há de pior numa dada instituição e que, conseqüentemente, sofrem segregação. Encontramos, por exemplo, as expressões “resto”, “lixo”, “favelados”, “piores” para nomear algumas turmas, e outras como “os elementos”, “o gay”, “o burro”, “o bandido” para se referir a alguns alunos. Assim se instala a segregação. Dos alunos apenas se espera que façam jus à nomeação que lhes é imposta. E é isso que ocorre. Eles acolhem essas nomeações, identificando-se com o que o Outro lhe atribui.

Se o desrespeito desponta na escola como um mal-estar na linguagem por meio da relação com os adultos, interessa-nos tomar esse mal-estar como enigma, ou seja, algo que merece ser investigado, sem, portanto, atribuir o ocorrido a um comportamento inerente à juventude. Assim, a menção à falta de respeito é de tal modo insistente nas falas intramuros das escolas que ela acaba por tornar-se um lugar-comum ou uma ideia pronta que exige consentimento sem pensamento (TEIXEIRA, 2002). No lugar de repetir a palavra desrespeito sem cessar, a proposta, neste capítulo, é esmiuçá-la, decifrá-la, lançar um novo olhar sobre a falta de respeito, atentos a esse mais-além da ideia pronta que não estimula a reflexão.

O enigma é um jogo de adivinha, tal como o enigma da Esfinge para Édipo, que remete a algo obscuro, ambíguo, difícil de compreender, ou ainda ao comportamento arbitrário, caprichoso e imprevisível de alguém (FERREIRA, 1986). Um enigma representa um mistério que pede para ser adivinhado ou decifrado. Em analogia, como decifrar o enigma da falta de respeito que irrompe na adolescência na interlocução com os adultos?

1.1 A falta de respeito à luz do insulto

No dicionário, a falta de respeito equivale semanticamente ao desrespeito. Respeitar, do latim *respectare* remete à ideia de “olhar muitas vezes para trás” (FERREIRA, 1986, p. 1495). Olhar para trás, mais de uma vez, remete à ideia de cuidado, de atenção, de verificar, por exemplo, se os companheiros de uma caminhada ou de uma viagem seguem ainda junto ao grupo, ou seja, trata-se de considerar e

reconsiderar a condição de uma pessoa ou de uma questão. O respeito, do latim *respectus* remete a *respicere*, que indica “olhar para trás, atenção” (2018). Algo ou alguém digno de respeito é aquele que merece ser olhado novamente, tomado sob um outro ângulo, ou seja, considerado ou levado em conta uma outra vez. A decisão de não lançar um novo olhar, de não reconsiderar uma questão remete a um saber preestabelecido e fechado: o que será encontrado é conhecido de antemão, não há necessidade de olhar novamente, há uma certeza inarredável em jogo. Há uma certeza de quem o outro é, e, nesse caso, lançar um outro olhar, olhar de novo significaria expor-se para ser enganado. Encontramos, nas escolas e em outras instituições educativas, atitudes dos adultos que atestam uma escolha de não olhar de novo para não ser enganado pelo jovem a respeito de quem já se tem uma opinião formada. Assim, olhar de novo, no sentido de respeitar, implica um intervalo, uma abertura ou separação em relação a um olhar ou a uma consideração anteriormente feita, implica uma incerteza ou pelo menos a vacilação de uma certeza sobre alguém.

Como aprofundar uma leitura sobre a falta de respeito? O termo similar que encontramos em psicanálise é o insulto. O desrespeito do qual tanto se queixa nas escolas seria da ordem de um insulto? Na fala dos professores e dos alunos, vemos de fato que o desrespeito se aproxima do insulto, pois é tomado como um ataque que vem do outro. Poderia uma leitura do insulto, à luz da psicanálise, contribuir para um entendimento acerca de tal desrespeito?

Insultar, do latim *insultare*, remete à ideia de saltar, pular em cima, jogar-se ou se lançar sobre algo ou alguém (ROBERT, 1985). Albuquerque (2009; 2017) tratou da relação entre o adolescente e o agente de segurança socioeducativo nas medidas socioeducativas, e os insultos que se destacavam no cotidiano institucional foram ponto de partida para a pesquisa. Na época da investigação, um dos coordenadores dos agentes explicou a lógica em eco, segundo a qual se comportavam jovens e educadores, como um espelho infinitizado de injúrias: “o mais importante é que os agentes não querem fazer o trabalho deles; é totalmente igual, o adolescente diz “desgraçado!”, e o agente responde “é você!”. “Quando chegou ao socioeducativo, isso nos pegou de surpresa; eu era daqueles que saltavam no pescoço dos adolescentes, fizeram uma lavagem na gente”, afirma outro agente, explicando que a lógica em eco do insulto podia facilmente

se desdobrar no ato de saltar realmente no pescoço do outro, ou seja, de se atracar com o corpo do outro.

O salto embutido no insulto pode ser associado a uma fixação, ou seja, insultar seria fixar um nome a um objeto ou colocar fixamente um nome sobre uma pessoa (FORBES, 1999). O insulto é certo, um saber cego que não admite um novo olhar, uma flecha, um golpe que salta sobre o sujeito sem mal-entendido. Forbes (1999) menciona a existência de uma cumplicidade entre o insultado e o insultante, uma vez que aquele que é insultado recebe um nome que pode ser assumido. Além disso, mesmo um bom insulto fixa o objeto num ponto e, conseqüentemente, mata-o.

No contexto escolar, verificamos que frequentemente um nome é designado para um aluno com base em um ato cometido por ele. Há uma fixação, uma colagem, uma sobreposição entre um ato e um significante. O insultado apreende o nome que lhe foi designado e passa a responder exatamente da forma como o outro fala dele. Uma designação “você é isso” associada a uma ação ou a algo que foi feito ou provocado pelo aluno vem fixar-se de modo rígido sobre ele. Assim, vemos que os alunos respondem ao que o Outro escolar pensa deles, bancando a designação que lhes foi atribuída, ou seja, respondem do modo como são falados pelo Outro e obtêm disso uma satisfação.

Assim, um nome pode se colar a uma ação praticada pelo aluno (gritar, fumar maconha, bater no colega, agredir etc.) produzindo um insulto que fixa uma posição. Entretanto, há casos em que não existe uma ação praticada pelo aluno anteriormente, mas que pode vir a ser praticada e que confirma a designação. O aluno que é nomeado como bandido pode responder por meio de uma atitude aterrorizante e furtar objetos da escola. Um professor, por exemplo, que chama seu aluno de “bandido”, como se considerasse ser esse seu único destino possível, pode se deparar com a resposta do aluno: “sou bandido mesmo, e aí? vou te roubar!” – uma ameaça que devolve, em eco, a mensagem enviada pelo adulto. Assim, o professor que insultou primeiramente se sente insultado pela resposta do jovem, e aí se instala o que chamaremos de uma parceria-insulto. Nesse caso, o aluno que se sente insultado, apreende algo do nome que foi golpeado sobre ele e se coloca como parceiro no insulto, obtendo disso uma satisfação. Em outros momentos, quando o aluno manifesta algo de seu interesse, sob uma perspectiva do futuro, e o professor desconsidera essa manifestação, subestima-a ou a

toma como descabida, verificamos que essa resposta do adulto tem um efeito de insulto sobre o jovem que, por sua vez, pode também responder em eco, insultando. Como introduzir um intervalo na exarcebação dessa parceria-insulto para deslocar algo previamente estabelecido e abrir mão dessa satisfação que pode ser mortífera?

1.1.1 A primeira e a última palavra do diálogo: o que se visa no Outro

Em intervenção proferida em Milão, ao dizer que há funções que se produzem pelo fato de o homem habitar a linguagem, Lacan [1973]/(1978) afirmou que o insulto é a base das relações humanas, uma relação fundamental que se estabelece pela linguagem e que representa o início da grande poesia. O insulto é grandioso, ele diz, cada um toma para si o estatuto dos insultos que recebe. A linguagem é antes de tudo injuriosa, pois falar é uma maneira de atacar pela palavra o mundo do Outro (LACADÉE, 2012). Falar é como partir um pedaço de real dentro da boca, é atacar o mundo mordiscando-o pela palavra (NOVARINA, 1999), ou seja, há um ataque implícito no ato de falar, o que talvez esclareça o insulto como base das relações humanas. Aquele que insulta parece buscar na língua o gozo da injúria, gozo que se aproxima da ideia de lalíngua, de um querer gozar da língua que se sobressai na maneira como a criança faz uso dela. O insulto como um esforço abrupto de se aproximar de lalíngua, que nos remete à língua como gozo anterior ao sentido.

Em “O aturdido”, Lacan [1972]/(2003) explorou as articulações entre o dito e o dizer, tomando como ponto de partida a seguinte frase “Que se diga fica esquecido por trás do que se diz em o que se ouve” (1972, p. 448) para concluir ao final que é “pelo impossível de dizer que se mede o real” (1972, p. 497). Há um dizer que escapa ao dito, sem o qual o dito não vai, um dizer que reenvia justamente àquilo no dito que não se pode dizer. É nesse texto que o autor situa o insulto como a primeira e a última palavra do diálogo. Poderíamos avançar que o insulto se esforça em transformar “todo” o dizer em dito, em um esforço para negar o fato de que é exatamente o impossível de dizer que causa o dito. Assim, traz à tona aquilo que deveria ficar fora da cena e que, trazido, torna-se obscuro. O insulto como primeira palavra do diálogo, uma vez que demonstra um esforço de desvelamento do dito, mas também como a última, uma vez que, ao levar até as últimas consequências tal desvelamento, ou seja, ao querer saber demais sobre o

que se esconde atrás do dito como dizer, pode-se aniquilar aquilo que causa o próprio dito.

Assim, no insulto, o dito pode funcionar como arma, pois, ao desconsiderar o real como impossível de dizer, dispara uma flecha em direção à parte de real do outro, aquilo que o outro é como objeto *a*. O uso como insulto que pode ser feito do significante é um uso que visa o ser do Outro no ponto indizível, trata-se de uma tentativa de transpassar o outro para cernir e isolar o objeto *a*, ou seja, o pequeno *a* assim visado faz surgir o ser do Outro em sua abjeção, na “merda” que ele é (MILLER, 1989-1990). Ao visar atacar o mais íntimo e singular no Outro, o insulto denuncia os semblantes do Outro e insinua uma desconexão do pulsional com o simbólico, denunciando que a passagem ao ato corre o risco de irromper (LACADÉE, 2012). Nesse ponto, podemos pensar que o insulto toma a direção oposta à do sintoma, tomado aqui como uma tentativa de conexão entre o pulsional e o simbólico. Ao falar sobre o modo como os jovens das periferias francesas se referem a seu destino, como um destino de merda, Lacadée (2012) explicita a forma como eles se veem, ou seja, como pedaços de real, como objetos *a*, sem articulação significante.

Assim, Miller (1989-1990) considera o insulto como o esforço do significante para dizer aquilo que o outro é como objeto *a*, uma tentativa de cerni-lo por meio de uma flecha-real no ser do sujeito. Poderíamos pensar uma flecha que vai em direção a algo que caracteriza um gozo, a uma modalidade de gozo, reduzindo o sujeito a isso. Essa é a razão pela qual o insulto faz reagir, reverberando de modo radical as consequências engendradas pela linguagem.

Jean-Claude Milner (1983), em “Os nomes indistintos”, dedica um capítulo aos agrupamentos, ou seja, multiplicidades que fazem Um e que agrupam termos em uma classe com base em uma propriedade. O autor considera a classe assim constituída como pertencente ao campo do imaginário, sendo que a propriedade que a funda é definível, atribuível e subsiste na realidade, não dependendo de proferimento do julgamento de atribuição. Por outro lado, o autor afirma que há multiplicidades que são fundadas de outra forma e que são elas que podem nos esclarecer quanto ao mecanismo do insulto:

Ora, existem multiplicidades que se fundam de outro lugar. Assim, existem aquelas cujo princípio nada tem a ver com uma propriedade representável, mas inteiramente com o significante que as nomeia como multiplicidades. Estas, por conseguinte, não podem preexistir ao proferimento do próprio

significante; a propriedade se reduz à nomeação que fazemos, e o sujeito só a recebe no instante mesmo em que se diz a ligação. Assim, se quisermos falar de classe, devemos acrescentar que ela só agrupa de maneira incessantemente movente, estando sem cessar afetada pelos ditos que se proferem. Esses próprios ditos podem se assemelhar a uma atribuição, mas isso é pura homonímia: assim acontece com aquelas proferições insultuosas, nas quais, no instante que é por elas nomeado, e nessa mesma medida, um sujeito acaba sustentando o nome que lhe endereçam: “porco”, “lixo”, “dejeto”. (MILNER, 1983, p. 83)

Considerando o exposto, apenas poderíamos falar em classe em termos de insulto se considerarmos uma classe que seja incessantemente movente, afetada por proferições, uma vez que a propriedade se resume à proferição e não subsiste fora da nomeação. Pelo insulto, o sujeito está inscrito numa multiplicidade na qual sua singularidade é absorvida e convocada ao apagamento. As proferições insultuosas apresentam uma circularidade lógica “o sujeito só é chamado a consentir no nome se já estiver marcado por ele” (MILNER, 1983, p. 86). O insulto é apenas um dos exemplos mais claros daquilo que podemos chamar de alienação: assunção de um nome e a construção de uma classe simbólica, na qual apenas entra aquele que dela já fazia parte (MILNER, 1983).

O autor denomina classes imaginárias aquelas fundadas numa propriedade que assimila e liga; classes simbólicas, aquelas marcadas pelo significante assentido e que sofrem tentativas constantes de imaginarização e, por fim, classes paradoxais, as relativas ao campo do real marcadas pela dispersão e pela disjunção, pois o que disjunta seus membros é o que faz com que refiram uns aos outros. Para exemplificar as classes paradoxais, o autor recorre à classificação paradoxal das estruturas operada pela própria psicanálise:

O nome de neurótico, de perverso, de obsessivo nomeia ou finge nomear a maneira neurótica, perversa, obsessiva que tem um sujeito de ser radicalmente dessemelhante de qualquer outro (MILNER, 1983, p. 91).

As três classes, tal como pensadas por Milner (1983), operam sempre em articulação umas com as outras, como no funcionamento mesmo de um nó borromeu. Para o autor, na alienação, por exemplo, o sujeito consente em escolher o Um simbólico

de um nome para o Um real e singular de seu desejo dessemelhante, movimento que o inscreve imediatamente numa multiplicidade imaginária⁵.

Assim, aparentemente, o insulto estaria no campo da classe simbólica. Mas o que pode torná-lo tão mortificador? Estaria em jogo um tamponamento, ainda que fugaz, momentâneo, do furo oriundo da articulação entre os registros, simbólico, imaginário e real? O insulto como um abrupto do simbólico, fora do símbolo, (MILLER, 1989-1990), ou seja, quando dentro de uma classe supostamente simbólica, há um pedaço de real que é pinçado por um significante e o abrupto irrompe. Embora seu funcionamento remeta àquele das classes simbólicas, o insulto fundaria de fato uma classe?

Nessa esteira, Miller (1989-1990) se pergunta se há uma classe de palavras dentro do léxico que seriam os insultos e apresenta, com base em Milner (1983), de um lado, os nomes de qualidade (não classificadores) que são os performativos do insulto e, de outro, os nomes classificadores. Os nomes classificadores formam uma classe cujos membros são passíveis de ser reconhecidos com base em características objetivas comuns, como “professor” ou “policial”. Embora considere esclarecedora essa separação entre os nomes não classificadores e os classificadores, Miller (1989-1990) considera que ela marca uma diferença entre dois tipos de nomes e não entre duas classes diferentes, uma vez que os termos relativos à injúria não formam uma classe e que os termos classificadores podem ter, ora efeito elogioso ora depreciativo em seu uso exclamativo.

Milner (1983) propõe uma separação entre dois campos, entre dois tipos de nomes. A fronteira entre esses dois campos não é claramente delimitada, e as linhas se interpõem. Se para Miller (1989-1990) não existe uma classe dos insultos e, segundo Milner (1983), essa classe é incessantemente movente, certo é que se trata de uma classe aberta, ou seja, os termos classificadores qualitativamente neutros podem operar como insultos a depender de um uso que ultrapasse sua utilização habitual. Não há evidentemente duas classes sem interseção, há um trânsito possível dos nomes que não insultam para uma posição da qual eles passam a insultar (MILLER, 1989-1990).

⁵ A interpretação na psicanálise também é testemunha de tal funcionamento: “enodar o Um real de um desejo ao Um simbólico de um significante, o qual se deixa ouvir no tecido ligado de um semblante Imaginário” (MILNER, 1983, p. 94).

Assim, Miller (1989-1990) considera mais coerente distinguir dois usos do léxico e não duas classes.

Portanto, determinados nomes ou designações que poderiam ser inocentes tomam um sentido injurioso a depender do contexto (MILLER, 1989-1990). Miller⁶ (1989-1990), a respeito do insulto, conclui, afirmando que, se alguém considera que vale a pena ser insultado, deve-se fazer de seu nome próprio um nome comum e propõe a seus insultadores que o insultem chamando-o de “um Jacques-Alain Miller”. A indicação aqui é a de que, se alguém julga que vale a pena ser insultado, deve fazer do seu nome próprio um nome comum, transformando seu nome próprio em um xingamento, pois, desse modo, o sujeito não perde seu nome, não é destituído de seu nome. Esse primeiro “insulto”, diferentemente do insulto propriamente dito, conjuga de algum modo os três campos, imaginário, simbólico e o real.⁷

Pensemos nos pais que, ao chamar a atenção de seus filhos, dizem o nome completo, nome e sobrenome, pausadamente, ou simplesmente o nome sem o costumeiro apelido ou diminutivo. Esse apelo, que pode ter um efeito de insulto ou xingamento, pode representar um interesse do Outro. O insultado pelo próprio nome completo é alguém que vale a pena ter a sua atenção chamada. É nesse ponto que o insulto e o elogio se conjugam (MILLER, 1989-1990). Chamar alguém pelo diminutivo de seu nome, por exemplo, pode ser elogioso e carinhoso ou depreciativo, a depender do contexto, mas ambos indicam certo interesse, algum tipo de consideração pela pessoa em questão.

Ainda em relação à interseção entre insulto e elogio, outra dimensão que deve ser considerada é que aquilo que poderíamos considerar a princípio como um elogio, a função de fixar o sujeito numa determinada posição pode, por fim, ter a mesma função de um insulto. Afinal, um “bom” insulto também fixa e paralisa. Realizamos uma pesquisa/intervenção com uma turma considerada “os melhores” da escola, alunos que,

⁶ Para o autor, nomear alguém como o “genro de Lacan” ou o “pai dos netos de Lacan” não apenas pode destituir o sujeito de seu próprio nome, como, por exemplo, de seu lugar de analista, tomando como sua qualidade essencial definidora apenas o fato de ter-se casado e procriado com a filha de Jacques Lacan.

⁷ No caso do nome próprio, por exemplo, ao ser por ele designado, o sujeito poderia apenas ser reduzido a si mesmo e permanecer aí fixado. Nesse ponto, Milner (1983) afirma que a temporalidade do julgamento é entrelaçada, o sujeito se antecipa ao predicado, pois coloca primeiramente o Um de real, ou seja, sua posição quanto a seu desejo, que o nome se esforça para nomear, ou seja, esse Um já estava e não estava nomeado quando o enunciado se abria. O predicado visa a uma subjetividade, e esta só pode vir do próprio sujeito.

fixados na posição de melhores, tinham de responder a uma expectativa inatingível do Outro e, sobretudo, deles mesmos. Os próprios jovens se impunham exigências de ferro quanto às notas: nada aquém da nota máxima. Os alunos se angustiavam e entravam em uma dinâmica de rebaixar o colega para que pudessem se sentir valorizados, para serem considerados “os melhores” dentro do grupo dos melhores. Os melhores dos melhores. Assim, o insulto não é necessariamente da ordem do mal dizer, mas é da ordem do dizer “você é isso”, mesmo que seja “você é o melhor”, porque isso aprisiona o sujeito nesse ponto e tira a possibilidade de um re-conhecimento, de ele ser conhecido de um outro lugar. Na afirmação “você é isso”, o isso tem em geral caráter depreciativo (MILLER, 1989-1990).

Portanto, destituir o sujeito daquilo que ele é configura um insulto. No caso do aluno adolescente, o insulto remeteria à destituição daquilo que ele nem sabe (ainda) o que é, afirmando de modo fixo algo que ele seria de acordo com uma ideia do professor, um ideal, ou conforme a colagem entre um ato e um significante. Designar o que o outro é, destituindo-o do mínimo que ele é, de seu nome, por exemplo, indica um insulto. Nesse sentido, ser chamado pelo seu nome, ainda que esse nome seja equiparado a um nome qualquer, garante ao sujeito algo de seu, ou algum interesse do outro por si. A cada vez, a cada insulto proferido, devemos nos perguntar: onde está o sujeito? De que o sujeito está sendo destituído naquele instante?

1.1.2 Quando o indizível retorna do Outro

Para tratar o insulto e sua relação com a psicose, Lacan [1955-1956]/(1998) escolhe a situação de um delírio a dois surgida em uma de suas apresentações clínicas: duas mulheres, mãe e filha, dentro do mesmo delírio. O autor analisa o delírio paranoico da filha, com base em sua alucinação auditiva. A paciente do hospital Sainte-Anne confia a Lacan (1955-1956) que, um dia, ao sair de casa, encontrou e manteve um diálogo com um homem casado, caracterizado por ela como desprezível, que era amante de uma de suas vizinhas. A relação da paciente com a vizinha é ambígua e fundamental para o caso, uma vez que é marcada pela intrusão. A injúria, como veremos, articula-se com a tentativa de expulsão em relação à vizinha, considerada invasora. A paciente afirmou que, ao se cruzarem no corredor, o homem disse um palavrão que a depreciava:

“porca!”. Ela se mostra a princípio embaraçada de dizer o que ouviu e acaba por admitir primeiro que também ela havia dito algo ao passar pelo homem: “Eu venho do salsicheiro”.

Ao analisar o diálogo, Lacan (1955-1956) se pergunta por que ela disse a referida frase no lugar de chamá-lo “porco!”. A questão é que a paciente não pode simplesmente chamar o homem também de “porco”. Se ela pudesse, a situação não passaria de uma discussão entre vizinhos. O discurso da paciente tem uma intenção de rejeição daquilo que faz intrusão, do gozo, ou seja, a forclusão como rejeição no real (MILLER, 1986-1987). A injúria reflete a mensagem da paciente que recebe do outro sua própria fala (LACAN, 1955-1956). O autor destaca o fato de que a injúria, “porca”, foi realmente ouvida no real, uma vez que a paciente é paranoica e que há uma exclusão do Outro. Quem vem do salsicheiro ou do açougue são os pedaços do porco. Assim, é como se a paciente dissesse a respeito de si mesma “eu, a porca, eu venho do salsicheiro, já sou desconjuntada, corpo espedaçado, membra disjecta, delirante, e meu mundo se vai em pedaços, como eu mesma.” (LACAN, 1955-1956, p. 67). Na fala delirante, em que o Outro está excluído, alguns dos elementos do significante se isolam, pesam e se destacam. Assim, tanto a injúria quanto o amor são para Lacan (1955-1956) exemplos de uma ruptura do sistema da linguagem por meio dessa modificação dos elementos do significante.

A cadeia significante formada pelo conjunto do insulto (“porca”) mais a frase que o precedeu (“eu estou vindo do salsicheiro”) foi rompida pela carga afetiva ou libidinal da palavra “porca”, o que produz uma rejeição para o real, ou seja, a palavra é arrancada da cadeia para ser atribuída ao Outro (MILLER, 2013). A voz vinda do Outro representa a parte da cadeia significante que não pode ser assumida pelo sujeito e que passa para o real, ou seja, nesse caso, o indizível, o mais-de-gozar é atribuído ao Outro e retorna no real (MILLER, 2013). O insulto é ouvido no lugar em que o objeto indizível é rechaçado no real (LACAN, [1957-1958]/(1998).

Sabemos que o insulto “porca” ouvido no real tem relação com a experiência de corpo da paciente psicótica, uma experiência de corpo fragmentado, desconectado, tão despedaçado como a carne do porco quando deixa o açougue. O que a análise da alucinação “porca” pode nos ensinar sobre o insulto para além do campo da psicose? O insulto advém quando um significante pinça o real para dizer, como uma flecha, o que é

próprio do sujeito e o ser do sujeito emerge então como objeto pequeno *a* (MILLER, 1989-1990). O insulto surge como um significante cheio, um significante preenchido de real, que destitui o sujeito que cai como objeto. Podemos pensar em um momento de eclipse do Outro nos casos que não são de psicose?

Com base no funcionamento do insulto na psicose, extraímos a ideia de receber do outro sua própria fala, ou seja, o indizível é atribuído ao Outro e retorna. Na psicose, a palavra é arrancada da cadeia atribuída ao Outro e retorna no real como a voz desse Outro. Essa dimensão de retorno do que é dito nos interessa para a leitura da falta de respeito na escola, para além da psicose. O que é cuspidado como insulto tem como destino algo do próprio remetente, tem como destino o retorno. O insulto visa o ser do Outro no ponto indizível, aquilo que o outro é como objeto *a*, e isso retorna sobre aquele que proferiu o insulto, pois talvez diga respeito ao que há de impossível de dizer em si mesmo. Aquele que é visado no insulto é o outro indizível que está em si próprio. O significante pinça um pedaço de real, e isso produz uma irrupção abrupta de gozo. Assim, quem insulta é o primeiro a ser visado pelo gozo embutido no maldizer. Efeito de bate e volta.

Se com relação à alucinação “porca”, Lacan (1955-1956) abordou o insulto e sua relação com a psicose, no Seminário livro 8, intitulado “A transferência”, o autor aborda a clínica da neurose obsessiva, para afirmar que há aí um insulto à presença real. Lacan [1960-1961]/(2010) vai situar que a dita presença real apenas pode aparecer nos intervalos do que é encoberto pelo significante e que o obsessivo, por meio de seus mecanismos de projeção, defesa e de conjuração, esforça-se em preencher tudo o que se apresentar nesse entre-dois no significante. O esforço de preenchimento obsessivo do intervalo significante parece impedir que ali venha habitar ou se insinuar algo do desejo.

No fundo das fantasias, dos sintomas, desses pontos de emergência onde vemos o labirinto deixar, de alguma forma, escorregar sua máscara, encontramos alguma coisa que chamarei de insulto à presença real. E o obsessivo, ele também, confronta-se com o mistério *grand phi* do significante fálico, e também para ele trata-se de torná-lo manejável. (LACAN, 1960-1961, p. 244)

A maneira como o obsessivo lida com o parasitismo do significante no sujeito remete a uma relação agressiva com a castração, o obsessivo rejeita os signos do desejo no Outro. “Eis o que determina esta impossibilidade tão particular que marca, no

obsessivo, a manifestação de seu próprio desejo” (LACAN, 1960-1961, p. 245). No obsessivo, o insulto à presença real aparece como uma resposta, ainda que desengonçada, ao parasitismo do significante, e uma rejeição ao fato de que existe o significante da falta e do desejo.

O falo como signo do desejo designa justamente a presença real, ou seja, aquilo que está para além de toda significação possível (LACAN, 1960-1961). O pequeno ϕ remete ao falo imaginário, ou seja, ao modo como cada sujeito opera a dificuldade radical que marca sua relação ao grande Φ , ou seja, relação indizível do sujeito com o significante puro do desejo (LACAN, 1960-1961). O grande Φ pode ser definido como o símbolo no lugar onde se produz a falta de significante, símbolo que indica a presença mesma do desejo como tal. Ao falar da função do falo na neurose obsessiva, Lacan (1960-1961) afirma a dificuldade do manejo do símbolo grande Φ em sua forma desvelada, pois a presença real do desejo aparece como insuportável.

Ao retomar Lacan [1958]/(1998) em “A significação do falo”, Naveau (2017) explicita que há, no que se refere ao conceito de falo, uma dialética que diz respeito à dimensão do valor, seja por meio de uma valorização, exaltação (ϕ) ou uma desvalorização, depreciação, que corresponderia ao ($-\phi$). Para Naveau (2017), o hábito de rebaixar alguém visaria no adversário o ($-\phi$) ou a redução ao ($-\phi$). Há aí uma tentativa de rebaixar o outro à “categoria de”, depreciando-o ou desprezando-o. Aquele que rebaixa seria primeiramente visado pelo gozo mau contido no maldizer (NAVEAU, 2017). Nesse sentido, aquele que insulta pode ser tomado por um sujeito ingênuo, pois parece confundir a palavra e a coisa, toma as palavras por etiquetas a serem coladas sobre as coisas, desconhecendo que aquele que é visado no insulto é, muitas vezes, o outro indizível que está nele mesmo, ou seja, seu próprio ser (LACADÉE, 2012).

Mais uma vez, cabe a pergunta: em que medida essa abordagem pode contribuir para nosso entendimento do insulto no contexto escolar? No insulto observado no contexto escolar, também parece haver, ainda que por um momento fugaz, o preenchimento desse entre-dois significantes e uma paralização depreciativa do outro num “isso”, em que a relação com o signo da falta e do desejo estaria excluído. Para Lacadée (2012), tomar posição na língua de um modo desrespeitoso reenvia a um uso do significante como causa de gozo, apartado da comunicação. O autor marca que se a língua tem o efeito de provocação, é porque ela não está separada do corpo do

adolescente, está em contato direto com o corpo pulsional, ou seja, a língua como secreção do corpo, tomada pelos afetos e não pelos efeitos de sentido. Assim, a injúria implica dois movimentos ao mesmo tempo. De um lado, ela refere-se ao paradoxo da língua de não poder dizer o furo no real criado pela linguagem; de outro, é também a fala em ato que goza de língua livre e desencadeada (LACADÉE, 2012). Ou seja, há um esforço desesperado para preencher o furo do qual não se pode dizer e um empuxo a gozar livremente da língua, sem consequências, apartado da falta e do desejo.

Do caso da neurose obsessiva podemos extrair para nossa leitura o esforço de preencher o furo do qual não se pode dizer associado ao empuxo para gozar da língua. Uma resposta agressiva ao significante da falta e do desejo, aos signos do desejo no Outro, o que na verdade remete a uma rejeição de sua própria relação com o desejo. Não seria talvez ousado marcar que aquele que insulta enfrenta, pelo menos naquele momento fugaz do insulto, um embaraço na relação com seu próprio desejo e com o vazio que ele pressupõe e, diante disso, fornece uma resposta agressiva à castração e ao desejo.

Seria, então, o insulto um tipo de resposta que o sujeito lança mão para lidar com o Outro, o Outro da adolescência que não é mais aquele da infância? O Outro da primeira infância que contribuiu para a construção do corpo pulsional, que deu forma à fantasia, claudica agora na adolescência e impõe uma nova relação com o Outro. O que foi dito sobre o insulto deixa claro que há um impasse do sujeito na relação com o Outro, ou seja, podemos trabalhar com a hipótese de que há um sintoma na relação com o Outro, “algo que não vai bem” com o Outro. A falta de respeito, que ganha forma pelo insulto, pode ser tomada como um sintoma na relação com o Outro?

1.2 A falta de respeito à luz do sintoma

No início da Psicanálise, Freud [1909a]/(1996) toma os sintomas histéricos como enigma, dignos de uma decifração e atenção que eram recusadas pela medicina tradicional. Considerou-os como resíduos de experiências emocionais traumáticas, ou seja, de traumas psíquicos. É o contato com as histéricas e a busca incessante das causas do sintoma histérico que permitiram a Freud (1909a, p. 33) formular que “os histéricos sofrem de reminiscências” e que seus sintomas são, portanto, resíduos e símbolos

mnêmicos de experiências traumáticas. A doença em questão parecia se instalar em razão da impossibilidade da exteriorização normal das emoções ligadas à cena traumática (FREUD, 1909a).

Assim, o sintoma é associado ao mesmo tempo a uma lacuna de memória e a emoções de algum modo ambivalentes. Ao considerar a relação entre os sintomas e os traumas psíquicos, à luz do recalque, Freud (1909a) conclui por uma divisão psíquica que pode ser explicada pelo conflito de forças mentais contrárias, aqui considerado o esforço do eu para se defender de lembranças sofridas.

Mas o impulso desejoso continua a existir no inconsciente à espreita de oportunidade para se revelar, concebe a formação de um substituto do reprimido, disfarçado e irreconhecível, para lançar à consciência, substituto ao qual logo se liga a mesma sensação de desprazer que se julgava evitada pela repressão. Essa substituição da ideia reprimida – o sintoma – é protegida contra as forças defensivas do ego e em lugar do breve conflito, começa então um sofrimento interminável. (FREUD, 1909a, p.42).

O sintoma pressupõe algo insuportável de ser lembrado, associado a emoções conflitantes que não podem ser exteriorizadas. Aquilo que pode ser tomado como um resíduo, um precipitado, o que sobra, que resta como solução de uma luta psíquica, uma substituição de uma ideia reprimida que não se constitui sem sofrimento.

Na Conferência XXIII, “Os caminhos da formação dos sintomas”, Freud [1917a]/(1996) afirma que sintomas, pensados como sintomas psíquicos, são atos prejudiciais ou inúteis que causam sofrimento e que podem resultar na paralisação da pessoa para a realização de tarefas fundamentais da vida. O autor retoma que os sintomas neuróticos resultam de um conflito vinculado a um novo modo de satisfação da libido. Há uma modificação inabitual de uma função associada a um novo tipo de funcionamento (SANTIAGO, 2005). O sintoma é um acordo, uma formação de compromisso entre forças em luta que nele se reconciliam (FREUD, 1917a). O sintoma é matéria de conciliação entre campos de ambiguidade e contradição, desejos libidinais inconscientes e o eu, ou seja, a libido e o inconsciente de um lado e o eu, a consciência e a realidade, de outro. Como veremos mais à frente, articulação entre a pulsão e a palavra.

O sintoma substitui uma satisfação frustrada por meio de uma regressão da libido a épocas de desenvolvimento anteriores. Assim, há no sintoma satisfação libidinal que vai reproduzir uma forma infantil de satisfação deformada pela censura proveniente

do conflito (FREUD, 1917a). O autor esclarece que há estreita relação entre a formação dos sintomas nas neuroses, sobretudo na histeria, e a libido e seus pontos de fixação nas experiências progressas. Assim, a concepção de sintoma neurótico aqui destacada implica a importância da fantasia e da libido em sua formação. Diante da frustração frente à realidade e sua escassa fonte de satisfação, a libido investe posições abandonadas, recorrendo para isso às fantasias: “Assim, a libido necessita apenas retirar-se para as fantasias, a fim de encontrar aberto o caminho que conduz a todas as fixações reprimidas” (FREUD, 1917a, p. 375). Desse modo, marcada a libido como dimensão central na formação do sintoma, Freud (1909a) encontrou regularidade surpreendente de relação entre os sintomas mórbidos e impressões da vida erótica do doente, ou seja, as perturbações relacionadas à sexualidade do paciente têm importância fundamental nas moléstias das quais ele padece.

Não se trata aqui de fazer uma pesquisa exaustiva a respeito da concepção do sintoma em Freud, mas perguntar, com base no que foi exposto, o que nos interessa especificamente para nossa pesquisa. Primeiramente essa ideia de tomar o sintoma como enigma, como uma formação digna de ser interrogada. Em segundo lugar, o sintoma como resíduo de traumas psíquicos, pois sabemos que tanto a linguagem quanto a sexualidade têm estatuto de trauma para o ser falante, dois traumas fundamentais que aparecerão com contorno particular na adolescência. Em terceiro, o sintoma como uma formação de compromisso diante da divisão psíquica, como uma solução para o conflito de forças mentais contrárias e ambivalentes. Em quarto lugar, a ideia de que o sintoma produz satisfação libidinal, ou seja, conciliação da libido e do inconsciente com a realidade. Em quinto lugar, trata-se de uma solução que pode estar mais ou menos adequada ao laço social, produzindo mais ou menos sofrimento – o sintoma como uma solução para o trauma da linguagem e da sexualidade, que produz satisfação e sofrimento e que, não todo apreensível, merece ser interrogado como enigma.

1.2.1 Um modo de funcionamento

Quanto à relação entre o sintoma e o trauma da linguagem, podemos dizer que o sintoma refere-se à relação do sujeito com o Outro, a seu modo de fala e aos seus modos de arranjo na vida. Os sintomas, os sonhos e os atos falhos são formações do

inconsciente que apenas adquirem valor por meio das explicações do sujeito (LACAN, [1975]/(1998)). O inconsciente é a maneira de o sujeito estar impregnado pela linguagem, e isso não se dá sem relação ao modo como foi desejado, ou seja, a forma como foi instilado um modo de falar no sujeito se articula diretamente ao modo como foi aceito por seus pais (LACAN, 1975). Assim, estar impregnado pela linguagem remete diretamente ao modo de falar que foi instilado pelos pais com base em seu desejo ou não, e reverbera sobre as formações do inconsciente, entre elas, o sintoma. Afirmamos, então, com base em Lacan (1975), que o sintoma tem relação direta com o modo como o sujeito foi impregnado pela linguagem e com a maneira como constituiu seu modo de fala de acordo com o desejo do Outro. O sintoma como o modo que cada um encontrou de se sustentar em relação à linguagem. Lacan (1975) explicita que é pelo modo como a língua foi falada e ouvida por cada um que ela reaparecerá nas falhas da linguagem, nos sonhos, nos tropeços, enfim, infiltrada e irrompendo nos modos particulares de dizer.

Sobre a relação entre sintoma e sexualidade, Lacan (1975) retoma a concepção freudiana de sintoma para dizer que os sintomas têm um sentido e apenas são interpretáveis corretamente considerando as primeiras experiências do paciente constitutivas de sua realidade sexual. Essa realidade sexual existe justamente em razão da não existência da relação sexual entre o homem e a mulher (LACAN, 1975). É apenas diante de uma interpretação que considere tudo isso que o sujeito poderá abrir mão e deixar cair um pedaço de seu sintoma.

Podemos considerar, então, o sintoma como o modo próprio de responder à realidade e ao que ela apresenta ao sujeito, um modo de funcionar frente à realidade e à sexualidade. Para os seres que falam, o sintoma pode ser tomado como o que não cessa de se escrever, tributário da existência de um real bem particular e do fato de não haver inscrição no real de um saber relativo à sexualidade (MILLER, 2000). Não está previamente escrito como gozar ou como encontrar um parceiro, tarefas que, como veremos, impõem-se a cada ser falante e, de modo mais radical, ao adolescente diante da puberdade. Aquilo que condiciona o modo como cada um vai lidar com a sua sexualidade não está explícito de antemão, o que faz com que o impacto do trauma do gozo sexual e da não existência da relação sexual se faça sentir sempre no um a um. Miller (2000) explica a relação entre o impossível (não cessa de não se escrever), o

necessário (não cessa de se escrever), que é o sintoma, e o contingente (cessa de não se escrever) que remete ao encontro com o gozo e com o Outro (nesse caso o amor). É pela via do sintoma que se ama e que se goza, e esse ponto começa a nos iluminar quanto ao percurso do adolescente diante de um gozo novo e diante do Outro.

Nossa tendência espontânea é considerar o sintoma como uma disfunção. Dizemos sintoma quando algo claudica, porém a disfunção sintomática só se localiza em relação ao Ideal. Quando cessamos de localizá-la em relação ao Ideal, ela vira funcionamento. A disfunção é um funcionamento, é assim que as coisas funcionam (MILLER, 2000, p. 174)

O sintoma diz respeito à constituição de um modo de funcionar que remete tanto à pulsão, ao gozo, quanto à dimensão do Outro. O sintoma como funcionamento questiona o ideal coletivo e abre espaço para a parte de gozo que diz respeito a cada um (SANTIAGO, 2008). A ideia do sintoma é a de que ele produz um acordo entre matérias irreconciliáveis, constituindo um modo próprio para lidar com o trauma da linguagem e da relação com o corpo e com o Outro. Habitualmente, o sintoma é considerado uma patologia a ser curada, diante da perspectiva aqui apresentada. Passa a ser tomado como um modo de funcionamento e remete ao fato de o significante ter uma incidência de gozo sobre o corpo, ou seja, o sintoma como a inscrição de uma relação entre o significante e o gozo (MILLER, 2015). Nessa perspectiva, dar lugar ao sintoma na escola, dizer sim ao modo como cada aluno conciliou para si o irreconciliável da pulsão com a realidade, ajudar o aluno a nomear parte de seu sintoma, pode tirar consistência do uso de gozo solitário que cada um pode fazer do próprio sintoma (LACADÉE, 2017).

Para Miller (2000), o sintoma como funcionamento pode ser tanto social quanto individual e, nos dois casos, são modos de envolver e situar o mais-de-gozar. Do ponto de vista social, são modos de funcionar, de gozar, oferecidos pela cultura, ou seja, modos de satisfazer a pulsão pelos semblantes que, quando não bastam, dão lugar aos sintomas individuais (MILLER, 2000). Assim, diante da ausência de prescrição, o sintoma é considerado pelo autor como um modo de funcionar, individual ou socialmente, para saber o que fazer com o outro sexo. E na escola, como fazer uma leitura do sintoma como funcionamento?

1.2.2 *O sintoma na escola*

No sentido dicionarizado, o sintoma se refere a uma “mudança provocada no organismo por uma doença, e que, descritos pelo paciente, auxiliam, em grau maior ou menor, a estabelecer um diagnóstico.” (FERREIRA, 1986, p. 1592). Nessa definição, o sintoma está articulado a uma alteração que depende de uma descrição da pessoa por ela afetada, ou seja, daquilo que a pessoa pode dizer sobre a alteração que a afeta. Na perspectiva do sintoma que nos orienta, entendemos igualmente que é o próprio sujeito que pode dizer alguma coisa sobre o mal-estar por ele experimentado ou por aquilo que simplesmente não vai bem. É o sujeito que tem o que dizer sobre sua dificuldade. Outra definição para sintoma se refere a “qualquer sinal de perturbação orgânica ou psicológica” (SINTOMA, 2018). Remete, então, a algo que não parece funcionar como deveria ou que funciona de modo diferente, ou seja, perturbado em relação ao que seria esperado, ao ideal. Contrariamente a esse entendimento, em nossa perspectiva, tomamos o sintoma não como uma disfunção, mas como um modo de funcionamento, um jeito de funcionar diferente em relação ao ideal (MILLER, 2000). Interessa-nos tomar como ponto de partida justamente a queixa, ou seja, aquilo que escapa ou que resiste ao que está previsto nas instituições e que perturba, produzindo pontos de opacidade e de paralisia das ações, mas que, principalmente, explicita um modo próprio de funcionamento.

No contexto de nossas pesquisas⁸ na interface com o campo da educação, tomamos “algo que não vai bem” e que impossibilita a transmissão como um sintoma, ou seja, algo que insiste em se inscrever e que resiste ao discurso pedagógico. Verificamos que há sintoma quando o recurso aos protocolos e às normas não é suficiente, algo escapa às tentativas de solução e às explicações dadas pelos discursos universais que fundam os programas governamentais (SANTIAGO, 2017). Cada sintoma de uma instituição escolar representa um índice das possíveis formas de

⁸ Por meio de suas metodologias, o NIPSE desenvolve pesquisa / intervenção de orientação psicanalítica em escolas públicas e privadas, espaços educativos e socioeducativos. A perspectiva é a de trabalhar com aqueles que são considerados como alunos-problema, crianças e jovens que não aprendem na idade certa, que não se alfabetizam, que apresentam comportamentos tidos como indesejados, que são considerados agressivos, violentos ou com sexualidade exacerbada. Tomar o sujeito como objeto de conhecimento, marcá-lo por um diagnóstico que oscila entre a patologia e a disfunção, concluindo por um déficit define uma concepção de sintoma oposta àquela que orienta as pesquisas do NIPSE (SANTIAGO, 2005).

expressão do real impossível e dos limites da própria educação (SANTIAGO, 2011). Como consequência da introdução do discurso da ciência na escola, verificamos a crescente produção da patologização e medicalização dos impasses da escola. Os alunos considerados em fracasso escolar são classificados no lado do déficit, marcados por uma nomeação que abafa a possibilidade de uma interrogação e de uma escuta a respeito do processo enfrentado (SANTIAGO, 2011).

Para avaliar as diversas manifestações do sintoma de fracasso na atividade escolar, é fundamental incluir a dimensão pulsional (SANTIAGO, 2005). Essa premissa é que vai possibilitar tomar a criança e o adolescente como sujeitos e não como objetos de uma transmissão objetiva ou, se tal processo falha, de um diagnóstico. O sintoma como campo para uma escuta diz respeito à relação muito particular de cada sujeito com o saber, e não às manifestações que possibilitarão um diagnóstico fechado. Ou, seja, dá lugar ao modo de gozo de cada um, que não é apreensível pelo nome de uma patologia.

Nesse sentido, o diagnóstico freudiano permite postular o fracasso como signo do que não cessa de não se escrever na vida desses sujeitos. A tarefa do discurso analítico, diante disso, consiste em tentar fazer desse impossível um sintoma, para além das determinações orgânicas ou cognitivas imputadas pelo discurso da ciência como fonte de déficit do sujeito (SANTIAGO, 2005, p. 20).

Encontramos, então, duas vias para considerar a questão do sintoma no âmbito escolar. Na primeira, o sintoma aparece como aquele que vai impedir a emergência do particular de cada aluno, tomando-o como um objeto, ou seja, trata-se de uma nomeação do real com base em um significante pertencente ao campo da ciência e que impede a possibilidade de inventar um sintoma próprio (SANTIAGO, 2005). Podemos falar nesse caso em uma tentativa de homogeneização do modo de gozo de cada um de acordo com um ideal de funcionamento, hierarquizando alguns modos como superiores a outros. Esse modo de considerar o sintoma cala o sujeito, pois o impede de tentar dizer algo sobre o mal-estar que experimenta em seu corpo e na relação com o outro. Enfim, sobre o modo que ele encontrou para se virar na vida.

Na segunda via, o discurso analítico pode operar transformando uma dificuldade em um sintoma. Essa concepção de sintoma pressupõe a produção de um enigma e a eventual possibilidade de endereçamento a um analista com o intuito de decifração. A dimensão do sintoma tal como o consideramos para a atuação nos impasses escolares

pressupõe a possibilidade de o sujeito tomar a palavra para dizer algo sobre o que não vai bem, ou seja, há a consideração da subjetividade do aluno na leitura de sua relação com o saber e com a aprendizagem. A partir de então, esse sintoma assim acolhido, pode ou não se configurar como um sintoma no sentido analítico do termo, que implica não em um sintoma como determinação de um nome para rotular, mas como a expressão do sexual do inconsciente: “uma desordem que incomoda o sujeito, expressa um conflito psíquico relativo ao sexual do inconsciente e pede interpretação” (SANTIAGO, 2005, p. 35). Acolher o que vai mal como um sintoma a ser escutado com base nas palavras do próprio sujeito pode ou não se configurar como uma demanda de análise.

Esse instante da clínica não deixa de evidenciar o papel desempenhado pelo sintoma propriamente analítico, concebido como necessário à deflagração do modo como o sujeito efetua o trabalho de cifração do real do gozo. Resgatar as diferenças que cada sujeito apresenta como efeito desse trabalho não acabaria, certamente, com a segregação escolar, mas possibilitaria, para alguns, a construção do particular do sintoma como um enigma que permite lidar com a pergunta que todo sujeito endereça ao ser, na forma do sentido sexual.” (SANTIAGO, 2005, p. 42-43)

Independentemente de um sintoma se configurar ou não como demanda de análise, importa que ele possa fazer enigma, sugerir uma interrogação, para aquilo que não cessa de não se escrever. Assim, a cada vez, cabe a seguinte pergunta: a que serve o modo como se considera um sintoma: calar ou fazer falar o sujeito?

A depender do modo como consideramos a falta de respeito na escola, ela pode igualmente ser usada para calar ou fazer falar o sujeito. O desrespeito corresponde a “algo que não vai bem” e que pode emperrar o processo educativo. Tal como o sintoma, o desrespeito pode funcionar como um índice de algo que não encontrou uma tradução. Ao tratarmos do sintoma na escola, pressupomos então a ideia de conflito psíquico e de uma articulação de matérias opostas que encontram aí um acordo, um modo de estarem conectadas. Se o sujeito pode nomear parte de seu sintoma, se o sintoma pode ganhar um lugar e ser escutado, é como se esse resíduo, esse resto, pudesse ser causa para outras conexões de acordo com a particularidade, ou seja, o arranjo de cada um. No entanto, se o sujeito faz uso de gozo de seu sintoma se eximindo cada vez mais do laço, e se a instituição reforça essa dinâmica, o sintoma pode paralisar e mortificar o vivo dos

encontros na escola. A depender das intervenções realizadas, um sintoma pode se fixar cada vez mais produzindo sofrimento e segregação.

Por um lado, a falta de respeito pode ser tomada como um sintoma no sentido de calar o sujeito, ou seja, no sentido tradicionalmente utilizado, quando se produzem nomeações patologizantes e rígidas que oferecem aos alunos identificações engessadas às quais ele pode engancha seu gozo. Por outro lado, de acordo com a perspectiva do sintoma apresentada anteriormente, a falta de respeito faz enigma e representa uma solução, um funcionamento, um arranjo, ainda que inicial e provisório, de dimensões ambivalentes e contraditórias, diante de um mal-estar ainda não traduzível da relação entre jovem e adulto. Na escola, o desrespeito aparece como queixa tanto na fala dos adultos quanto dos jovens e talvez indique um modo provisório de se sustentar nessa relação, nesse campo de linguagem professor-aluno, ainda que o que sobressaia no cotidiano seja o conflito e uma suposta pane da comunicação. Nas Conversações de Orientação Psicanalítica partimos justamente da queixa quanto à pane de comunicação para interrogar e desvelar a falta de respeito como mal-estar.

1.3. A falta de respeito à luz da experiência das Conversações

A Conversação⁹ tem como ponto de partida uma demanda ou ponto de mal-estar e compreende um trabalho de grupo, com base nas consequências da fala, que pode produzir um efeito de saber, efeito de surpresa com relação à demanda inicial. Tomamos como referência a fala dos sujeitos e aquilo que eles podem dizer sobre suas questões. As Conversações partem assim de uma queixa feita pelo Outro sobre os jovens, daquilo que pode aprisionar os jovens, para operar uma separação, introduzir uma distância entre o sujeito e as nomeações que podem ser consistentes demais vindas do Outro escolar. Esse processo possibilita a abertura de um espaço para que possam aparecer as questões que embarçam a cada um: sexualidade, morte, o vazio, o amor, a

⁹ O esforço é primeiramente que o psicanalista possa trazer contribuições à educação, estar em conexão direta com o social e não somente diagnosticar e analisar as questões do campo educacional (SANTIAGO, 2008). Na interface entre a psicanálise e a educação, tomamos a escola como um sujeito e depreendemos que, como cada sujeito, a escola tem seu modo próprio de funcionamento e seus problemas, ou seja, seus sintomas. A proposta é a de tomar cada escola como um sujeito e, portanto, responsável por seus sintomas (SANTIAGO, 2011). Trabalhamos sempre considerando uma demanda da escola ou da instituição. Para que o processo seja possível e factível, é preciso que a escola considere que tem um impasse, um problema, quer dizer, é preciso um ponto mínimo de abertura do lado da instituição.

violência etc. Se não há espaço para que elas possam aparecer, ser ouvidas e interrogadas, essas questões podem conduzir os sujeitos ao pior. Trata-se de um trabalho com a linguagem, que possibilita colher na forma de associação livre coletivizada tanto o que o professor e o aluno falam na escola, quanto aquilo que escapa à sua fala.

A metodologia¹⁰ da Conversação propõe acolher o opaco que há no desrespeito e nas palavras consideradas brutas e cruas, para que possa emergir o latente, aquilo do qual se padece sem saber e que tem efeitos sobre a vida escolar. Tomando o percurso dos processos de Conversação nos perguntamos o que aquilo que os professores nomeiam como desrespeito pode velar. O que o jovem escancara na escola por meio dos palavrões, das gírias, pelo modo como se encosta no colega, enfim, na maneira de se relacionar? O modo de tomar a palavra parece ser constitutivo no trabalho que o jovem precisa fazer, ou seja, de se separar dos pais. Trata-se de um esforço para impor uma distância em relação ao Outro da infância. Entretanto, as Conversações parecem dar lugar a algo que o uso cotidiano da linguagem não alcança.

1.3.1 O que gritar o tempo todo quer dizer?

A direção e coordenação de turno de uma escola estadual formularam uma demanda de intervenção numa turma de sétimo ano, considerada “impossível”. Em uma primeira conversa, afirmam que a turma perturba o andamento de toda a escola e que os

¹⁰ A metodologia em questão foi proposta por Santiago (2008) para a pesquisa-intervenção no campo da educação de acordo com a experiência do dispositivo da Conversação sugerida por Miller (2003) para os encontros clínicos do Campo Freudiano. A Conversação é composta de um dispositivo simples e exigente que confronta os participantes com as consequências de sua fala. A Conversação instaura um espaço de troca que vai além da escuta passiva, trata-se de uma proposta que articula a pesquisa com a aprendizagem por meio da fala. Partimos da proliferação dos significantes no grupo para operar a partir dos mal-entendidos da linguagem (MIRANDA; SANTIAGO; VASCONCELOS, 2006). A metodologia contempla sete encontros ao todo. Consideramos que a pesquisa-intervenção deve ser sempre pontual e que não se deve permanecer tempo demais em cada instituição, isso nos mantém como um elemento estrangeiro, como um ponto êxtimo, que impulsiona o grupo ao tempo de concluir. O trabalho se inicia por uma Conversação Diagnóstica com a direção e os professores da escola. Trata-se do momento no qual escutamos e interrogamos as nomeações e as queixas trazidas pelos adultos em relação aos jovens. Em seguida, partindo dessas queixas apresentadas pelos adultos, e realizamos com os jovens cinco encontros de Conversação. Ao final dos cinco encontros, é construída junto com o grupo de participantes, uma devolutiva, ou seja, os pontos que eles gostariam que fossem levados como retorno aos adultos. É com base nesses pontos, acordados com o grupo, que é realizado o último encontro com a direção e com os professores para a devolutiva conclusiva do processo. Totalizamos sete encontros: a conversação diagnóstica, os cinco encontros com os jovens e a conversação devolutiva. O número de encontros pode variar dependendo da necessidade de cada grupo.

alunos “não ficam assentados, não respeitam os professores, não fazem nada, não abrem os cadernos, gritam muito e o tempo todo”. Ao longo da conversa, contextualizam que a escola tem um “nome de tradição” a ser mantido, mas que infelizmente tem recebido uma “clientela da periferia” que tem feito aumentar o número de “alunos difíceis” na escola. Parecem, assim, querer resgatar ou manter o nome da escola a qualquer custo, inclusive às custas dos alunos ditos “favelados”, culpabilizando-os pela degradação do nome da escola.

Na Conversação diagnóstica com os professores, os alunos são descritos de maneira geral como “não tem limites”. A sala, que foi expressamente nomeada pelos professores como “o resto”, ou seja, “aquilo que não foi possível colocar em outro lugar”, foi montada pela escola com alunos indesejados ou que não couberam em outras salas.

Os professores reclamam muito do barulho da gritaria e avançam uma proposta de mudar a turma de lugar, para uma outra sala em que fiquem “sem saída” e sem visão do pátio da escola, pois, assim, seus gritos seriam “abafados”. Alguns professores chamam a atenção para o fato de os alunos amarem a escola, pois, ao contrário do que gostariam os docentes que ocorresse, não faltam às aulas. Essa sala encarnava o problema da instituição, uma escola onde, segundo os educadores, “ninguém é feliz e se arrasta”, como disse um dos presentes. Um dos professores afirma que tem a habilidade de detectar quais jovens estariam propensos à “bandidagem” e diz qual dos alunos dessa turma teria essa tendência ou perfil. Esse professor destacou ainda que três meninas da turma “estão num fogo”, influenciando a classe de maneira geral.

1.3.1.1 “Essa sala é um lixo”

Realizamos seis encontros de *Conversação* com essa turma. No primeiro encontro, entramos na sala com uma péssima acústica, piso de cimento soltando pedaços, paredes e chão sujos. A turma tinha entre 20 e 25 adolescentes que demonstraram, desde o início, capacidade de leitura e argumentação da situação vivenciada: compreendiam que não eram bem-vindos e que todos aqueles que a escola não queria foram enturmados conjuntamente naquela sala.

Desde o início, o ponto do desrespeito se destaca. Os alunos relatam que os adultos os tratam com falta de educação, que não se sentem escutados, mas, sim, desrespeitados. Afirmam que os adultos e os alunos “batem de frente”. “Se eles (os adultos) respeitassem nós, a gente respeitava”, afirmam. Interrogamos tentando avançar sobre o que estaria velado nessa expressão desrespeito. Uma das alunas explica: “olha, é verdade que a gente desrespeita, e os adultos desrespeitam, mas tem uma coisa que é só do lado deles, eles amedrontam a gente, eles mentem, ameaçam, falam uma coisa que é mentira só pra gente ficar com medo.” O desrespeito é associado aqui à ameaça, ou seja, à imposição de um medo. Um professor chegou ao ponto de ameaçar dizendo “você não sabe de onde eu vim”.

Os alunos concluem: “esta sala é um lixo”. Considerando isso, propomos reflexões: como chegamos a esse ponto? Como resolver isso? O que pode ser feito? De fato, a sala era muito suja, muitos objetos jogados no chão, restos de comida, papéis, etc. Os alunos se dizem não escutados e atribuem aos professores e à direção inúmeros episódios de falta de respeito: “Aqui ninguém respeita ninguém”; “eles não nos escutam”, afirmam. A escola não escuta seus argumentos e os considera culpados das ocorrências que irrompem no cotidiano da escola. Podem ser punidos por serem alunos *marcados*, ou seja, pelo rótulo que os adultos lhes impuseram e não necessariamente por terem feito alguma coisa.

Perguntamos se é possível escutar a aula dentro da sala, tamanho o barulho que reverbera, e um dos alunos marca: “aqui não tem aula não”, denunciando que alguns professores se recusam a dar aula para determinadas turmas ou alunos. Os alunos dizem que, na frente dos pais, os professores são educados, respondem às perguntas e até se esforçam para ensinar a matéria. Por outro lado, os alunos elogiam uma professora ao explicar que ela consegue dar aula, pois respeita e é respeitada: ela escuta, comunica-se e trata bem os alunos.

No segundo encontro, ao chegarmos à escola, os alunos acenam, sorriem e, prontamente, arrastam as carteiras para formar a roda da Conversação. Continuamos a aprofundar a questão do desrespeito tão marcada por eles. Relacionam o desrespeito dos gestores e professores da escola às seguintes atitudes: “pegar o aluno pelo braço, já chegar dando bronca, descontar problemas pessoais nos alunos, não ouvir, falar xingando”. Uma aluna associa desrespeito ao modo de uso das palavras pelos adultos:

“às vezes não se mede as palavras”, diz. A fala dos alunos durante o encontro é entrecortada por brincadeiras infantis. Do seu lado, associam o desrespeito praticado por eles próprios ao fato de ainda serem “crianças demais”, de terem atitudes infantis, tais como: roubar caneta, jogar lixeira, fazer bagunça, brincar. A turma oscila entre brincar como criança e em tratar de temas que tocam a questão da adolescência – o cheiro, a sexualidade, o reconhecimento, o amor. Parecem estar divididos entre ser crianças demais e ser adolescente com tudo que irrompe nessa fase.

O assunto do lixo, retomado da própria fala dos adolescentes, agita bastante o grupo. Uma aluna afirma: “a sala vira um lixo porque ninguém cuida”. Outra completa: “se fosse em casa ninguém faria (jogar lixo no chão)”. Perguntamos por que na escola é diferente da casa, e os alunos vão tentando responder. Um deles diz: “porque aqui todo mundo quer se achar”. De fato, toda criança precisa se encontrar para crescer e todo adolescente quer ser visto com amor pelo outro, o que sugere uma relação com demanda insistente de respeito. Uma aluna retoma uma fala de um professor considerada por ele desrespeitosa e que a marcou: “eu não quero nem saber, eu não tô nem aí, eu já estudei, já ganho meu salário”. Em meio às queixas quanto ao desrespeito dos professores, começam a falar das atitudes de um professor nomeado como “tarado”¹¹. Nesse momento, parece irromper o interesse de denunciar uma atitude abusiva, que logo é abafada.

À medida que o processo avança, uma vez que escutamos os alunos sob um outro ponto de vista, desponta um quadro diferente, ou mesmo contrário, ao diagnóstico apresentado pelos professores: estamos diante de adolescentes inteligentes, interessados, que argumentam e apresentam um discurso bastante articulado e crítico com relação à escola e aos professores. Eles se dão conta, assim, de que são tratados com precariedade pelos adultos e que, às vezes, efetivamente, respondem do lugar do “lixo”, uma vez que não há outra opção. Alunos, que, no discurso dos professores, eram considerados analfabetos, escrevem para relatar a atividade proposta em pequenos grupos durante a Conversação; futuros bandidos demonstram interesse por línguas estrangeiras e elencam desejos relacionados às profissões. Um dos alunos manifestou seu interesse por outras línguas e seu desejo de morar fora do país e, a cada encontro, chegava falando uma frase

¹¹ Tema difícil de ser escutado e que apenas ao final do processo poderá de fato emergir e ser acolhido, a partir da supervisão das animadoras da Conversação.

nova, em francês ou em inglês. Um outro aluno, relatando uma viagem que fez ao Rio de Janeiro, relembra o fato de não ter sido compreendido quando lá usou o verbo arrear tão presente no falar mineiro. Ressaltamos que, de certa forma, ele era um estrangeiro naquela cidade, e ele se encantou com essa observação, o que revela certo interesse pelos usos diversos da língua e um atentar-se para as ocorrências advindas da variedade linguística, para os detalhes e consequências da própria fala.

No segundo e no terceiro encontro, retomamos as frases ditas pelos alunos e conversamos sobre a diferença entre ser adulto e ser criança. Na opinião dos jovens, a dimensão do adulto implica a necessidade de pensar o futuro e de ter responsabilidade. Eles abordam a temática das profissões e, sobretudo, o desejo de ser alguma coisa na vida: analista de sistemas, direito, engenharia, paleontóloga, delegada, futebol, artista, repórter, professora de dança, lutador de MMA (Artes Marciais Mistas), pediatra, ginecologista, arquiteto, construtor de máquinas para hospitais. Retomam a ideia de que os adultos não têm autoridade, querem apenas parecer que têm e concluem, no dizer deles: “a sala não é agitada à toa”, pois ouviram expressamente da direção: “essa sala é o resto que não coube, juntou só o pior”. Nesse momento, presencia-se um enorme silêncio, sob o impacto dessa constatação. No lugar de responderem e atuarem como resto, puderam dizer, constatar e, de certo modo, se separar de tal nomeação. Na visão de alguns professores, a escola seria como uma cadeia, e, nessa perspectiva, os alunos, seriam iguais aos marginais que precisam ser disciplinados e corrigidos. “E depois vem falar que a culpa é toda da gente?”, reclamam.

Os alunos relatam não terem problemas de aprendizagem, quando dizem: “no começo do ano não tinha isso, mas realmente a turma se tornou um resto”. “Agora se você pegar pra conversar com cada um separado, você vai ver que a cabeça da gente é outra coisa”, afirma um dos alunos. Explicamos, então, que é preciso fazer aparecer o que é de cada um, porque, do contrário, tudo se mistura, e, assim, a turma responde como resto. Destacamos a importância de dar lugar para a marca de cada um, de forma descolada do nome do grupo. Sugerimos que cada um observasse o que tem de bom para manifestar no encontro seguinte.

1.3.1.2 O resto para debaixo do tapete

Ao chegarmos para o quarto encontro, um aluno exclama: “uai, a sala está mais limpa hoje”. De modo surpreendente, começam a varrer a sala na nossa frente e a colocar toda a sujeira na lixeira. Podemos dizer que esse ato foi um certo efeito do trabalho, um efeito de transferência, como se isso limpasse o campo para que pudessem finalmente aparecer outras questões importantes, aquilo que faz furo. Não é difícil se deixar seduzir por esses efeitos e ser levado a concluir que o processo estaria encerrado, como exemplo de uma intervenção bem-sucedida. Afinal, a sala, que era um lixo, está agora limpa, faxinada pelos próprios alunos. No entanto, verificamos que dar o trabalho como concluído nesse ponto seria mais uma vez deixar que o resto fosse varrido para debaixo do tapete, seria corroborar com aquilo que a escola faz, com seu sintoma. A sala está mais limpa, os adolescentes um pouco mais quietos, animados em tomar a palavra para refletir e dizer o que pensam. Mas a pergunta de fundo não desaparece: que resto é esse que insiste?

Essa constatação nos alertava para o fato de que a mudança manifestada no ato de varrer a sala, ainda que simbolizasse uma limpeza no campo para que algo pudesse aparecer, não devia ser tomado como efeito último ou como sucesso do processo. “Desde que vocês estão vindo, a sala está bem melhor, mais quieta”, afirmou um dos alunos. Mas uma aluna diz que “quando o grupo de psicanalistas for embora, vai acabar o respeito e continuar tudo a mesma bosta de sempre”. Era fundamental avançar para além da limpeza da sala.

Nessa fronteira, sempre imprecisa entre o adolescente e a criança, as meninas revelam que os meninos querem mostrar que já fizeram alguma coisa em relação ao sexo, mas que, na verdade, não tem nenhuma experiência, e isso aparece como infantilidade. As meninas avaliam que as mulheres amadurecem mais rápido e que os meninos começaram a amadurecer todos recentemente, o que explica a forma desengonçada como agem, muitas vezes tocando o corpo do outro sem permissão. As meninas relatam que os meninos ficam esbarrando de propósito no corpo delas e que isso as faz estourar diante de tanta infantilidade. Assim, acabam respondendo por meio de gritaria e de palavrão. Proponho pensarmos o que é um palavrão, as meninas respondem que são palavras. Pergunto, então, que tipo de palavras, o que faz com que

uma palavra seja um palavrão? Uma das alunas diz: “eu fico tão estressada que eu solto até o nome da ‘pelada’, de tão estressada que eu fico, aí eu peço perdão pra Deus”. Concluimos juntos, então, que parece que os palavrões têm relação com a coisa sexual. Elas se surpreendem, dizendo: “oh, é mesmo! Tipo vai tomar no cu”. Pensam também nos usos da palavra “caralho” ou naquele “gesto do dedo” que é um gesto obsceno. O que faz essa articulação entre o xingamento e a sexualidade? Aos meninos que encostam em seu corpo sem permissão, respondem com palavrões, promovendo no insulto a articulação entre o xingamento e a dimensão do sexual. Mas e o professor, que não sendo mais um adolescente, deveria saber a boa distância entre ele e o corpo das alunas?

O professor nomeado anteriormente como “tarado” é acusado agora de passar a mão nas meninas. Uma das alunas exclama: “dialogar tá, mas encostar não!”. Outra aluna relata: “o cabelo da menina é grande, foi passando a mão no cabelo dela e chegou no peito dela, passou a mão no peito dela.” Pela primeira vez, um dos motivos de tanta gritaria na sala pode ser esclarecido. “Com os outros professores, a gente chega na mesa deles, conversa; com ele não, a gente fica gritando do nosso lugar, a gente prefere gritar do que chegar perto dele, tomamos nojo da cara dele”, afirma uma aluna. As alunas dizem preferir ficar gritando do fundo da sala, para não ter que se aproximarem da mesa do professor que insiste na brincadeira de encostar.

A partir de então, o grupo pode falar sobre como a sexualidade assombra a escola, os adultos não sabem o que fazer com isso, e os adolescentes puderam falar expressamente do professor que parecia não conhecer a boa distância entre ele e os alunos e agia com excesso de proximidade, como um pré-adolescente. Como a escola não os escuta diante dessa circunstância, eles gritam! Todos os alunos estavam com dificuldade na matéria do referido professor.

Para finalizar, realizamos um encontro com os professores para dar o retorno do trabalho e para transmitir aquilo que havíamos combinado com os alunos. A escola precisava pensar numa forma de trabalhar e abordar a questão da sexualidade, e o professor em questão, que não conhecia a distância entre um professor e um aluno, precisava repensar sua posição e sua prática. Na Conversação devolutiva, produzimos um corte na cena relacionada ao que todos sabiam, mas que insistiam em esconder debaixo do tapete. O professor assumiu sua responsabilidade e concordou com a

necessidade de se tratar. De fato, o resto escondia uma questão relativa à sexualidade e que demandava ser trabalhada pela escola. O resto obturava uma questão da instituição ao mesmo tempo que deixava sobre a turma nomeada como resto a culpa por depreciar o nome tradicionalmente reconhecido na escola.

Ao final do processo, no último encontro da Conversação, os próprios alunos fazem uma leitura a respeito da relação entre o “nome de tradição” da escola e a função da sala criada para receber o resto. Um dos alunos conclui: “colocaram os repetentes e os bagunceiros aqui nesta sala, eles falaram vamos deixar todos desse tipo nessa sala, pra escola continuar com o nome, deixar todos os excluídos, para não prejudicar o nome da escola”. Outro aluno concorda dizendo: “eles querem esconder esta sala, para ficar com o nome”.

As condições da sala representavam aquilo que os alunos representavam para a escola e que ela queria esconder: crianças e jovens vindos da favela, nomeados como futuros bandidos, que gritam, que são desrespeitosos, que não serão nada na vida e que não merecem ser ouvidos nem mesmo diante de uma situação grave. A turma e as condições físicas da sala radicalizavam algo do sintoma da própria escola.

Afinal, o que aprendemos sobre a falta de respeito com a turma que grita o tempo todo? À medida que o processo da Conversação avançou, foi possível depreender o que estava velado sob a forma de desrespeito de que tanto os jovens quanto os adultos se queixavam. Extraímos três questões desse processo de Conversação: a pane da autoridade ou adultos desautorizados; a demanda de ser ouvido em sua particularidade; o impasse em relação à sexualidade que irrompe como grito.

A primeira questão se refere ao fato de o adulto não exercer função de adulto, as relações especulares irrompem na linguagem com os alunos. Assim, os jovens se sentem desrespeitados por aqueles nos quais não supõem autoridade. Os adultos os desrespeitam justamente porque não falam de seu lugar de adulto. Em vez de exercerem essa função, eles “amedrontam, ameaçam, mentem”. Quando um professor diz, por exemplo, “você não sabe de onde eu vim”, iguala-se à imagem que ele próprio tem do jovem como bandido ou futuro marginal.

Os jovens reiteram o incômodo em relação ao professor que apenas passa a matéria, sem explicá-la, e que se enerva quando não eles não compreendem. Identificam esse estilo de docente como aquele que não se interessa pelo aluno e tampouco por sua

aprendizagem. Nomeiam ainda como falta de respeito a atitude dos professores que não sabem separar a vida pessoal daquela profissional e que acabam por “descontar problemas pessoais nos alunos”. Entretanto, mesmo acusando os adultos de se eximirem da posição de adulto e da posição de docente, os alunos explicitam seu desejo de um adulto que transmita algo, ao citarem os professores que se tornam referência e produzem conexão com a matéria que ensinam. Assim, conversam entre si sobre um professor que anteriormente lecionava determinada matéria: “você lembra daquele professor? Era muito bom!”; “como eu amava aquela matéria! Não é à toa que eu separei o caderno mais bonito”, “Não tem negócio de você gostar da matéria, tem negócio de você gostar do professor, você gostando do professor, você começa a se interessar pela matéria”. Os alunos dizem que há brechas para a transmissão se puderem ser olhados novamente, com respeito.

A segunda questão se refere ao fato de abafarem os traços particulares dos alunos. Isso aparece via linguagem desrespeitosa e se aproxima da ideia de insulto anteriormente discutida, ou seja, levar até as últimas consequências aquilo que a palavra pode ter de tóxica e obscena. A falta de respeito pode ser aqui explicitada como uma relação sem medida entre o dito e o dizer.

O desrespeito é associado pelos jovens diversas vezes ao fato de não se sentirem escutados e, mais especificamente, ao fato de serem frequentemente considerados em bloco, por meio de nomeações adotadas como rótulos para classificar o grupo, o que não possibilita fazer emergir o que é de cada um. Essa lógica reproduz o “você é isso”, tal como vimos na análise da dimensão do insulto. Manifestam a vontade de ser ouvidos, de modo destacado do outro, em sua particularidade.

Os alunos observam que ser tratados sem levar em consideração sua individualidade é ser desrespeitado naquilo que tem de mais próprio e que é, por definição, a busca do jovem, encontrar um modo próprio de se situar no mundo. Ora, há justamente um movimento do lado dos adolescentes de se identificarem e de fazer grupo com os pares, mas num lugar onde o adulto os toma como grupo, sem levar em conta sua particularidade, o desrespeito é experimentado em sua forma radical.

Os alunos concluem que “foi uma péssima ideia” ter enturmado a sala com base na concepção de que eram um resto “que não se encaixa na escola”. Sugerem que os professores devem perguntar aos alunos, perguntar para um e para o outro, antes de tirar

suas conclusões a seu respeito. Um aluno se exprime com esta fala: “a gente não quer ser considerado desse jeito, a gente também quer se destacar”, indicando que ser reconhecido como destacado do outro seria uma maneira de ser respeitado.

A terceira questão, e a mais importante dessa Conversação, tem a ver com um impasse em relação à sexualidade que irrompe como grito na linguagem, tanto na relação dos adolescentes entre eles, no embaraço da adolescência, quanto na relação com o professor dito “tarado”. O palavrão aparece porque as meninas “estouram”, como um jeito de se defender da falta de distância imposta pelo outro. O palavrão como um grito em que algo da sexualidade é utilizado como xingamento. Um grito que irrompe para impor distância, num esforço de depreciar o outro.

Há um gozo na pronúncia dos palavrões. Vemos que os adolescentes se deliciam e, muitas vezes, aguardam atentamente a reação do outro diante desse modo de falar: “filho da puta”; “vai tomar no cu”; “caralho”; “vai se foder”; “puta” etc. Assim, gozam desse modo de fala que está articulado ao impasse relativo à sexualidade vivido por eles durante a adolescência. Durante as Conversações, observamos que as brincadeiras se misturam aos insultos e ao uso de palavrões que tocam a dimensão sexual. Às vezes é impossível distinguir algo dito em tom jocoso de um insulto. Ou seja, no ato de desrespeitar, há um gozar da língua em conexão com a sexualidade, que é justamente o que faz enigma para o adolescente. Por que o palavrão exerce tal fascínio e pode estar tão presente nos modos de fala dos jovens? As adolescentes desse grupo de Conversação nos ensinaram que, no palavrão, há uma conexão do modo de dizer uma palavra com algo da sexualidade. Esse modo de dizer é usado para se virar com a distância em relação ao Outro, insultando-o, nesse caso. Nos desfiladeiros da linguagem, aparece a sexualidade. Entretanto, esse funcionamento do palavrão pode prenunciar um trabalho que terá que ser feito de um modo ou de outro pelos jovens, uma conexão entre linguagem e sexualidade ou a borda via linguagem para aquilo que irrompe do sexual.

1.3.2 O que se bater e xingar quer dizer?

Em outra escola pública, a Conversação com jovens tocou a dimensão da relação com as mulheres e a sexualidade. Na Conversação diagnóstica, surgiu a queixa da parte

dos adultos em relação a uma turma formada por jovens de 14 a 17 anos. Ao nos encontrarmos pela primeira vez com os jovens, elegemos como ponto de partida do processo a queixa dos adultos em relação a eles, de que eram considerados alunos desrespeitosos e agressivos. Imediatamente, diante de nossos olhos, os alunos começaram a gritar uns com os outros e a se agredirem mutuamente. Enfim, pareciam pôr em ato a falta de respeito e a agressividade identificada pelos adultos.

Começamos a introduzir questões, sempre com base na fala dos jovens e da seguinte orientação: falar sobre a agressividade e o desrespeito, ou seja, sobre o que produz mal-estar, no lugar de bater uns nos outros. Interditar o fazer, permitir o falar. Os alunos passaram a falar sobre a dificuldade e os mal-entendidos da fala entre eles, explicaram como é duro gerenciar as questões que tocam a falsidade e a sinceridade entre pares na sala. A questão que está em jogo nesse ponto do processo para eles é a seguinte: em quem podemos confiar? Os jovens desdobravam essa questão ao mesmo tempo que se agrediam. Interrogamos então diretamente: por que vocês gritam uns com os outros e se batem o tempo todo? Eles explicam que falar palavrão e xingar “é a forma de demonstrar amor” e acrescentam que alguns professores também gritam e xingam bastante e utilizam um vocabulário parecido com o deles. Relatam que alguns professores os rotulam por serem da periferia, acusando-os de usarem drogas. “Eles acha que só porque eles mora lá na Savassi bonitinho, eles têm o direito de ficar tirando nós só porque nós é das casinha”. No primeiro encontro, temas relativos à sexualidade irrompem incidentalmente: gravidez, assédio, homossexualidade. Nesse primeiro momento, surge uma constatação do lado dos alunos: concluem que bater uns nos outros se tornou “automático”, que a turma não deixa os professores falarem e que, de fato, não se respeitam.

Destacamos a importância dessa época na qual jovens que se batem o tempo inteiro se dão conta de que tal processo se tornou automático entre eles, e que o fazem sem saber o motivo, ou seja, à sua revelia e sem cessar. Uma agressividade que se eterniza, sem deixar espaço para a fala do colega e tampouco dos professores. Eles se dão conta de que a infinitização de um bater automático agita seu corpo e impede o acesso à fala. Após essa constatação, os jovens puderam, no segundo encontro, começar a falar sobre a morte. Os alunos se surpreendem ao pensar sobre como a morte iguala as pessoas e introduz uma dimensão de finitude que produz vazio, saudade e a necessidade

de usufruir da companhia do outro enquanto vivo, pois, depois do fim, apenas restará o choro. Em oposição ao bater e ao gritar que se immortalizam na sala, a finitude da morte é o vazio instalado.

Dar-se conta disso abre espaço para outras questões. Ao falarem sobre sentir a falta de pessoas amadas, com referência à morte, retomam a ideia do respeito e apresentam sua demanda de respeito em relação ao Outro escolar. Dizem que não se sentem respeitados. Um aluno diz que até são ouvidos pelos adultos, mas que, no fundo, não aceitam o que eles têm a dizer. Outro aluno marca que são escutados, mas que não são ouvidos. “Somos ignorados”, afirma. “Para que seja estabelecida uma relação de respeito, primeiro, tem que se dar o respeito”, afirma outro aluno. Cabe, então, a seguinte pergunta: como é possível se dar o respeito? Algumas respostas aparecem imediatamente: respeitar é dar atenção ao outro, é ser gentil, é não chegar “tirando” a pessoa, é dividir as coisas. Um dos alunos exclama: “Psicólogo só quer complicar as coisas hein?”. Concordamos com essa proposição, ao dizer que, efetivamente, se complicar as coisas quer dizer trabalhar considerando as consequências da fala e com os efeitos de surpresa de um outro uso da linguagem, então trata-se de fato do trabalho do psicanalista. É fortemente necessário “complicar as coisas”, para conseguir afrouxar as identificações que paralisam e impedem que outros pontos de mal-estar possam surgir e ser elaborados.

1.3.2.1 Abrir mão do bater para falar

Ao refletirem sobre o respeito e a amizade dentro e fora da escola, o grupo esbarra com a dimensão da liberdade. Os alunos prosseguem dizendo o seguinte a respeito da escola: “Aqui você não tem muita liberdade, pois há muita fofoca e na hora do recreio todos ficam sabendo da vida de todos”. E prosseguem: “fora da escola tem mais liberdade”. Interrogamos então: O que é liberdade? As definições e as reflexões se encadeiam: “Liberdade é fazer o que quiser”. Seguimos o percurso dos jovens, não sem interrogar a cada vez: É mesmo? Como assim? Ou ainda: Vocês acham que liberdade é fazer o que quiser? Os jovens continuam: “Não, mas falar o que você quiser”. Nesse momento, um dos alunos dá testemunho de sua surpresa em relação às palavras: “Eu pensei que conhecia as palavras, mas não conheço não, mas dá pra refletir, entendeu?”.

“Liberdade não é fazer o que se quer não”; “Pode, mas nem tudo”; “É fazer tudo que você pode, só não vai estar certo algumas coisas”; “Liberdade não é fazer tudo o que quer porque tudo tem limite”. Intervimos mais uma vez para indagar: “O que é o limite?”, e eles dizem: “Limite é quando você extrapola”.

De fato, frequentemente, sobretudo na adolescência, apenas sabemos que ultrapassamos o limite, depois de ele ser extrapolado. A pergunta que emerge do grupo é: como conhecer o limite antes de tê-lo ultrapassado? Com base nisso, uma jovem retoma o fio da Conversação para articular a questão do limite com a questão do respeito, tema inicial do grupo. Para ela, o limite “tem a ver com o respeito a si mesmo”. Na fala dos jovens, limite e respeito se articulam. “Te dá a liberdade para fazer uma coisa, mas aquilo tem um limite”, afirmam. Perguntamos se os jovens conseguem identificar o limite em uma dada situação, e um aluno exemplifica: “é quando a coisa fica ruim pro seu lado, quando a coisa fica feia”. Insistimos perguntando se esse é o único jeito de descobrir o limite. Uma aluna afirma que é preciso ter consciência, enquanto outro jovem afirma: “poucos minutos antes a gente percebe”. Marcamos que o limite é talvez a possibilidade de saber um pouco antes que vamos extrapolá-lo, para poder decidir fazê-lo ou não. Um participante demonstra o efeito de surpresa de um outro uso das palavras: “eu pensava que sabia das palavras todas, mas agora eu tô bobo”.

Nesse ponto da Conversação, dois movimentos importantes ocorrem. Por um lado, o gosto pela palavra que se instala, a argumentação, a reflexão, a produção de definições para palavras abstratas. Verificamos efeitos da circulação livre da palavra, livre, mas com consequências. Os jovens constroem definições para a palavra liberdade, para o limite, mostram-se surpresos porque veem do que são capazes de produzir eles mesmos pela fala, abrindo mão da agressão mútua automática. Eles se mostram surpresos por conhecerem as palavras de um modo nunca antes experimentado. Por outro lado, o primeiro movimento, a tomada do gosto pela palavra, abre terreno para que um segundo movimento possa ter lugar. Os jovens tomam gosto pelas palavras, e isso é encantador, mas é a partir disso que aquilo que faz mal-estar para eles poderá surgir e ser acolhido. Será necessário ao psicanalista suportar a escuta daquilo que se apresenta como o pior.

1.3.2.2 As meninas são tudo safadas

No encontro seguinte, os alunos retomam as ideias de pensar nas consequências, pensar antes de agir e destacam a dimensão de responsabilidade. Imediatamente um dos alunos começa a tirar fotos com o celular. Perguntamos, então, se para tirar fotos os jovens estão tendo consciência. O riso se irrompe. Em meio a gargalhadas, surge o assunto “nudes”, tirar e mandar nudes, que aparece articulado às suas concepções sobre as mulheres e a sexualidade. “Todo mundo aqui recebe e manda nudes”, diz uma aluna. Explicam que mandar nudes é mandar “foto pelado”, da “xereca” ou “espremendo os peitos”. Aos poucos, associam a ação de mandar nudes ao rótulo de mulheres “piranhas e vagabundas”. Afirmam que os nudes costumam “vazar”, ou seja, a pessoa que recebe envia sem autorização para outras pessoas. A desconfiança em relação ao outro aparece novamente.

A conversa sobre nudes evolui para a questão da relação sexual e da necessidade de levar ou não camisinha na mochila. Um aluno se apressa em dizer que mulher não pode levar camisinha: “Ah, é feio pra mulher ficar com esse trem na mão”, afirma. Há unanimidade em relação ao fato de que é o homem quem deve levar a camisinha. Interrogamos quanto ao tabu em relação à mulher levar consigo camisinha, e os jovens reafirmam: “é feio mulher comprar camisinha”. Uma aluna acrescenta: “eu também acho feio, aí o menino olha pra você e pensa, olha lá, já está a fim de dar, já pegou até a camisinha.”

A conclusão aparece rápido demais: “As meninas são tudo safada”. Interrogamos os alunos tomando a palavra trazida por eles: o que é ser safada? As respostas se encadeiam: “é querer na hora que o cara quiser”; “é você ficar com um menino uma vez e já sair abrindo as pernas pra ele”; “você não pode ver um homem no baile que você já quer rebolar no negócio dele”.

Verificamos que a dimensão da violência não tarda a aparecer. Um participante afirma: “Bater nas tias piranhas eu acho certo”; e outro acrescenta que “pode bater em mulher que não vale nada...é piranha”. Esse foi um ponto crucial do processo desse grupo. Ao escutarmos que bater em uma safada é permitido, tendo escutado que todas as mulheres são safadas, aprendemos com os adolescentes como pode ser construído o terreno sobre o qual futuras violências contra as mulheres poderão estar assentadas. É

preciso sublinhar que muitas dessas proposições foram sustentadas e apoiadas pelas meninas do grupo.

Com base em nossas perguntas, os alunos passam a se perguntar sobre o que quer dizer machismo e constroem eles mesmos algumas definições: “homem que joga tudo nas costas da mulher” e “é quando o homem acha que a mulher é empregada deles” ou ainda “homem não deixa a mulher trabalhar fora”. Aparecem concepções sob o nome do machismo que podem contribuir para um entendimento que diz que a mulher é boa para apanhar se ela não corresponde ao que esperamos dela ou ao que esperamos que ela faça. Ou ainda, se a mulher corresponder exatamente àquilo que esperamos dela, ou seja, “ser uma safada”, nós temos o direito de bater nela. Um participante conclui que, diante disso tudo, “a violência só gera violência” e que “bater não resolve nada”.

Nesse momento, um ponto de virada é marcado por uma aluna ao afirmar que, na verdade, “Todo mundo tem o seu lado safado”. Um aluno complementa: “Gente, deixa as meninas dá”. Outra aluna articula a dimensão da safadeza com a intromissão na vida do outro e interroga: “Mas se todo mundo tem um lado safado, porque as pessoas não tomam conta da sua própria vida? Porque que fica cuidando da vida do outro?”. A partir de então, os alunos relatam que na escola todo mundo fala da vida dos outros, ou seja, intrometem, inventam e fofocam sobre a vida de cada um. Sentem que há uma intromissão que parte de modo intenso dos adultos. Relatam situações em que os adultos concluem que eles estão usando drogas porque passaram na rua com o caderno na mão e supostamente usariam a folha do caderno para enrolar um cigarro de maconha. Os adultos tiram conclusões precipitadas que rotulam os jovens sob um nome, por exemplo, favelado ou maconheiro.

Nesse contexto, os jovens encontram espaço para falar sobre o que é ser homem e mulher no amor e as ilusões daí decorrentes. Uma aluna diz que o homem fala que ama e não ama, outra afirma que o homem diz que está apaixonado, mas “depois não quer nem saber” da menina. Falam um pouco sobre o que é ser mulher e como é a mulher para elas: “sensível, iludida, dramática, fofoqueira, bonita, feiosa”. Passam a falar sobre relações entre pessoas do mesmo sexo e identificam seus conceitos e preconceitos em relação a isso. Os jovens se mostram desejosos por experimentar o mundo, a vida, as comidas, experimentar de tudo: “porque se a gente morre e fica tudo aí e a gente não fez nada”, reconhecem. Retomam a perspectiva de poder confiar em

alguém para dizer que há, de fato, muita conversa na sala e que a fofoca atrapalha a confiança. Aos poucos, concluem que xingar não adianta e que, no fundo, é preciso que cada um cuide da sua vida, tanto entre os adolescentes, quanto entre adultos e jovens na escola. A intromissão na vida do outro por meio de rótulos e preconceitos era o modo de funcionamento da escola.

No último encontro, apresentamos a proposta de escolher a forma de apresentar a devolutiva para os professores e para a direção da escola. Os jovens indicam que não querem que nada seja levado para os adultos. Demonstram ter consciência de que discutiram assuntos bastante íntimos, que dizem respeito apenas a si mesmos e que não precisam ser compartilhados, barrando, inclusive, o movimento em direção à fofoca que parece ser um ato comum na escola. Os jovens retomam a dimensão da gritaria e dos xingamentos provenientes dos adultos da escola, sobretudo em relação à direção. A relação entre professor e aluno é um assunto bastante abordado. Explicitam suas dificuldades em relação a uma professora que consideram “boa de ensinar”, mas que teria mudado um pouco seu modo de dar aula, o que os teria desorientado. Concluímos juntos que essa professora tem feito os alunos pensar mais, tem exigido mais e, como diz uma aluna, isso “dói a mente”. Afirmam que precisam de programas e passeios para “distrair”, para “mudar o cotidiano”, mas que se embaraçam com propostas que os obriguem a pensar. A turma conversa demais, mesmo nas excursões a museus que é algo de que gostam muito. Talvez essa falação seja uma defesa para não ter que pensar. Ainda com relação aos professores, os alunos afirmam que eles gritam muito, xingam, usam celular em sala, ameaçam que vão aplicar advertência e que vão chamar a polícia. Os alunos se mostram desejosos de escrever mais, ter o caderno completo, passar de ano, e tudo isso para “não serem marginais”. Afinal, desejam não ser aquele para quem a polícia deva ser chamada a intervir. Interrogamos sobre o futuro, e eles respondem que querem “estudar para ser alguém” e elencam profissões de seu interesse: engenharia, medicina, teatro.

Admitem que falam muito palavrão e que poderia ser importante diminuir um pouco essa prática, pois atrapalha o professor a dar aula. Isso está relacionado à conversa e ao barulho excessivo em sala. Os alunos relatam uma dificuldade em abrir mão de falar por meio de palavrões. Interrogamos o que é o palavrão para os jovens.

Uma aluna responde “Às vezes é bem mais fácil aliviar com palavrão, né não?” e outra complementa “a gente se expressa com palavrão”.

Como as questões relacionadas à sexualidade e à violência puderam aparecer, ser expostas e interrogadas, vemos que os adolescentes puderam se posicionar de outra forma com relação ao assunto. Diante da proposição lançada de que “as meninas são tudo safada”, houve uma bonita torção operada pelo grupo para “todo mundo tem um lado safado”. Essa afirmação modifica de maneira radical o ponto de vista do grupo: admitir que cada um, mulher ou homem, tem um lado safado, poderíamos dizer, uma parte intraduzível, indizível, alguma coisa que não sabemos exatamente por onde passa, alguma coisa da ordem da pulsão, é totalmente diferente de dizer que as mulheres são todas safadas, que isso pode justificar uma agressão. Tocamos a dimensão de uma parte incompreensível no outro e em nós mesmos que pode mobilizar o pior. Apenas ao final do processo, após o surgimento desse pior, quando se diz que todas as mulheres podem apanhar, é que veio a conclusão: na verdade, “todo mundo tem um lado safado”, essa parte intraduzível que embaraça e grita sem falar em cada um.

O que os alunos que se batem e se xingam ensinam sobre a falta de respeito? Os alunos dessa Conversação se sentem desrespeitados quando são rotulados pelos professores por serem da periferia e, por isso, acusados de fazer uso de drogas. Os adultos tiram conclusões precipitadas que rotulam e fixam os jovens sob o nome de favelado ou maconheiro, de modo análogo ao funcionamento do insulto. O desrespeito do lado dos professores é explicitado pelo fato de que eles gritam muito, xingam, usam celular em sala de aula, ameaçam aplicar advertência e chamar a polícia para os alunos, reforçando a marca de marginais que recai sobre os jovens. Afinal, desejam não ser alvos da intervenção da polícia. Os alunos demonstram que o desrespeito pode ser isso que abafa e marca um destino predeterminado como marginal, por exemplo. Trata-se de uma falta de respeito a um destino outro que não aquele previsto pelo rótulo imposto.

Ao esclarecerem que o palavrão e o xingamento são modos um pouco desengonçados de demonstrar seu afeto pelo colega, os alunos explicitam que o palavrão pode ter uma função de alívio e de expressão. Diante disso, aprendemos que a falta de respeito e o insulto podem operar como um modo de se posicionar em relação ao outro, uma tentativa, ainda que manca, de uma calibragem da distância. Uma tentativa embrionária de se posicionar a uma boa distância do outro, de forma que não

provoque seu apagamento, mas que também deixe espaço para deixar emergir a particularidade de cada um.

O bater, o gritar, o palavrão, tentativas de se relacionar, de manejar uma distância, de “amar” como eles dizem, ainda que de formas não exatamente bem-sucedidas. Tal como na Conversação anterior, o xingamento e o palavrão aparecem como um prenúncio de uma forma possível de amar, de se ligar ao outro.

O insulto, o palavrão, o xingamento são um indicativo de que há uma perturbação na relação com o Outro, ou mesmo que há uma ação que tenta se virar com isso que é a distância em relação ao outro. O espaço de fala na sala está obturado: de um lado, os professores gritam, xingam e fazem uso da palavra de modo similar ao dos jovens, de outro, os jovens se batem e se expressam por meio de palavrões. Uma parceria-insulto se instala. O desrespeito esbarra em uma falta de limite ou de delimitação entre um e outro. O respeito aparece como relacionado fundamentalmente ao respeito de si mesmo, ou seja, a um contexto em que algo de muito próprio tenha lugar garantido.

Nessa Conversação, duas questões relativas à sexualidade se destacam: na primeira delas, os jovens trabalharam a concepção de que, a depender de um determinado modo de gozo presumido, um sujeito pode ser alvo de uma violência justificada. Há um insuportável nos modos de gozo relacionados à sexualidade que podem desembocar em atos agressivos, e esse é um dos nomes do desrespeito demonstrado pelos alunos. Ora, justamente os adolescentes enfrentam um momento de desbussolamento em relação a como gozar, como amar, como saber fazer sexo com o outro. Diante disso, parecem reagir com violência a determinados modos de gozo que reenviam a um excesso, pois estão em busca de uma medida para lidar com o lado “safado” que surge na adolescência de cada um. Com relação à segunda questão, verificamos que, em relação à mulher, que é considerada safada, os alunos assumem ideias retrógradas do Outro da geração anterior para lidar com o que faz furo. Lançam mão de concepções dos adultos, que eles mesmos vão poder concluir posteriormente que são “machistas”, para dizer como deve se comportar uma mulher que mereça o devido respeito. Os alunos assumem o discurso dos adultos da geração anterior pelo fato de ainda não terem construído proposições singulares, alinhadas com sua geração e com seu desejo, sobre como se comportar e amar, seja como mulher ou como homem.

A questão é que o lado mais íntimo de cada um tem algo de “safado”, algo de incompreensível, que não cabe nas normas, no previsto pela instituição, ou pelo Outro do adolescente. É considerando tudo isso que concluímos que nessa escola é preciso que cada um cuide da sua vida, tanto entre os adolescentes, quanto entre adultos e jovens, esvaziando a intromissão na vida alheia que pressupõe um rótulo e a falta de delimitação entre o eu e o outro. Afinal, o lado dito safado é uma das dimensões que pode delimitar quem é quem. Se cada um pode cuidar da sua vida e também se apoiar no outro com certa distância, há um respeito em jogo, ensinam os jovens. E talvez haja espaço para constituir uma saída, um destino para seu lado “safado”.

1.4 O que a Conversação esclarece sobre o sintoma da falta de respeito

A Conversação deu lugar inicialmente à queixa da parte dos adultos e dos jovens, com relação, nos dois casos, à falta de respeito. Para além de tal queixa inicial, o que o processo possibilitou mostrar? Havia algo subentendido nos acontecimentos na sala de aula que os próprios alunos e professores desconheciam, mas que orientava suas ações, evidenciando uma satisfação em jogo: “A contribuição de Freud foi a seguinte: não há necessidade de saber que se sabe para gozar de um saber” (LACAN, 1975, p. 6).

A Conversação fez aparecer o que estava latente. Havia um ponto que dizia respeito à sexualidade, à dimensão pulsional e que produzia efeitos sobre alunos e professores. As Conversações demonstraram a relação da falta de respeito com os impasses relativos à sexualidade, seja dos professores, seja dos alunos. Assim, o desrespeito se apresenta como um sintoma, como um funcionamento da língua inicial, um esforço desengonçado de se colocar na relação com o Outro e que recebeu um tratamento pela palavra por meio das Conversações. Assim, a falta de respeito se apresenta como um sintoma, mas, talvez, mais precisamente, como uma “capa” sintomática que recobre o funcionamento do sintoma de cada escola. As Conversações que tiveram como ponto de partida a queixa relativa ao desrespeito possibilitaram mostrar o funcionamento do sintoma daquela escola, sintoma que aparece na forma de falar, considerada desrespeitosa. O que verificamos é que havia um ponto relativo à sexualidade que estava velado pela queixa inicial.

Na primeira Conversação, extraímos dois pontos conclusivos: o grito que irrompe frente ao impasse com relação à sexualidade do lado do professor e o mecanismo do palavrão como uma articulação entre a palavra e a sexualidade. De todo modo, a sexualidade embaraça, tanto na adolescência, que é o que os alunos enfrentam entre eles, quanto na relação com os adultos nesse momento. O impasse em relação à sexualidade que irrompe como gritaria. Os alunos gritam para não terem de se aproximar do professor que não sabe se manter a uma distância esperada para um docente. A situação é silenciada na escola, varrida para debaixo do tapete, escamoteada na turma do resto, mas não deixa de fazer muito barulho, produzindo mal-estar e escancarando a questão: como lidar com o que faz furo?

Na segunda Conversação, tal como na primeira, o xingamento e o palavrão aparecem igualmente como um prenúncio de uma forma possível para amar, para se ligar ao outro, ou seja, como tentativas embrionárias de se manter a uma boa distância do Outro. Pode o funcionamento do uso do palavrão prenunciar um trabalho que terá de ser feito inevitavelmente pelos jovens, a criação de um outro jeito de conectar linguagem e sexualidade ou a costura de uma borda linguageira para isso que irrompe do sexual na adolescência?

Para além disso, destacamos igualmente duas novas ideias extraídas da segunda Conversação: a dimensão do “safado” como modo de gozo insuportável e a violência como resposta a isso; e o recurso às ideias retrógradas do Outro da geração anterior para lidar com a mulher “safada” que faz furo. A violência ou as ideias pré-concebidas do Outro aparecem como respostas para a sexualidade, como primeiras respostas que antecedem a construção de respostas mais singulares. Por um lado, sem saber ainda como gozar nesse novo tempo, os adolescentes reagem e apresentam a violência como resposta ao modo de gozo do outro que aparece como insuportável. Às meninas “safadas”, que parecem gozar demais, o apanhar como destino.

Por outro lado, os jovens se veem também como porta-vozes de ideias retrógradas da geração anterior talvez para poderem, justamente diante disso, reposicionar-se e constituir posições mais alinhadas em relação à sua geração e, posteriormente, a seu desejo. O que aparece como insulto é, na verdade, aquilo que veio do Outro, na falta de outra resposta construída pelos jovens. O insulto às mulheres “safadas” realiza um duplo movimento e, ao mesmo tempo, retoma e questiona o que

foi manifestado pelo Outro da geração anterior. No fundo, sofrem por não saber como amar na condição de menino ou menina e, ao adolecer, se darão conta de que, para isso, não há resposta certa ou precisa.

As Conversações explicitam o sintoma da falta de respeito como um choque entre a sexualidade e a linguagem, sexualidade que o jovem escancara por meio de seu modo de falar e de agir diante do adulto. O jovem expõe o que da sexualidade faz enigma nesse momento e pede uma resposta ao mesmo tempo que embaraça o adulto. Diante disso, como construir um encontro com o Outro, que não é mais o Outro da infância? Como saber o que fazer com a sexualidade que irrompe de um jeito novo na adolescência? Assim, nossa hipótese consiste em tomar a falta de respeito não apenas como uma suposta provocação languageira, mas como embrionária no processo de criação de uma solução sintomática própria na adolescência que possibilita a cada um articular de modo mais singular a dimensão da sexualidade e a da linguagem, a pulsão e a palavra. Manejar o confronto e a disjunção entre a linguagem e a sexualidade parece constituir-se tarefa para o jovem na adolescência, fase que, para Freud, é uma travessia. Como isso se dá? Que travessia é essa?

2 A ADOLESCÊNCIA COMO TRAVESSIA

2.1 A transformação da puberdade

2.1.1 *Fuga, ânsia de viajar e desligamento dos pais*

Em carta aberta a Romain Rolland, seu amigo escritor, Freud [1936]/(1996) reviveu parte de sua adolescência ao relatar um distúrbio de memória ocorrido durante uma viagem realizada na idade adulta. Aos 48 anos, Freud e o irmão faziam uma viagem pela Itália, quando receberam de um amigo a sugestão de mudar o roteiro para visitar Acrópole em Atenas. Diante do conselho, passaram momentaneamente por um estado de espírito deprimido, vislumbrando apenas obstáculos na suposta mudança de planos. Entretanto, sem tanto discutir o assunto entre si, acabaram por comprar as passagens para a Grécia e simplesmente embarcaram. Em Acrópole, Freud foi surpreendido por um rápido pensamento: “Então tudo isso realmente existe *mesmo*, tal como aprendemos no colégio” (FREUD, 1936, p. 238). Freud relaciona o estado que se abateu sobre ele e o irmão em Trieste, logo após a sugestão do amigo de visitar Atenas. Eles não podiam acreditar em tamanha alegria, era “bom demais para ser verdade” (FREUD, 1936, p. 239). Ver Atenas com seus próprios olhos fez Freud lembrar tanto seu “vivo desejo de viajar e ver o mundo” (FREUD, 1936, p. 241) da época do colégio, quanto o tempo que foi preciso para que tal desejo pudesse enfim ser concretizado. Em seus anos de juventude chegou a duvidar se algum dia conheceria Acrópole:

Não é procedente o fato de que, em meus tempos de colegial, eu, alguma vez, duvidasse da existência real de Atenas. Apenas duvidava se algum dia chegaria a ver Atenas. Parecia-me além dos limites do possível eu, algum dia, viajar tão longe – eu “percorrer um caminho tão longo”. Isso se ligava às limitações e à pobreza de nossas condições de vida em minha adolescência (FREUD, 1936, p. 244).

Em resposta a essas condições – a pobreza e as limitações – e às insatisfações em relação à família, próprias da adolescência, ele lembra ter surgido uma ânsia de viajar que funcionava como válvula de escape. A vontade de escapar das condições de vida e do contexto familiar relaciona-se com a força que leva muitos adolescentes a fugir de casa. Assim, a ânsia de viajar e a fuga se equivalem a respostas sintomáticas do

adolescente ao que experimenta de novo nesse momento e que pode produzir sentimento de repulsa e inadequação em relação à sua família. Freud (1936) afirma que grande parte do prazer de viajar na vida adulta está associado à fantasia adolescente de se distanciar de casa e de viver aventuras que parecem inatingíveis: experienciar cidades, países, territórios distantes e, tal como um herói, realizar feitos inimagináveis longe dos pais.

Na vida madura, o adulto acaba por colocar em cena novamente, no prazer de viajar, essa espécie de separação dos pais exigida pela adolescência. No episódio relatado, os irmãos parecem ter sofrido de resquícios de um respeito filial, respeito que é solapado durante a adolescência. Freud (1936) se ressentiu quanto ao fato de não poder mais viajar dada a sua idade avançada e, assim, ter de renunciar ao prazer de viajar oriundo da ânsia adolescente em se livrar da casa dos pais. O adolescente pode sentir de um modo radical essa ânsia de viajar, fugir, percorrer longas distâncias e sonhar aventuras separadas da família. Esse sonho de travessia, que tem seu início na adolescência, chega a se realizar? Quando começa efetivamente para o jovem essa viagem? Aonde se chega? Quanto tempo é preciso?

Ao final de sua carta, Freud (1936) concluiu que, embutido na tristeza vivenciada em Trieste, havia um sentimento de culpa por ter realizado tanto, por ter realizado mais do que o próprio pai, o que remete justamente ao processo de desligamento dos pais, que se faz por meio de uma desvalorização. Assim, a fuga e a ânsia de viajar se articulam à imposição de desligamento dos pais. Esse desligamento é uma das tarefas fundamentais da adolescência. A separação dos pais implica uma separação do lar linguageiro, da forma de falar e de se expressar. “Desprender a criança dos pais torna-se, portanto, uma obrigação inelutável, sob pena de graves ameaças para a função social do jovem.” (FREUD, 1909a, p. 59). Uma vez que a função social do jovem exige tal obrigação e que ela não se conclui sem conflito, nós nos deparamos com a necessária oposição entre as gerações, processo que se articula à exigência de desligamento na adolescência.

Percorremos a obra de Freud [1905a]/(1996); [1909b]/(1996); [1914]/(1996) em busca de suas considerações a respeito da oposição geracional. Localizamos que, em três momentos, o autor destaca claramente o desligamento da autoridade dos pais como processo fundamental para o progresso da sociedade e da cultura. Em “Romances

familiares” (1909b) e em “As transformações da puberdade” (1905a), todo o progresso da sociedade é atribuído à oposição entre as gerações:

Ao crescer, o indivíduo liberta-se da autoridade dos pais, o que constitui um dos mais necessários, ainda que mais dolorosos, resultados do curso do seu desenvolvimento. Tal liberação é primordial e presume-se que todos os que atingiram a normalidade lograram-na pelo menos em parte. Na verdade, todo o progresso da sociedade repousa sobre a oposição entre as gerações sucessivas (FREUD, 1909b, p. 219).

Contemporaneamente à subjugação e ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas, consoma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém também mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações (FREUD, 1905a, p. 214).

O desligamento dos pais constitui tarefa dolorosa, mas essencial, pois é um processo fundamental para o progresso da cultura. Ao libertar-se da autoridade dos pais, o jovem se apoia naquilo que foi transmitido para encontrar um jeito próprio de se apresentar, um mais além da família, que pode introduzir um ponto de abertura. Em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, Freud (1914) descreve o processo de desidealização do pai pelo menino que, de seu quarto de criança, ao qual estava circunscrito seu mundo até então, passa a lançar o olhar para fora.

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, p. 249).

O admirável e o indesejável estão lado a lado na travessia da adolescência: a desidealização, a saída do quarto e do corpo de menino, o interesse além daquela que foi sua casa até então, tanto afetiva quanto linguageira, o reencontro de um outro lugar com a sexualidade.

Na perspectiva do adulto em relação ao jovem, este é frequentemente identificado como alguém pertencente a um conjunto de indivíduos que coletivamente expressam

modos de vida que podem ser tanto ameaçadores quanto fascinantes aos olhos da geração anterior. Modos de falar, de amar, de dançar, preferências musicais e de moda, uso de drogas, causas defendidas, posições políticas, comportamentos não compreensíveis do ponto de vista do adulto, enfim, representam modos próprios de viver que incorporam traços da época. Os adolescentes tornam-se representantes do tempo presente, incorporam características do momento civilizatório e responderão pelas angústias que os modos de vida de seu tempo poderão suscitar nos adultos (SANTIAGO; ASSIS, 2015). Tomados como um grupo que integra as ameaças contemporâneas, os jovens passam a ser objetos mais da fala dos adultos do que da escuta. São falados pelo Outro, e sua maneira de se situar na vida pode ser descartada pelo adulto numa recusa à sua atuação coletiva. Há, então, o risco de o mais íntimo e singular ser recusado em meio ao grupo. Assim, a fuga e a ânsia de viajar aparecem como respostas diante dessa recusa e da necessidade de desligar-se.

2.1.2 A segunda onda da sexualidade

As transformações da puberdade é o aspecto escolhido por Freud (1905a) para falar da adolescência. Ele privilegia o real que incide sobre o corpo e as dificuldades e consequências daí decorrentes na esfera da sexualidade. Freud [1908]/(1996) considera que as primeiras manifestações da puberdade aparecem por volta dos 11 anos de idade, logo após o período de latência sexual que se inicia por volta dos 5 anos. Em outro momento, afirma que ela se desperta entre os 12 e os 14 anos com intuito de atingir a função reprodutiva, inexistente na infância [1917b]/(1996).

A puberdade (termo privilegiado pelo autor) e a adolescência (termo que aparece com bem menos frequência) são usados como sinônimos frequentemente para fazer referência a um momento marcado por dificuldades específicas da sexualidade e propício ao surgimento de perturbações psíquicas [1888]/(1996); [1896]/(1996). A compreensão da sexualidade pelo adolescente confere poder traumático a determinadas impressões da infância e pode abrir caminho para perturbações psíquicas (FREUD, [1893-1895]/(1996). No início de sua obra, Freud (1888) afirma que os primeiros sinais da histeria aparecem na adolescência. O indivíduo adolescente porta, assim, o germe da histeria uma vez que alguns traços de memória apenas poderão ser compreendidos e

produzir efeitos na vida psíquica, por meio da incidência das sensações sexuais próprias da adolescência (Freud, [1895]/1996). A frustração diante da realidade que marca o momento da adolescência apresenta-se como um dos fatores em atividade na impotência psíquica (FREUD, [1912]/(1996). Desse modo, nessa época da vida, a adolescência, sensível ao aparecimento de perturbações, as sensações sexuais podem conferir poder traumático a acontecimentos da infância, até então, sem grandes efeitos para o indivíduo.

Em outros momentos, Freud (1896; [1913]/(1996); [1916]/(1996); [1923]/1996) recorre ao termo puberdade diversas vezes, para marcar, exclusivamente, que não é aí que a sexualidade humana se inicia, mas, sim, na infância. Utiliza, assim, o conceito de puberdade para se referir na verdade à sexualidade própria da infância, um de seus temas privilegiados de investigação. Há uma insistência do autor em que a pulsão sexual não está ausente na infância e que seu despertar na puberdade é um segundo despertar, uma segunda eflorescência da sexualidade [1905b]/(1996); [1940]/(1996). É desse modo que ele enfatiza a existência da sexualidade infantil, já marcada pela pulsão, que vai originar a sexualidade dita adulta (FREUD, 1909a), o que contraria a hipótese de que as manifestações da sexualidade nas crianças indicariam, por exemplo, precocidade anormal, degeneração, ou mesmo aberração da natureza (FREUD, 1923; [1925]/(1996).

Se há, como vimos, diferença entre o impacto das sensações sexuais na infância e na adolescência, isso nos conduz ao ponto que mais nos interessa destacar, ou seja, que as transformações das quais fala Freud (1905a) estão relacionadas a um processo de desenvolvimento da sexualidade que se dá em duas ondas. Assim, no esforço de elucidar o conceito de puberdade, Freud (1923; 1940) se refere várias vezes ao desenvolvimento difásico, uma característica da sexualidade humana que indica sua ocorrência em duas ondas separadas pelo período de latência, sendo a puberdade a segunda onda eflorescente da sexualidade. A primeira parte da sexualidade infantil, a primeira onda, atinge seu ápice aos 5 anos de vida, embora esteja presente desde o nascimento. Em seguida, a latência introduz um período de inibição parcial que vai até a puberdade. Essa é a segunda onda que constitui o segundo clímax da sexualidade (FREUD [1924]/(1996); [1926]/(1996). Trata-se, então, na puberdade, de uma condensação e organização dos impulsos isolados que buscavam o gozo de modo

independente dos demais na infância (FREUD, 1909a). Freud (1905a) destaca, então, duas transformações centrais advindas com a puberdade: primado das zonas genitais sobre outras fontes de excitação e o processo de encontro do objeto, que também vai acontecer em dois tempos.

Há um importante correlativo psíquico do desenvolvimento difásico da sexualidade, que é o complexo de Édipo. Esse complexo representa a relação emocional da criança com seus pais e pode ser definido sucintamente da seguinte maneira: “[...] uma ligação emocional da criança ao genitor do sexo oposto, acompanhada por uma atitude de rivalidade para com o do mesmo sexo [...]” (FREUD, 1925, p. 246). A primeira fase da sexualidade infantil é caracterizada pelo complexo de Édipo. Na puberdade, encontraremos uma luta entre os anseios próprios desse tempo e as inibições relativas ao período de latência (FREUD, 1925). Ao longo de sua vida, cada indivíduo tem a tarefa de dominar seu complexo de Édipo desviando a libido aí investida para as conexões sociais e, para tal, conta (menos hoje do que na época de Freud) com ajuda das grandes instituições (FREUD, 1924). Ou seja, será preciso reatar os processos que foram interrompidos na infância, mas de um outro lugar, pois o desejo agora deverá se dirigir para pessoas fora da família.

Assim, considerando o desenvolvimento difásico da sexualidade humana, podemos considerar que a escolha do objeto também se efetua em dois tempos: a primeira, antes do período de latência, caracterizando-se pela natureza infantil dos alvos sexuais; a segunda, com a puberdade, que configura de modo definitivo a vida sexual adulta (FREUD, 1905b). A primeira onda da escolha de objeto vai dar origem, após o recalque, à corrente de ternura proveniente do tempo infantil da sexualidade. Em seguida, os resultados da escolha objetal da criança devem se renovar na puberdade, quando ocorre uma renúncia aos objetos infantis para dar lugar à corrente dita sensual. Espera-se uma confluência entre a corrente de ternura e a corrente sensual para a constituição da vida sexual adulta.

Os resultados da escolha objetal infantil prolongam-se pelas épocas posteriores; ou se conservam como tal ou passam por uma renovação na época da puberdade. Contudo, revelam-se inutilizáveis, em consequência do recalque que se desenvolve entre as duas fases. Seus alvos sexuais foram amenizados e agora representam o que se pode descrever como a corrente de ternura da vida sexual. Somente a investigação psicanalítica pode demonstrar que, por trás dessa ternura, dessa veneração e respeito, ocultam-se as antigas

aspirações sexuais, agora imprestáveis, das pulsões parciais infantis. A escolha de objeto da época da puberdade tem de renunciar aos objetos infantis e recomeçar como uma corrente *sensual*. A não confluência dessas duas correntes tem como consequência, muitas vezes, a impossibilidade de se alcançar um dos ideais da vida sexual – a conjugação de todos os desejos num único objeto (FREUD, 1905b, p. 189).

Se antes as fixações afetivas da criança desviavam o erotismo dos objetivos sexuais, com a puberdade, a perspectiva passa a ser a associação entre afeição e a sensualidade (FREUD, 1912). No ponto a que chegamos até o presente momento, podemos conceber, em termos de imagem, uma corrente sensual proveniente da infância, a primeira onda da sexualidade, que, interrompida pelo período de latência, divide-se em duas. Por um lado, uma primeira parte da corrente continua como corrente de ternura ou como aquilo que sobrou da eflorescência da sexualidade dita infantil. Podemos considerar a corrente de ternura como um dos produtos da primeira onda da sexualidade. Por outro lado, há uma parte da corrente sensual da infância que deve recomeçar em uma segunda onda, como uma corrente sensual renovada, que não mais se equivoca em seus objetivos sexuais. Assim, as correntes, de ternura (fruto da primeira onda) e a sensual (a segunda onda), passam a se referir a processos distintos. A pergunta, então, é se elas poderão confluír novamente e, se sim, como poderão fazê-lo? A corrente de ternura, berço das aspirações sexuais relativas às pulsões parciais da infância que se tornam ocultas após período de latência, passa a se referir à relação com os objetos amorosos. A corrente sensual propriamente dita, a segunda onda, regida pela pulsão “renovada” da puberdade, diz respeito à nova configuração da sexualidade imposta por esse momento. A disjunção entre essas correntes remete à separação entre o amor, que toca o campo do significante e das palavras, e a dimensão da pulsão, que é, como veremos mais à frente, de outro registro e implica o desejo. Diante disso, procura-se saber como combinar as correntes afetiva e sensual. Trata-se de um encontro inevitável? É com base nas correntes de ternura e sensual que Freud (1905a) vai propor a imagem do túnel perfurado para a puberdade, que é uma fase decisiva de interseção e de virada entre a sexualidade infantil e a sexualidade dita adulta.

2.1.3 A travessia do túnel

Para Freud (1905a) a normalidade da vida sexual apenas poderá ser garantida pela convergência das correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual, a corrente de ternura e a sensual. É nesse ponto que o autor vai utilizar a imagem do túnel ao dizer que “é como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades” (FREUD, 1905a, p. 196). De acordo com Freud (1905a), a adolescência pode ser pensada como a travessia de um túnel, no qual podem ou não se encontrar o que resta da eflorescência infantil da sexualidade, ou seja, a corrente de ternura, de um lado, e, de outro, uma nova configuração da sexualidade submetida ao primado das zonas genitais. As duas correntes estão separadas temporalmente pela latência. Freud [1921]/(1974) considera desfavoráveis os casos em que os impulsos novos e fortes dirigidos a objetivos sexuais permanecem separados das tendências afetuosas de sentimento:

Um homem mostrará um entusiasmo sentimental por mulheres a quem respeita profundamente, mas não o excitam a atividades sexuais, e só será potente com outras mulheres a quem não ‘ama’, a quem pouco considera, ou mesmo despreza. (FREUD, 1921, p. 142).

A tarefa do adolescente consistiria, então, em produzir certo grau de síntese entre o amor não sensual e o sensual, uma interação própria e possível entre os instintos desinibidos e aqueles inibidos em seu objetivo (FREUD, 1921). Para Freud (1905a), as expressões de ternura (acariciar, beijar, embalar) dos adultos, que amparam e que satisfazem as necessidades da criança, despertam a pulsão sexual e preparam a sua intensidade posterior. A tarefa em jogo para o autor é transformar o filho num ser humano capaz de amar, dotado de necessidade sexual e que poderá realizar em sua vida aquilo a que é impelido pela pulsão. Assim, quando a ternura é bem-sucedida, cumprirá a tarefa de orientar o filho na maturidade em sua escolha do objeto sexual (FREUD, 1905a). Com base nisso, o autor esclarece a função da barreira do incesto, como uma exigência cultural da sociedade que, nos adolescentes, vai significar um afrouxamento dos laços com a família e uma exclusão da escolha como objetos sexuais, daqueles que eram decisivos e amados na infância.

Assim, na puberdade, conjugam-se realizações psíquicas fundamentais e ambivalentes. Ao mesmo tempo que a afeição infantil pelos pais é reavivada e indicará

o caminho para a escolha de objeto, é nesse período que ocorre o desligamento da autoridade dos pais. Tem-se agora pronto um aparelho altamente complexo, com o crescimento manifesto da genitália externa e dos genitais internos aptos a descarregar produtos sexuais ou promover a formação de um ser vivo. Esse desenvolvimento traz consigo a possibilidade de um prazer final que é novo, advindo das condições que surgem apenas na puberdade (FREUD, 1905a). Se, por um lado, Freud (1905a) não deixa de pontuar a determinação das manifestações infantis da sexualidade, tanto nos desvios quanto na configuração normal da vida sexual, por outro, ele marca o corte operado pela puberdade quanto à diferenciação sexual – antes a atividade autoerótica era idêntica em ambos os sexos. Agora, há uma separação nítida entre os caracteres masculinos e femininos e há também o encontro com o objeto (que é um reencontro) por meio do primado das zonas genitais.

A imagem do túnel concebida por Freud (1905a) representaria, de um lado, a corrente de ternura, proveniente da infância ou daquilo que restou da sexualidade infantil, e, de outro, a corrente sensual, proveniente de uma nova organização da sexualidade que irrompe na adolescência. As duas correntes saídas de lados opostos deveriam, após o período de latência vivido pela criança, perfurar e convergir em direção ao objeto sexual, o que promoveria uma síntese entre o amor sensual e o amor não sensual, ou, poderíamos dizer, entre o amor e o desejo. Até mesmo para Freud (1905a), o ponto de partida e o alvo final do processo permanecem claros, enquanto as transições intermediárias, ou seja, a travessia desse suposto túnel, não deixam de fazer enigma. De que túnel se trata afinal? E de que travessia? Há convergência possível entre as correntes? Há alguma garantia de que as perfurações realizadas por meio das duas extremidades vão se encontrar? Freud (1905a) fala em travessia quando trata do comportamento das correntes. Podemos falar em travessia de um túnel para o adolescente?

2.2 O túnel como metáfora

Túnel, em definição dicionarizada, é um “caminho ou passagem subterrânea” (FERREIRA, 1986 p. 1726). Sabemos que, em sentido figurado, a palavra túnel remete a uma situação obscura, difícil, na qual a pessoa se encontra embaraçada e com

dificuldade para achar a saída. Um túnel serve para ligar dois locais distintos. Geralmente é escuro, com luz artificial ou pouca luminosidade em seu interior e, se for muito longo, pode produzir a sensação de sem saída. A expressão “ver a luz no fim no túnel” indica que, quando a luminosidade do exterior invade parte do túnel, isso significa que uma das saídas está próxima. É possível ainda encontrar essa expressão associada a experiências de quase morte ou de uso de drogas (a “viagem” ou a “onda”, sob efeito das drogas). Aquele que quase morreu ou que passou pela adolescência se perguntou em algum momento se haveria saída ou se aquela viagem seria infinita. Imagens de túneis aparecem com frequência no cinema, na literatura e nas artes. Assim, instigados pela ideia do túnel proposta por Freud (1905a) ao tratar a puberdade, recorremos agora ao cinema, à poesia e à arte contemporânea. O que o artista apresenta inspirado no túnel, que pode nos servir¹² ?

A produção do cinema moderno¹³ está marcada pela abordagem da questão da adolescência, da juventude ou da passagem para a maturidade. Nesse campo, encontramos em abundância imagens de túnel com usos e sentidos que se multiplicam. Às vezes, trata-se de um túnel propriamente dito, de uma atmosfera criada pelo filme ou

¹² O próprio Freud procedeu inúmeras vezes à uma conversa entre a psicanálise, a literatura e outras artes. Freud [1907]/(1996) sempre reconheceu que os poetas e escritores precedem o psicanalista, ou seja, estariam adiantados em matéria de conhecimento da mente por beberem em fontes até então inacessíveis para a ciência. Seu estilo abriu um vasto caminho para o encontro entre o psicanalista e a obra literária, o que fez com que a relação entre psicanálise e literatura fosse marcada por diversas nuances. Por um lado, as obras literárias serviram, por exemplo, para a ilustração dos conceitos psicanalíticos e, por outro, a criação literária foi muitas vezes comparada a uma formação do inconsciente, o que produziu uma “psicologia do autor” extremamente criticável (VILELA, 2005). Em outra vertente, atraído pelos jogos de palavras, Freud [1905c]/(1996) produz uma de suas grandes obras sobre os mecanismos languageiros do inconsciente, totalmente atravessado pelo trabalho sobre a língua que vinham fazendo os escritores alemães de sua época (MANGO; PONTALIS, 2014). Os chistes do poeta e escritor alemão Heinrich Heine representam, sem dúvida, ponto fundador e determinante para a abordagem freudiana de um dos mais importantes mecanismos languageiros do inconsciente, que é o chiste. Nesse caso, a literatura funcionou como causa para o avanço da teoria psicanalítica. Desse modo, ainda que Freud tenha sido alvo de fundadas críticas por “interpretar” o texto literário, podemos pensar que tanto ele quanto, posteriormente, Jacques Lacan se deixaram interpelar pela arte e abriram o campo para que ela forçasse o avanço da teoria e da prática psicanalítica. Assim, a vertente mais interessante da relação entre psicanálise e a arte é, sem dúvida, a transformação dos conceitos psicanalíticos a partir da incidência de algum aspecto da arte. Tal dimensão ficou bastante evidente com Lacan [1975-1976]/(2007), que se deixou interpelar de modo radical pela obra de James Joyce (escritor que estampa a capa do Seminário 23 de Jacques Lacan) e a partir dela modificou sua concepção a respeito do conceito de sintoma. Vemos aí o encontro entre o pensador da cultura e o clínico, na medida em que se deixa invadir por aquilo da obra que resiste à interpretação, ou seja, a obra de James Joyce não é tomada como adorno, como ilustração, mas como suporte para a renovação de um dos principais conceitos da psicanálise, no caso o sintoma (MANDIL, 2003).

¹³ Para uma discussão estético-filosófica do cinema moderno e das obras de seus principais autores, entre eles os aqui citados Robert Bresson, Chantal Akerman e Philippe Garrel, cf. DELEUZE, 2018.

mesmo de uma representação de um sentimento de solidão e enclausuramento¹⁴, como se pode ver na figura 1.

Figura 1 – Vicky (Shu-Qi) em *Millennium Mambo*



Fonte: (MILLENNIUM..., 2015)

Millennium Mambo (*Qianxi mànbo*, Taiwan, 2001)¹⁵ começa pela caminhada solitária da jovem Vicky por uma passarela-túnel. Não se sabe de onde ela vem e tampouco para onde vai. Quais os dois pontos que são ligados por esse túnel? Uma

¹⁴ Há imagens que apontam para algum tipo de travessia, para a ideia de repetição, de infinito, de errância, de reencontro, que fazem referência explícita ou implícita ao ato sexual, que indicam a impossibilidade de retorno ou de saída ou ainda que funcionam como portal para um mundo fantástico, para uma viagem ao passado ou para o futuro, experiências de uso de drogas, de quase morte, etc. Às vezes não há a apresentação da imagem de um túnel propriamente dita, mas a atmosfera do filme produz a sensação de sem saída no interior de um túnel. Evidentemente, não se trata aqui de realizar uma análise aprofundada dos filmes e tampouco esgotar as inúmeras referências sobre a presença de túneis no cinema moderno sobre adolescência. Há, por exemplo, um famoso projeto televisivo francês, *Tous les garçons et les filles de leur âge*, uma coleção de filmes feitos para a televisão sobre o tema da adolescência encomendados à eminentes figuras do cinema moderno francês. Entre os nove diretores convidados, Claire Denis realizou *U.S. Go Home* (França, 1994), filme em que os adolescentes estão às voltas com diversas questões: como se vestir, como perder a virgindade, como convencer a mãe a autorizar a ida a uma festa. Na festa, bebem, fumam, experimentam a rejeição, a embriaguez e o riso que irrompe diante de uma investida sexual. Na volta desta, acompanhada pelo irmão, a garota encontra um soldado americano numa floresta. O irmão segue o caminho de casa sozinho. Nesse momento, pelo movimento entre as folhas das árvores da floresta, um efeito de túnel se produz, que deixa subentendido a relação sexual entre a menina e o soldado. Outro exemplo é o diretor polonês Jerzy Skolimowski que realizou uma série de filmes sobre adolescência e maturidade, sendo que a imagem do túnel está curiosamente substancialmente presente (Cf. DÉNIEL; KEIT; UZAL, 2013)

¹⁵ Trata-se de um importante filme do cinema contemporâneo. Realizado por Hou Hsiao Hsien, pode ser considerado o primeiro filme tecno da história do cinema (Cf. JOUSSE, 2001 *apud* OLIVEIRA Jr., 2010, p. 134)

travessia entre dois instantes desconhecidos. A jovem anda em uma atmosfera inebriante e de indistinção entre passado, presente e futuro, entre memória, sonho e realidade. As batidas da música se repetem junto àquilo que insiste em se repetir no encontro amoroso. Uma errância orientada por algo, que leva a jovem aos mesmos lugares a cada vez: o namorado, as casas noturnas, os amigos, outro amor e, por fim, a um país estrangeiro¹⁶. O furo de um túnel, ao mesmo tempo efêmero e que se infinitiza, nubla as fronteiras do tempo e retorna sempre aos mesmos pontos. Que redemoinho é esse, repetitivo e inebriante? Aonde ele leva? Como fugir do familiar? Fugir para o estrangeiro?

No filme *O diabo, provavelmente* (*Le diable probablement*, França, 1977), de Robert Bresson, vemos, no início, um barco passar de dentro de um túnel. E, no final, o filme nos leva a um caminho escuro no cemitério onde Charles encontra morte (FIG. 2 e 3).

¹⁶ Um filme que se aproxima da questão do impossível da comunicação e da relação entre duas pessoas e que, por isso mesmo, produz uma sensação de lançar o espectador em um beco sem saída (ANDRADE, 2010). “[...] é preciso, sair de Taiwan – de seu mundo asfixiantemente familiar, por mais encantadoramente destrutivo que ele seja – e rumar sem medo do encontro ao desconhecido, no caso do filme e de Hou Hsiao-hsien, seu filme seguinte, o Japão, lugar até certo ponto próximo e familiar, mas absolutamente alienígena em sua língua, hábitos e comportamento [...]” (ANDRADE, 2010)

Figura 2 - Túneis: primeiro e último plano de *O diabo, provavelmente*



Fonte: (DIABO..., 2013)

Figura 3 - Túneis: primeiro e último plano de *O diabo, provavelmente*



Fonte: (DIABO..., 2013)

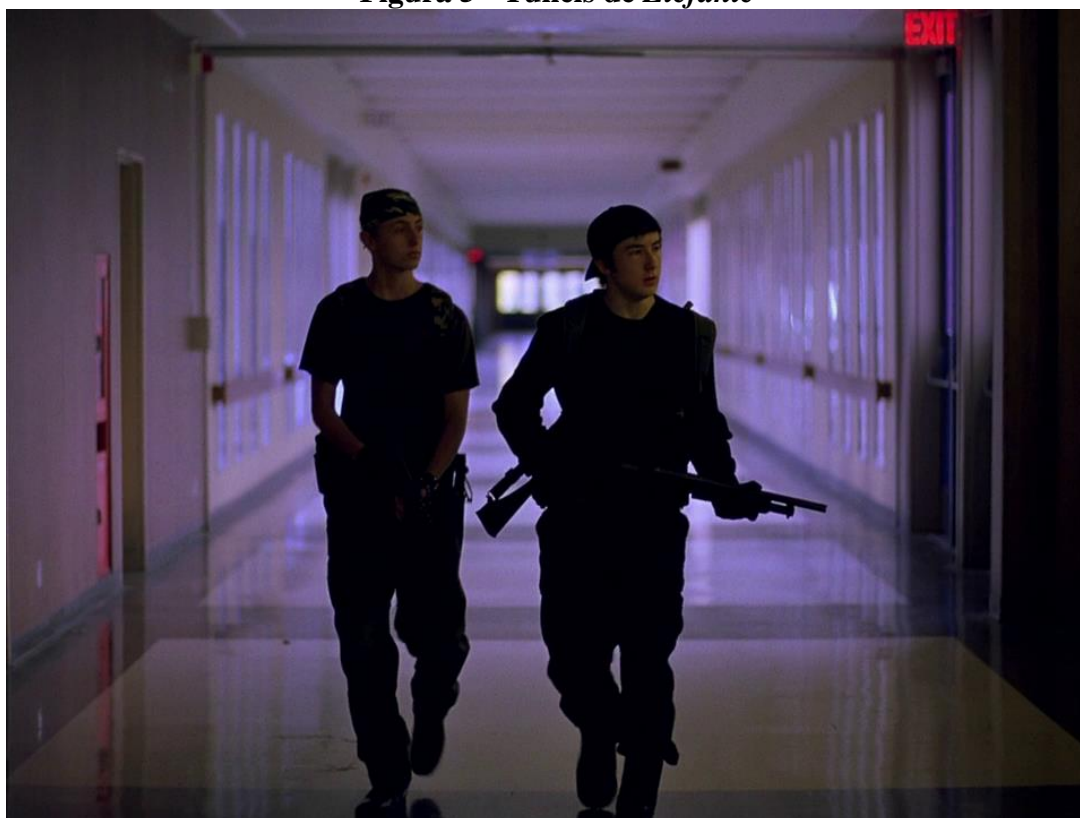
Um jovem questionador, entediado e com um sentimento de vazio. A história de seu desatino: quer se matar, não sabe como, também não sabe exatamente o que é o amor. Procura a ajuda de um psicanalista, que só vai precipitá-lo em sua angústia. “Eu prefiro saber que não há saída” (DIABO..., 2013), diz Charles. Questão semelhante emerge no filme *Elefante* (Elephant, EUA, 2003) (FIG. 4 e 5), de Gus Van Sant, em que túneis formados pelos corredores escolares se encontram e se infinitizam formando o palco de uma tragédia. Há saída?

Figura 4 – Túneis de *Elefante*



Fonte: (ELEFANTE..., 2003)

Figura 5 - Túneis de *Elefante*



Fonte: (ELEFANTE..., 2003)

2.2.1 A fuga do vazio e a precipitação na travessia

Com base nas pistas indicadas por esses primeiros filmes, gostaríamos de destacar em detalhe dois filmes de Philippe Garrel, diretor francês que frequentemente abordou o tema da adolescência e da juventude em suas obras, sob um ponto de vista autobiográfico. O primeiro deles se chama *Les enfants désaccordés* [Os jovens desajustados] (FIG. 6), primeiro filme do diretor, em 1964, quando tinha 16 anos.

Figura 6 – *Les enfants désaccordés* [Os jovens desajustados]



Fonte: (ENFANTS..., 2017)

Uma produção do tempo em que ele mesmo era um adolescente. Trata-se da obra de um adolescente que toca a vivência da própria adolescência. Há uma versão do curta-metragem que conta com uma entrevista concedida pelo jovem Garrel, antes e depois da exibição do filme.¹⁷ A entrevista, que põe, frente a frente, o jovem diretor, então com 19 anos, com um entrevistador bem mais velho, tem sua cota de mal-estar

¹⁷ Entrevista ao programa “Banc d'essai” em 1967. Disponível em: www.dailymotion.com/video/x42u2mw

garantida. O entrevistador não parece de fato escutar o jovem cineasta. Coloca-se na posição de saber de antemão o que ele vai ou deveria dizer. Claramente não concorda com suas respostas e, diante do modo como Garrel se porta na entrevista, sente-se interpretado pelo jovem como um adulto desatualizado. O entrevistador chega a se sentir desrespeitado pela posição de Garrel, como se algo na relação do jovem cineasta com a palavra se tornasse para ele insuportável e como se se referisse necessariamente a ele (ao entrevistador). O que acontece na entrevista evidencia o mal-entendido que pode ocorrer no campo da linguagem entre adulto e jovem. Para o entrevistador, tanto as poucas palavras de Garrel quanto suas opiniões agudas incomodam unilateralmente. Nas entrelinhas, o entrevistador insinua que o jovem não sabe conversar ou se recusa expressamente a fazê-lo. Antes da projeção do filme, Garrel afirma que “nada de especial” o levou a fazer o filme e que talvez ele estivesse simplesmente “entediado”.

O filme em questão nos apresenta dois jovens que tem por volta de 15 anos, um menino e uma menina, que fogem das casas de suas famílias e se encontram em algum lugar na cidade. A fuga irrompe como modo de se arrancar do contexto familiar e ir em busca de novas experiências, tal como indicado por Freud (1936). O adolescente Pascal explica para a adolescente que a chantagem é o que há de mais insuportável nas famílias. Ele acredita que a mãe e o padrasto vão se culpar por ele ter fugido, mas, na verdade, tem algo que é muito dele na escolha pela fuga e que esse algo próprio é frequentemente desconsiderado pela família. Tudo funciona como se até a possibilidade de ser responsável por aquilo que ele considera “seus compromissos” lhe fosse negada. Ele relembra como seu interesse e sua paixão pelas corridas de carros foram completamente desconsiderados pela família que, um tempo depois, passou a acusá-lo de não ter interesse em nada. Na sua opinião, a família tenta aplicar uma imagem ao jovem que seja agradável para ela, apagando-o enquanto sujeito, poderíamos dizer.

Os dois jovens se encontram e, assentados em um café, fazem a leitura de um jornal. Com base numa notícia sobre um tema polêmico de redação que incluía contar aos pais a gravidez da namorada, eles se põem a escrever um texto, retomando os critérios técnicos aprendidos na escola para tal. Alunos que são descritos por um dos professores como fracassados, que “não sabem onde estão”, que “querem deixar suas marcas, mas não conseguem”, alunos a quem nada interessa e que, segundo o professor, perderam o “impulso vital”, qualidade exclusiva de sua geração, demonstram que,

diante de algo que causa sua escrita, eles não apenas topam escrever, como também retomam o que foi aprendido formalmente na escola relacionado a como escrever uma redação.

Na sequência, eles roubam um carro, ocupam uma casa abandonada, dançam, sentem fome, frio, sonham, vivem fantasias de morte, de violência, de suicídio, cantam uma pesada canção infantil, fazem juras de amor para testar, escutam o apelo dos pais na rádio, aparecem internados num hospital psiquiátrico, etc. Por fim, Pascal se pergunta como Rimbaud se virou com tudo isso, fala de sua vontade de nada, do vazio. Engolidos pelo vazio, o filme termina. Não se sabe se há saída.

Vemos novamente Garrel ser interpelado pelo entrevistador quanto ao fato de o filme tratar do vazio de uma geração ou de uma questão muito específica da adolescência. Garrel afirma que não se trata de um filme sobre conflito entre gerações e que não se pode generalizar as questões como se fossem problemas estritamente dos jovens. Para o diretor, trata-se de um filme sobre o vazio que se instala, sobre a morte pelo tédio, sobre a dificuldade de continuar, que ele mesmo sente como sujeito, sobre o abismo que cada um encontra em seu percurso de vida até a morte. Para ele, todo mundo é confrontado com a monstruosidade da vida que produz um abismo que bloqueia o caminho. A fuga e o encontro dos adolescentes têm em vários momentos uma atmosfera onírica, certa indistinção entre o que é realidade ou fantasia. Ora marcado pela briga, ora pela violência desmedida, configura-se um caminho do qual não se tem certeza de poder voltar, com a sensação de estar sendo sugado pelo abismo. O que Garrel chama de monstruosidade precipita o adolescente no abismo ou em um redemoinho que suga o sujeito, um vazio, esse nada que pode também ser causa de continuar caminhando, mesmo sem saber exatamente de que forma. O cineasta começou a fazer filmes ainda adolescente e continuou. Fazer filmes inspirado no nada, em especial no tédio, fez Garrel, de alguma forma, continuar a vida, em vida¹⁸. Garrel nos explicita que a adolescência parece radicalizar para cada sujeito essa monstruosidade que parece concernir finalmente cada ser humano em maior ou menor grau pelo resto de seus dias. Desse filme, extraímos a ideia do furo que se abre diante do sujeito adolescente confrontando-o com o vazio. A travessia se inaugura, então, para o

¹⁸ Alguns cineastas de sua geração, conhecida como *pós-nouvelle vague*, tais como Jean Eustache e Chantal Akerman cometeram suicídio.

adolescente, sem que se possa saber, se vai ser sugado, desviado ou se vai poder continuar com o suporte de alguma coisa.

Um pouco depois, aos 20 anos, o ainda jovem Philippe Garrel fez o filme *Le Révélateur* [O Revelador, França, 1968] (FIG.7), filme mudo que nos causa um impacto pelas imagens de um casal e o filho, uma criança de aproximadamente quatro anos. No filme, em preto e branco, há uma luz branca e intermitentemente que incide sobre os personagens, provocando a sensação de um farol de carro lançado sobre eles. Em uma das cenas iniciais, a mãe sobe uma escada agarrada ao corrimão, o pai da criança está atrás, mas o espectador não tem certeza se ela sobe ou desce a escada, o que produz um efeito de tunelamento.

Figura 7 – *Le Révélateur*



Fonte: (RÉVÉLATEUR..., 2008)

Numa das cenas mais fortes, a criança caminha sozinha e lentamente por um túnel, com um objeto cortante na mão esquerda, em direção à mãe, que está, numa das extremidades, ajoelhada, com as mãos amarradas atrás de si (FIG. 8). A criança abraça a mãe e, em seguida, solta o que prende as mãos maternas e a abraça novamente. Em

outras cenas, o trio caminha ou se arrasta no meio de uma floresta ou de uma estrada rodeada por árvores altas, ou ainda embaixo de um viaduto.

Figura 8 – *Le Révélateur*



Fonte: (RÉVÉLATEUR..., 2008)

O filme constrói uma atmosfera de solidão e enclausuramento em uma travessia sem fim. A criança parece emaranhada na relação dos pais e acaba por revelar o desencontro aí presente. Ela parece tentar em vão costurar algo, mas isso sempre fracassa, o que pode produzir em quem assiste uma sensação de sem saída. Nas cenas finais, a criança se desloca sobre algo com rodas e se distancia dos pais, que correm tentando alcançá-la. Ela se vê, então, sozinha diante de um rio ou um lago com muitos cisnes e termina colocando uma panela na cabeça.

Em um filme de 1984, chamado *J'ai faim, j'ai froid* [Tenho fome, tenho frio] (FIG. 9), Chantal Akerman, contemporânea de Garrel, conta em 12 minutos um episódio de fuga e deriva de duas jovens de 18 anos por uma cidade que não é a delas. Estrangeiras em uma outra cidade, estrangeiras em sua própria pele. Repetem

insistentemente que tem fome e tem frio, necessidades entrecortadas pela vontade de se apaixonar, sem saber muito bem como. Fumam cigarros, comem e saem sem pagar pelo que comeram, simulam entre si os beijos e dolorosas mordidas já trocadas com outros jovens (FIG.10). A comida não é igual a de casa, e a fome insiste em meio a tantas perguntas: como se apaixonar ou como encontrar trabalho?

Figura 9 - *J'ai faim, j'ai froid* [Tenho fome, tenho frio]



Fonte: (PARIS..., 2018)

Ao pensarem na busca por um trabalho, se dão conta de que sabem fazer várias coisas, mas que gostam mesmo é de cantar e se põem, então, a cantar em um restaurante. Antes de serem expulsas do restaurante, recebem o convite de dois homens para jantar, e um deles as leva para dormirem na casa dele. Ele transa com uma delas – grito! – enquanto a outra faz a sua própria comida para aplacar a fome infinita. A jovem que transa pela primeira vez conclui, quanto a fazer amor, que pelo menos está feito e parece, de certo modo, aliviada de acreditar ter ficado livre disso. Ao final do filme, as jovens partem por um caminho escuro (FIG.11). A fuga, a deriva, a fome insistente, o frio, pequenos delitos, perguntas sobre o amor e sobre trabalho, um encontro desencontrado com o objeto oral e sexual da segunda onda da sexualidade descrita por Freud (1905a) e que remete à primeira onda da infância. Como arrumar trabalho, como ganhar dinheiro, como se apaixonar? Assim, seguem na travessia da adolescência.

Figura 10 – Na cafeteria: comer, fumar e sair sem pagar



Fonte: (PARIS..., 2018)

Figura 11 – Último plano de *J'ai faim, j'ai froid*



Fonte: (J'AI FAIM..., 1984)

2.2.2 Dois fios soltos de uma travessia

Adolescente

Eu – adolescente?
Se de repente ela me aparecesse aqui, agora,
Deveria saudá-la como a uma pessoa próxima,
Mesmo que me pareça estranha e distante?

Derramar uma lágrima, beijar a testa
somente pelo motivo
de termos a mesma data de nascimento?

Tanta dessemelhança entre nós
que talvez só os ossos sejam os mesmos,
o formato do crânio, as órbitas.
Pois os olhos já parecem maiores,
os cílios mais longos, a estatura mais alta
e o corpo compactamente coberto
de pele lisa, sem defeito.

É verdade que nos unem parentes e amigos,
mas no seu mundo quase todos estão vivos
e no meu quase ninguém
desse círculo comum.

Tanto nos diferenciamos,
de coisas tão diversas falamos, pensamos.
Ela sabe pouco –
mas com absoluta convicção.
Eu sei muito mais –
mas sem certezas.

Me mostra os seus versos,
escritos numa letra clara e caprichada,
que eu já não tenho há anos.

Leio esses versos, releio.
Bem, talvez só este,
se der para encurtar
e corrigir aqui e ali.

Para o resto não vejo futuro.

A conversa não engata.
No seu relógio pobre,
o tempo ainda é vacilante e barato.
No meu, muito mais caro e preciso.

Na despedida, nada: um sorriso casual
e nenhuma emoção.

Somente quando some
e na pressa esquece o cachecol.

Um cachecol de pura lã,
com listras coloridas,
tricotado à mão para ela
pela nossa mãe.

Eu o guardo ainda. (SZYMBORSKA, 2016, p. 275-277)

Nesse poema da polonesa Wislawa Szymborska, um reencontro improvável, imaginado, e mesmo impossível, com a adolescente que se foi outrora. Trata-se de uma adolescente vista pelos olhos de quem ela será no futuro, do olhar da mulher adulta em relação à jovem que ela foi. É como se a adolescente fizesse uma viagem ao futuro ou a mulher, uma viagem ao passado, travessia no tempo para tomar um café com aquela que foi ou que será. A adolescente parece uma pessoa estranha e distante aos olhos da pessoa mais velha que ela se tornou. As duas nasceram no mesmo dia, das poucas características que têm em comum, ao lado do fato de terem a mesma mãe e os mesmos ossos. Os parentes e amigos são os mesmos, mas muitos já não vivem mais no mundo da madura senhora. Aos olhos da adulta, a adolescente aprendeu pouco, tem pouca experiência, mas é cheia de certezas. Ela não supõe muita coisa na escrita da jovem, não tem muita consideração pelos seus versos, cogita mesmo sugerir correções, salva apenas um. Ela diz que a jovem pensa saber demais, mas, no fundo, o que a poesia transmite é que é a mulher que sabe verdades sobre a adolescente, cuja fala não aparece. Ela sabe que os versos não têm futuro e sabe que o tempo da menina é vacilante e barato. Não há

espaço para algo que a jovem possa saber, não há espaço sequer para se perguntar o que a adolescente sabe.

A conversa não engata, há um desencontro sensível na fala entre adulto e adolescente, mesmo que eles sejam a mesma pessoa, separadas por anos de distância. A jovem esquece o cachecol tricotado pela mãe, é tempo mesmo de desligamento dos pais, é possível perder ou mais do que isso, é mesmo essencial deixar para trás algumas coisas que os pais tricotaram para os filhos. O cachecol que deve ter servido tanto nas noites de inverno pode agora ser esquecido, talvez a jovem nem sinta tanto frio quanto pensava sua mãe. A adulta guarda o cachecol até hoje, sem poder soltá-lo, como aquilo que faz uma conexão com o passado, um detalhe que a jovem pôde perder, mas que a adulta não se permite mais, único elo materializado e nostálgico que restou entre as duas, algo feito pela mãe para proteger a adolescente do frio. Teria a versão adulta da menina se tornado uma grande escritora? Seria o poema autobiográfico? Nem mesmo a própria adolescente transformada em adulta conseguiu ter um olhar menos exigente com relação a si mesma. O olhar reflete justamente uma posição ambivalente do adulto em relação ao adolescente. Há fascínio, há desmerecimento, talvez até mesmo uma certa inveja e desprezo, há algo que não engata fala, há o silêncio que resta para a adolescente diante do adulto e que pode ser eventualmente tão mortífero.

Poder deixar cair o cachecol feito pela mãe que tanto serviu na infância. Seguir viva diante de encontros silenciadores com alguns adultos. Qual a medida para desligar-se? A adolescente da poesia parte em silêncio, apressada, sem palavra, sem emoção, apenas um sorriso casual. Diante do mal-estar do encontro, poderia ter recorrido ao insulto, ao palavrão. Apressa-se em levar os versos que não encontraram uma leitora muito acolhedora e parte de posse de suas convicções, pescoço nu, à mostra e poucas palavras. A mulher adulta e adolescente que ela foi, dois fios soltos de uma mesma travessia, o que resta é um pedaço de pano colorido, um detalhe feito pela mãe, perdido por uma, achado pela outra. Estranheza e distância. Na despedida, nada. O que sobra da adolescente na mulher adulta? Os ossos? Os versos?

2.2.3 *Ão de Tunga: do túnel ao toro*

A Galeria Psicoativa Tunga, localizada no Museu Inhotim, em Brumadinho, Minas Gerais, foi criada para receber as obras do artista Tunga. Trata-se de uma casa ampla, elevada, extremamente iluminada, contornada por grandes vidros e com uma grande varanda aberta a circundá-la, que tornam a luminosidade interior ainda mais impactante. A sensação é de amplitude, de espaço para contemplar as obras pelos mais diversos ângulos, com a possibilidade de circular de múltiplas maneiras por entre as instalações. As muitas entradas, saídas, passagens e percursos multiplicam modos de lançar o olhar sobre as obras do artista pernambucano. Dentro da galeria, no interior da casa, há uma rampa que leva ao subsolo. A sensação já na descida é de diminuição sensível da luminosidade. Ao entrar na sala, à direita, escuridão! A única luz provém da projeção de um filme em preto e branco, ao som de uma música que toca ininterruptamente, como se ilustra na figura a seguir.

Figura 12 – *Ão*, 1980 – Projeção de 16mm em looping e instalação de som



Fonte: (ÃO, 2019)

A obra de Tunga, *Ão*, que é constituída pela projeção de um filme em preto e branco em looping, que registra um túnel no Rio de Janeiro em uma trajetória infinita, sem entrada ou saída (ÃO, 2019) remete à ideia de viagem infinita, sem a certeza de haver saída e luz no fim do túnel. Somos tomados por uma sensação contínua de movimento, escuridão e vertigem, ao som da voz de Frank Sinatra (1915-1998), que canta a música *Night and Day*, de Cole Porter (1891-1964). A estrutura curva no interior da montanha sugere um toro imaginário no interior da rocha. A letra da música, que é repetida também em looping junto com a imagem, fala de um vazio, uma saudade que acompanha o sujeito aonde quer que ele vá, seja no tráfego ou no silêncio da solidão de seu quarto. Trata-se de um faminto anseio que queima por dentro, um tormento sem fim, que o sujeito pensa poder eliminar quando puder passar a vida fazendo amor com a pessoa desejada. O tique-taque do impotente relógio e o pinga-pinga das gotas de chuva reforçam o efeito de infinitização do tormento, enquanto a voz interior insiste em repetir “você, você, você”, “noite e dia”, à espera daquela que acabará com o vazio fazendo amor. Seria o amor uma saída possível?

A música que toca continuamente, repetindo, noite e dia, sem parar, reforça a ideia de vertigem e de ausência de saída para quem entrou nesse túnel. A obra produz a sensação de viagem infinita pelo interior de um toro, efeito alinhado com o interesse do artista pela produção contínua de formas e narrativas que se prolongam sem começo, sem fim e tampouco sem motivo (TUNGA, 2019). O toro, tal como definido na geometria, é um “sólido gerado pela rotação de um círculo em torno de um eixo que lhe é externo e coplanar” (FERREIRA, 1986, p. 1691), mas, na instalação da obra, nem a música nem a imagem do túnel acabam e o anseio se desdobra sem fim, relançando o sujeito a cada curva desse túnel que, em modo contínuo, transforma-se em toro. Dada a sensação que a obra nos provoca, pensamos nomeá-la o “tunÃo de Tunga”, esse túnel aparentemente sem saída que se infinitiza como toro.

2.3 O toro de Lacan, na reflexão sobre a travessia

Lacan se referiu ao toro em diferentes momentos de seu ensino, especialmente no Seminário 9, “A identificação”, em que o toro tem, como veremos, uma estrita relação com a dimensão do desejo. No referido Seminário, Lacan [1961-1962]/(2003, p.

182) descreve o toro geometricamente como “[...] uma figura de revoluções engendrada pela revolução de uma circunferência em torno de um eixo situado em seu plano”. Assim, temos uma superfície fechada, que se assemelha a uma boia de nadar, câmara de ar, uma rosquinha ou um bambolê (FIG.12).

Figura 13 – Toro



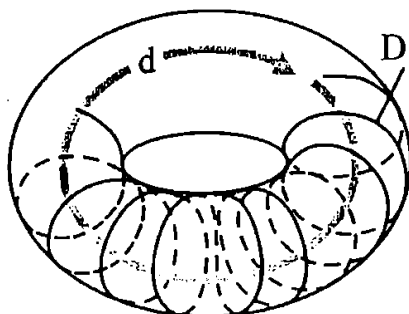
Fonte: (TORO (geometria), 2019)

O toro é uma figura topológica, que será utilizada para representar as relações entre demanda e desejo para o sujeito e que acabará por representar para Lacan (1961-1962, p. 364) que “[...] o desejo do sujeito é o desejo do Outro [...]”. Embora isso, para o autor, não signifique de forma alguma que haja qualquer tipo de comum medida entre os desejos, qualquer tipo de acordo ou contrato no plano do desejo. Ele vai associar a estrutura topológica do toro àquela do sujeito, estrutura em que o Outro estará necessariamente implicado, pelo menos no toro como alusão ao sujeito neurótico e os impasses relativos a seu desejo.

2.3.1 O furo, vazio central do desejo

Lacan (1961-1962, p. 186) chama a atenção para a estrutura esburacada do toro e propõe a imagem de uma bobina que dá uma série de voltas na parte oca interna da rosquinha. Conforme ilustra a figura 13. “Vejam, portanto, a série das voltas que fazem, na repetição unária, com que o que volta seja o que caracteriza o sujeito primário em sua relação significante de automatismo de repetição”.

Figura 14 – As voltas da demanda e círculo do objeto do desejo



Fonte: (LACAN, 1961-1962, p. 266)

Trata-se da repetição da demanda que representa a escrita do citado automatismo de repetição, mas o mais importante é que esse processo deixa uma volta não contada, que é justamente aquela relativa ao vazio central que se refere ao desejo.

E esse traço oblíquo define o que podemos chamar de uma terceira espécie de círculo, mas que é justamente o círculo que nos interessa, no que diz respeito a esse tipo de propriedade possível que tento articular como estrutural do sujeito, que, ainda que ele tenha dado só uma volta, ele simplesmente deu duas, a saber: a volta do círculo pleno do toro e ao mesmo tempo a volta do círculo vazio; e que, assim, essa volta que falta na conta é justamente isso que o sujeito inclui nas necessidades de sua própria superfície de ser infinitamente plano, que a subjetividade não poderia apreender senão por meio de um desvio: o desvio do Outro (LACAN, 1961-1962, p. 188).

À medida que a demanda renova suas voltas, multiplicando sua bobinagem, vemos ser delineado o círculo vazio interno do toro, que é o círculo do objeto do desejo. O movimento de bobina da repetição da demanda define um outro círculo que constitui o objeto do desejo, que não se equivale ao objeto da necessidade: “É pelo fato de ter sido tomado no movimento repetitivo da demanda, no automatismo de repetição, que ele se torna objeto do desejo” (LACAN, 1961-1962, p. 312). Para que a demanda possa ser demanda, para que ela se repita como significante, é preciso justamente que ela seja decepcionada. Quando o objeto que se torna reconhecível como significante de uma demanda latente toma valor de um desejo, temos então uma mudança de registro, entramos aqui na dimensão libidinal, esta que, para Lacan (1961-1962), está ligada ao fato de que o significante não pode significar a si mesmo. Temos aqui o desejo marcado pela dimensão libidinal e que passa pelo desvio do Outro. Assim, o desejo inconsciente pode ser referido à metonímia de todas essas demandas, ele expõe a perda condicionada

pela metonímia, a perda da coisa no objeto, o que remete à temática do objeto para sempre perdido (LACAN, 1961-1962).

Nesse momento de seu ensino, Lacan (1961-1962) elege o simbólico como ponto de partida, uma vez que o sujeito apenas é sujeito porque fala, considerando que o Outro e o discurso no qual ele tem de se situar estão presentes desde antes de seu nascimento. O Outro é metáfora dessa interdição do gozo como gozo da Coisa, ou seja, o Outro como lugar da cadeia significante é ao mesmo tempo a lei e o gozo como algo proibido. “A Coisa, em suma, elidida, reduzida a seu lugar, eis aí o Outro com O maiúsculo” (LACAN, 1961-1962, p. 242). O plano de apoio para constituição e sustentação do desejo se refere ao fato de o gozo, como gozo da Coisa, ser proibido. É assim que podemos concluir que não há como avançar rumo ao desejo sem passar pelo Outro e que haverá de toda forma um ponto de impossível no desejo se relaciona com o gozo que é proibido. Então, qual dinâmica opera entre desejo, demanda e o Outro? Quais as implicações disso para o sujeito?

Se há, vocês sabem, algo a que se pode dizer que, desde o início, o neurótico foi pego, é nessa armadilha; e ele tentará fazer passar na demanda o que é o objeto de seu desejo, de obter do Outro não a satisfação de sua necessidade, pela qual a demanda é feita, mas a satisfação de seu desejo, isto é, de ter o objeto, isto é, precisamente o que não se pode demandar. E isso está na origem do que se chama de dependência, nas relações do sujeito com o Outro. Da mesma forma, ele tentará, mais paradoxalmente ainda, satisfazer pela conformação de seu desejo à demanda do Outro. (LACAN, 1961-1962, p. 199-200)

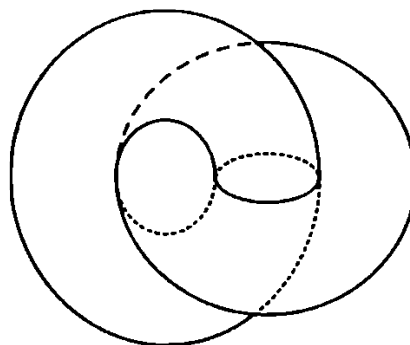
Verificamos, assim, que os impasses do seu desejo representam a questão central para o neurótico que tenta conformar seu desejo à demanda do outro, ou seja, é na dependência da demanda do Outro que o sujeito se esforça para instituir seu desejo (LACAN, 1961-1962). Lacan propõe a representação de um terceiro círculo que inclui ao mesmo tempo dois buracos, a articulação da demanda e o desejo (d + D) (FIG. 14). Essa representação marca que a demanda pode incluir um desejo ignorado, e isso concerne à dimensão do Outro. Essa dinâmica pode ser representada pela seguinte frase: “Ele me pede isso, mas o que ele quer?” (CHEMAMA, 2009, p. 582). Nessa mesma figura, Lacan (1961-1962) acrescenta, um pouco mais à frente, o falo, significante que, ao orientar e limitar o desejo, funciona como medida última da relação do sujeito com o desejo, desejo que apenas pode se realizar via suporte da fantasia. Com

base na topologia do toro, vários conceitos importantes são introduzidos ou retomados. Alguns ganharam ou ganharão envergadura em outros seminários, tal como o objeto *a*, falo e fantasia.

Essa dependência, ou seja, essa relação do desejo à demanda do Outro será representada por Lacan não pelo toro único, mas pelo abraço simbólico entre dois toros, conforme figura 15:

Uma construção topológica é imaginável de um outro toro, que tem por propriedade permitir-nos imaginar a aplicação do objeto de desejo, círculo interno vazio do primeiro toro, sobre o círculo pleno do segundo que constitui um anel, um desses laços irredutíveis (LACAN, 1961-1962, p. 200).

Figura 15 – Abraço entre dois toros



Fonte: (LACAN, 1961-1962, p. 353)

O círculo da demanda em um dos toros coincide com o nada do desejo no outro e, assim, reciprocamente: “[...] desejo num, demanda no outro; demanda de um, desejo do outro [...]” (LACAN, 1961-1962, p. 201). Dito de outra forma, “[...] a demanda do sujeito consiste no objeto do Outro, o objeto do sujeito consiste na demanda do Outro.” (LACAN, 1961-1962, p. 365). A ideia de Lacan (1961-1962, p. 356) considerando o abraço dos dois toros é a de que “[...]o que o neurótico visa, como objeto, é a demanda do Outro; o que o neurótico demanda, quando ele demanda apreender *a*, o inapreensível objeto de seu desejo, é *a*, o objeto do Outro.” Essa dinâmica que atravessa a relação do sujeito com o Outro estaria na adolescência marcada preferencialmente pelo furo, vazio do desejo?

Em seu Seminário 8, Lacan (1960-1961) recorre à imagem de um túnel já escavado pelo outro lado para pensar o que está em jogo não na adolescência, mas na transferência. E aí, nesse ponto, ao partir de uma alusão a um túnel, ele também vai

chegar à dimensão do desejo. A transferência se assemelha ao amor e faz remeter à sua dimensão fundamental, que é a ambivalência. O paciente atribui ao psicanalista deter a ciência sobre aquilo que ele tem de mais íntimo e que é, no fundo, o que ele tem de mais estranho, pois, a respeito do inconsciente, o sujeito não tem qualquer ideia (LACAN, 1960-1961). A pergunta que cabe é a seguinte: o que o sujeito deve encontrar na análise e que difere daquilo que ele procura? “Se ele parte em busca do que tem e não conhece, o que vai encontrar é o que lhe falta. [...] É como aquilo que lhe falta que se articula o que ele vai encontrar na análise, a saber, seu desejo” (LACAN, 1960-1961, p. 89).

Assim, por meio da metáfora de um túnel, Lacan chega à dimensão do desejo, como aquilo que falta ao sujeito e que ele vai em busca na análise sem saber. Se por um lado o desejo do sujeito é o desejo do Outro, por outro, Lacan (1961-1962) não deixa de marcar que o produto de um desejo pelo outro só pode ser a falta. É essa falta, ou melhor, esse nada interior do toro que caracteriza uma travessia em busca de algumas coordenadas em consonância com o desejo. A dimensão do desejo que se põe em jogo por Lacan (1960-61), tanto ao pensar a transferência quanto ao trabalhar a figura do toro (LACAN, 1961-1962), indica que os modos possíveis de travessia apenas podem ser constituídos levando-se em conta o desejo e o furo que o institui.

2.3.2 Tonalidades de uma travessia: sobre furos, sintomas e desejo

Diante da fuga, do vazio, do abismo e do redemoinho, da travessia sem fim, e da pergunta sobre a saída, apresentada pelo cinema, tendo em vista o túnel que se infinitiza em toro do tunel de Tunga e o furo que institui o desejo de acordo com o toro de Lacan, recorreremos a psicanalistas¹⁹ contemporâneos que se dedicaram a uma leitura aprofundada da adolescência, tanto do ponto de vista teórico quanto clínico, com base no ensino de Jacques Lacan para interrogar a adolescência como travessia. Cada autor tratou, à sua maneira, destinos para o furo traçando vias: a via do desejo, do saber do Outro, do chiste, do sintoma, etc.

¹⁹ Esses autores produziram teses de doutorado, artigos e livros sobre a adolescência e muitos conduziram Conversações e projetos com adolescentes e jovens.

Alberti²⁰ (1999), em seu trabalho dedicado ao sujeito adolescente, considera que, diante da tumultuada travessia da adolescência, o sujeito acaba, de um jeito ou de outro, chegando ao outro lado, mesmo se não há garantia alguma quanto a isso. A última frase de seu livro deixa claro o desafio de cernir a saída do túnel da adolescência “Difícil é dizer quando esta termina” (ALBERTI, 1999, p. 206). Se um livro e uma tese inteira dedicados à adolescência chegam ao fim, o final da própria adolescência não é tão evidente e varia necessariamente de sujeito para sujeito. O tempo da travessia não corresponde ao período etário e pode se prolongar além do esperado. Certo é que o sujeito pode se ver em um corpo estranho e sem palavras, pois sabemos que o encontro com o real do sexo não pode ser totalmente simbolizado (ALBERTI, 1999). Para a autora, a adolescência é o momento de verificar a consistência das estacas significantes, certificar-se, por meio delas, se o sujeito tem chances de fazer laço social, situar-se na partilha dos sexos, ter uma vida sexual, etc.

O adolescente faz aparecer algo do real (ALBERTI, 1999), o que acentua o conflito entre as gerações. Isso não é facilmente administrável por orientações pedagógicas, medicamentos ou dicas de especialistas com prescrições do que deve ser feito. O medo, a fascinação e a sedução são efeitos possíveis da juventude nos adultos, que implicam um saber fazer com o gozo para manejar a angústia suscitada (ALBERTI, 1999). A injúria pode exercer um papel fundamental de separação, pois, ao elevar o traço unário ao estatuto de nome próprio, esvazia de sentido o adulto que ocupa o lugar do pai (os apelidos degradantes usados para nomear os professores servem de exemplos.). Nesse processo, o significante reveste em um chiste o objeto *a* (ALBERTI, 1999).

Nesse momento da vida do adolescente, a sociedade está preocupada se ele pode se responsabilizar em alguma medida por suas escolhas, mas não há geralmente um interesse sobre a quantas anda seu desejo. A pergunta que a adolescência parece radicalmente apresentar ao sujeito é se ele cede ou não sobre seu desejo, a cada escolha, a cada caminho escolhido na travessia, e essa interrogação, o acompanhará, de alguma forma, pelo resto de seus dias (como bem previa Garrel aos 19 anos). Por isso, não há retorno, e o “isso passa” repetido pelo senso comum não é necessariamente verdade

²⁰ Esse livro é resultado da tese de doutorado de Sonia Alberti, realizado em Paris, onde trabalhou no subúrbio com adolescentes suicidas.

(ALBERTI, 1999). Para a autora, há vazio de significação, há corpo estranho, há falta de palavra, mas há também aposta de que o desejo possa aparecer, custe o que custar. O que custa o desejo? Ou não ceder em relação a ele? O que pode dar a medida do desejo diante do encontro com o real do sexo?

Coccoz (2009), em relação à metamorfose da puberdade como a perfuração de um túnel, explicita que, de uma das extremidades, o furo perfura a autoridade e a consistência do Outro, ou seja, furo no saber do Outro parental. A perfuração da outra extremidade perturba a vivência do corpo, ou seja, concerne o gozo. Assim, um dos furos toca a dimensão do Outro, e o outro concerne o corpo. Coccoz (2009) deduz a partir de Freud (1905a) que construir um túnel é também atravessá-lo e que a saída possível dependerá das características dos furos que afetam ao mesmo tempo o saber e o gozo. A construção de uma saída não depende assim de uma etapa do desenvolvimento biológico, mas de uma lógica de discurso, sendo que a posição dos adultos que fazem função de Outro é decisiva para a entrada e saída da puberdade (COCCOZ, 2009).

A autora marca que não há manual de instruções para uma boa saída do túnel, não se trata de um tempo apenas cronológico, mas antes de um tempo lógico, uma conclusão, uma amarração em forma de saída que possa tomar, por exemplo, a forma de um projeto de vida. Para sair do túnel, diante de um real do sexo que desvela a inconsistência do Outro é preciso lançar mão de um arranjo com recursos simbólicos e imaginários, a saída pressupõe, assim, um entrelaçamento pessoal entre inconsciente e encontros contingentes, uma solução sinthomática, ratificada por um Outro (COCCOZ, 2009). Enfim, poderíamos avançar, um novo modo de fala, um novo modo de se posicionar na linguagem, que leve em conta sua nova relação com o corpo. A escritora belga Amélie Nothomb se tornou um ícone para os adolescentes, por seu estilo de escrita que transmite um efeito de verdade sobre a travessia de uma adolescência sombria e mortífera que a havia levado até a anorexia (COCCOZ, 2009).

Lacadée²¹ (2013) corrobora o entendimento de Coccoz (2009) acerca do túnel freudiano. Para o autor, um dos furos está do lado da criança. Trata-se da pulsão que vem furar o corpo da criança. Da outra extremidade, o furo no saber do Outro parental, indicando que não haverá ninguém que possa dizer sobre aquilo que o sujeito

²¹ Philippe Lacadée é autor de diversos livros que tocam a questão da adolescência, notadamente sobre sua relação com a linguagem e com a escola.

experimenta de modo radical em seu corpo. O propósito da adolescência é de encontrar o objeto de desejo ou de amor fora da família, conseguir, bem dizer, seu desejo o mais próximo possível do real do corpo; isso tudo em meio ao esburacado do corpo infantil e do Outro (LACADÉE, 2013). Para tanto, Lacadée (2017b) afirma a importância de pontos de apoio que constituirão as bases ditas inventivas da solução de cada um. De acordo com Cocoz (2009) e Lacadée (2013) temos um túnel perfurado desde ambas as extremidades: de um lado, a perfuração que incide no Outro, no saber; de outro, a perfuração do gozo que irrompe no corpo infantil que entra na adolescência.

Em seu livro sobre a adolescência, Lacadée (2007) retoma uma passagem de Victor Hugo para nomear a travessia do adolescente como “a mais delicada das transições”. Um dos pontos de delicadeza dessa transição reside no fato de que, no percurso do túnel da adolescência, há um gozo que é despertado e que produz no sujeito um sentimento de estar exilado: o despertar e o exílio. O exílio pede um Outro que diga sim ao novo, muitas vezes insuportável, que surge na fala do adolescente. A pergunta a ser respondida ao longo da travessia é justamente como alojar parte de seu exílio sem exilar a si mesmo radicalmente (LACADÉE, 2007).

Deltombe (2010), em seu livro inteiramente dedicado às questões próprias da adolescência, destaca pontos cruciais recorrentes para o sujeito adolescente e fornece pistas que sugerem a composição de uma saída ou solução possível. Para a autora, o encontro com um psicanalista pode permitir ao adolescente se orientar com relação ao real com o qual é confrontado, abrindo brechas para compor seu futuro. Ela marca que se trata de um momento de confrontação com a complexidade da existência, diante do qual será preciso se orientar na linguagem pela fala, produzir um arranjo possível entre as três dimensões fundamentais – imaginário, simbólico e real – de modo a se voltar para o laço com os outros de acordo com seu desejo. Tudo isso indica que se trata de uma tarefa efetivamente bastante complexa, que implica um remanejamento na relação com a linguagem e, conseqüentemente, no uso da fala dentro do campo linguageiro, de uma estruturação que possibilite uma amarração dos três registros, para que tudo isso encaminhe a travessia rumo a possíveis laços orientados pelo próprio desejo, o que implica, por sua vez, necessariamente, uma distância dos pais e dos modelos infantis.

Deltombe (2010) também realiza uma leitura do texto de Freud (1905a) sobre a puberdade para marcar que a adolescência é um momento de construir um caminho para

a sexualidade em direção ao objeto sexual, lutando contra as pulsões parciais da infância que podem impedir o adolescente de descobrir a causa de seu desejo. Nessa passagem que deveria levar a um Outro, que não é mais aquele da infância, o adolescente esbarra com obstáculos, tais como as fantasias incestuosas e a permanência da satisfação autoerótica que podem bloquear o acesso rumo ao Outro da adolescência. Na puberdade, o equilíbrio que havia sido construído na infância e na latência é invadido por um gozo que é de outra ordem. A questão é que tal equilíbrio não pode ser restabelecido apenas recorrendo aos pais (DELTOMBE, 2010). Em relação à confluência das correntes de ternura e a sensual, que produziria o desafio da vida sexual, a autora afirma que é raro, e mesmo impossível, que isso aconteça sem dificuldade. São vários os efeitos que podem ser produzidos diante dos impasses aí encontrados: sintomas, inibições e mesmo a busca de um gozo desenfreado.

Deltombe (2010) concebe a adolescência como uma difícil passagem obstruída pela impetuosidade da manifestação das pulsões, e a questão que daí emerge é como encontrar uma saída favorável. Para a autora, a construção de uma saída ou de uma passagem pode estar condicionada à exploração do universo da linguagem, ou seja, situar os significantes-chave que estruturaram o sujeito para que as coordenadas de seu desejo possam ser encontradas e funcionar como pontos de apoio reais. Um amigo, a fala, um livro, podem funcionar como apoios para possíveis invenções diante daquilo que faz trauma. O encontro com um analista pode ser fundamental para alguns adolescentes, ou seja, inscrever a fala num processo analítico para que os circuitos pulsionais possam se orientar pela dimensão do desejo. Trata-se de um desejo particular que ordena às pulsões, um desejo articulado pela fala no coração da linguagem (DELTOMBE, 2010). Assim, a adolescência pode ser tomada como uma travessia e, tal como indicam os romances mais conhecidos sobre isso, o desfecho não é necessariamente feliz. Afinal, como costurar, ao longo dessa travessia, a linguagem e o gozo, de modo que isso incluía algo do desejo? A travessia é única, diferente para cada adolescente, há um caminho que parte das condições diferentes de cada família e o desafio de se encaminhar fazendo valer seu próprio desejo no laço com os outros (DELTOMBE, 2010).

Roy (2009) trata a adolescência como acesso a uma dimensão sem garantia, na qual se conjugam a escolha quanto ao exercício da sexualidade e do uso de seu corpo e

uma esperada responsabilidade social. Em seu artigo sobre a proteção da adolescência, Roy (2009) afirma que os sintomas apresentados pelos adolescentes se relacionam ao mesmo tempo com as defesas contra o desejo e a invasão de um gozo estrangeiro. O autor indica que o sujeito confrontado com esses sintomas precisa de tempo para elaborar suas próprias respostas, que devem se distinguir das respostas prontas, ou construindo um uso seu das respostas comuns. O novo da adolescência é uma radical diferença entre meninos e meninas, difícil de ser suportada, pois implica uma nova satisfação e instala uma pergunta: o que fazer de sua posição na relação com o outro sexo? (ROY, 2009). A essa pergunta não há resposta pronta, mas há a via sintomática como resposta do tempo do sujeito às metamorfoses.

Ao analisar o texto de Freud (1905a), Roy (2016) afirma que não há verdadeiramente saída possível do túnel, pois o próprio Freud, em sua teoria, e o sujeito adolescente, em sua travessia, esbarram em duas barreiras importantes. O primeiro impasse se refere à corrente sensual, na medida em que a pulsão sexual infantil não tem necessidade de um objeto sexual, já que, para ela, qualquer parte do corpo serve. Nada nessa pulsão predispõe a uma mudança de corpo, ou seja, ao encontro com o Outro sexo (ROY, 2016). De acordo com o autor, da corrente de ternura também advém outro impasse, uma vez que o encontro do objeto é um reencontro com o primeiro objeto de amor, e a puberdade vai exigir exatamente a renúncia de tal objeto.

O autor conclui por uma impossível convergência das duas correntes, encontro impossível do amor e do desejo em um mesmo objeto. O amor vai aparecer como aquilo que oculta e indica a perda radical do objeto da mais primitiva satisfação sexual:

A puberdade deve, então, ser compreendida como o tempo de uma redescoberta dessa dimensão da perda no cerne da satisfação: não há outra saída para que se opere uma mudança de corpo, segundo a lógica da pulsão (ROY, 2016, p. 203).

O encontro do objeto é o encontro com o Outro sexo marcado por um novo prazer que implica o encontro com um gozo que inclui a perda, ou seja, um novo modo de satisfação que introduz o desprazer no cerne da pulsão, a saber a castração (ROY, 2016). O sujeito adolescente em meio a tudo isso, órfão de uma promessa que agora é sem garantia, sem respaldo dos pais e confrontado com um novo modo de gozo. Do lado do desejo, está o falo seu significativo, e a pergunta sobre como sustentar seu desejo

a cada vez, a cada convocação, sem a direção exata prometida pelo falo. Do lado do amor, a fantasia é que sabe “quais são os elementos significantes que se distinguem especialmente para o sujeito, em sua singularidade, para introduzi-lo na ordem do amor” (ROY, 2016, p. 210).

As rupturas, os investimentos, as perdas, toda mudança que acontece na infância é imputada aos pais, ou seja, nesse tempo, a pulsão sexual está referida aos pais, enquanto a adolescência convoca ao abandono da posição infantil, à travessia por uma zona em que o saber falta (ROY, 2016) com o risco depositado em conta própria. O adolescente está diante de um novo modo de satisfação que o deixa sem garantia em relação à escolha de objeto assim. São as fantasias e os sonhos que funcionarão como porta de entrada para essa nova satisfação (ROY, 2016). O abandono da posição infantil representa um marco fundamental da adolescência como travessia, nem sempre realizável.

Em relação a esse ponto, Roy (2016) marca que, de acordo com a lógica da pulsão, é a libido, esse órgão fora do corpo, e não os genitais, o novo aparelhamento corporal na puberdade, que vai permitir a repartição entre os sexos. “É precisamente o paradoxo da puberdade em Freud: a puberdade é o momento no qual o sujeito tem que se haver com a libido sem o socorro do falo” (ROY, 2016, p. 206), o que pode tornar o caminho obscuro, embaraçante e eventualmente sem saída.

Se não é certo, e talvez impossível, um encontro entre as duas extremidades do túnel, Roy (2016) propõe o Witz (o chiste) como uma terceira via. Para o autor, a proposta do Witz como terceira via possibilitaria dar um a passo mais no ponto em que amor e desejo, provenientes da condição infantil, rateiam diante da nova satisfação imposta pela puberdade. Diante das perfurações do amor e do desejo, o momento da puberdade concebido por meio do Witz indicaria, ao mesmo tempo, a introdução de uma distância e um reconhecimento, ou seja, necessidade de uma terceira pessoa que possa ratificar uma nova mensagem imprevista (ROY, 2016). “Há aí um nó estrutural que dá conta de toda a eflorescência sintomática, na subjetividade dos ditos ‘adolescentes’ e no social, onde se trata tanto de ‘desconcertar o Outro’ como de buscar, desesperadamente, seu ‘consentimento’.” (ROY, 2016, p. 211).

Com Roy (2016) podemos conceber uma imagem diferente daquela proposta por Freud (1905a). O que o autor propõe se parece com duas correntes, ambas vindas da

infância, que correm paralelamente, com o objetivo de encontrar um ponto de encontro impossível, visto que cada corrente sofrerá um golpe diferente. A corrente de ternura sofrerá o furo da renúncia ao primeiro objeto de amor. A puberdade fura, esburaca a corrente da ternura vinda da infância exigindo o encontro de um objeto que não seja aquele da infância. É nesse ponto que o amor aparece como perda radical. A corrente sexual também vinda da infância é furada pela exigência de um encontro com o Outro sexo, em detrimento da satisfação exclusiva com as partes do próprio corpo. Há encontro possível entre as duas correntes da infância que correm paralelamente e que, diante da puberdade, são esburacadas frente à exigência de se encontrarem? Roy (2016) propõe o chiste como uma via frente às correntes para sempre desencontradas. Sobre esse ponto específico, Pierre Naveau (2009) considera que o chiste é um modo de gozar da linguagem que não recusa a equivocidade da língua e que produz um laço ao Outro, o que aproximaria de fato aquilo que o adolescente precisa produzir na adolescência ao chiste.

Cosenza (2018)²² lê a encruzilhada adolescente como uma bifurcação, diante da qual o sujeito é chamado a escolher a via do sintoma ou a via da recusa radical, que rechaça a relação do sujeito com o sexo. Pela via do sintoma, o adolescente submete-se às leis do inconsciente e da castração simbólica, aceita entrar no jogo da vida amorosa, suportando uma ambivalência fundamental em relação ao desejo sexual (COSENZA, 2018). A sintomatização da puberdade pode ser tomada como o modo de cada jovem se apropriar da força pulsional, um esforço de simbolização do objeto que causa o desejo por meio de um novo vínculo com a pulsão (COSENZA, 2018). Essa via do sintoma pressupõe o processo de iniciação sexual do adolescente em três tempos lógicos que podem contribuir para pensar a travessia da adolescência.

O primeiro tempo é o sonho, abertura importante para o segundo tempo lógico. No processo de iniciação sexual do adolescente, o sonho exercerá uma função fundamental de elevar a relação sexual ao estatuto de questão inconsciente, uma vez que é a construção inconsciente da cena que poderá organizar e orientar o despertar pulsional que atravessa o corpo (COSENZA, 2018). Sem dúvida, o autor se apoia na ideia de Lacan [1974]/(2003) de que é o despertar de seus sonhos que pode levar os

²² Esse livro é baseado na tese de doutorado de Domenico Cosenza sobre a anorexia mental segundo a perspectiva da psicanálise lacaniana. O referido livro conta com um capítulo dedicado à adolescência.

meninos adolescentes a pensar em fazer amor com as meninas. Primeiro fantasiar, sonhar, despertar a primavera para, em seguida, poder superar essas fantasias e se desligar da autoridade dos pais.

Mas é na esfera da representação que se consuma inicialmente a escolha do objeto, e a vida sexual do jovem em processo de amadurecimento não dispõe de outro espaço que não o das fantasias, ou seja, o das representações não destinadas a concretizar-se. (FREUD, 1905a, p. 213)

O primeiro tempo lógico se refere então à representação onírica da relação sexual. Trata-se do tempo do véu, que eleva o sexo ao nível inconsciente e faz existir a relação sexual organizada como enigma no lugar do Outro. É tempo de fantasmática subjetiva da relação sexual, que o sexo possa se tornar um enigma inconsciente (COSENZA, 2018).

O segundo tempo é aquele do trauma, em que o adolescente descobre que, por trás do véu, não há nada, é a descoberta de que a relação sexual não existe. “Que o véu levantado não mostre nada, eis o princípio da iniciação” (LACAN, 1974, p. 558).

O terceiro tempo é considerado pelo autor como a saída da adolescência, o processo de iniciação sexual. Sair da adolescência significaria assumir a castração simbólica que indica a não existência da relação sexual, entrando no jogo da vida amorosa por meio de uma construção muito singular do que seja o sexo.

Poderíamos chamar tempo da decisão esse terceiro tempo, e que a relação do adolescente com o sexo é tomada na oscilação entre a fantasmática inconsciente que ele produz e o reconhecimento da castração simbólica (COSENZA, 2018, p. 298).

É finalmente a possibilidade de o sujeito fazer de seu encontro com a pulsão da puberdade um sintoma. Aquilo que causa o despertar da pulsão remete ao enigma em jogo quanto ao que causa o desejo para cada jovem, e a pergunta que se pode fazer é quanto à possibilidade de assumir ao mesmo tempo o desejo e a escolha pulsional, dupla assunção não evidente. Assim, para Cosenza (2018) algo de novo deve se produzir para que o sujeito possa atravessar a adolescência, pois isso implica relacionar-se com o campo do Outro e com o objeto que causa o desejo, por um efeito transformador nos três registros (real, simbólico e imaginário).

Evidentemente, há desafios que são próprios da adolescência contemporânea²³. Cosenza (2009) remarca que a questão pode inclusive estar invertida em relação ao esquema proposto por ele. Os adolescentes do tempo atual precisariam primeiramente introduzir um véu no lugar de levantá-lo. Ou seja, para o autor, não se trata atualmente de levantar o véu do mistério do sexo depois de tê-lo podido construir inconscientemente, mas, sim, de produzir um véu que possibilite uma aproximação da inexistência da relação sexual como um trauma a ser apropriado de alguma forma pelo sujeito (COSENZA, 2009).

2.3.3 Metade do toro: o furo-redemoinho ou furo-desejo

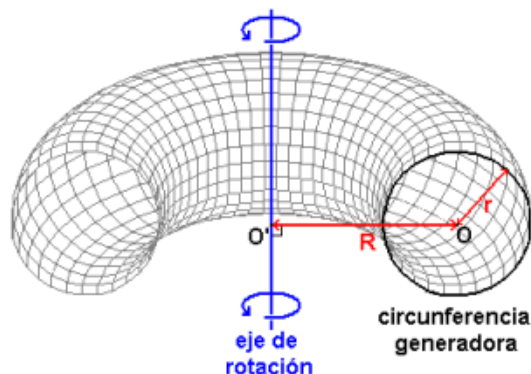
Neste capítulo, verificamos que, segundo Freud (1905a), as transformações da puberdade são marcadas por dificuldades específicas no campo da sexualidade, que podem abranger perturbações psíquicas, e que a puberdade, esse segundo despertar, está referida a um processo de desenvolvimento da sexualidade que se dá em duas ondas. Tem-se uma corrente sensual proveniente da infância, a primeira onda da sexualidade, que, interrompida pelo período de latência, divide-se em duas. Por um lado, uma primeira parte da corrente continua como corrente de ternura, como aquilo que sobrou da eflorescência da sexualidade dita infantil; por outro lado, há uma parte da corrente sensual da infância que deve recomeçar em uma segunda onda, como uma corrente sensual renovada, que não mais se equivoca em seus objetivos sexuais. Assim, as correntes, de ternura (fruto da primeira onda) e a sensual (a segunda onda) tomam caminhos diferentes.

Se cortarmos um toro ao meio, cada uma das metades pode representar a

²³ Sobre esse ponto da adolescência hoje, Miller (2015b) destaca que os adolescentes são aqueles que sentem de modo mais intenso as mutações da ordem simbólica, entre elas, o desmoronamento das ideologias, das grandes narrativas e, sobretudo, o declínio do patriarcado. Podemos dizer que os discursos que organizavam a diferença entre os sexos e entre as gerações estão desgastados e em transformação. Miller (2015b) expõe duas vertentes. Primeiro, a procrastinação como marca da adolescência, exacerbada por uma extensão singular do universo dos possíveis ofertado pelo digital. Essa vertente impõe uma incessante aferição para verificar o que é melhor, multiplicação infinitizada da tentativa de escolha, sustentada em uma crença ilusória de poder escolher dentro de um leque completo do “tudo”. É como se todos os caminhos fossem passíveis de ser escolhidos, o que produz uma aferição infinita e dificulta a decisão que implica necessariamente uma perda. A segunda, a dimensão do saber no bolso, disponível automaticamente, sem necessidade de passar pelos adultos. Se o saber está no bolso, um saber conectado o tempo todo, é possível prescindir dos adultos? Essa questão toca diretamente o cenário escolar e a relação com o saber e com o Outro.

descrição freudiana do túnel perfurado desde ambas as extremidades. Podemos imaginar um toro como algo composto de dois túneis (suas duas metades) perfurados desde ambas as extremidades, que, ao se conectarem, formariam o toro completo, com um furo no meio (FIG.16).

Figura 16 – Metade de um toro



Fonte: (TORO (matemáticas), 2019)

Propomos imaginar a criança prestes a entrar na adolescência, a criança com seu corpo e a pulsão sexual infantil, de frente para a metade do toro. Ao lado da criança, entre ela e uma das extremidades do túnel, como que fazendo um anteparo entre a criança e o mundo que ela tem pela frente, temos o Outro parental, ou seja, o saber parental ou o Outro como linguagem da infância. Consideremos que o gozo, a exigência de encontro com o Outro sexo, vem fazer furo no corpo infantil e, como consequência, atravessa furando justamente o Outro parental. Uma perfuração tanto no Outro quanto na organização pulsional do corpo infantil. Essa corrente sensual segue seu caminho, faz furo no saber e no corpo e entra em uma das extremidades da metade do toro. Da criança, a corrente de ternura, proveniente da sexualidade infantil, parte para o outro lado. Se as duas correntes caminharem em direção uma a outra e se se encontrarem em algum momento, teremos a figura do toro, que pressupõe um vazio no meio e um contorno a ele, contorno que é ele mesmo oco pela perfuração das correntes. Trata-se da imagem de uma cobra que come o próprio rabo e que cria no meio um espaço relativo à dimensão do desejo, ou seja, um furo que pode instituir o desejo. Se as correntes se encontrarem, teremos o toro, esse loop aparentemente infinito representado por Tunga, e supomos que algo do desejo entra em jogo. Eis a adolescência pensada por Freud (1905a) como a travessia de um túnel, no qual podem ou não se encontrar a corrente de

ternura de um lado e, de outro, uma nova configuração da sexualidade submetida ao primado das zonas genitais. As duas correntes saídas de lados opostos, se perfurarem e convergirem em direção ao objeto sexual, promoverão uma síntese entre o amor sensual e o amor não sensual.

Entretanto, os filmes de Garrel e de Chantal, a poesia de Wislawa e o Tunão de Tunga indicam que a crença em um suposto encontro das correntes pode estar no campo do ideal. Os filmes mostraram que o furo, antes de estar relacionado ao desejo, apresenta-se como um abismo que se abre diante do sujeito adolescente, confrontando-o com o vazio, sem que se possa saber se será sugado por esse furo-redemoinho, desviado ou se conseguirá continuar a partir de um ponto de apoio. A adolescência apareceu ainda nos filmes como um encontro desencontrado com os objetos que são retomados da primeira onda da sexualidade. Como arrumar trabalho, como ganhar dinheiro, como se apaixonar, sentindo tanta fome e tanto frio? A travessia parece sem fim, marcada pelo desencontro amoroso e um tanto enigmática.

De todo modo, é essa falta, o nada interior do toro que caracteriza uma travessia em busca de algumas coordenadas em consonância com o desejo. Desejo que diz sempre de um ponto de impossível referido a um tanto de gozo que é proibido. Os psicanalistas contemporâneos indicam tonalidades e saídas possíveis para a travessia. Alguns dizem de um impasse ou mesmo de uma impossibilidade de convergência das correntes. O saber falta, e, nesse oco de saber, a travessia nem sempre é realizável. Há a via do sintoma, de um entrelaçar entre inconsciente e encontros contingentes, via ratificada por um Outro, há o chiste que pensa uma articulação entre desconcerto e reconhecimento do Outro, há a imposição de entrar no jogo da vida amorosa sob o impacto de que não há relação sexual. Enfim, tudo indica a constituição de um modo de relacionar-se com o campo do Outro e com o objeto que causa o desejo.

A metade do toro percorrida pelas duas correntes formaria um túnel aparentemente sem saída, que se infinitiza como toro. Há saída? A dinâmica que atravessa a relação do sujeito com o Outro estaria na adolescência marcada preferencialmente pelo furo, pelo vazio. Mas a pergunta que cabe aqui é: o furo suga para o redemoinho ou institui o desejo? Um convite para ouvirmos os jovens.

3 O FURO, O ENCONTRO E A ENTRADA NO TÚNEL

3.1 Percurso Metodológico

Considerando o que escutamos nas escolas por meio das Conversações, nossa hipótese consistiu em tomar a falta de respeito, não apenas como uma provocação linguageira, mas como embrionária na criação de uma solução para a travessia da adolescência. Assim, partimos da relação marcada mutuamente pelo desrespeito entre alunos e professores, para interrogar a relação do jovem com a linguagem, em um esforço de investigar, o que está além da falta de respeito, o que há de novo introduzido pelo jovem em relação à linguagem e que ecoa nos espaços de convivência criados por eles. O objetivo era investigar sua linguagem, deslocando-os do lugar do desrespeito para o lugar daquele que precisa inventar algo na travessia da adolescência. A invenção foi tomada inicialmente como um dos temas principais da tese, com referência àquilo que podia surgir de novo na relação com a linguagem. Como ler a invenção em sua relação com a linguagem na adolescência?

A pretensão era assim investigar o novo trazido pelo jovem observando o modo singular de se relacionar com a linguagem. Entretanto, desde o início, o conceito de invenção se apresentava como um impasse. Apresentava-se inicialmente como uma dimensão relativamente intuitiva, que indicava antes o interesse por aquilo que os jovens inventam, constroem, bricolam, criam e introduzem com sua presença viva na cidade, e menos um conceito específico bem delimitado. Trata-se de fato de uma invenção na linguagem na adolescência? De que ordem é essa invenção?

O termo invenção ou o ato de inventar é bastante utilizado no contexto da psicanálise de orientação lacaniana. Observamos frequentemente seu uso quando se quer ressaltar e dar lugar a uma solução singular de um sujeito, seja no contexto da análise ou das instituições. Roy (2018) retoma a invenção do inconsciente por Freud para afirmar que essa invenção repousa sobre o lapso e o buraco que ele faz no curso da fala. Esse buraco, o lapso, e aqui incluímos também o chiste, estariam intimamente relacionados com a reserva de gozo que a psicanálise descobriu no âmago do sujeito. O trauma por excelência está na relação do sujeito com a língua, e é isso que pode permitir fazer invenção com o gozo. Roy (2018) explicita que um caroço de palavra, de

significante, pode contar como uma invenção a partir do momento que é recolhido pelo analista, passando de dejetivo a coisa preciosa, ou seja, um achado que pode nomear algo para o sujeito. A invenção na análise surge vinda não se sabe de onde, mas precisa ser validada pelo analista para contar como tal. Roy (2017) indica que, para inventar na análise, é preciso partir de objetos que contam para o sujeito e de marcas estáveis que o identificam, uma montagem que leva em conta objetos e marcas próprias. Nesse processo, o autor indica dois movimentos: preservar um lugar para a falta e para o enigma e escolher um nome ou objeto para servir de apoio. As palavras da infância serão de algum modo re-faladas pelo adolescente para que possam constituir novas formas de falar e de existir.

A ideia da invenção que se pode fazer com o gozo, com base no trauma da linguagem e da necessidade de validação de um Outro, indicam a necessidade de esclarecimento pelo adolescente de pontos em relação a seu próprio desejo. Aqui, o uso da invenção aparece atrelado a algo de muito próprio que concerne o sujeito, algo de si que ele conseguiu colocar e sustentar diante de um acontecimento, uma contingência na relação com o psicanalista. A invenção como uma solução mais ou menos provisória que remete a algo de mais íntimo do sujeito, no contexto da análise.

Assim, se, na análise, a invenção pode estar associada a algo que é nomeado, que inclui o gozo, que conta com a validação do Outro, e, como consequência, esclarece em relação ao desejo, como é possível delimitar um conceito de invenção que sirva à presente pesquisa, que não está no contexto da análise propriamente dita, e que pretende apreender a relação do jovem com a linguagem? Diante desse impasse, surgiu a proposta: fazer a seguinte pergunta diretamente para os escritores: “o que é uma invenção poética ou uma invenção na linguagem hoje?”. Esperávamos que as respostas dos escritores, sujeitos que supostamente encontraram na escrita uma solução, um modo de vida, pudessem fornecer alguma baliza para a investigação de uma suposta invenção na linguagem do lado dos jovens.

Primeiramente investigamos essa dimensão em Oswald de Andrade, que é considerado o inventor de uma linguagem estética, metafísica e política original e de um conceito genuinamente brasileiro: a antropofagia (VIVEIROS DE CASTRO, 2016)²⁴. A

²⁴ Eduardo Viveiros de Castro (2016) chama de inventores de uma linguagem os seguintes autores: Oswald de Andrade, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Machado de Assis. Esses autores são assim

antropofagia indica que nada é genuinamente novo, apenas se cria por meio da devoração de algo do passado. Há aí um indicativo que nos interessa, de que a invenção do novo pressupõe o ato de incorporar o antigo (de novo). Oswald de Andrade inventa a antropofagia, invenção marcada pelo encontro com o Abaporu de Tarsila do Amaral, pelas experimentações de linguagem e pela provocação. O manifesto antropófago é uma invenção que pressupõe um entrelaçamento sem hierarquia entre o antigo e o novo e tem, no chiste, sua pedra angular, uma radicalização da relação com a linguagem que se assemelha à experiência do inconsciente (AZEVEDO, 2016)²⁵. Não há hierarquia entre realidade e ficção, os elementos se definem pela ausência mais do que pela presença, e a ambiguidade dos sentidos é abordada de modo lúdico. Na linguagem de Oswald, a devoração crítica da realidade leva a contradição e a maneira de “ver com olhos livres” (*apud* AZEVEDO, 2016, p. 141) até às últimas consequências. Para o autor:

[...] o homem é o animal que vive entre dois grandes brinquedos – o Amor onde ganha, a Morte onde perde. Por isso inventou as artes plásticas, a poesia, a dança, a música, o teatro, o circo, e enfim, o cinema. (ANDRADE, 2001, p. 144)

Se o homem inventou as artes para se enfeitar diante do que faz furo, isso aproxima a adolescência do campo das artes, como tempo definitivo que exige do sujeito a produção de algo para abordar a sexualidade e a morte. Com base no que indica Oswald de Andrade – um inventor da linguagem – com relação à função da arte, ficou evidente que nossa pesquisa não seria sem a lente da relação com as formas de linguagem reconhecidas como arte. Assim, elegemos campos de formas de linguagens produzidas por jovens: música (rap), ocupação (movimento social), poesia falada (sarau), cinema (sobre jovens), congado (religião e música) e escrita (oficina). É por meio dessas linguagens que esperávamos ouvir sobre a suposta invenção de cada um, a

elevados à categoria de inventores por terem conseguido iluminar e dar lugar para as potências conceituais da(s) língua(s) faladas no Brasil.

²⁵ O manifesto foi cuidadosamente digerido por Beatriz Azevedo (2016, p. 32) e é considerado pela autora “como partitura poética, arquitetura erigida com palavras, criação estética, obra de arte lúdica, invenção”. Para saboreá-lo, a autora retoma a imagem do palimpsesto e propõe ao leitor um banquete, – com entrada, prato, sobremesa, cafezinho e digestivo. A autora conta como foi por meio da estranha figura – Abaporu – que Oswald ganhou de Tarsila do Amaral como presente de aniversário e que irrompe a ideia da criação de um movimento. E isso apenas foi possível pela agilidade inventiva de Oswald, marcada pela provocação, a polêmica e o humor.

“antropofagia” que cada um pôde fazer de sua própria história e de seus encontros na travessia adolescente.

A relação de Oswald com a linguagem anunciou a conexão entre o antigo e o novo e a função das artes diante da lida com o amor e a morte, uma tarefa atemporal para o ser humano. Mas como realizar as entrevistas com jovens antes de ter delineado um pouco melhor o que é da ordem de uma invenção na linguagem hoje?

3.1.1 Escritores: “Eu te dei a minha resposta”

Com esse intuito, entrevistamos três escritores reconhecidos na cidade, indicados por pares e com livros publicados, visando delinear um conceito de invenção que, tal como uma lente, nos permitisse ler uma possível nuance de novidade nas posteriores entrevistas com os jovens. O objetivo era construir um conceito de invenção ou de produção do novo no tempo atual que servisse como chave de leitura para a análise das entrevistas da tese.

Aos escritores perguntamos: o que é uma invenção poética ou uma invenção na linguagem hoje? Qual definição atual de poesia, ou seja, o que é poesia hoje? O intuito era o de descobrir quando, essa linguagem que está em ação (BENVENISTE, 1992), nos tempos atuais, tem a dimensão de invenção. Diante desse convite para definir ou discorrer sobre esse tema, houve certo embaraço. Os escritores se recusaram, por razões distintas, a falar sobre a invenção hoje, mas começaram a falar da relação deles com o trabalho literário. Criticaram a noção de progresso que poderia estar embutida nesse tipo de pergunta e acabaram por nos conduzir à relação deles mesmos com seu modo de escrever. Retroativamente, verificamos que essas entrevistas se assemelharam com aquelas que seriam realizadas posteriormente com os jovens, pois todas apresentaram um traço de enunciação. Os escritores falaram finalmente de sua própria relação com a linguagem, ou seja, falaram do que, em algum momento, conflui para que cada um escreva. Um dos escritores disse: “Eu te dei a minha resposta né, do que é para mim a questão da invenção”. Verificamos que, mesmo naqueles que já são reconhecidos pelo Outro, há um trabalho que vai se assemelhar àquilo que encontramos nos jovens.

Para Ana Elisa Ribeiro, uma das entrevistadas, um trabalho literário exige ter uma “peça solta”, uma intimidade com a linguagem que possibilita experimentar,

surpreender, tirar as coisas de seu lugar, usar a palavra de um jeito antes inimaginável – uma intimidade com a linguagem que não se aprende na escola. Trabalhar sobre a linguagem implica, portanto, a dimensão da desobediência e a introdução de algo muito singular. Uma suposta invenção apenas poderia ser tomada do ponto de vista atemporal, no tempo de cada escritor, na relação com sua escrita, quando algo de muito íntimo desponta sem encaixe. Ana Elisa gosta de ler em voz alta para ouvir a língua. O contato com “isso” que a leitura em voz alta proporciona traça a fotografia, ainda que embaçada, do encontro com um jeito muito próprio de amortecer e amplificar o impacto da palavra. Para Fabrício Marques²⁶ a poesia se dá a definir. O que parece haver “de novo” é o caráter de invenção inerente à poesia em qualquer tempo, ou seja, é o que ela guarda de indefinição, de impossível a definir, que a torna desde sempre o ponto alto da linguagem, o estado máximo a que a linguagem pode almejar chegar. Assim, a poesia aloja um buraco, que dá ao leitor o efeito de fineza da linguagem conectado com algo de seu, garantia de um furo no qual pode caber o que poderia ser chamado de invenção: do leitor e do escritor. O escritor cita Barthes (2007, p. 23-24) para marcar a importância de “tantas linguagens quantos desejos houver”²⁷.

Ao falarem de invenção, todos os escritores nos apresentaram, finalmente, não uma concepção do que seria a invenção na linguagem hoje, mas um traço ou algum indicativo de sua relação mais íntima com a linguagem. Durante as entrevistas, depararam com nuances de sua relação com a linguagem que até então haviam passado despercebidas ou que não tinham ainda sido formuladas. Aprendemos que cada um apenas pôde dizer o que inventou para trabalhar a matéria linguagem (ou ser trabalhado por ela) para si mesmo. Não há geral em termos de invenção, pelo menos quanto a essa suposta invenção que aqui nos interessa e que se refere à relação mais particular de cada sujeito com a linguagem. Há a forma de cada um de se relacionar com a linguagem. Esse processo se dá pelo recolhimento de elementos do passado associados a uma camada de algo próprio que se conecta com o Outro e com a cidade (tomada também

²⁶ Autor do livro “Uma cidade se inventa” (MARQUES, 2015), que trata justamente da cartografia literária de Belo Horizonte e da invenção de uma cidade saída da relação dos escritores com os espaços urbanos.

²⁷ “Essa liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos. Que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra: que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo de ter a sua disposição duas instâncias de linguagem, que ele fale isto ou aquilo segundo as perversões, não segundo a Lei.” (BARTHES, 2007, p. 23-24)

como Outro). Em alguns momentos, essas entrevistas se tornaram um reencontro com o adolescente ou jovem que o escritor foi, sua relação com a escrita e a função desta em sua juventude.

Nesse ponto, não sabíamos mais se o termo invenção seria o mais adequado para ler o que está em jogo na relação com a linguagem na adolescência. As entrevistas com os escritores e o uso indiscriminado desse termo fora do contexto da análise, advertiram-nos quanto ao risco de considerar, de um modo intuitivo, qualquer manobra mais adaptada do jovem como invenção, seja na escola ou em outra instituição.

3.1.2 Adolescentes e jovens

Como verificamos nos usos que Freud faz de puberdade e adolescência no capítulo 2, para ele não há exatamente uma diferença entre os dois conceitos, toma-os por sinônimos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º (1990), adolescente é a pessoa com idade entre 12 e 18 anos de idade. É possível que, em alguns casos, a condição de adolescente se estenda até os 21 anos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera adolescentes aqueles que têm entre 10 e 19 anos, e a Organização das Nações Unidas (ONU) situa a juventude entre os 15 e os 24 anos (WHO, 1986). O Estatuto da Juventude (2013) considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Do ponto de vista etário, a mesma pessoa em desenvolvimento pode ser considerada jovem ou adolescente, ou mesmo jovem e adolescente ao mesmo tempo, dependendo da normativa e do referencial escolhido. Se tomarmos a interseção nas normativas citadas anteriormente, os alunos do ensino médio podem ser considerados jovens e / ou adolescentes, ou seja, a partir dos 15 anos, o indivíduo pode ser incluído na categoria de jovem, sendo ao mesmo tempo adolescente desde os 10 ou 12 anos. Os entrevistados jovens dessa pesquisa tinham todos mais de 15 anos (a entrevistada mais jovem tinha 15, e os dois entrevistados mais velhos tinham mais de 30 anos). Três entrevistadas podiam ser consideradas adolescentes de acordo com o ECA e a OMS. Assim, a denominação jovem se aplica a todos os entrevistados dessa pesquisa, considerando que, com relação aos entrevistados adultos, nós nos referimos à sua experiência como adolescente e jovem, tema central das entrevistas.

Nas escolas com as quais trabalhamos, vemos que a escolha por um termo ou

outro vai se adequar muitas vezes ao objetivo pretendido. Quando os adultos querem tutelar ou, pejorativamente, marcar a crise dessa fase da vida do aluno, costumam optar pelo termo adolescente. Por outro lado, quando esperam protagonismo e maturidade, escolhem prioritariamente o termo jovem. Nas políticas socioeducativas para adolescentes autores de ato infracional, a denominação adolescente é preponderante já que são políticas regidas pelo ECA. Nesse caso, os sujeitos que sofrem uma intervenção compulsória e punitiva do estado, são chamados de adolescentes mesmo se já trabalham, têm filhos e levam uma vida considerada socialmente adulta. Nos programas governamentais ou projetos sociais que se orientam pela perspectiva de um protagonismo juvenil, os termos jovem e juventude são preponderantes independentemente da faixa etária. Nesses casos, o uso social dos termos parece estar menos ligado à faixa etária específica e mais ao objetivo daquele que os utiliza.

Os divisores que poderiam indicar uma saída da adolescência e uma suposta entrada na juventude, tomando-a como um momento posterior, estão do ponto de vista contemporâneo nublados. Anteriormente, a finalização da vida escolar e a entrada no mundo do trabalho poderia talvez indicar a saída da adolescência. Atualmente, ingressar na universidade ou arrumar um trabalho não produz necessariamente uma conclusão, um ponto final na travessia adolescente. Trata-se finalmente, mais uma vez, de um percurso extremamente pessoal. Assim, nas sociedades ocidentais, que geralmente não têm ritos de iniciação consistentes para realizar essa passagem ou para prescindir da adolescência, e tomando-se o ponto de vista de cada adolescente, as fronteiras entre ser adolescente ou ser jovem podem estar confundidas, inexistentes e, assim, depender dos usos feitos pelo Outro dessas nomeações ou da escolha por determinado campo de saber como referência²⁸.

²⁸ Para Le Breton (2017) que escreveu “Uma breve história da adolescência”, a entrada e a saída da adolescência representam supostas fronteiras sempre imprecisas cujas definições variam com as sociedades e com as épocas. Não há uma cronologia exata que referencie a travessia pelo túnel. “Com exceção da passagem à maioridade aos 18 anos, nossas sociedades ocidentais não reconhecem por nenhum acontecimento social a mudança de *status* que dê acesso à idade adulta. Nenhum rito unânime é suscetível de assegurar e marcar o caminho daqueles que atravessam essa passagem repleta de turbulências” (LE BRETON, 2017, p. 85). A adolescência, que vem do latim *adolescens* e que significa crescer, remete num primeiro momento ao campo da medicina, para se alojar em seguida no campo da psicologia, pois diz respeito às questões da puberdade, às especificidades do psiquismo do jovem e à dimensão de crise. Em contrapartida, o termo juventude estaria mais fortemente ligado à noção de laço social. Assim, adolescência poderia ser situada no campo da psicologia, e a juventude no campo da sociologia, mas com fronteiras de diferenciação imprecisas (LE BRETON, 2017). Em seu livro, apesar do esforço de situar algumas diferenças, Le Breton (2017) utiliza indiscriminadamente os termos adolescente

Além disso, a adolescência se torna cada vez mais precoce, ao mesmo tempo que se estende sem bordas precisas e pode ultrapassar os trinta anos (LE BRETON, 2017). Há aqueles que se demoram indefinidamente, outros que não acham a saída e que podem ser chamados “adulcentes” (DELTOMBE, 2009). Para Almeida (2016), que realizou inúmeras pesquisas acompanhando o movimento dos jovens nas festas e nas noites do Rio de Janeiro, a faixa etária dos jovens atualmente abarca um período que vai dos 20 aos 40 anos. Para a autora, não há como seguir uma definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois a juventude se tornou um estado de espírito.

Quanto à perspectiva mais específica desta pesquisa, entendemos que esse período circunscrito temporalmente pelas normativas e pelos campos de saberes (adolescência ou juventude) diz respeito ao aspecto etário, mas não abarca os atravessamentos que são vivenciadas de modo particular – evidentemente com contornos dos traços de cada época – no tempo de cada um, que pode se antecipar ou se prolongar com relação às normativas. Assim, consideramos a adolescência sem definição estrita de faixa etária, como um processo que é da ordem de uma travessia única, singular e que está atrelada ao tempo de cada sujeito. É exatamente isso que é experimentado no mais íntimo de cada um que nos interessa. Tomamos a adolescência como uma travessia, que nos interessa apreender do ponto de vista de cada sujeito, que nomeamos ao longo da pesquisa adolescente ou jovem indistintamente. Interessa-nos antes a travessia do que a classificação etária. Em cada entrevista, será possível verificar como cada sujeito se situa como adolescente ou jovem em sua fala, em cada momento de seu percurso.

3.1.3 O encontro, o Outro e o novo

Diante da resposta dos escritores, depois do trabalho de campo preliminar realizado, montamos um instrumento de entrevista com três eixos temáticos a serem abordados com os jovens. As entrevistas seguem os princípios das Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica (ECOP) (SANTIAGO, 2009), mas com modificações. A

e jovem, tomando-os praticamente como sinônimos na maior parte do tempo, sem remeter a características conceituais diferentes.

ECOP²⁹ é um dispositivo metodológico de pesquisa / intervenção (individual) que, ao lado da Conversação de Orientação Psicanalítica (coletivo), é utilizado pelo NIPSE nas escolas e em outras instituições. Em ambos os casos, o que orienta é aprender com os sujeitos o que eles ensinam sobre suas dificuldades e seus sintomas, dando lugar para que possa ser incluído, de outra forma, o irreconciliável do que perturba, ou seja, o mais singular de cada um (SANTIAGO; ASSIS, 2015). As ECOPs propõem um espaço de pesquisa / intervenção para que possa eventualmente ocorrer a virada do sintoma do Outro para o sintoma do sujeito, ou seja, constituir um espaço em que “não se está mais no registro do sintoma que a criança constitui para a escola, mas no registro do sintoma do próprio sujeito” (SANTIAGO; ASSIS, 2015, p. 44).

A entrevista de pesquisa em questão não abrange o campo da intervenção, pois o objetivo foi o de escutar a relação do sujeito com a linguagem em sua adolescência sob a perspectiva de três eixos. Esses eixos foram extraídos da elaboração de nossa questão de pesquisa, ou seja, da pesquisa inicial sobre a dimensão da falta de respeito (capítulo 1) e do desenvolvimento sobre a adolescência (capítulo 2). De todo modo, seguimos a orientação da ECOP de que “o entrevistador deve despojar-se do próprio saber, pois, no que concerne à estrutura da entrevista, é o paciente que ensina seu *savoir-faire*” (SANTIAGO, 2009, p. 136), com o objetivo de apreender o saber-fazer do entrevistado com uma forma de linguagem em sua adolescência e eventualmente no depois desse tempo.

Assim, consideramos essencial formular perguntas abertas sobre temas balizadores, pois não se tratava de uma associação livre com uma perspectiva de tratamento tal como na ECOP propriamente dita. A proposta foi de uma entrevista semiorientada por meio da baliza de três eixos e de suas respectivas perguntas abertas. O intuito era escutar o modo próprio de se relacionar com a forma de linguagem reconhecida como arte – com a qual o entrevistado tem afinidade –, a relação com o Outro e, por fim, o que há de novo na relação de cada um com a linguagem. A aposta era a de que ouvir sobre a relação do sujeito com a forma de linguagem reconhecida como arte poderia lançar luz à relação do adolescente com a linguagem na travessia da

²⁹ A ECOP nas escolas consiste em realizar conversas com alunos-problema, com base na queixa dos professores. Quando se verifica que o problema é da ordem de um sintoma, pode ocorrer a localização de uma identificação mortífera ou a nomeação de um modo de satisfação (SANTIAGO, 2011). As entrevistas de pesquisa realizadas nessa tese não têm esse objetivo.

adolescência, ou seja, verificar o comum, o ordinário, pela via do incomum, do adolescente reconhecido por ter uma relação particular com uma forma de linguagem específica.

As perguntas apresentadas aos jovens nas entrevistas foram concebidas dentro de três eixos: o encontro; o Outro; o novo. Dentro de cada eixo, formulamos perguntas abertas, que funcionaram como guia.

O primeiro eixo, denominado “O encontro”, diz respeito ao encontro com a forma de linguagem reconhecida como arte, ou seja, se refere justamente ao encontro do entrevistado com o tipo de linguagem que nos fez chegar até ele (música, ocupação, poesia falada, cinema, rap, congado, escrita). Perguntamos: como esta expressão de linguagem apareceu em sua vida? Como você entrou nessa? Quando foi o primeiro encontro que você teve com isto? O objetivo dessas primeiras perguntas era de localizar, apreender o encontro do sujeito com o tipo de linguagem com a qual ele trabalha e tem afinidade.

No segundo eixo, “O Outro”, o objetivo é apreender a relação da linguagem do jovem com o Outro: seja ele o adulto mais próximo, o Outro social, ou a cidade tomada como Outro. No Outro se conjugam a dimensão do espaço e do tempo. Do lugar do sujeito no Outro e na cidade. Escutar como essa relação foi acolhida ou não pelo Outro. Compreender como o jovem se vê habitado por uma linguagem que pode ser enigmática para o adulto e que pode muitas vezes ser tomada como insulto. Exploramos aqui a posição dos jovens na relação com o Outro. Para tal, perguntamos: você apresentou esse encontro para os adultos à sua volta? Você se sentiu escutado nesse encontro? Você encontrou algum tipo de resistência ou recusa? Diante disso, o que o fez continuar? Você se sente escutado pelos adultos com os quais convive? Quais lugares você mais frequenta na cidade? O que faz neles?

No terceiro eixo, “O novo”, na tentativa de nos aproximarmos daquilo que surge na relação do sujeito com a linguagem, perguntamos: o que você considera inovador na sua relação com essa forma de linguagem? Com o intuito de conhecer a função de determinada linguagem para o sujeito, perguntamos: quais os usos disso em sua vida? Qual o lugar desta forma de linguagem na sua vida? O que ela representa para você? O que ela lhe permite? O novo visaria apreender o que desse encontro expõe um ponto de

novidade, algo de muito próprio e específico de cada sujeito (tal como indicado pelos escritores) que vêm fazer parte da cena íntima e também da cena urbana.

Entrevistamos³⁰ adolescentes, jovens, jovens-adultos que apresentavam uma relação particular com determinada forma de linguagem: música (rap), ocupação (movimento social), poesia falada (sarau), cinema (sobre jovens), congado (religião e música) e escrita (oficina). Poetas atuantes na cena dos saraus, um cineasta, uma rapper, uma jovem atuante na cena da ocupação de espaços para manifestação, um jovem atuante do congado, uma jovem participante de uma oficina de escrita.

A leitura do material³¹ bruto, transcrito, possibilitou isolar três pontos inicialmente, uma primeira lógica de leitura que indicou três tempos em cada entrevista: 1) Errância, 2) Ancoragem (Outro e lugar), 3) Novo. Primeiro, o sujeito está num tempo de errância, à deriva, sem norte, perdido na imensidão, sem lugar, como dizem; em seguida encontra algo que faz ancoragem e que conecta um lugar (físico da cidade) a um Outro; e, num terceiro momento, apresenta-se com algo de si, tempo que indicaria algum ponto de novidade. Essa primeira leitura produziu pistas de como se articulava para cada um, a adolescência, a linguagem e o novo.

A segunda análise realizada, não mais sobre a transcrição, mas sobre o texto escrito com base nas entrevistas, revelou uma segunda lógica em três tempos. Questionamos o que chamamos inicialmente de errância na primeira análise, pois o sujeito está num tempo de errância não toda errante, mas guiada por algum traço ou objeto. O nome “escavações ancoradas” se mostrou mais adequado para o segundo tempo, pois, trata-se não apenas de uma ancoragem, mas de escavar ancorando-se nos

³⁰ Realizamos ao todo 10 entrevistas, três com escritores e sete com jovens (adolescente ou jovem-adulto), e dois encontros com um grupo de poetas marginais de saraus. Para análise na tese, elegemos quatro entrevistas realizadas com jovens, de modo que abarcassem quatro formas diferentes de linguagem (excluímos a primeira entrevista realizada que era com outro jovem da poesia falada, do sarau, e excluímos as duas últimas realizadas por uma questão de extensão e espaço na tese).

³¹ A entrevista se configurou um tempo de escuta com atenção flutuante sem a realização de anotações. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, incluídos os silêncios, os erros, os suspiros, os atos falhos, repetições, frases cortadas. Em seguida, realizamos sucessivas leituras do material já em formato de texto, com anotações, marcações e comentários. Freud formalizava dessa maneira seus casos clínicos: separava os momentos, o tempo de escuta e outro de escrita e elaboração sobre o material anotado. Quando o paciente partia, transcrevia as sessões, realizava primeiras observações e, depois de leituras sucessivas, acrescentava pontos de vista críticos a suas próprias observações, o que demonstra seu método clínico de investigação (RAMIREZ, 2012). No nosso caso, não se trata de casos clínicos, mas seguimos a orientação de transformar o dado em texto, para identificar os significantes que pudessem contribuir de modo original para nosso problema de pesquisa (IRIBARRY, 2003), ou seja, após análise da transcrição, produzimos um texto que foi novamente analisado.

encontros que contaram para o sujeito. O terceiro tempo, passamos a chamá-lo “Reviravolta”, nome extraído da fala de uma das adolescentes que demonstra como o novo representa, na verdade, um passo a mais em relação ao primeiro eixo “O encontro”, uma volta revirada ao primeiro tempo que sempre retoma a marca ou objeto que guiou a suposta errância no primeiro tempo.

Entretanto, a terceira análise do texto escrito das entrevistas conduziu ainda para outros pontos tratados à luz de nosso percurso teórico. Assim, numa leitura inicial, encontramos 1) Errância, 2) Ancoragem, 3) Invenção. Na segunda leitura: 1) ? (dúvida quanto ao termo errância), 2) Escavações Ancoradas, 3) Reviravolta. Na análise final, feita com base no desenvolvimento teórico, verificamos outra lógica também em três tempos: 1) O furo; 2) O encontro; 3) A entrada no túnel. Assim, a apresentação das entrevistas que segue foi realizada em função da terceira lógica encontrada, ou seja, de acordo com a lógica que encontramos no trabalho sobre o texto de cada entrevista articulada à leitura literária e teórica dos capítulos 2 e 4. Cada entrevista é narrada em três tempos que se referem respectivamente ao furo, ao encontro e à entrada no túnel para cada um.

3.2 Bia F.

3.2.1 Furar a língua e soltar o verbo

Ao falar sobre seu encontro com o rap, a adolescente contou que “foi num período meio conturbado”, concomitantemente à separação dos pais. Aos 13 anos de idade, sofreu o baque dessa separação, na qual esteve envolvida por ter descoberto a traição do pai. Momento de silêncio na entrevista. No celular do pai, que ela considerava “muito bonzinho”, Bia descobre o envolvimento dele com outra mulher e fica perdida entre contar para a mãe e acabar “com tudo”, ou proteger o pai e deixar a mãe ser “feita de boba”. Nesse tempo de suspensão, sem saber se fala ou não para a mãe, decide furar a língua:

[...] aí, aí eu fui e olhei as paradas assim, ele chamando ela de meu amor e tal, eu falei nó, aí esperei até sábado, aí quando foi sábado, eu era doida pra furar a língua, aí eu falei ah vou furar minha língua, tô nem aí, aí fui furei minha língua, fui prum baile [...]

Entre soltar ou não a língua, Bia fura a língua no real do corpo e vai ao baile. Se fosse suficiente, não chegaria em casa no mesmo dia pronta para soltar o verbo para a mãe. Depois do baile, vai ao encontro do pai e pede para voltar para casa. A cena em que a traição se revela e reverbera ocorre com a presença dos três. Bia fala a respeito da traição para a mãe na presença do pai. Depois disso, a adolescente vê o pai sair de casa, abandonando-os, sem conseguir separar as coisas: “Aí depois, ele ficou lá uns dias ainda, mas, quando eu vi ele indo embora assim, pegando as paradas dele, eu falei, nó meu pai foi, e ele foi mesmo, tipo assim, não manteve contato”. Ele se separou da família toda. Em seguida, a mãe passou por um período de depressão, sem conseguir fazer as coisas em casa.

A mãe cantava na igreja, tinha um “vozeirão” e o pai tocava teclado, Bia ficava fascinada vendo os pais no altar: “Eu via meu pai tocando na igreja e tal, achava muito foda, eu queria estar igual a ele ali, pá”.

Engajou-se por um tempo na igreja, mas logo entendeu que essa instituição não seria um espaço de acolhida para algo de seu, era muito padronizada, orientações excessivas que limitavam as escolhas: “homem não pode usar brinco”, “não pode usar tatuagem”, etc.

Nesse momento, Bia se vê “perdida na imensidão” da adolescência, sua vida está sem “norte”, sem rumo certo, há um espaço desocupado. Bia perdida, lançada em um vazio, sem o suporte do espaço antes ocupado pela vida familiar e pela relação com a música na igreja. Perdida na imensidão do furo da língua, enfim, um vazio difícil de nomear. Assim, o furo do túnel da adolescência se precipita em Bia, um vazio aberto para uma experiência singular com a língua.

3.2.2 O desejo na ponta da língua

A família de Bia sempre foi “envolvida” com a música, além do pai e da mãe. Admirava os tios músicos, embora eles não conseguissem ganhar a vida com isso. Viver da música era seu “sonho de criança”. Sempre gostou de rap, mas nunca tinha feito

“prática da parada”, o rap apareceu como uma “válvula de escape” nesse momento sem rumo e de choque com a separação dos pais. Pergunto o que a fisgou no rap, ela responde que foi o “jeito das pessoas”, e imediatamente se lembra de seu tio.

Foi o tio que “me aplicou um dos primeiros sons, tirando o Racionais, que é o que a gente escuta sempre né, na quebrada.” O grupo Racionais MC’s aparece aqui como um para todos, um geral tradicional do rap que é escutado por todo mundo no bairro de Bia. O som que o tio aplicou e que tocou a adolescente de modo particular foi o da cantora de rap Flora Matos: “ele falou, escuta essa mina, é um som que chama ‘Mundo pequeno’, que é assim bem, bem foda, que foi o que me fisgou assim, eu, opa, essa mina é foda”.

A proposição captada por ela pela indicação foi “essa mina é foda”. Ela canta parte da música na entrevista: o mundo é tão pequeno/pras vontades que eu venho tendo/nem eu entendo/todo dia eu me surpreendo/parece que eu nem tô mas o fato é que eu tô te vendo...” (MATOS, 2008).

Digo que a música parece ter a ver com o momento da adolescência, ela concorda: “É, porque a gente sonha demais, a gente quer demais e parece que o mundo fica pequeno diante disso, sacou? Porque o mundo é só o mundo, o meu sonho é o meu mundo”.

O tio apresenta uma música que ele considerava “foda” e que é recebida por Bia como uma indicação de uma “mulher foda”. Uma mulher que traduz em sua letra algo que toca a adolescente. Trata-se de um encontro contingente com a ideia de mulher que ela quer ser, de acordo com o que ela pescou da fala do tio. O desejo do tio³² se conectou com algo que é dela: descoberta de algo novo, não sem a relação com o Outro, com o que vem do Outro. Nesse ponto, alguma coisa que é tradição se conecta com algo que dá expressão ao que a jovem quer.

Assim, a letra de Flora Matos a fisgou. Por meio das buscas na internet, orientadas por aquilo que ressoou da fala do tio em seu corpo, ou seja, pela letra e pela música de Flora Matos, o “youtube vai relacionando as coisas” e propõe vídeos semelhantes. Ela foi direcionada, então, para os vídeos dos duelos de MCs no viaduto Santa Tereza e ficou impressionada: “como é que esse cara faz isso véio, na hora, ao

³² Bia também recorreu a ele quando descobriu a traição do pai e se viu diante do impasse de contar ou não para a mãe. Naquele momento, o tio respondeu com acolhimento e um toque de humor: “ái ele brincou, ou você conta pra sua mãe, ou você suborna seu pai e ganha muito dinheiro”.

vivo”. Bia ficou muito impressionada com o “jeito” de um dos rappers dos vídeos que duelava no viaduto. Ele era engraçado, carismático, cativante, “fiquei muito interessada de ir ver”. Da música “foda” indicada pelo tio, passou pela letra de Flora Matos que ela tomou como uma “mina foda”, tal qual ela gostaria de ser, e chegou aos vídeos da batalha de rima no viaduto Santa Tereza, em que o improviso e carisma de um dos rappers fez brilhar seus olhos. Esse foi o caminho que foi sendo escavado, tendo a relação com o tio como ancoragem, como ponto de apoio, o que a levou aos rappers cativantes do viaduto, capazes de manusear as palavras de um modo surpreendente e invejável.

De expectadora do duelo nos vídeos do youtube, ela vai ao viaduto escondida da mãe com uma amiga da igreja, “fiquei dando rolê até o dia clarear”. À primeira vista, o que pode parecer um “rolê” errante, sem conexão, um vagabundear totalmente sem rumo, na verdade, é um “rolê” já guiado, orientado por algo que vinha sendo escavado desde os encontros anteriores, após indicação da música de Flora Matos pelo tio. O

3.2.3 Uma rapper foda debaixo do viaduto, reviravolta!

“Você tem que escrever” reverberou, e ela escreveu, então, sua primeira música. Em seguida, começou a participar da batalha de rimas, sempre inspirada por Flora Matos.

Aí eu escrevi a minha primeira música, aí depois disso que eu fui batalhar a primeira vez, e depois que eu batalhei, que eu gravei a música, já tinha escrito num papel assim, até eu ficava escutando Flora Matos, falava nó, muito doído, muito doído.

Bia tatuou uma frase de sua primeira música “Dentro do meu corpo, meu espírito dança”, frase que nomeia para ela uma manifestação da felicidade. O espírito como algo dentro do corpo que, quando se agita como dança, manifesta-se em forma de felicidade. O tio que continuava “à disposição” apoiou e acompanhou de perto a gravação de sua música. O tio aparece em seu discurso como uma figura que “dá uns toques”, fornece balizas para suas escolhas, “ó, não faz isso porque não está na hora, tenta fazer isso porque vai ser bom”, alguém que Bia reconhece por sua experiência de vida e pelo seu apoio.

Ao começar a frequentar os eventos de rap ela encontra uma “galera diferente”, e decide “eu vou ser quem eu quero ser”. Nesse momento, fez sua primeira tatuagem. Aí me mostra uma tatuagem grande no peito com os dizeres “rumo certo”, disse que a mãe “endoidou” ao ver a tatuagem: “menina você só tem 14 anos, olha o tamanho dessa tatuagem!” e também se espantou com seu corte de cabelo “mas você raspou seu cabelo todo! Isso vai demorar 6 anos pra crescer de novo”. Bia explica que “rumo certo” é uma ideologia e que diz da sua relação com um grupo específico de amigos “[...] é assim, tentar fazer as paradas sem atrasar ninguém, e ajudar o máximo de gente que você puder, sacou?”. Perdida na imensidão, Bia vai tateando possíveis direções, inscreve na pele a tatuagem “rumo certo”. Talvez fosse preciso tatuar na pele porque o rumo para quem está perdido na imensidão da adolescência não é assim tão certo.

Nesse momento de encontro com a galera do rap acontece o que ela nomeia “Reviravolta”! Deixa de fazer tudo para agradar a mãe, muda o jeito de vestir e de falar, e diz do encontro com os pares: “A gente cria uma nova linguagem”, para além do próprio rap. Bia se precipita no túnel.

Evidencia-se nesse ponto um corte. Um antes e um depois. Primeiro, uma Bia que fazia tudo como a mãe queria, que se esforçava para que a mãe ficasse feliz com ela, que se vestia e falava do modo como a mãe esperava. Após o encontro com o rap e com o “jeito” dos pares, há uma reviravolta em sua vida, e ela encontra um lugar mais próximo daquilo que ela acredita querer ser. É exatamente nesse momento da entrevista, de corte, imediatamente ao falar da reviravolta que ela discorre sobre a dimensão da linguagem para ela na adolescência: “o mais incrível que eu acho de tudo assim, agora falando de um geral, é que, aonde eu chego eu consigo fazer as pessoas entenderem essa parada assim do meu movimento mesmo do rap.”

Bia indica que consegue circular e transmitir os elementos de sua linguagem para aquele que não necessariamente compreende ou faz parte. Bia conta que até com a mãe passou a conversar de um jeito diferente, fazendo uso de suas gírias, mas se fazendo entender.

A adolescente relata como cada lugar tem uma gíria, um modo diferente de falar e como isso exerce sobre ela um grande fascínio. Cada cidade, com cada bairro periférico tem suas gírias: “e é muito doido quando você não sabe o que significa”.

Quando foi à cidade do Rio de Janeiro, e utilizava a expressão “de rocha³³”, foi interpelada, pois os jovens de lá não conheciam o significado e os usos da expressão: “é muito doido isso, essa troca, é coisa de jovem né, mais de jovem assim se comunicar, e você vai conhecendo a gíria de outro lugar”. No Rio de Janeiro mesmo os jovens falavam muito “Pia”, e “Brotá”³⁴. “Eu acho muito doido, que é assim, a gente cria uma nova linguagem né e consegue se comunicar através disso.”

Bia indica que há as gírias, há o fascínio pelos diferentes modos de uso das palavras, mas que no rap há algo mais. O rap inclui uma dimensão de ataque, de ataque com ares de poesia que consegue incluir a ofensa de um jeito sofisticado.

Assim, com relação ao seu modo de criar no rap, ela indica que construiu uma maneira própria de rimar: gosta de criar com o que o outro diz, “linkado”, com tática, sem ofensa e que trabalha com as palavras para fugir do óbvio. Bia destaca a dimensão do ataque sem desrespeito, que é uma de suas marcas registradas na batalha. Ela e o irmão que sempre brigaram muito, inclusive “de porrada”, fizeram uma parceria no rap. Duelam um contra o outro e encantam o público, sem saber muito bem como nem por quê. Em uma das batalhas eliminatórias do campeonato nacional, ela e o irmão se enfrentaram:

foi uma batalha cabulosa, que tem uns caras que são famosos já e vivem só da música assim, que é a Cone Crew do Rio, os caras da Cone Crew que tavam fazendo esse evento aqui, o cara abraçou a gente assim no palco e ficou meia hora falando, que foi a batalha mais doida que ele viu na vida dele, a gente se atacou mesmo, zuou, sem faltar com respeito, sem falar os segredos um do outro, né.

A mãe de Bia chegou a estranhar a dimensão do ataque presente na batalha de rimas. De fato, pode ser “meio ofensivo”, afirma a adolescente. Bia privilegia o ataque que não desrespeita e a dimensão de diversão. Há, para ela, uma satisfação no ataque presente na batalha:

eu entendo como brincadeira, e faz parte, só que quem não entende como brincadeira apela e não fala as coisas na brincadeira, tipo assim, leva uma parada para o pessoal mesmo, eu não tenho problema com isso, porque pra mim, ali é pra gente divertir mesmo, fazer a galera rir, ou então passar uma mensagem [...]

³³ Significa “com certeza”, expressão usada para a confirmação de algo.

³⁴ Significa “colar”.

Quando a adolescente batalha, por exemplo, com alguém que é considerado gordo, ela se esforça por se afastar de fazer referência a essa característica. Ou seja, trata-se de fugir da obviedade que pode implicar a opressão ou uma eventual humilhação do adversário.

Isso, e eu tento não ofender ninguém mesmo, porque é muito ruim você ser ofendido, já teve batalha que eu fiquei, que eu saí assim... Nó, nunca mais vou rimar, nunca mais.

Para a adolescente, quando aquele que está rimando privilegia a ofensa que humilha, demonstra falta de habilidade em jogar o jogo das rimas, pois esse jogo pressupõe uma tática, não se trata da ofensa pela ofensa. O privilégio do jogo das palavras, que inclui o ataque, mas que o ultrapassa porque é tocado de efeito poético, parece ser uma marca do próprio espaço do duelo embaixo do viaduto. Trata-se de uma batalha que, por ser de rimas, produz um espaço de convivência de grupos diferentes, sem brigas, apenas o duelo de palavras:

dentro do duelo assim, eu falo o duelo no rolê todo, é muita gente diferente, tipo lá você vê os manos punk, eles tão lá, você vê os caras, quem gosta de funk né, tá lá também, e tá todo mundo ali dividindo o mesmo ambiente, tá ligado, compartilhando um momento de confraternização, e sem briga nenhuma [...]

Assim, Bia consegue transmitir um pouco do que a fisga na sua relação com a linguagem do rap, o ataque inteligente que prima pela fuga do óbvio. Mesmo diante dessa clareza, Bia evidencia como, na relação de cada sujeito com o modo como trabalha a linguagem, resta sempre um ponto opaco: “é na hora, antes de eu fazer eu achava uma parada fantástica e agora eu continuo achando uma parada muito doida, eu consigo fazer isso e eu não sei como, de onde vem, para onde vai.”

Bia chegou a frequentar uma igreja menos padronizada, mas, uma vez que esteve no duelo de MCs das sextas-feiras, a igreja deixou de ser uma opção. A adolescente encontrou no duelo uma liberdade com responsabilidade que ainda não havia experimentado: “No rap, eu posso tipo assim, arrumo as responsabilidades de tudo o que eu falo, mas eu posso falar o que eu quiser, fazer o que eu quiser, me vestir como eu quiser.”

A adolescente se torna uma MC reconhecida pela geração anterior do Hip-Hop, pelos “caras das antiga” e pela mídia. Circula por diversos estados do Brasil. Diferentemente dos familiares que não tiveram visibilidade, Bia representou Belo Horizonte no duelo nacional, gravou matérias para diversos jornais. De perdida na imensidão adolescente para o mundão, sua saída foi: “Tudo o que eu não conseguia falar, eu escrevia, e é assim até hoje.”

O viaduto Santa Tereza se tornou para a adolescente um ponto de encontro para além do duelo, um ponto a partir do qual ela aprendeu a se virar com a “maldade” do centro da cidade.

O viaduto é um ponto que tem várias pessoas que moram ali debaixo, e eu vou lá diariamente, não é só quando tem duelo, toda vez que a gente marca de encontrar no centro, a gente marca no viaduto, a gente fica lá, troca ideia.

Bia relata que os colegas que trabalham com ela não sabem andar no Centro e que ela tem um acesso ao Centro desde os 14 anos, franqueado pela mãe que sempre confiou e ensinou certa circulação para resolver determinadas coisas.

acho que receio mano, os caras, mais por parte da mãe deles mesmo, minha mãe sempre confiou muito em mim, e de, vai ali paga uma conta ali pra mim, você sabe chegar? Eu vou te ensinar, sempre fui e gostei e gosto disso [...]

O acesso ao “debaixo do viaduto” potencializou o acesso ao Centro já existente, indicado pela mãe e apropriado pela adolescente, por gosto. Bia conversa com os moradores de rua que ocupam o viaduto, eles a conhecem, e, assim, ela foi se situando, sabendo até onde pode ir. Aprendeu a fazer um uso próprio e advertido desse espaço, para além dos duelos “fraga, opa, aqui eu posso ir, eu posso conversar, mas eu não posso me envolver demais, umas coisas assim sabe, que eu levo para a minha vida mesmo”. Bia indica que tem um jeito de se virar com a rua, saber até onde ir, “não pode duvidar, mas também não pode pagar pau”, mas “tem que estar pronto para correr”.

Antes de Bia, várias gerações de escritores e poetas inscreveram lugares na cartografia literária de Belo Horizonte. Seus atos e seus lugares preferidos escreveram outra cidade, uma cidade como linguagem própria (MARQUES, 2015). Assim, para cada jovem, uma cidade se inventa, e essa possível invenção resulta sempre de um entrelaçamento da tradição com o novo. Cada geração que anda por um espaço urbano

introduz aí sua forma de viver a cidade, sua maneira de estar com o outro, de estar no campo do Outro. Andar pela cidade é finalmente uma forma de escrita, inscrever seu corpo, habitar lugares e modificar o próprio espaço, vasculhar o corpo da cidade.

Ao escalar o viaduto Santa Tereza, Carlos Drummond de Andrade constrói Belo Horizonte de modo literário e marca, de maneira perene, a relação entre a experiência urbana e a literatura moderna (MARQUES, 2015). Muitos foram os poemas, contos e crônicas surgidas da relação dos jovens escritores com o espaço urbano, produções que ajudaram a construir o imaginário de uma cidade para seus moradores.

Na Belo Horizonte de ontem, jovens escritores deram uma resposta da literatura à cidade que encontraram no tempo de sua juventude. Escalaram arcos em sinal de protesto, produziram escritos que denunciaram como uma cidade recém-nascida podia se mostrar tão ultrapassada no uso e compartilhamento de seus espaços. Drummond, Pedro Nava e Cyro dos Anjos, em seu desatino juvenil, fizeram parte do movimento de ocupação do espaço cultural da Belo Horizonte dos anos 20 (MARQUES, 2015). A rua da Bahia nunca mais foi a mesma.

Posteriormente, no livro *Encontro Marcado*, de Fernando Sabino (1995), vemos a história de Eduardo, o melhor aluno em português da sala, que queria ser artista e que vagueia na tentativa de tornar-se escritor. Com a chegada da puberdade, a alegria da infância virou lembrança. Chegou a pensar em morrer, mas não se matou como fez um amigo aos 16 anos. Andou triste pelos cantos, errou muitas vezes vazio pelas noites da cidade. Passou pela natação, perdeu o gosto pelos estudos. “Decidiu tornar-se mesmo escritor” (SABINO, 1995, p. 43). Mas alguém vive disso? – pergunta dos adultos à sua volta, dos próprios escritores mais velhos e de si mesmo. Na ânsia de sair pela cidade, farrear, beber, descobrir um mundo e se perder, Eduardo e os amigos, lembram o poeta que os precedeu: “vamos subir o viaduto?” E bebiam para criar coragem de subir os arcos de Santa Tereza. O vazio, o tédio, a paixão, o sentimento de que a vida não vale nada e, ao mesmo tempo, uma pressa enorme de viver e de beber: “Gostaria de ser um homem sereno, comedido, um escritor como Machado de Assis” (SABINO, 1995, p.143). E, assim, o tempo foi passando, mas o sentimento de tristeza e inadequação não parece ter passado na mesma medida. Muitos foram os bares pelos quais perambulou e muitas foram as experiências: um grande amor, um amor clandestino, um filho perdido, um casamento desfeito e uma enorme solidão, um vazio incurável, sempre um pouco

perdido, angustiada diante da brutalidade e da crueza da vida. Sem saída. As perguntas sobre o que é ser artista, o que é ser poeta, o que é literatura rodam em sua cabeça, mesmo já quando jovem adulto. Eduardo erra entre o que se é, o que se quer ser, sem saber na verdade o que se quer ser. O encontro desencontrado, não desmarcado com aquilo que não se sabe bem o que se quer ser. Nesse caso, ao final do livro, uma sensação enorme de beco sem saída, o furo do túnel nos acompanha um pouco cru, as mãos vazias até na vida adulta, sempre à procura de um encontro.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro (SABINO, 1995, p. 145).

Após Drummond e Sabino, o viaduto Santa Tereza sofreu uma potente atualização (LEVY, 1995) pelos jovens de hoje, dos quais Bia faz parte. Ele se tornou ponto de encontro, de ação e de manifestação dos que se preocupam com o uso do espaço público na cidade em que vivem.

A arte sempre inspirou juventudes. Hoje está pelo Viaduto a geração de jovens que ocupa as ruas para reclamar seus direitos. Buscam novas formas de vivenciar a cidade e a sociabilidade. São avessos a políticas higienistas e têm conduta libertária. Junto à Praça da Estação, o Viaduto acabou se tornando espaço privilegiado para a reunião dessa moçada. Promoveram encontros que fizeram época, como o Duelo de MC's, a Praia da Estação e uma infinidade de movimentos sociais. (PERDIGÃO, 2016, p. 12-13)

Ao buscarem novas formas de vivenciar a cidade, os jovens atualizaram o uso do viaduto: se antes Drummond e os escritores subiam os arcos, agora os jovens ocupam o vão debaixo do viaduto, transformando e desviando o uso desse espaço:

No cotidiano, a atualização ocorre no momento em que uma estrutura física espacial é apropriada para responder a uma necessidade imediata de uso. A atualização, portanto, é uma ação interpretativa e criativa, pois se baseia em condições e elementos pré-existentes, e produz novas situações. A atualização vista como uso interpretativo de uma estrutura física espacial é essencialmente um desvio vivido em nível cotidiano. É uma manifestação inventiva condicionada pela materialidade das estruturas reais que já existem em um determinado tempo e espaço. (CASTRO, 2016, p. 94)

Os jovens desceram os arcos escalados pelos escritores, numa descida radical. Debaixo da pista, fizeram viver e pulsar a cidade. O movimento feito pelos jovens atualiza um espaço que deixa de ser apenas um vão para tornar-se palco de diversas artes e linguagens e de discussão acerca do uso dos espaços públicos em Belo Horizonte (PERDIGÃO, 2016).

Pensar a dimensão da atualização dos espaços no urbano nos remete ao conceito de virtual tal como concebido por Lévy (1995). Ou seja, uma ideia de virtualidade que não se restringe à dimensão do digital e não se confunde com a ideia da não materialidade, mas que toca a dimensão de algo que existe em potência e que pode advir por meio de uma atualização. Assim, a atualização se conecta com a ideia de ato inventivo, uma criação produzida com base nas circunstâncias do momento atual (CASTRO, 2016). Desse modo, podemos dizer que os jovens atualizaram o uso do viaduto Santa Tereza em relação a algo que já estava em potência, virtualmente, desde a escalada do viaduto pelos escritores em sua juventude. A diferença fundamental em relação ao que fazia Drummond e sua turma e Sabino e seus amigos é que todos faziam parte de uma classe média branca da cidade de Belo Horizonte ao passo que os movimentos de debaixo do viaduto tem a participação marcante de jovens das periferias e um forte cunho de mobilização social. O que o jovem imprime na cidade pressupõe o encontro entre a tradição e o novo, encontro que pode se dar em prosas e versos, que pode ser um reencontro como se constata em Bia, que conjuga a transmissão dos pais e o que escreve para ela da língua e de um lugar. Para Bia, foi pela letra e pela música do rap que ela se conectou e criou para si uma cidade, uma “mina foda”³⁵, que rima e que sabe se virar com a maldade do Centro. Xia³⁶!

3.3 Estela Firefly

3.3.1 O furo do abuso

Estela relata uma “fobia social muito grande”, que começou a partir dos 5 anos e a acompanhou até os 14 anos. Nesse tempo, ela se descreve como uma pessoa

³⁵ É desse modo que “os caras da antiga” se referem a Bia, e foi por essa denominação que cheguei até ela para a entrevista

³⁶ Que significa rola, beleza, já é!

completamente sozinha, tímida e com muito medo. Até mesmo de conversar tinha medo: “eu não queria conversar com ninguém”. A adolescente tem muita dificuldade quando as coisas não dão certo, quando não saem conforme o esperado. Estela fala de algo que a mata, a “depressão”. Explica que é uma tristeza que não tem cura. A mente vai criando coisas, até coisas que não existem, você se sente agoniado e é como se estivesse se afogando. “Eu tenho que tomar remédio que senão eu surto, sabe? Eu surto, eu começo a chorar, eu quero me matar, e é uma coisa assim horrível”. Remete tudo isso a um histórico muito complexo que vem da infância.

Em casa, sofria violência, abuso, falta de amor, se cortava, quis morrer várias vezes, tentou alguns métodos. Um pai violento, uma mãe que não se posicionava. Relata uma audiência no CIA³⁷, diante do juiz, na qual o pai teve finalmente que se calar, e ela pôde falar sobre tudo o que sofreu. Considerou esse momento um marco. Denunciou e foi escutada. Na escola, sofria bullying, criticavam seu cabelo, que chegou a raspar por causa disso. Diante do insulto do outro na escola, ela cai, se deixa abater, não quer mais viver, parece se deixar colar àquilo que a degrada na fala do outro.

Desde os cinco anos de idade, tem uma paixão e enfaticamente afirma: “eu amo gato! amo gato!”. Estela chegou a ter 23 gatos. Sempre achou que eles pudessem suprir alguma coisa que falta, que nem homens e nem doces poderiam suprir. Estela conta como é importante sentir o amor que o gato tem por nós. Os gatos são solitários, preguiçosos e muito carinhosos: “eu sou a louca dos gatos”!

Adolescente interessada e curiosa, gosta de procurar na internet informações sobre países e línguas estrangeiras. Em um de seus momentos de “futucar” as coisas, deparou com esse país distante e de nome esquisito: Eslováquia. Um dia, um vizinho ofereceu-lhe uns livros que estavam para ser doados. Eram bem velhinhos. Tratavam da Segunda Guerra. Estela devorou os livros e foi assim que conheceu a então Checoslováquia. Desde então tem uma ideia: “ah, eu quero ir pra Eslováquia”, [...] é lá que eu quero fazer universidade”. Estela sempre gostou de coisas estrangeiras, de “ar fora daqui”.

³⁷ Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (Cia-BH). O Cia-BH abriga, em um único prédio, a Vara Infracional da Infância e Juventude, a Promotoria da Infância e Juventude, a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE) e as Polícias Militar e Civil.

Em uma dessas buscas na internet, conheceu uma mulher que mora na Islândia – a cantora Bjork. “Tanto que a minha gata tem o nome, um dos nomes, parecido com a capital da Islândia”. Concordo que Bjork é, de fato, uma artista maravilhosa. Estela diz que nem consegue expressar o que sente por ela, e diz que a conheceu por causa de seu filme favorito *Sucker Punch – Mundo Surreal* (*Sucker Punch*, de Zack Snyder, 2011). É por meio desse filme que Estela conta um pouco mais sobre sua própria história, o golpe baixo³⁸ de seu mundo surreal.

Estela explica que o filme conta a história de uma menina que vai para o manicômio e que cria um mundo para si. “É do jeito que eu gosto, manicômio, psiquiatra, ela vai pra esse manicômio só que dentro da mente dela ela cria um mundo só dela, sabe?”. Ela conta que a personagem vai ser lobotomizada e que começa a tocar uma música da Björk. “Nossa, aquele filme me representa exatamente”, conclui. A personagem está sozinha, ela não tem mais ninguém, o psiquiatra do manicômio começa a gostar dela, mas ele é muito “sacana”, começa a estuprá-la, e ela é esfaqueada no pescoço. Estela entende que a lobotomia é o único jeito dela se sentir livre. Ela faz a lobotomia, liberta-se e “acabou”. Fim do filme e fim do sofrimento. A partir disso ela começa a escutar Björk, apresenta para os amigos e se identifica com o manifesto que a artista faz à arte.

Estela nomeia isso que chamamos de tempo 1, como o momento de “aflição”, em que se conclui que tudo acabou: “nó, não deu” – momento em que se tem vontade de “chutar o balde”: “é aquele momento que você se posiciona como um verme, como algo ruim, que você não é capaz de fazer nada, entendeu? [...] que eu achava que ‘nossa, Estela é incapaz.’”

O furo de um verme cego embaixo da terra. Do que se é capaz? Como achar um caminho que não precise levar nem à violência do outro, nem à lobotomia, nem à morte?

Isso tudo começou a melhorar por volta dos 14, 15 anos, quando deixou a escola de seu bairro na periferia e foi estudar na escola no Centro na qual participou da ocupação³⁹. O fato de ter que pegar diversos ônibus para ir para a nova escola

³⁸ *Sucker punch* pode ser traduzido como “golpe baixo”.

³⁹ No ano de 2016, acompanhamos de perto o movimento de estudantes secundaristas e universitários contra a PEC 241 (Proposta de Emenda à Constituição, que tratava do teto para os gastos públicos) e a MP 746 (Medida Provisória que versava sobre a reforma do ensino médio). Em especial na escola

proporcionou encontros importantes. Conheceu pessoas diferentes e fez amizade com adolescentes de outros colégios que pegavam o mesmo ônibus. A partir disso começou a se dar conta de que tinha potencial para fazer suas coisas, que era preciso falar sobre seus conflitos e, falando sobre eles, descobria que não era só ela que passava por problemas como aqueles. De seu mundo fechado, o ônibus para o Centro funcionou com um trajeto de abertura.

Por ter sofrido preconceito e bullying até a sexta-série na escola do bairro onde estudava, sonhava, desde a quarta-série, estudar nesse colégio no Centro. O desejo por estudar nesse lugar específico se conectava com a palavra diversidade, era o que almejava encontrar. Ao chegar lá, de fato encontrou um “colégio de diversidades”, onde os alunos se respeitam independentemente da posição social, cor, raça e religião. Em uma escola que acolhe a diversidade, os alunos parecem suportar mais a diferença e se respeitam mutuamente, ainda que, evidentemente, haja conflitos entre si e na relação com os professores. Em sua adolescência, a escola sempre apareceu um ponto de sustentação. Estela sempre foi boa aluna, sempre gostou e se interessou pelo aprendizado e pela escola.

3.3.2 O não ao abuso

A sua entrada nos movimentos de ocupação se deu em razão de um encontro contingente no Centro da cidade, marcado pelo poder de articulação das redes sociais e pelo papel do viaduto⁴⁰ Santa Tereza nas manifestações de junho de 2013.

A adolescente relata o encontro com uma mulher que se tornou posteriormente sua professora de desenho, uma referência de vida e que foi fundamental para sua identificação com a militância. Ela descreve a cena desse encontro.

Estela saía de uma loja com uma amiga, quando um homem “mexeu” com elas, no sentido de cantá-las de modo abusivo. A futura professora, que não a conhecia ainda, ouviu e se solidarizou com as duas, ao considerar um absurdo essa atitude do homem. A cena ocorreu nas manifestações de junho de 2013. A professora se dirigia para o viaduto

estadual de Estela, os alunos pediram para fazermos rodas de conversa com temas específicos sobre os quais estavam precisando falar (ALBUQUERQUE; BRAUN, 2017). As rodas tocaram desafios pessoais e coletivos da ocupação.

⁴⁰ Mais uma vez, o viaduto como palco de encontros contingentes para os jovens.

Santa Tereza para manifestar e convidou-as para participar. A jovem respondeu que, naquele momento, não poderia, pois estava tarde e precisava ir para casa, mas trocaram Facebook para manter contato, começaram a conversar e viraram amigas. Essa professora, que se dirigia para uma manifestação no viaduto e que disse não ao abuso, num momento que foi para Estela “um encontro”, teria um papel fundamental em sua vida, ao lhe sugerir que fosse conhecer uma ocupação para mulheres, na qual Estela acabou vivendo por um tempo.

Olha, tem uma ocupação só de mulheres, eu acho que isso vai ajudar você a crescer também e você a conhecer outras coisas também, e aí eu fui pra lá, e foi aí que eu tive toda essa ideia formada do que era o feminismo, do que que, sei lá, do que que a gente tinha que fazer, qual é o nosso posicionamento aqui na sociedade, entendeu?.

A professora de desenho tinha uma história de militância, e isso foi de encontro ao interesse de Estela em “saber das coisas”. A partir daí, foi buscar entender mais sobre feminismo, sobre ocupações e manifestações: “eu gosto de futucar, eu acho que eu sempre tive, assim, interesse em saber das coisas, sabe?”

Estela relata como não queria saber daquilo que a vida parecia ter a oferecer de maneira prévia e estanque para ela. Com tantos conflitos graves em casa, sentia que precisava de alguma coisa a mais para si, algo para além disso. Ela relata que o encontro com a professora de desenho foi uma descoberta muito grande, que ajudou a tratar seu medo e formar a pessoa que ela é hoje, “de colocar a cara assim, sair nas ruas para poder manifestar e tudo mais”. Para Estela, a professora teria pensado “nossa, eu posso ajudar Estela, posso dar espaço para ela”.

A partir do encontro com a professora de desenho, passou a frequentar palestras sobre feminismo e aí foi “aquela correria”, pois as conexões com outras pessoas e outros temas se multiplicaram. Estela encontrava satisfação nesses encontros.

Após a indicação da professora, Estela notou que seu ônibus sempre passava em frente a tal ocupação para mulheres. Ela passava por lá, via as meninas e descobriu que uma delas era amiga de seu namorado. Conversou com ela e decidiu: “ah, eu vou pra lá”. E “foi assim que começou”. A decisão de ir para a ocupação veio desse duplo encontro: a professora de desenho e a conversa com uma menina que já fazia parte do movimento de ocupação.

No momento da entrevista, a jovem já tinha passado pela experiência de diversas ocupações e era bastante atuante na ocupação dos secundaristas em sua escola. De modo evidente, a ocupação como movimento social passou a preencher lugar central em sua vida, lugar de luta, de reconhecimento, de identificação, de abertura para a diversidade, além de se apresentar como uma distância da realidade que relatou vivenciar no espaço familiar.

Estela afirma “eu sou feminista”. Participou de várias ocupações antes de ocupar a escola estadual na qual estuda. “Essa coisa toda de, ah! Ser revolucionário” fisgou a adolescente. Em 2014 conheceu o pessoal do grêmio do colégio e se organizaram: “ah gente, a gente tem que fazer uma coisa meio que para abalar né, o Temer, assim, para chamar a atenção dele e a gente resolveu puxar a ocupação”.

Para Estela, o movimento da ocupação como forma de manifestar funcionou como modo de fazer laço, de ser reconhecida e de se abrir para a diversidade. A ocupação para ela é o começo de tudo. Conta como no início da ocupação da escola ficou dividida entre subir para a sala de aula ou ficar na ocupação. Ocupar significa dar entrevistas, ficar acordado além de seu limite resolvendo coisas, problemas de dentro e de fora, participar de assembleias, de reuniões, estar aberta à resolução dos conflitos.

olha, eu acho que ocupar não é apenas você pegar e colocar sua barraca e ficar lá. [...] então acho que ocupar vai muito mais do que você colocar só uma barraquinha eu acho que ocupar também é você estar ali disposta a compartilhar sentimentos tanto de ódio, de amor, sabe? que nós temos nossos conflitos entre nós mesmos também, [...] é você compartilhar ideias e conhecimento.

Na ocupação anterior para mulheres, da qual participou por indicação da professora de desenho, Estela se sentiu acolhida. Ela entende que, por se tratar de mulheres que haviam sofrido algum tipo de violência, ou seja, mulheres com experiências próximas às dela, elas a compreendiam e sabiam como lidar com ela. É com grande contentamento que relata a potência de um grupo de mulheres que se uniu para ocupar um espaço, reivindicar e que posteriormente conseguiram uma casa para receber mulheres vítimas de violência. “foi uma das melhores experiências que eu já tive na minha vida”.

Com a ocupação na escola, ela deparou com um grupo mais diversificado, com pessoas bastante “autênticas”, “explosivas”, com as quais foi preciso aprender a lidar.

Com essa experiência, ela pôde inclusive encontrar em si mesma esse lado autêntico que a incomodava no outro: “Tô ali para poder colocar a cara onde for e poder falar o que quiser, entendeu?”.

Para estar numa ocupação, é preciso varrer, fazer comida, dividir os alimentos, conviver com pessoas diferentes, respeitar, aprender. A ocupação abriu os olhos de uma jovem como ela, “que não movia nenhuma palha de nada em casa”. Despertou-lhe a responsabilidade. Formular ideias e responder por elas, diante da escola, dos pais, da mídia. É como os jovens nomeiam a responsabilidade que tiveram de assumir ao ocupar a escola. Com as ocupações, os jovens surpreenderam os adultos se posicionando como aqueles que falam, descolando-se do estereótipo do adolescente que é considerado

birrento, que só quer beber, fumar, fazer bagunça e festinha” [...] “que não tem nem o pensamento formado, político”. Os adultos se assustaram “nossa, os adolescentes tão procurando, tão falando, sabe? Mesmo que a gente dê uns vacilos, mas mesmo assim, isso foi uma coisa que chocou muito.

Os jovens do ensino médio, tal como os cães de Cervantes, estavam falando! E isso era surpreendente.

Para Estela, o adolescente quer ter o próprio mundo, quer fazer as coisas do seu jeito. Nas ocupações, ela aprendeu a compartilhar, a deixar de lado seu egoísmo, mas, sobretudo, a transmitir para o outro, de maneira mais tranquila, sua trajetória, o que pode ajudar outros jovens na mesma situação. Ao se abrir, ela pôde entender que outras pessoas também passam por sofrimentos e tem necessidade de ajuda. Essa descoberta provocou em Estela o interesse por aquilo que se passa na cabeça das pessoas, a entender e aprender a lidar com isso que faz sofrer – “eu quero ser psiquiatra”. Assim, sua paixão pela psiquiatria ela sabe que vem de si mesma. Da vontade de querer curar aquilo que a mata e poder ouvir e ajudar as pessoas. A adolescente vai ao psiquiatra e à psicóloga, sabe de sua necessidade e pensa que outras pessoas precisam de ajuda.

Conta que conheceu o namorado, que mora na rua de baixo de sua casa, mais ou menos do mesmo modo como conheceu a professora de desenho, contingencialmente. O namorado é MC, ligado ao rap, aos saraus, duelos; tem, portanto, uma relação com a poesia e é “todo politizado”. Com ele passou a frequentar eventos e aprendeu a lidar melhor com a fala. Ele apresentou o circo para Estela e a levou para “essa onda toda da

arte”. O namorado foi sua conexão com a arte, embora seja também uma relação que apresenta conflitos.

3.3.3 Uma estrela na ocupação

Ela fala de um poema que escolheu para recitar na sala de aula pela primeira vez. Diz estar com medo de não conseguir e pergunta se pode recitá-lo para mim. Consinto e digo que quero ouvir. Ela se levanta do chão e recita “O verme e a estrela”, de Pedro Kilkerry (1970). A escola deu lugar para a primeira vez em que ela iria recitar um poema na vida, um despertar:

eu gostava de desenhar e escrever, eu amo desenhar e escrever, aí eu vi uma menina da minha sala, que era da minha sala, aí eu vi ela recitando e falei “nossa, que legal! a Júnia sabe recitar! ”, aí eu fui e fiquei com vontade, e recitei aqui no colégio, esse colégio me despertou isso.

O verme e a estrela

Agora sabes que sou verme.
Agora, sei da tua luz.
Se não notei minha epiderme...
É, nunca estrela eu te supus
Mas, se cantar pudesse um verme,
Eu cantaria a tua luz!

E eras assim... Por que não deste
Um raio, brando, ao teu viver?
Não te lembrava. Azul-celeste
O céu, talvez, não pôde ser...
Mas, ora! enfim, por que não deste
Somente um raio ao teu viver?

Olho, examino-me a epiderme,
Olho e não vejo a tua luz!
Vamos que sou, talvez, um verme...
Estrela nunca eu te supus!
Olho, examino-me a epiderme...
Ceguei! ceguei da tua luz? (KILKERRY, 1970, p. 44)

Conversamos sobre o porquê da escolha desse poema. Primeiramente, ela diz que não sabe. Em seguida, apresenta duas questões que a tocaram. De um lado, o poema fala das estrelas, “ah, eu num sei, eu acho que além do mais ele falava das estrelas, sabe? Assim, como se ele falasse de algo que tivesse tão distante, mas de algo que tivesse tão perto, sabe?”. Para ela, é como se o poema falasse do fato de nós mesmos não enxergarmos o brilho que temos dentro de nós. De outro lado, tem a questão do verme, “agora sabes que sou verme”, Estela entende que ele faz uma comparação do ser humano com o verme, mas para transmitir que “nós não somos isso”. Assim, tomou a decisão: “ah, vou falar esse poema!”. Além disso, ele era ao mesmo tempo pequeno e muito complexo de ser entendido, o que a fisgou.

“Todo mundo tem um jeito de entender o poema”, mas para ela:

acho que a mensagem principal que o Pedro, ele acaba deixando nesse poema que ele fez, é essa ideia, que a gente, muitas das vezes, a gente acha que a gente não vai encontrar uma luz no fim do túnel, que a gente vai só procurando, procurando, mas aí parece que a luz se apaga e ela renova de novo, sabe, e traz esperança pra gente. E aí muitas vezes a gente acha que a gente não é nada, e que a gente não tem validade nenhuma pra fazer coisa nenhuma, mas aí ele vai no fim e fala “não, vamo! a gente pode se superar!”, entendeu?

Para ela, o poeta fala do momento em que você se posiciona como um verme, como algo ruim que não é capaz de fazer nada. Ela, que se achava incapaz, achou uma maneira de se superar. Uma vaga-lume que acende e apaga, um verme que brilha.

Alguém que tinha medo até de conversar, se reinventa. Recitou na entrevista, na sala de aula e na ocupação e, sobretudo, se surpreendeu consigo mesma. “mas aí eu me superei, eu me superei mesmo, eu nunca acreditei que eu pudesse, sei lá, recitar um poema pra várias pessoas assim”. Essa surpresa e o que aprendeu com essa experiência se desdobrou e segue reverberando em sua vida.

Quando a professora propôs à Estela recitar o poema como um trabalho, ela se assustou “não, eu vou recitar, eu acho que eu sou capaz de fazer isso”. Entende que essa professora tocou em seu ponto fraco para mostrá-la que era capaz. Ela se preparou, resgatou seu lado do circo apresentado pelo namorado e, com a ajuda de um amigo da ocupação que era poeta e fez teatro, aceitou o desafio: “eu fiquei muito feliz, porque eu consegui recitar um poema, consegui decorar um poema, eu fiquei tranquila, eu fechei o olho, eu contei até três e...”

Recitar é novo, mas a leitura e a escrita são interesses antigos. Como quer ser psiquiatra e neurocientista, gostava de ler as crônicas do Eduardo Aquino aos domingos no jornal, sempre gostou muito de ter conhecimento e ficava apaixonada com a maneira como as pessoas conseguem expressar as coisas em textos. Foi assim que, de leitora, passou à escritora e desenhista de si mesma, decidindo escrever o que gosta, sabe e pensa:

eu ficava louca com aquilo, aquilo chamava atenção, e aí eu fui e comecei a escrever, falei “ah, será que eu posso colocar o que eu gosto, o que eu sei, o que eu penso, numa folha de papel?”, aí eu comecei a fazer isso também. [...] Não um diário, sabe? mas realmente colocar o que eu sentia assim, ah, vou escrever, momento de raiva, por exemplo, tô com raiva, vou explicar por que eu tô com raiva, por que aquilo me faz raiva, e como eu posso curar aquilo que me faz raiva, entendeu? então eu gostava de fazer aquilo, e eu fui continuando, continuando, e eu fui descobrir que eu poderia além de escrever, eu poderia fazer aquilo que eu escrevia em forma de desenhos também, sabe? aí eu comecei a fazer isso, sabe? e acho que hoje eu consigo me tranquilizar desenhando, que é uma coisa que me dis... nossa! eu distraio muito quando eu tô desenhando e escrevendo também, porque aí eu consigo colocar mais meu conhecimento que eu tenho escrevendo do que falando.

Pergunto se ela escreve poema também, e ela responde: “Só texto. Acho que no momento eu não tô preparada pra escrever poema, sabe? A poesia aparece para ela como um texto que exige algo mais, algum tipo de “preparo” para escrever. Por enquanto, escrita de textos, desenhos e recitar poesia como pontos de ancoragem.

Para Estela, uma menina apaixonada pelo conhecimento, pela descoberta, a escola aparece como um ponto de sustentação ao longo de sua vida e, especialmente, de sua adolescência. Não um ponto de sustentação tranquilo, sem turbulências, mas antes um redemoinho de vivências, contraditórias, ambivalentes, muitas vezes sofrido, mas um lugar fundamental de sua travessia adolescente em andamento. A escola surge como um lugar de múltiplas experiências em que ela teve contato com o preconceito e a violência de rótulos que a depreciaram, com os conflitos com os professores, com a ocupação como lugar de luta e reconhecimento, além do trajeto de idas e vindas como lugar de vida. Enfim, a escola aparece como um lugar de diversidades onde há, ou deveria haver, espaço para a criação de cada um. Ao se referir à escola diz “eu acho que querendo ou não ali é um momento onde você vai criar”. De criar e de se criar a si mesmo, poderíamos dizer, não sem os outros.

A escola como o lugar do pensamento, do exercício do pensamento crítico, lugar de formação de ideias, funciona como um ponto de partida para outros caminhos de interesse de cada um. Aí convivem o ódio e o amor aos colegas e aos professores, a aflição e agonia e o acontecimento de pontos de apoio para conexões inesperadas, a depender do uso que se faz do espaço escolar.

eu acho que ali é onde você vai ter seu primeiro pensamento, assim sabe? seja ele crítico, revolucionário ou não, eu acho que é dali onde você vai formar todas as ideias, porque querendo ou não, igual eu falei da questão do trabalho, se o professor te passa um trabalho pra você poder pesquisar, descobrir, e às vezes você vai muito além daquilo e você vai descobrindo coisas que são interessantes pra você, pelo menos é o que eu faço. E a escola é onde você vai ter conflitos, você vai descobrir problemas, você vai fazer amizade, você vai ter aquele menino que você gosta, vai ter aquele professor que você gosta, professor que você odeia, entendeu? Vai ser um momento de aflição pra você assim, de agonia, e eu acho que você também passa metade do seu tempo na escola, não tem nem como falar que a escola não faz parte da sua vida, que você vai tirar tudo de lá. E outra coisa, você fica 14 anos da sua vida estudando pra fazer uma prova, que no caso é o ENEM, acho que 80% de nós que somos adolescentes passa a vida inteira pensando nisso, e aí você tá sendo praticamente treinado pra fazer aquilo, mas muitas das vezes esse treinamento faz a gente ser uma pessoa melhor, sabe?

Estela indica a necessidade de incluir as beiradas da escola no espaço escolar, destaca o quanto se aprende no vai e vem da escola, nos encontros que tem lugar nas idas e vindas nos trajetos diários pela cidade.

E é isso é uma coisa que, eu acho que a gente também tem, é um tabu que também tem que ser falado sobre isso, e quando você vem pra escola, você descobre várias coisas, no meio do caminho, indo, dentro, sabe? E assim, é uma maneira de você tá atento pras coisas, de você ficar esperto, sabe? E foi isso que me despertou, nossa, “eu quero fazer isso, eu quero!”

Estela fala da importância da escola como um espaço fora do contexto familiar. Descobriu que em casa não iria aprender mais nada, era preciso ir além do pai, da mãe e da família. A adolescente considera as pessoas de sua família como “periféricas”, que não tiveram as oportunidades e a estrutura que ela tem hoje.

Tudo que eu sei, tudo pelo menos que eu aprendo, eu nunca aprendi dentro da minha casa. eu sei que não vou aprender nada mais lá, sabe? eu não vou aprender. Infelizmente é assim, os meus pais eles não tiveram a mesma estrutura que eu tenho hoje, sabe?

Sua família nunca a incentivou em relação à escola, pelo contrário, diziam que ela deveria parar de estudar, que era importante começar a trabalhar, tendo em vista que, de todo modo, ela iria trabalhar a vida inteira e ter filhos. Ouvia da tia “nossa, cê pensa muito alto”.

não, eu não penso alto, eu quero, eu vou fazer e eu vou conseguir. [...] Eu não quero isso, sabe? eu quero ser uma mulher que, sabe? eu quero ser psiquiatra, quero fazer palestra, falar pras pessoas, entendeu? quero ser independente e quem sabe, futuramente, depois de tudo isso, eu não possa pensar em ter um filho, entendeu? Eu quero ser assim, eu acho que isso é importante.

Assim, com relação à educação, não teve muito apoio da família. Quando fala de seu desejo de fazer universidade a mãe “até corre”, dizendo que não tem dinheiro para pagar, como se o fato de a filha se tornar universitária fosse algo do campo do impossível.

Na escola, Estela descreve três tipos de relação que podem se instalar entre professores e aluno: em primeiro lugar, há aquele professor com quem se tem mais intimidade, com quem o aluno quer falar mais sobre a própria vida, em segundo, há o professor para quem o aluno apenas quer perguntar sobre a matéria e, por último, há aquele com quem não se quer falar nada.

A relação dela com a professora de matemática se enquadra no terceiro caso. Na entrevista, o incômodo em relação a essa professora se destaca. Estela fala de uma relação muito conflituosa e enfatiza: “não é a matemática. Eu não tenho problema com matemática, eu gosto de matemática, eu acho muito bom, o problema é o professor.” A professora de matemática a intimida em razão de atitudes grosseiras e do que ela chama de “as más respostas”.

bom, a minha professora de matemática ela me intimida, né? ela me intimida, assim, de uma maneira que, nossa! eu até já passei mal no outro dia, fiquei doente alguns dias por conta disso. é... muito grossa, é uma pessoa muito grossa, é o jeito dela, mas é uma pessoa muito grossa.

Entende que a professora tem um posicionamento muito rígido e que seria fundamental interagir mais com os alunos, até para tornar a aula um pouco mais divertida. Conta que sua sala teve o maior número de desistências: sete alunos pararam de estudar naquele ano. Quando chegava o horário da aula dessa professora, muitos

alunos iam embora. Ela afirma que ficava porque queria muito aprender, porque gosta de estudar e, de algum modo, sabia que precisaria desse conteúdo.

é, os alunos perguntavam pra ela assim: “professora! mas eu não tô entendendo essa matéria! como que faz isso?”; “Você não tá entendendo isso? Você é burro? Vocês são burros? Cês tá achando que cês ficar rindo cês vão passar desse jeito? E se ocês depender eu vou dar bomba na sala inteira”, sabe? não dava trabalho, não olhava caderno, só dava prova. e eu acho que isso não é maneira de, de, não, num sei...

Estela conta que, infelizmente, importava-se muito com a opinião dessa professora e que essa relação a fazia se sentir muito estúpida.

o que ela falava era uma coisa que me regassava, assim, é...nossa! e eu perguntei uma vez uma coisa que depois daquele dia eu nunca mais abri a boca, ela, falei “professora, mas eu não tô entendendo”, ela: “Porque você não tá entendendo isso daqui?”, gritando, nossa, eu já não gosto que grita comigo, aí depois daquela eu fiquei me sentindo estúpida.

Para a adolescente, a professora deveria instigar nos alunos a vontade de descobrir aplicações para a matemática. Três professoras – a de desenho, que indicou a ocupação, a que propôs a escolha de um poema para recitar e a “grossa” de matemática –, por diferentes razões, representam três veículos de expressão de uma posição com a língua, na escola ou fora dela.

Estela completou 18 anos poucos dias antes da nossa entrevista. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ela não é mais uma adolescente. Pergunto se ela se considera adolescente. De um jeito simples e direto ela esclarece que a adolescência não pode ser apreendida pelas classificações etárias. Para cada sujeito isso varia enormemente:

Eu me considero adolescente demais, eu acho que idade não importa, o que importa é a sua maturidade. [...] Eu ainda tô na escola, ainda tenho aquela coisinha de bandinha, sabe? eu tenho aquela coisa de menininha, mas assim, eu sou adolescente, eu acho que isso vai até os 24 anos de idade.

Com 18 anos, ela busca garantir pelo menos mais seis anos de adolescência até os 24. Estela situa o adolescente em oposição ao adulto com relação à força para buscar as coisas. O adulto seria aquele que perdeu um pouco dessa capacidade, perdeu o desassossego, a inquietação diante de seus objetivos:

o que é engraçado de ser adolescente é a ideia que você tem de fazer todo mundo pensar da mesma maneira que você tá pensando. E é tipo assim, a força que você tem de querer buscar as coisas, sabe? [...] eu pelo menos enquanto eu não consigo o que eu quero eu não fico quieta. Não fico, nossa, não fico, não fico, eu não fico quieta. Se eu quero eu vou atrás.

Estela completa dizendo que há uns três anos, tinha um pensamento típico de um adulto, pensava apenas em entrar para a universidade, estava focada nisso. Atualmente, nessa fase em que se considera adolescente, há uma brecha em jogo, ela está aberta a várias possibilidades. Pensa que pode, por exemplo, entrar direto para a universidade, mas pode também fazer um cursinho, introduzindo aí um tempo de espera.

é a fase onde você se descobre e nossa, essa é a melhor fase, eu sou uma adolescentona doidona assim, sabe? [...] Primeira coisa, acho que a gente é revolucionário, muito, muito né? crítico, bagunceiro, não pode sair dessa. Mas ali é o momento onde cê tá se descobrindo, e cê vai saber o que cê quer. É ali onde começa a sua primeira escolha pra futuramente ser, sei lá, não que futuramente você não possa fazer algumas mudanças, mas eu acho que se você não tiver seu primeiro pensamento, sua primeira ideia formada quando cê é adolescente... meu filho, cê tá ferrado.

Uma fase de descoberta, momento em que algo desvela, tempo de brotar um primeiro pensamento sobre o que você quer ser. Ela descreve sua travessia como um tempo de passagem para fazer a sua própria “correria”.

É, essa questão de adolescente aí é a nossa passagem. [...] Mas eu acho que é a correria, sabe? Um adulto, você percebe que o adulto ele foca apenas em uma coisa, ele não, tipo assim, foca em várias coisas ao mesmo tempo, mas ele foca em uma coisa, e ele tá sempre focado naquilo e o adolescente não, ele tá focado ali, ele tá focado aqui, ele quer ter o mundo nos braços dele.

Adolescência como tempo de uma pulsação em várias direções, num impulso de ter o mundo em seus braços, uma pulverização de interesses em várias direções:

É assim que funciona. Ah, mas sinceramente, tem dias que eu falo “nossa, eu tô odiando ser adolescente, quero que isso passa rápido”, mas querendo ou não eu acho que é a fase que eu, nossa, que eu vou lembrar pro resto da minha vida. Foi a fase assim que, nossa! Eu fiz coisas que eu nunca imaginei que eu pudesse fazer. Eu nunca imaginei que eu pudesse, tipo assim, nossa, tá, que eu vou poder viajar pra congresso, aparecer na televisão, manifestação, ocupação sabe? Nossa, tá enfrentando MBL (Movimento Brasil Livre), polícia... nunca pensei nisso, nunca pensei que eu, que essa pessoinha aqui fosse fazer isso.

Estela classifica a adolescência como uma passagem, mas ela não sabe como que passa. Ela está em plena passagem, nessa correria inquieta, que conta com uma potência para a busca e com uma indeterminação própria do tempo adolescente⁴¹.

3.4 Ariel Poeta

3.4.1 *Os furos de tantos diagnósticos*

Ariel foi uma criança extremamente inteligente que, com 7 anos, tocava Tchaikovsky, mas que não conseguia tirar boas notas, pois, na escola, não conseguia entender “nada, nada, nada”. Ela conta que sua história começou com um “diagnóstico errado de TDAH⁴², como 99% dos diagnósticos de TDAH estão errados”. Depois descobriram que ela tinha “Disfunção Cerebral Mínima” somada a “transtorno de personalidade”: “tem uma galera aqui dentro da minha cabeça e eu era uma criança que tinha muita ansiedade, eu tinha uma ansiedade absurda, num nível muito absurdo, e eu tinha explosões violentas muito constantes, era praticamente diário.”.

Ariel sempre teve acompanhamento pedagógico na escola até o terceiro ano do ensino médio, pois, como ela odiava a escola “com todas as suas forças”, quando ficava sozinha, “dava merda”. Ela se considerava de fato “meio violenta” quando criança, mas a questão era que, na escola, o acompanhante pedagógico não sabia como lidar com as suas crises, colocava-a num lugar isolado e deixava-a gritar e se machucar. Os outros alunos ficavam olhando pela janela e ela virava uma “atração de circo”. Assim, desenvolveu um ódio terrível pela escola. Sentia que sua existência apenas era notada quando se fazia necessário afastá-la dos colegas, por medo de que ela os agredisse. Não obstante, relata que os colegas a agrediam e que esse fato passava frequentemente despercebido.

ninguém dava ideia nenhuma pra mim, eles acabaram comigo, no primeiro contato com a escola, assim, e tudo que eu fazia, a galera só percebia a crise,

⁴¹ Foi atendendo a meu convite que nos sentamos numa lanchonete ao lado da escola ocupada, para tomar um suco, com o objetivo mesmo de desocupá-la alguns momentos e possibilitar, nesse respiro, uma conversa sobre sua experiência. Ao final de nosso encontro, ela me agradeceu, disse que era fundamental esse convite para se deslocar um pouco e poder pensar sobre o que faziam na ocupação e que deveríamos propor um deslocamento como esse mais vezes aos jovens: “eu achei muito interessante, assim, você poderia fazer mais isso, sabe? Escutar mais os jovens. Eu acho que é importante. Mas eu acho que é isso, sermos revolucionários sempre”.

⁴² Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

na hora que eu entrava em crise, todo mundo, meu deus! vai bater nos colegas, tira os colegas..

Ela estava constantemente conversando com suas outras personalidades e, com frequência, se irritava, pois não conseguia distinguir quando estava falando “por dentro ou por fora”. Quando entrou para a escola, falava errado em relação a crianças da sua idade. Conta que seu primeiro acompanhante achou que ela fosse “surda oralizada”, pois ela aprendeu libras muito cedo e se comunicava por sinais. Entretanto, ela se comunicava assim porque tinha preguiça de falar e não porque era surda. O acompanhante trazia material de oralização para surdos para trabalhar com ela, enquanto os outros alunos aprendiam as outras matérias.

então o acompanhante, sem nem saber quem que eu era, sem buscar informação, ele me tratou como uma pessoa surda, com TDH, e tipo assim, completamente errado, ele ficou mais ou menos uns seis meses [...] sim, porque ele não dava a mínima para o que eu falava, ele simplesmente não escutava o que eu falava com ele, porque se você é criança e é especial eu não tô nem aí pra você, vou escutar os adultos, aí ele se comunicava com os adultos, tanto que foi num dia que chamaram a minha mãe na escola pra conversar com ela, e ela falou, não! ela não é surda não! O que que vocês estão arrumando?

A família de Ariel, por medo de que ela ficasse atrasada na escola, por causa de suas dificuldades, ensinava muita coisa em casa para ela. Assim, quando chegou à escola, a aluna já tinha uma grande noção de alfabetização, já escrevia seu nome no primeiro período. Alheios a isso, os adultos da escola achavam que ela era “surda” e “completamente retardada”.

Dentro da sala de aula, o conteúdo proposto pelo acompanhante se referia quase sempre a exercícios de interpretação de texto. Ela afirma com raiva e chega a perder o fôlego ao interrogar “você tem noção de quantas vezes eu já li o mesmo poema do Mário Quintana?” Para Ariel, é como se a escola dissesse para o aluno que tem acompanhamento “você não tem a capacidade que os outros alunos tem”. Em casa, ela fazia coisas muito além do conteúdo escolar, mas não conseguia tirar nota suficiente para passar de ano na escola. De todo modo, os alunos, tais como ela, não eram nem mesmo reprovados.

Assim, a jovem descreve como “um inferno” a vida do aluno que tem acompanhante, marcada pela hostilidade velada dos outros alunos e por inúmeros

insultos dirigidos ao “aluninho especial” nas costas dos professores e da direção da escola. Por ter “condições mentais”, como ela diz, tudo em sua vida era compulsório e escolhido pelos outros.

eu acho que dá pra eu falar um tiquinho sobre esse rolê da escola porque eu tenho umas condições mentais e quando eu era criança, a vida inteira eu fui acompanhada por acompanhante pedagógico na escola, e vocês não tem noção do inferno que é a vida do aluno que tem acompanhante pedagógico. Porque você pensa que o aluno que tem acompanhante pedagógico ele tá ali fechadinho no mundinho tendo aquela aula diferente ali com o acompanhante só e ninguém tá participando da vida dele, não gente, a gente não é surdo e a gente tá vendo todos os insultos que todos os alunos, de todos os grupos fazem com o aluno que tem acompanhante, então não importa se é do grupo dos descoladinhos, se é do grupo dos engraçadinhos, se é do grupo da galera que é inteligentinho da sala, todo mundo hostiliza o aluno que tem acompanhante, tipo assim, uma coisa unânime, mas assim, uma coisa assim, todo mundo hostiliza, enquanto tá ali por trás, enquanto ele tá ocupado com acompanhante, na hora que tá de frente, tá na porta, ah que lindo, o aluninho especial aqui, uma merda isso, eu sentia um lixo, todos os dias.

Assim, para Ariel a “escola pode ser um lugar muito traumático”, sobretudo para quem está no lugar do lixo, do resto e a quem são dirigidos os insultos. Ela afirma que muitas coisas “pesadas” acontecem fora da vista dos professores e que é isso “o que mais ferra com a cabeça dos meninos”. Diante das ofensas trocadas entre colegas, os professores tem o costume de chamar os alunos envolvidos, ouvem a versão de cada um e se mostram posteriormente satisfeitos por terem produzido certa “sensação de justiça”. Entretanto, Ariel afirma que basta o professor ou o diretor virar as costas para que o problema continue exatamente do mesmo modo. Assim, para ela e para muitos alunos, a escola se apresenta como um “lugar meio tóxico, extremamente tóxico”. A toxicidade de ser constantemente insultado pelos colegas, entre pares, sem uma intervenção efetiva de um terceiro, de um adulto. Tendo em vista todo esse contexto, ela concluiu que era “menor” e “pior” do que todo mundo, adjetivos que se acumulavam em seu íntimo e que desencadeavam crises. Ela não conseguia identificar exatamente de onde vinham as crises, mas sabia que perdia completamente o controle.

Por um lado, Ariel observa que se fala em inclusão, mas que apenas o que se faz é separar o aluno dos outros, utilizando “eufemismos” para se referir a ele: “inclusão pra quem?” interroga. Por outro lado, narra um episódio que evidencia igualmente o efeito danoso de uma tentativa de inclusão forçada. Ariel relata como a inclusão pode ser um complicado desafio, sobretudo quando é feita de uma maneira compulsória. Para ela,

“enturmar um aluno especial meio que na marra, isso dá errado demais”. Quando estava na quarta série, por volta dos 10 anos de idade, o professor de inclusão tentou incluí-la na dança da quadrilha da festa junina da escola. O professor teria considerado a quadrilha um ótimo momento para fazer uma conexão entre “essa menina estranha” e o restante dos alunos. Em primeiro lugar, relata aquilo que ela ouviu como uma imposição vinda do professor: “Você vai dançar quadrilha!”. Ela não queria dançar porque, para quem tem disfunção cerebral, o movimento do corpo é sempre algo complicado, principalmente quando criança. O professor completou “Tem que ter um par para dançar com você”. Ariel retrucou espantada “Vou ter que encostar num menino? Aí eles falaram: ‘você vai ter que dançar com um menino, que menino, quem é que quer ser o par dela?’”. Mas, ninguém queria ser o par da menina estranha da escola. Então o professor categoricamente decidiu: “Miguel, você vai dançar com ela sim, obrigado, os dois”.

Diante disso, imediatamente se instalou uma relação de ódio naqueles 60 centímetros que separavam o par compulsório da quadrilha. Terminado o ensaio, Miguel correu para casa para contar para sua mãe: “que o professor tava obrigando ele a dançar com uma menina que era aberração da escola, a mãe dele chegou na escola e falou: ‘por que vocês estão obrigando meu filho a dançar com a aberração?’”. A mãe de Miguel fez um escândalo na escola, perguntando aos gritos por que obrigaram o filho a dançar com a menina estranha, afirmando que ele poderia “pegar essa coisa” que Ariel tinha, tal como se refere a uma doença contagiosa. A aluna, do lado de fora da sala, escutava tudo o que a mãe de Miguel dizia a seu respeito.

Toda essa história deixou Ariel muito sensível. Nesse mesmo dia, ela ficou agitada, entrou em crise, quebrou as coisas dentro da sala de aula, levantou carteira para o alto, ficou fora de si.

foi o caos, me pegaram assim, basicamente me pegaram no colo, me levaram para outra sala, até eu acabar de surtar, acabei de surtar fiquei calma, eles tentaram me voltar para dentro da sala de novo, eu cheguei no Miguel e dei nele dois socos na cara”[...] “agora a mãe dele tinha motivo pra voltar na escola e falar.”

A tentativa de inclusão forçada teve como efeito uma crise e dois socos na cara do par da quadrilha.

3.4.2 O piano e a segunda personalidade

A jovem teve um tumor na cabeça, e o médico disse que dificilmente, depois da cirurgia, ela iria falar. Uma enfermeira recomendou musicoterapia. A mãe era “pobre pra caramba”, nem sabia do que se tratava, mas era cabelereira e tinha uma cliente pianista. A mãe combinou com a cliente a troca de escova no cabelo por aulas de piano para filha. Uma sala fechada, uma velha insuportável, que falava demais como se estivesse no psiquiatra, alguns cachorros, num ambiente pouco acolhedor. Ainda assim, o contato com o piano desenvolveu sua coordenação fina, contra o prognóstico negativo proferido pela medicina.

então, e é isso que eu olho, se você pedir pra eu colocar linha na agulha, eu nunca aprendi de andar de bicicleta, tenho dificuldade terrível de discar em telefone que tem tecla, mas eu consigo tocar piano, então alguma coisa a arte tem, que desenvolve...[...] Exatamente eu sou surda de um ouvido e o outro ouvido é absoluto, então a arte tem alguma coisa nela aí que desenvolve as coisas.

O encontro com o piano foi um primeiro encontro com a arte, com alguma coisa na arte que, como ela diz, colocou algo nela para se desenvolver. Assim, esse foi o primeiro ponto de ancoragem, revelou-se o seu ouvido absoluto e abriu caminho para a fala e para a coordenação motora fina, desacreditada pelos diagnósticos médicos.

Ao lembrar seu percurso escolar, Ariel afirma que muita coisa aconteceu no período do ensino médio. Ela constatou uma grande separação desse ensino com o fundamental. O ensino médio se apresentou como uma etapa densa, completamente separada da anterior. Formaram-se dois blocos distintos em sua cabeça, com exigências completamente diferentes. A depender de cada sujeito, o ensino médio pode corresponder ao tempo da travessia da adolescência, o que corrobora a ideia de ruptura entre as duas etapas. É nesse momento que a pergunta sobre o que fazer da vida ecoa de um jeito agudo e muitas vezes decisivo.

Foi nesse tempo que a professora de física perguntou o que ela gostaria de ser quando crescesse: “Eu quero ser cientista, eu não sei se vou fazer biologia ou física”. A professora retrucou dizendo: “você não gosta de matemática, como é que você vai fazer física, você vai se frustrar muito, você não tem nada a ver com física”. Desde criança, sua relação com a escola indica que há potencialidades que se relacionam com o

conteúdo formal de um outro lugar, às vezes não apreensível para o professor. Ariel rejeita a opinião da professora:

o que tem por trás da cabeça de um aluno? Você não sabe como ele se relaciona com o conteúdo, com a vida. Porque as vezes um aluno tem uma dificuldade terrível de aprender ali gramática dentro de sala de aula, mas na vida dele, ele desembola aquilo sem perceber, sem relacionar com o conteúdo formal.

No caso de Ariel, recusar esse “não” vindo da professora foi um marco fundamental.

Em outro episódio, conta que sua segunda personalidade é muito boa em matemática. Durante a prova dessa matéria, ela fazia as contas e dava o resultado para Ariel. Às vezes, entretanto, quando a segunda personalidade ficava com raiva dela, não contava o processo de resolução da questão, fornecia apenas a resposta e não a operação realizada. O professor considerava, então, que Ariel havia “chutado” a questão, “mas eu não estava chutando, eu estava colando de mim mesma, mas na verdade só que não, e era difícil explicar, como é que eu vou explicar isso, não tem como”. Como explicar ao professor que seu conhecimento de matemática vem de sua segunda personalidade e que, às vezes, durante a prova, ela está com raiva de você? Como compreender uma particularidade tão íntima dessa aluna?

Diante disso, Ariel considera fundamental que os professores conheçam os alunos com quais alunos estão lidando. Não se trata de conhecer o aluno na vida pessoal dele, mas saber quem é esse aluno, de onde vem, o que pensa a respeito do mundo, o que entende sobre a vida, o que ele está fazendo na escola.

No final do último ano do ensino médio, Ariel teve um momento epifânico em relação à articulação dos conteúdos das diversas matérias da escola, e isso trouxe uma satisfação e teve um efeito de conexão com o mundo para ela:

era mais ou menos setembro, a minha segunda personalidade falou assim, você já reparou que biologia, física, matemática e química no ensino médio se conecta lá no mundo, aí meu cérebro explodiu três dias, eu fiquei três dias pensando nisso, eu falei mano, começa na partícula inorgânica vira partícula orgânica, mas, ao mesmo tempo, é quantizada e vira matemática e a coisa tá ali ao mesmo tempo acontecendo em quatro matérias, velho, fiquei três dias em choque, pensando nisso, vinte e quatro horas por dia.

Seria desejável, providencial se a escola ou o professor fossem veículo dessa articulação dos conteúdos entre si e com a vida, produzindo, eventualmente, em alguns alunos esse impacto sentido por Ariel. Entre tantos diagnósticos vindos do Outro, a jovem se organizou por meio da relação com sua segunda personalidade, que lhe possibilitou conectar-se “*lá no mundo*”.

3.4.3 Poeta e professora: de volta à escola

Posteriormente, ela identifica outros dois pontos importantes de ancoragem que dizem de seu encontro com a poesia. Por um lado, o funk que compôs ao ser expulsa de casa pela mãe aos 13 anos: “Funk é poesia”, afirma. Por outro, aquilo que reverberou das poesias trabalhadas por uma das acompanhantes pedagógicas da escola⁴³. Certamente, a poesia com a qual teve contato na escola, por meio do acompanhamento pedagógico, teve influência para a poeta que ela se tornou.

Ariel se sente sem rumo, porque a poesia não se configurou como um meio de se sustentar financeiramente “atualmente eu não sei o que eu faço da vida” [...] “Eu faço poesia, mas não é isso que paga minhas contas”.

Em seu percurso de se tornar poeta de saraus, um acontecimento importante foi que Ariel se tornou também professora. Relata que se considera uma professora bastante acessível e que, por isso, os alunos se sentem à vontade de falar de suas dificuldades. Conta de seu embaraço diante de alunos que confidenciam algum tipo de abuso ou violência dentro de casa. Entende que os alunos apenas se abrem quando sentem que o professor é acessível. Um ponto curioso foi sua relação com as turmas de sexto ano, alunos de 11 ou 12 anos que podem estar no início da adolescência. Ariel afirma, agora no papel de professora: “É uma idade difícil” e “é foda, nossa, misericórdia, sexto ano!”. Os alunos do sexto ano, na verdade, não sabem ainda quem são, mas são aqueles que acham que “sabem tudo” e que isso embaraça os professores. Alunos com plenas certezas, mas que ainda não sabem quem são. Ariel conclui:

⁴³ Não fica claro se a repetição excessiva do poema de Mário Quintana teve influência ou se foram outras poesias apresentadas por uma acompanhante pedagógica específica.

“Sexto ano é o limbo da educação infantil.”
 “Eles na verdade acham que eles têm 30 anos.”

De volta ao espaço escolar como professora, Ariel sente o embaraço causado pelo furo da adolescência que chega para seus alunos do sexto ano. De aluna, com uma relação traumática com a escola, Ariel se tornou poeta e professora, uma reviravolta.

Ao final, Ariel recita alguns de seus versos:

“Por ser especial, eu nunca fui menos gente”
 “Saí do casulo bruxa e não borboleta
 Fome de papel e caneta”.

E conta que, em sua página do Facebook, há muitas poesias suas, mas que ela também posta “muita merda”. Digo que talvez haja alguma relação entre a poesia e a merda. Ela concorda, mas complementa: “mas a merda em si, pura, é muito difícil”.

Se antes, tudo só “dava merda” na escola, a partir da bricolagem que ela fez entre o encontro com o piano, o contato com a poesia na escola, a recusa ao “não” da professora, o fascinante insight sobre o mundo advindo de sua segunda personalidade e o funk-poesia de sua expulsão de casa, ela pôde se tornar poeta e professora, ainda sem saber o que faz exatamente da vida. Não que “a merda” não esteja aí colocada, na poesia também dá “merda”, mas de modo outro que em seu estado puro. Na poesia a “merda” parece incluída de uma maneira que permitiu a Ariel “tirar de letra” a relação com o próprio corpo e seu movimento: “hoje em dia eu tenho um pouco de dificuldade, mas eu tiro de letra”.

No meio da travessia que levou Ariel à poesia recitada, aos coletivos de saraus, há ainda um outro encontro que fez toda a diferença. O encontro com um analista. É ela mesma que conclui e deixa sua indicação: “eu tô sabendo falar isso tão bem, porque eu faço psicanálise [...] todo mundo vá ao psicanalista!”.

3.5 Pedro Passo

3.5.1 *O furo: matar o tempo da solidão*

Pedro Passo é um jovem cineasta que, no momento da entrevista, acabara de lançar um filme sobre jovens na periferia, enfocando a solidão social e a de cada um. A entrevista não seguiu o roteiro de minhas perguntas, mas foi se construindo (des) orientada pelo imprevisível que marca a relação de Pedro com seu fazer artístico. Ele afirma que nossa conversa foi “maluca” e que nos conduziu errantemente a lugares muito diversos.

Pedro situa seu encontro com a arte no começo de sua adolescência. Durante a entrevista ele se deu conta de que a literatura precedeu o cinema. Foi na biblioteca da escola do bairro na periferia, onde buscava um lugar seguro para a “natural solidão da adolescência”, que se deparou com a “comunidade silenciosa dos livros” e começou a escrever. Essa comunidade era “mais mundo para mim do que no mundo”. Descobriu a poesia. A bibliotecária falou um dia sobre os livros “Por que você está devolvendo? Pode ficar, ninguém vai pegar mesmo”. Seus pais não tiveram oportunidade de fazer universidade, mas queriam livros sempre por perto, queriam oferecer aos filhos o que não tiveram: cultura, estudo, formação. Pedro captou o valor desse objeto. O livro conduz a outros lugares, faz imaginar, diz ele. Na biblioteca da escola, oscilava entre o prazer da descoberta e a chateação da obrigação das aulas de literatura. Nesse entre descoberta-obrigação, surge o gosto pela palavra. Os quadrinhos abriram caminho para o vagabundear pelas bibliotecas, “gostando de ler, gostando de palavra”. Primeiro a pequena biblioteca da escola do bairro, depois a biblioteca pública e, mais tarde, a enorme biblioteca do colégio do centro da cidade. Na escola, os livros entrelaçaram o prazer com a literatura à solidão do tempo adolescente: “Eu não era muito de estar no mundo assim, com muito prazer não”. O sem lugar da solidão da adolescência faz surgir:

e a minha sensação era muito essa assim, e na minha adolescência eu só sentia isso, sem conseguir formular de nenhuma forma, só senti na pura cor do sentimento jovem, e **não achava graça em absolutamente nada**, achava tudo uma grande porcaria e não queria viver essa vida que era a vida normal, até aí tá tudo bem, acho que todos os adolescentes são por aí também, mas aí

dá pra sacar que ali tinha um pouco de um carço, de algo que foi se desenvolver um pouco mais pra mim, um pouco mais pra frente, e que também de certa forma está até hoje nas coisas que eu faço, que é de querer com que a gente consiga narrar além da história que já está narrada, **que a vida possa ser uma história, uma narrativa de exceção e não de corroboração a esse grande livro já escrito**, entendeu, então acho que as histórias já estão narradas, a vida já está narrada, e a vida é narrada mas o que eu queria era fazer diferente, então minha inadaptação era enquanto personagem de um livro já previamente escrito, eu não queria fazer aquilo que já tava sendo feito.

Como fazer da vida uma narrativa de exceção?

Para Pedro, estudar no Centro foi uma abertura para o mundo. Um lugar desconhecido, com pessoas desconhecidas, além de uma biblioteca enorme na nova escola. O adolescente passa, então, a vagabundear pelo Centro, percorrendo salas de cinema, bibliotecas e centros culturais. Pão de sal na mochila, anda durante a tarde toda, acompanhado por uma sensação de independência, pela constituição de um trajeto, um circuito Pedropassiano pela cultura. Lendo livros, vendo fotos, exposições, filmes.

Essas tardes “modorrentas e vagabundeantes”, entrando e saindo dos lugares para ver coisas de seu interesse, partem do que ele designa como inadaptação, como sem lugar. As salas de cinema ele descreve como:

um lugar estranho, escuração, velho, [...], aquela galera que parecia uns zumbis, umas seis pessoas sempre.

“umas três da tarde, tinha uma leseira, uma espécie de transe assim, parecendo que tava todo mundo sonâmbulo assim, sendo conduzido naquele mesmo lugar [...] não parecia necessariamente divertido, mas eu gostava de fazer parte daquela comunidade, gostava de ser um pouco daqueles zumbis da tarde, aqueles sonâmbulos do cinema.

Pedro perambulava pelas bibliotecas, esperava na eterna fila da internet no centro de cultura, em meio a uma turma de *outsiders* muito sortida: velho à beira da doença mental, moleques punks, aquele bando de gente estranha e muito diferente. Os lugares do Centro, como se fossem estações de parada de um ônibus chamado adolescência se transformaram em espaços fundamentais para ele. Pedro ia de uma estação à outra, sendo guiado por aquilo que ele chamou de soturno: “gostava quando era mais fechadão, mais soturnão”. O Palácio das Artes, ao contrário, nunca lhe capturou, porque era branco demais. Assim, guiado pelo ar escuro, soturno, pelo que se liga ao misterioso, ao diferente, ao estranho, ao não todo compreensível à primeira vista,

Pedro foi marcando seu trajeto por lugares específicos da cidade e constituindo um circuito soturno próprio. Em outros momentos da entrevista, o soturno aparece como uma dimensão que “pega”, que captura o diretor posteriormente na escolha dos atores para seus filmes, na escrita e na apreciação das poesias. A solidão marca o furo do tempo da adolescência, Pedro mata seu tempo, entrando no soturno da cidade que se abre diante dele.

3.5.2 O encontro do soturno com a escrita

Num centro de cultura do Centro da cidade, o atendente carimbador de livros, um pouco mais velho do que Pedro, lhe dá dicas de livros diferentes. Por causa dele, Pedro acabou frequentando uma oficina de literatura e, aos poucos, foi descobrindo que, além de carimbar, era poeta e músico, gostava de recitar suas poesias e de Baudelaire. Essa oficina de literatura foi palco de outras importantes descobertas: conheceu também o amigo inventor do termo “comunidade silenciosa dos livros” com o qual se identificou e descobriu o poeta Herberto Helder. Encontrou uma galera esquisita que também perambulava pela cidade, mas que escrevia poemas. Diante de tantos achados, “A teia vai desatando o nó, e você vai começando a descobrir o mundo mesmo assim”.

Conta de sua relação inicialmente “romântica” com a escrita, pois essa se apresentava como uma resposta da arte a um momento da vida. Começou a gostar de escrever; em seguida, a querer escrever e, por fim, a precisar de escrever, como se fosse algo da ordem do “incontrolável”, a escrita como um ato de resistência à ordem natural das coisas, uma atividade fundamental que duraria ao longo de uma década. As primeiras tentativas de escrita foram na escola, durante as aulas, um jeito de desviar o olhar de adolescente de “saco cheio” da demanda do Outro. A escrita aparecia nas aulas, na escola, como um movimento de resistência ao mundo, resistência em se adequar. A escrita do tempo da adolescência, como resposta às questões que vem de fora, como uma necessidade de se organizar, é uma escrita epitelial que reage a algum incômodo.

E aí então isso era muito angustiante entendeu, e eu não me sentia à vontade com absolutamente nada, não queria fazer nada, só queria escrever, a escrita era quase talvez, eu sinto que as vezes ela aparecia nas aulas, na escola, era quase como um movimento de resistência [...] resistência ao mundo assim,

resistência à ordem natural das coisas, lembrar para mim um pouco do que que eu era, do que me interessava mais.

Imerso em sua escrita juvenil, Pedro estava num momento de virada da adolescência: o vestibular que vem acompanhado de muita angústia. Ao final do terceiro ano do ensino médio, deparou com um “e aí?”, não queria fazer “nada”, e a escrita teve para ele função de resistência para garantir um lugar, um espaço para que pudesse eventualmente aparecer algo de seu. Pedro escolheu o que ele chamou de a solução de uma “luxuosa covardia” e entrou para a faculdade.

No começo da faculdade, Pedro fala de sua escrita para uma professora. Ela acolhe, valida e, de alguma forma, mostra-se como curadora das palavras que foram endereçadas a ela. A professora, que é também escritora, conversa na época com um editor e, com o consentimento de Pedro, entrega suas poesias para serem publicadas. Aos 19 anos, ele passa pelo que chamou de “um momento de precoce publicação” numa revista reconhecida de literatura. Quando soube da publicação, ficou bastante surpreso, achando que “mostrou demais” para a professora, havia entregado oito poesias e teve duas publicadas. A professora acolhia em potência sem saber a escrita de futuros roteiros de cinema.

Ao entrar na faculdade, subverte o uso do curso escolhido, torcendo-o em direção ao trabalho com as imagens. Nesse momento, a circulação se intensifica pela cidade e pelo contato com grandes nomes como Jean Luc Godard e Win Wenders. Com 20 e poucos anos, uma grande descoberta: o cinema deixa de ser apenas um dos passatempos no Centro, e Pedro deixa de ter sua relação sonambúlica ele. “Estalo!” Pedro Passo passa a ver no cinema uma possível forma de criação e inicia a busca por um modo próprio de fazer cinema, não sem a marca do “soturnão”.

3.5.3 A exceção na busca de uma narrativa cinematográfica

A produção cinematográfica de Pedro Passo tem uma base literária. Um dos filmes é uma espécie de experimentação cinematográfica similar ao modo de escrita de seu autor favorito. Há dramaturgia, mas sem uma unidade dramática evidente: há algo que se inspira em uma colagem ou poema dadaísta. A disposição dos elementos é

irregular e imprevisível, associada a uma salada de histórias de vida, uma colheita de acontecimentos, relatos e impressões.

Esse filme acolhe histórias de vida diferentes que remetem a várias perspectivas de uma mesma situação, ou seja, a juventude periférica é apresentada de diversos pontos de vista, multiplicando impressões possíveis. Uma diversidade de vivências e de idades para compor um ensaio sobre a totalidade da juventude que vai dos 14 aos 30 anos. Os jovens aparecem como uma comunidade apartada, de certo modo abandonados, desgarrados, em um contexto que mistura abandono social e o tédio próprio da juventude. O filme transmite modos singulares de matar o tempo nas tardes juvenis.

é a história universal da juventude, seu tempo está sempre à espera de ser explorado pelo trabalho, só que você ainda não tem, você ainda não está vendendo seu tempo, o que que você faz com isso? Você mata de alguma forma, eu fui entrar em biblioteca e dividir minhas tardes com os sonâmbulos do cinema, mas eles vão arrumar outro jeito.

Pedro Passo se deixou ele mesmo guiar pelo fascínio ótico que os atores exerciam sobre ele, uma espécie de hipnose pela vida do outro. O rosto e o corpo têm marcas, uma vida passada ou em promessa e não há princípio geral que explique o que possibilita criar os personagens em função desse encantamento. Os olhos inacreditáveis de um dos atores, que transmitem algo “terrivelmente solitário”, a história que está contida nesse olhar, de alguém realmente sozinho e abandonado, fisga o diretor. Outro ator que era uma figura incrível, misteriosa, soturna, um anjo negro. Personagens que parecem justamente saídos de um livro. A solidão e o soturno sempre de encontro marcado com Pedro, é isso que orienta o roteiro e menos um princípio geral. Um corpo que vai chamar o olhar e que faz um click. “É cada um de um jeito”, diz ao falar de seus personagens-atores.

“Descobri o meu mundo né, mas eu descobri literalmente”. A realização desse filme fez Pedro descobrir e apreender o próprio bairro, que ele antes apenas conhecia. Nota-se um duplo movimento. Do seu bairro em direção ao Centro guiado pelo soturno, o encontro com a arte e a cultura e a descoberta de um lugar para si. Em seguida, do seu lugar de cineasta, um retorno e uma descoberta “literal” de seu mundo de origem. É nesse ponto da entrevista que Pedro começa a relatar seu encontro com a linguagem dos jovens de seu bairro que dirigiu no filme e o impacto que ela teve sobre ele.

Interessou ao diretor compreender e trabalhar a forma como os elementos da periferia operavam no imaginário dos jovens e como eram formas de se comunicar, de se afirmar, enfim de existir. Os signos da violência e da ostentação tomados como próprios da periferia eram menos naturalizados do que se podia acreditar e mais fruto de uma operação lógica dos jovens. Pedro deparou com uma adesão consentida. Esses símbolos não estão dados de antemão e tampouco marcados indiscriminadamente na pele de qualquer morador da periferia.

Esse primeiro filme continha personagens terrivelmente solitários, de ares soturnos, como ele mesmo em algum momento de sua adolescência. Um filme “cru”, que lembra aquelas tardes modorrentas e seu matar o tempo na adolescência, e que o põe de frente com a verdade da linguagem dos jovens de seu bairro. Aquele jovem que ele não foi, mas do qual ele queria se aproximar, pois, ao ter entrado para a faculdade, tomou uma rota de vida completamente estranha à desses “moleques”. Enquanto dirigia para dar conta de adotar o imprevisível, escrevia um diário. O filme promoveu uma (revira) volta, uma volta revirada a seu próprio bairro, na periferia, e introduziu o bairro no circuito do cinema. O filme não acabou, ele diz, sua amizade com os jovens continua até hoje, amizade com esse outro de seu bairro que não entrou para a faculdade.

Antes desse filme, em sua primeira produção, aos 22 anos, chegou a negar a dramaturgia ao extremo. De um modo “pedante”, achava que a dramaturgia atrapalharia na relação direta com o mundo, com os corpos, que ela seria um embuste, um jeito falso de organizar as coisas, mas acabou por concluir que “as coisas nunca existem muito por elas mesmas”. Descobriu que se não assumir alguma direção, se ele não disser junto com o filme, não há diretor de cinema.

Mais adiante, a dramaturgia aparece justamente como uma construção pessoal, como aquilo que vai fazer de um material filmado um filme com assinatura. Gravar, cortar, enquadrar, dizer o que é dito aqui ou ali, ações que devem levar em consideração a personalidade e a sensibilidade dos atores. Trata-se de uma organização do material de acordo com o que o diretor considera mais potente, e isso vem de um jogo com a sensibilidade e a força vital dos atores.

Ao longo da entrevista, aqui e ali, Pedro demonstra o insuportável de filmes ou poesias que ele considera sem invenção, que não despertam nada, não perturbam e tampouco provocam: “a linguagem continua assim do que jeito que você sempre viu,

nada de diferente acontece”. Produções genéricas, protocolares, que se restringem a contar histórias, sem valor estético: “linguagem usada para aquele plano qualquer nota”. Sem vibração, um filme qualquer nota. A experiência de um espectador que sai da mesma forma como entrou no filme exemplifica para ele uma produção sem efeitos transformadores que permanece num patamar que ele nomeia como rasteiro. O fazer artístico, tal como aparece em seu discurso, relaciona-se sempre a algo que provoque alguma alteração, sensação ou reação diferente. Que o sujeito saia diferente, tanto aquele que vê o filme como aquele que faz. Que seja obsessante. Em suma, para Pedro é imprescindível encontrar uma narrativa própria.

Almeja a produção de filmes que sejam abertos e feitos numa velocidade contaminada pela própria vida. Um processo de criação assim contaminado implica porosidade aos encontros contingentes e retrataria a ideia de fazer filmes como quem escreve poemas. A literatura foi seu encontro de partida com a linguagem do cinema. Para dirigir um filme, des-dirigir o roteiro, viver o filme como uma descoberta do mistério embutido, que pode ou não advir. Um fazer capaz de torcer o esquema do próprio cinema, uma máquina de contra-história que vai contar as histórias que são feitas para serem esquecidas e que dá lugar para o resto, para aquilo que seria jogado na lata de lixo da história. Fazer um filme é então descobri-lo, não saber como ele será até que tenha sido feito.

Pedro Passo diz se esforçar para desaproximar o cinema de um símile da vida, recusar a ideia de organizar uma bolha, um circo completamente artificial e criar uma vida imposta por um roteiro pronto que possibilitaria cumprir a filmagem num prazo e com parâmetros pré-estabelecidos.

Em nossa conversa, fica claro que seu encontro com a linguagem do cinema foi na verdade um caminho traçado depois do seu encontro com a literatura, e mais especificamente com a poesia. Primeiro escrevia como desabafo incontrolável, como resistência. Quando essa escrita se transforma em uma atividade, “a coisa muda de figura” como ele diz. A arte está, antes de mais nada, no campo do trabalho: será preciso buscar excelência, aproximar-se daquilo que precisa ser dito de um modo singular, aprimorar para diferenciar-se. É hora de jogar outro jogo, o jogo da arte.

Tomou a imagem como letra. A escrita do cinema feita de imagens-letras, juntar imagens para falar a seu modo, sua poesia. Sua produção guarda um traço forte com a

dimensão poética. Surpresa. Ele se dá conta como efeito de nosso encontro de que essa ligação literatura-cinema remonta aos tempos escolares. A biblioteca e a sala de cinema, dois lugares soturnos e de depósito da própria solidão, que possibilitaram posteriormente conexões com pessoas. Dos lugares aos Outros.

sim, na real, acho que tá me ajudando a tentar lembrar algumas coisas aqui, eu acho que assim a poesia me foi uma porta de entrada muito forte para o cinema, porque foi quando eu comecei a sacar que o cinema e as imagens também podiam ser forma de criação poética foi que eu me senti interessado em fazer cinema e em fazer imagem ... foi que eu saquei que tinha outras possibilidades de linguagem do cinema, tinha outras possibilidades de juntar imagem e falar, porra, isso aqui é poesia sacou

A sua relação com o cinema não partiu de uma cinefilia “não sou esse cineasta nato”. Ele já escrevia, já gostava muito de poesia e, diante de um estalo, se deu conta de que o cinema podia ser uma poesia, uma forma de fazer poesia com imagem, sua forma de fazer cinema⁴⁴. Diante do furo da solidão na adolescência, “a arte me pareceu um negócio de fazer o que eu queria fazer” [...] “era saber que algo justificaria minha vida”.

⁴⁴ Posteriormente dirigiu outro em que a escrita está colocada com um contorno muito próprio, um filme sobre a vida de um jovem adulto marcado por uma forte dimensão poética: errância, trabalho e amor, interconectados pela escrita. A escrita conectada com um vagar por um país, pelas origens e em direção ao silêncio.

4 A LINGUAGEM: O LUGAR DO OUTRO E O GOZO

4.1 Freud, Cervantes e a relação do adolescente com a linguagem

A coletânea de cartas de Freud [1871-1881]/(1995) para seu amigo Eduard Silberstein nos apresenta à escrita e à vivência de Freud adolescente. Por meio da invenção de novos nomes e de um idioma – espanhol particular –, os jovens fundam a Academia Espanhola, que tem suas próprias regras e é composta apenas deles mesmos. E assim se dedicam a uma escrita que dá lugar às inquietações e às surpresas da adolescência. Freud assina “Cipião”, e Silberstein, “Berganza”. Os nomes escolhidos são retirados de uma novela de Miguel de Cervantes (2015) intitulada “Novela e colóquio que houve entre Cipião e Berganza”, que trata de um colóquio entre dois cães. As cartas são como um espaço de escrita e de fala entre jovens (é como se conversassem), apartado da presença física dos adultos, que falam de si mesmos, dos outros e da relação com os adultos à sua volta. O amor, o saber, o suicídio, as insatisfações, as noites de vadiagem, a timidez, o ânimo deprimido e inseguro e a necessidade de se comunicar que leva à escrita de um livro dão a tonalidade adolescente aos escritos. As cartas são salpicadas por um fino humor, como, por exemplo, quando, diante de uma não resposta tão esperada, Cipião diz a Berganza “[...] e o que é mais importante é saber se V.Sa. já baixou aos infernos. Sendo este último o caso, não quero resposta [...]” (FREUD, 1871-1881, p. 25-26).

Freud (1871-1881) diz de seu embaraço em relação às meninas, relata ao amigo seu amor por Gisela, que também ganha um nome inventado “*Ichthyosaura*” para figurar nas cartas “[...] que senti inclinação pela mais alta, chamada Gisela, [...] V.Sa., considerando meu verdadeiro caráter, irá imaginar, com razão, que, em vez de me aproximar, dela me afastei [...]” (1871-1881, p. 29) ou “A imagem de Gisela não saía de meus pensamentos. Caramba!” (1871-1881, p. 35). Ora ama intensamente, ora sente o vazio que esse amor produz nele. O vazio também aparece na espera ansiosa pelas respostas do amigo que parecem custar a chegar. Em diversas cartas, Freud (1871-1881) demanda ao amigo uma resposta, solicita que ele escreva mais, que discorra mais sobre si mesmo e que não demore tanto a lhe responder Freud (1871-1881) chega a implorar mesmo por um retorno imediato, pois se mostra temeroso de um tédio mortal. E tal

como os cães falantes, eles têm tanto o que se dizer e estudar secretamente, e extraem tanto prazer disso que chega a confidenciar: “Tenho o pressentimento de que há tantas coisas a relatar um ao outro que bem podemos prescindir de um terceiro ouvinte” (FREUD, 1871-1881, p. 32).

Freud (1871-1881) pede a Silberstein segredo quanto ao conteúdo das cartas para que possa escrever livremente tudo o que passar em sua cabeça. Em algumas cartas, aparece um desenraizamento, próprio da adolescência, em relação ao que é familiar e querido e um mal-estar resultante das perdas do que parecia muito bem estruturado na infância. Estudante com um boletim brilhante, que se apresenta e se nomeia como um observador perspicaz, ele, nas cartas, manifesta seu desejo de saber e sua devoção a grandes pensadores e escritores – certamente sua paixão por Cervantes foi a causa da escolha pela língua espanhola e pela dramatização do colóquio canino da novela cervantiana. Mas sua relação com o saber não está isolada do desejo de vadiar e gozar da solidão considerada por Freud (1871-1881) companheira valiosa. Em uma das cartas, diz ao amigo que não pôde escrever porque falar, passear, comer e beber tomaram o tempo da escrita durante uma de suas viagens.

Cipião e Beganza são dois cachorros que moram em um hospital e que, um belo dia, se descobrem falantes. Um espanto! Vejam o que acontece com dois seres que tomam a palavra pela primeira vez: Berganza diz “Caro Cipião, eu te ouço falar e sei que te falo, mas não posso acreditar, porque acho que isso ultrapassa os limites da natureza” (CERVANTES, 2015, p. 427). Ao receber o dom da fala, o cão Berganza se descobre ao mesmo tempo falante e ouvinte, mas vive a experiência da fala como da ordem do inacreditável, pois introduz algo que vai além do registro da natureza. O que a fala introduz que ultrapassa a natureza dos animais? Assustado, ele não cessa de se surpreender: “Entendo tudo o que dizes, Cipião, e tu falares e eu entender me causa novo assombro e nova maravilha” (CERVANTES, 2015, p. 427). Ser capaz de ouvir e de falar, um primeiro espanto. Entender ou acreditar que entende tudo o que outro diz, um novo assombro e nova maravilha. Berganza está assombrado e maravilhado pelo exercício de se dirigir ao outro via fala. A fala assombra e maravilha ao mesmo tempo.

Diante de tamanha surpresa, Cipião faz um convite a seu companheiro: “[...] e, como não sabemos quanto durará esta nossa sorte, saibamos aproveitá-la e falemos a noite toda, sem dar oportunidade a que o sono nos impeça esse prazer, há longo tempo

por mim desejado.” (CERVANTES, 2015, p. 428). Cipião propõe assim que não percam tempo, que falem tanto quanto puderem, sem gastar o tempo com outras coisas, e associa a fala a um prazer por ele desejado. Berganza também diz de um desejo que impulsiona a fala e explicita que as coisas que se diz vem primeiramente de algo vivido na relação com os outros, memórias e lembranças que, se não tiverem a possibilidade de ressoar na fala, podem mofar ou serem esquecidas:

Por mim também, pois, desde que tive forças para roer um osso, tive desejo de falar para dizer coisas que depositava na memória, e ali, por antigas e muitas, ou mofavam ou eram esquecidas. Agora, porém, que tão sem esperar me vejo enriquecido por este divino dom da fala, penso desfrutar e me aproveitar dele o mais que puder, apressando-me a dizer tudo aquilo que me lembrar, mesmo que seja atropelada e confusamente, porque não sei quando vão me pedir de volta este bem que me emprestaram (CERVANTES, 2015, p. 428).

A fala como um bem que não se quer devolver, mas, antes, usufruir o máximo possível. Os cachorros presenteados pelo dom da fala, se apressam em falar, atropelada e confusamente, um uso apressado, mas, sobretudo, ávido para desfrutar ao máximo dos prazeres da palavra, uma efusão de palavras, ao mesmo tempo que se dão conta de suas armadilhas. Cipião alerta: “Segura a língua, pois nela estão os maiores problemas da vida humana” (CERVANTES, 2015, p. 430). Como segurar a língua e como se segurar na língua? Os cachorros falantes repetem inúmeras vezes para si a necessidade de evitar mexericos, o maldizer e a malícia no dizer. Quanto mais repetem tal orientação, mais mexericam. Dizem que não vão mexericar, mas não cessam de mexericar, como se fosse inevitável esse gozo do “blábláblá” (LACAN [1972-1973]/(2008, p. 62)

[...] de cada quatro coisas que digo me acorrem à língua palavras como moscas ao vinho, e todas maliciosas e mexeriqueiras; por isso, volto a dizer o que já havia dito antes: que herdamos o fazer e o falar mal de nossos primeiros pais e os tragamos no leite que mamamos. (CERVANTES, 2015, p. 438)

Segundo eles, essa relação com a linguagem é herança dos pais, vem do Outro, é bebida, tragada junto com o objeto oral que o Outro oferece. Berganza se surpreende com o que falha na linguagem: “não me espanto com o que falo, mas com o que deixo de falar” (CERVANTES, 2015, p. 434). O que se deixa de falar pode se referir àquilo que se quer dizer mas não se consegue, por causa do interlocutor, do mal-entendido, da impossibilidade. Assim, Berganza descreve justamente a experiência da fala, que vai

muito além daquilo que é falado, além de uma função comunicativa, pois há algo que irrompe entre as palavras, escorre como água entre os dedos, aquilo sobre o qual não sabemos necessariamente dizer, porque escapa.

Cipião e Berganza se atrapalham na experiência com a palavra, quando tentam contar uma história. Por mais que se esforcem para ser objetivos – “Quero dizer que a contes direito, sem que a faças parecer um polvo, tantas são as caudas que vais acrescentando nela” (CERVANTES, 2015, p. 442) –, se dão conta de que cada um está preso ao próprio gozo com a palavra: “Disso podemos inferir que tanto peca o que fala latim a quem o ignora como o que o fala ignorando-o” (CERVANTES, 2015, p. 442). E assim, os cães se põem a narrar histórias fantásticas, cheias de traição, sexualidade, violência, mordidas, coleiras, prostitutas, oficiais e, por mais que falem, deparam com o fato de que sempre restam coisas por dizer e que as inconveniências das palavras se multiplicam quase que infinitamente.

Os cachorros falantes prosseguem o diálogo entre eles sempre com medo de, repentinamente, perderem o dom da fala. Aventuras são relatadas do tempo em que não falavam, mas que gozavam de ouvir seus donos e amigos pronunciarem palavras “deliciosas” (CERVANTES, 2015, p. 450). Berganza relata histórias por ele presenciadas de brigas entre os homens, gritos, injúrias que se multiplicam e seus ataques ferozes, de raiva, até mesmo contra um de seus donos. Mais para o fim da novela, relata seu encontro com dois personagens curiosos, uma bruxa e um poeta. A bruxa diz ao cão que a mãe dele, uma mulher, pariu dois cachorrinhos por causa de uma maldição, mas que havia a profecia de quem lançou o feitiço de que seus filhos voltariam a ser gente quando menos se esperasse. Diante desse relato, Berganza sente muita raiva da maldição e vontade de estraçalhar a bruxa em pedaços, o animal que não fala tem vontade de estraçalhar com os dentes. Sobre os unguentos, a bruxa explica: “[...] gozamos dos deleites que deixo de te contar, por ser tais que a memória se escandaliza ao se lembrar deles, e assim a língua foge de contá-los [...]”.

Berganza narra em seguida seu encontro com um poeta e seu duro processo de escrita, marcado pelo suor e pelo prazer. O poeta “ocupava-se em escrever num caderno e, de quando em quando, dava umas palmadas na testa e roía as unhas, enquanto olhava o céu; e outras vezes ficava tão pensativo que não mexia um pé, nem mão, nem mesmo as pestanas, de tão embevecido” (CERVANTES, 2015, p. 469). O

poeta demonstra a divisão que é escrever, uma vez a criação realizada e o júbilo que advém: “Por Deus, é a melhor oitava que fiz em todos os dias de minha vida!” (2015, p. 469). Resta ainda o desejo de ser reconhecido pela via da escrita, coisa que nem sempre acontece. Frustrado, o poeta se vê na solidão de um auditório vazio. Finalizar um livro é um parto, e, mesmo depois de pronto, há o dilema de escolher aquele a quem dedicá-lo.

Quando a novela termina, descobre-se que o colóquio entre os cães é um escrito de um alferes que está sendo lido por um licenciado que o elogia, observando seu caráter de ficção “Embora esse diálogo seja fingido e nunca tenha acontecido, parece-me que está tão bem escrito que o senhor alferes pode seguir adiante com o segundo” (CERVANTES, 2015, p. 476). Ainda que o alferes deixe subentendido que os cachorros possam ter de fato falado, o licenciado diz que basta ter compreendido o artifício da invenção do diálogo e convida-o para “recrear os olhos do corpo” (CERVANTES, 2015, p. 476). Assim, todo o diálogo canino é um escrito do alferes, que introduz a questão pessoal no campo da linguagem.

Os cães da novela de Miguel de Cervantes podem ser comparados aos adolescentes que se descobrem falantes, outrora falados pelos outros como crianças. A fala que os agita, agita seus corpos. As Conversações com os adolescentes são testemunho vivo dessa descoberta da experiência com a palavra. Mexericam sem parar e se queixam dos mexericos, da intromissão do outro na sua vida íntima, da falsidade, e da fofoca, porém gostam do mexericar, embora acreditem ser alvo de deboche dos outros por meio do mexerico. A questão que também se apresenta é como se segurar no mundo por meio de uma língua no tempo adolescente. Como se inaugura para cada um a nova experiência com a palavra?

A novela dos cães falantes nos permite destacar três pontos da relação do adolescente com a linguagem que se relacionam com as entrevistas com os jovens:

1) Quando o adolescente toma a palavra, algo do que ele diz revela a herança dos pais: memória, lembranças, etc.

2) Na experiência da fala, algo surpreende o adolescente

3) A escrita que se revela só depois

No primeiro ponto, a herança dos pais é o que é acessado e posto à serviço da

pergunta “quem sou eu?” na relação com os outros fora da família⁴⁵. No segundo ponto, o que surpreende o adolescente é que, na experiência com a fala, aparece nas entrelinhas algo que remete justamente ao gozo e à sexualidade. No terceiro ponto, o alferes que aparece na história dos cães indica que, apenas no a posteriori desse processo de relação com a linguagem, é que aparece alguma coisa da ordem da escrita para tratar a sexualidade que faz furo no real na adolescência. Assim, da experiência dos cães falantes, que se assemelha à experiência dos jovens que tomam a palavra no esforço de se autorizarem de si mesmos, esses três pontos isolados indicam as dimensões da linguagem abordadas a seguir.

4.2 A linguagem como lugar do Outro

A linguagem pode ser considerada a dimensão que distingue a sociedade humana das sociedades naturais (LACAN, [1957]/(1998), sendo a lei da linguagem em alguma medida a lei do homem (LACAN, [1953]/(1998). No início do ensino de Jacques Lacan, a linguagem é uma estrutura, uma relação dos significantes entre si: “Um conjunto solidário de elementos diferenciados, diacríticos, relacionados uns com os outros, de modo que qualquer variação em um repercute nos outros, provocando variações concomitantes” (MILLER, 2012, p. 3). Lacan (1957) reconhece o papel constitutivo do significante⁴⁶ na concepção do inconsciente de Freud e destaca como ele antecipou as formalizações da própria linguística. Nesse momento⁴⁷, o esforço de Lacan (1953; 1957) é de isolar os fenômenos de sentido. É com a linguagem que surge a dimensão da verdade (LACAN, 1957), ou seja, o fato de o inconsciente ser estruturado como uma linguagem implica que a verdade fala, e ela fala no lapso, no ato falho, enfim, nas formações do inconsciente (MILLER, 2012). Lacan (1957) se apoia na descoberta feita por Freud de que tocar na relação do homem com o significante produz

⁴⁵ Berganza se dá conta de que conhecer terras e falar com pessoas diferentes torna os homens mais sagazes, ou seja, trata-se de afastar do Outro parental para terras distantes, não sem falar da perspectiva dos pais, para, enfim, criar uma língua própria.

⁴⁶ Lacan (1957) destaca o significante, ao indicar que ele não atende à função de representar o significado e que, na cadeia significante, mesmo que o sentido insista, não há consistência da significação em nenhum dos elementos.

⁴⁷ No início, há uma preponderância do simbólico sobre o real, do sentido sobre as pulsões. Do Seminário 1 ao Seminário 6, de Jacques Lacan, tem-se um período de exclusão do real (que pode ser representado pela pulsão). Apenas no Seminário livro 7 sobre a ética que o real será reintroduzido (MILLER, 2011).

uma revolução inapreensível e radical nas amarras de seu ser. Elegemos o chiste como porta de entrada para a linguagem como lugar do Outro.

4.2.1 Chiste e seu ganho de prazer

Na introdução ao livro “Os chistes e sua relação com o inconsciente”, Freud (1905c), ao se referir aos chistes, se pergunta se valerá a pena o trabalho acerca desse tema. Não obstante, o autor escreve um livro inteiro que discute meticulosamente os tipos de chistes, sua técnica, seus propósitos, seus motivos, o mecanismo do prazer, suas relações com os sonhos, com o inconsciente e com as espécies do cômico. Trata-se de uma agradável leitura que conduz aos territórios misteriosos dos chistes por meio de inúmeros exemplos literários ou do cotidiano que, de fato, fazem rir e dão prazer. Apesar de extremamente detalhista⁴⁸ e, por vezes, um pouco repetitiva, a leitura não perde sua graça, pois explicita a relação entre os mecanismos linguageiros do inconsciente e o corpo, na medida em que o leitor é tocado pelo riso, pelo prazer e pelas ambivalências próprias do chiste: “um contraste de ideias”, “sentido no *nonsense*”, “desconcerto e esclarecimento” (FREUD, 1905c, p. 19). A atmosfera do livro é certamente marcada pelo encanto e fascínio exercido pelo chiste em Freud (1905c, p. 23): “Um novo chiste age quase como um acontecimento de interesse universal: passa de uma a outra pessoa como se fora a notícia da vitória mais recente.”

Witz é a palavra alemã que foi traduzida em português por chiste desde a primeira edição brasileira desse livro de Freud. Em francês, por exemplo, temos *mot d'esprit*. Essa fala espirituosa, que pode significar gracejo ou piada, tem para Freud o sentido que abarca, mas ultrapassa a ideia da piada. Trata-se de um pensamento fulgurante, que aparece, ilumina o real, e desaparece: “[...] *Witz* é uma forma de pensamento por meio de uma piada, um gracejo, mas que está relacionado ao

⁴⁸ Ao longo de seu livro, Freud (1905c) sumariza assim as diferentes técnicas de chiste: a condensação (categoria mais ampla); o múltiplo uso do mesmo material (que indica que as mesmas palavras servem para inúmeros usos); e o duplo sentido (cujo jogo de palavras é a figura essencial). Em sua meticulosa análise dos chistes, propõe uma profusão de categorias, classifica-os como conceituais, verbais, inocentes, tendenciosos (hostis, desnudadores, cínicos, críticos) etc. Evidentemente, como não se trata aqui de uma análise da obra sobre os chistes, toda essa classificação não é o que mais nos interessa, pois é de interesse nosso destacar aquilo que esse mecanismo linguageiro do inconsciente esclarece da relação do adolescente com a linguagem.

Inconsciente, ou seja, que revela o funcionamento dos processos psíquicos, sem que aquele que conta o *Witz* perceba isso.” (CHAVES, 2015, p.281)

Freud admirava o escritor e poeta alemão Heinrich Heine⁴⁹ desde sua adolescência, de quem decorava os escritos (MANGO; PONTALIS, 2014) e acaba por ser seduzido pelos chistes e pela maneira como o poeta manipula a língua de um jeito brilhante, inovador e que, em muitos casos, faz irromper o riso. É certo que os chistes de Heine, seu trabalho e de outros escritores sobre a língua marcam de maneira fundamental ou, poderíamos mesmo dizer, funcionaram como um dos pontos de causa para o terceiro livro de Freud (1905b), inteiramente dedicado a esse fenômeno linguageiro, que guarda relações incontornáveis com o sonho (MANGO; PONTALIS, 2014).

Freud (1905c) parte de um chiste pronunciado por um dos personagens de Heine, chamado Hirsch-Hyacinth, (não por acaso as iniciais remetem a Heinrich Heine), um agente de loteria que, por meio do chiste, diz de sua relação com o rico Barão Rothschild:

E tão certo como Deus há de me prover todas as coisas boas, doutor, sentei-me ao lado de Salomon Rothschild, e ele me tratou como um seu igual – bastante familionariamente (FREUD, 1905c, p. 25).

Assim, o que é transmitido pela fala do agente de loteria é que o barão o tratou de modo bastante familiar; entretanto, tão familiar quanto é possível para um milionário. Freud (1905c, p. 28) esclarece que a técnica desse chiste pode ser descrita como “condensação acompanhada pela formação de um substituto”, substituto que, no caso, consiste na formação da palavra composta “familionariamente”, que condensa familiar e milionário. A palavra composta que, a princípio, soa incompreensível é rapidamente compreendida pelo contexto e veicula o riso. O lampejar de um chiste e o riso que irrompe.

⁴⁹ O escritor e poeta alemão Heinrich Heine, famoso por sua posição à frente de seu tempo (por isso mesmo não adaptável), por sua maneira particular de trabalhar com a linguagem e, claro, por seus chistes, é um dos nomes citados por Freud (1905c) de forma recorrente na obra. Heine inaugurou um novo período literário, influenciou inúmeros escritores e pensadores de sua geração e das gerações seguintes no mundo e no Brasil, entre os quais, Machado de Assis, Castro Alves, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade (VALLIAS, 2011). Primeiro *flâneur* moderno, considerado uma das figuras mais fascinantes e contraditórias do século XIX, influenciou os grandes nomes da modernidade: Karl Marx, Nietzsche e Freud (VALLIAS, 2011).

Em seguida, Freud (1905c) apresenta um chiste de Herr N. (Josef Unger) similar ao chiste anterior de Heine, pois, apesar de ligeiramente diferentes, ambos explicitam o mecanismo de formação de substituto e de modificação de uma palavra. O chiste “Viajei com ele tête-a-bête” (FREUD, 1905c, p. 33) introduz a ideia de que a pessoa viajou com alguém cara a cara (tête-a-tête) e que tal companheiro de viagem era uma besta. Por meio de uma leve modificação, a palavra besta que estaria suprimida ganha expressão de modo sofisticado. É por meio desses dois chistes formados por uma condensação com formação de substituto que Freud (1905c) começa a indagar quanto a uma das dimensões mais valiosas no chiste: a produção de prazer. Há assim uma fruição inerente ao chiste:

No que concerne ao chiste, entretanto, posso afirmar à base das duas descobertas já feitas, que se trata de uma atividade que visa derivar prazer dos processos mentais, sejam intelectuais ou de outra espécie (FREUD, 1905c, p. 96).

Para Freud (1905c), o prazer produzido pelo chiste está relacionado ao fato de contornar obstáculos que se opõem à satisfação de seu propósito. De acordo com o autor, há obstáculos externos, como a posição de poder de pessoas a quem se quer insultar, e obstáculos internos, quando, por exemplo, um impulso interno faz obstáculo ao propósito. Nesse último caso, o chiste vence resistência interna e suspende a inibição. Embora destaque que a remoção do obstáculo interno contribua mais fortemente ao prazer, Freud (1905c, p. 116) afirma que, em ambos os casos, obtém-se prazer, o que nos faz supor que “[...] esta produção de prazer corresponde à despesa psíquica que é economizada”, ou seja, há economia na despesa relativa à inibição ou ao recalque.

“A psicogênese dos chistes nos ensinou que o prazer em um chiste deriva do jogo com as palavras ou da liberação do *nonsense* e que o significado nos chistes pretende simplesmente proteger o prazer contra sua supressão pela crítica” (FREUD, 1905c, p. 127). Trata-se de guardar a produção de prazer contra as objeções da crítica que põe fim ao prazer. Suspende-se as inibições internas retomando as fontes de prazer

que elas tornaram inacessíveis. Os chistes “tornam possível a satisfação de uma pulsão⁵⁰ (seja libidínosa ou hostil) face a um obstáculo. Evitam esse obstáculo e assim extraem prazer de uma fonte que o obstáculo tornara inacessível” (FREUD, 1905c, p. 101). O recalque⁵¹ é o que impede o desfrutar de uma obscenidade sem disfarce, a vida civilizatória impõe uma censura que pode ser driblada pelo chiste. Um refinado chiste obsceno permite ao sujeito rir quando, na verdade, se sentiria envergonhado ou tocado pela repugnância (FREUD, 1905c). O chiste como uma solução do inconsciente para a pulsão.

Em diversos momentos de seu texto, Freud (1905c) faz uma aproximação entre a relação das crianças com a linguagem e o mecanismo do chiste. Para ele, há um óbvio prazer experimentado ao adquirir o vocabulário da língua materna. Sobre a criança o autor afirma que ela:

Reúne as palavras, sem respeitar a condição de que elas façam sentido, a fim de obter delas um gratificante efeito de ritmo ou de rima. Pouco a pouco esse prazer vai lhe sendo proibido até que só restam permitidas as combinações significativas de palavras (FREUD, 1905c, p. 122).

Pela via do chiste, as possibilidades de prazer que são inibidas, à medida que o indivíduo cresce, podem ser de alguma forma resgatadas. Freud (1905c) acredita que os jogos com as palavras da infância podem ser considerados o primeiro estágio dos chistes, a repetição do que é similar, a redescoberta do familiar e a similaridade sonora produzem efeitos gratificantes explicados pela economia na despesa psíquica.

Freud (1905c) vai utilizar um outro tipo de chiste para destacar a plasticidade das palavras. O autor relata que um dos professores de sua juventude chegou um dia rindo e atribuiu seu bom humor a um chiste que acabara de ouvir. Um jovem parente de Jean-Jacques Rousseau, de cabelos vermelhos, de atitudes desajeitadas foi apresentado em um dos salões de Paris. Diante disso, a anfitriã comentou *Vous m'avez fait connaître un jeune homme roux et sot, mais non pas un Rousseau* [Você me fez conhecer um jovem que é roux (ruivo) e sot (tolo), mas não um Rousseau] (FREUD, 1905c, p. 37). Esse chiste demonstra como uma mesma palavra pode ser usada de maneiras bem

⁵⁰ Na tradução da edição utilizada, lê-se “instinto”, mas optamos por substituir pelo termo correto “pulsão” para facilitar o entendimento do leitor.

⁵¹ Na tradução da edição utilizada, lê-se “repressão”, mas optamos por substituir pelo termo correto “recalque” para facilitar o entendimento do leitor.

diferentes, como um todo ou segmentada por exemplo. Ou seja, a mesma palavra ou mesmo material verbal pode ter inúmeros usos diferentes:

As palavras são um material plástico, que se presta a todo tipo de coisas. Há palavras que, usadas em certas conexões, perdem todo o seu sentido original, mas o recuperam em outras conexões (FREUD, 1905c, p. 41).

Podemos dizer com Freud (1905c) que o mecanismo do chiste expõe, de modo claro, que as palavras são, na verdade, imagens fônicas, às quais um ou outro significado pode ser atribuído.

Com relação aos propósitos dos chistes, Freud (1905c) afirma que, quando o chiste serve a um fim, ele deve ser nomeado tendencioso. Os chistes tendenciosos são considerados por ele como irresistíveis, pois produzem uma súbita explosão de riso. Há os chistes hostis, que servem à agressividade, sátira ou defesa, como os chistes que jogam com nomes próprios e que tem como propósito insultar, e há os chistes obscenos, que servem para desnudar. Para pensar os chistes que implicam desnudamento, Freud (1905c) elege o que ele chama de um caso marginal de chiste, que implica o desnudamento das pessoas a quem é dirigido e no qual encontramos embutido o desejo de ver desmascarado o que é sexual. Assim, o mecanismo do chiste, como um lampejo, uma piada contada de modo rápido, possibilita veicular algo do sexual e do insulto, que seria insuportável se aparecesse de outro modo.

Ainda ao falar do chiste tendencioso, o autor afirma que ele requer três pessoas: “[...] além da que faz o chiste, deve haver uma segunda que é tomada como objeto da agressividade hostil ou sexual e uma terceira na qual se cumpre o objetivo do chiste de produzir prazer.” (FREUD, 1905c, p. 100). Assim, o chiste exige a presença de uma terceira pessoa: “[...] o processo psíquico nos chistes se cumpre entre primeira pessoa (o eu) e a terceira (a pessoa de fora) e não, como no caso do cômico, entre o eu e a pessoa que é objeto” (FREUD, 1905c, p. 139). É a terceira pessoa que, ao escutar o chiste e ao gargalhar, evidencia o prazer inerente à tal experiência. O terceiro é indispensável para que tenha lugar o lampejo do chiste. Essa condição evidencia que a primeira pessoa, a inventora ou relatora, apenas pode rir quando o chiste passa pela terceira pessoa. De acordo com sua reação, a impressão que ela causa ao rir, é que a primeira pessoa pode igualmente rir e completar sua fruição.

O processo de chiste na primeira pessoa produz prazer pela suspensão da inibição e diminuição da despesa local; não parece, entretanto, chegar ao fim senão por intermédio de uma terceira pessoa interpolada, obtendo o alívio geral através da descarga” (FREUD, 1905c, p. 150).

De acordo com Freud [1927]/(2015, p. 279), o chiste demonstra como um pensamento pré-consciente cede por um momento ao trabalho inconsciente, “[...] o chiste seria então uma contribuição ao cômico, conduzida pelo inconsciente.” Para o autor, o chiste serve ao ganho de prazer ou o coloca a serviço de uma agressão. Tudo isso de um jeito bem-sucedido, que faz passar a mensagem tocada pela pulsão, que, de outra forma, não seria possível ou produziria enorme mal-estar.

Para Lacan [1964a]/(1998) a prioridade do significante em relação ao sujeito foi descortinada por Freud a partir do chiste, pois é no chiste que o significante joga, ganha e surpreende o sujeito antes que ele possa constatá-lo, iluminando sua divisão. Podemos dizer que o chiste favorece a iluminação da divisão do sujeito em um lampejo, possibilita que ela apareça de um modo bem-sucedido se servindo da ambiguidade da linguagem. O chiste demonstra o efeito de fineza do inconsciente, uma saída inconsciente para a dimensão pulsional:

O chiste e sua relação com o inconsciente continua a ser a obra mais incontestável, porque a mais transparente, em que o efeito do inconsciente nos é demonstrado até os confins de sua fineza; e a face que ele nos revela é justamente a do espírito, da espirotuosidade, na ambiguidade que lhe confere a linguagem... (LACAN, 1953, p. 271).

4.2.2 Os efeitos da fala

Em “Função e campo da linguagem e da fala em psicanálise”⁵², Lacan (1953) esclarece que os conceitos da psicanálise apenas podem adquirir pleno sentido ao se orientarem num campo de linguagem e se ordenados pela função da fala. A linguagem é

⁵² A linguagem em Jacques Lacan poderia não ser considerada propriamente um conceito, mas antes um instrumento, uma máquina, um aparelho que vai ser usado para fabricar outros conceitos, um operador que vai ser torcido do início ao fim de seu ensino. O modo como o autor trabalha com a linguagem dá o tom de seu ensino, ou seja, pelo lugar que ela ocupa e pela maneira como se serve dela, sabemos a qual momento de seu ensino estamos referidos. A dimensão da fala e da linguagem ocupam lugar central para a construção do retorno a Sigmund Freud e para a orientação da técnica psicanalítica. Para termos uma ideia de sua prevalência e pulverização ao longo da obra, verificamos que no “Index référentiel Jacques Lacan Séminaire 1952-1980”, de Henry Krutzen (2009), constam 136 referências ao termo linguagem presente em todos os seminários desde o primeiro até o vigésimo sexto. Evidentemente não se trata de modo algum de trabalhar a dimensão da linguagem ao longo de toda sua obra.

o campo no qual opera a função da fala. Essa concepção lacaniana da linguagem implica a existência de um Outro que seja correlativo à fala (MILLER, 2012), a linguagem como campo-lugar do Outro, por meio do qual a fala opera sua função. O grande Outro é o lugar do código fundamental da linguagem, chamado o Outro da linguagem (MILLER, 1988), ao qual estão referidos o campo e a função apresentados por Lacan (1953).

A psicanálise se fundamenta na assunção pelo sujeito de sua história constituída por uma fala, que é endereçada ao outro e que se dá numa continuidade intersubjetiva. Nisso se fundamenta o método criado por Freud (LACAN, 1953). Lacan [1966]/(1998) marca que, na linguagem, nossa mensagem vem do Outro de forma invertida. A fala, então, sempre articulada ao Outro, configura-se por uma dinâmica de querer-dizer ao Outro, ainda que falar não implique saber o que se diz (MILLER, 2012). É o Outro que pode nos ensinar o que temos a dizer, é do Outro que apreendemos aquilo que somos (MILLER, 1988), num esforço contínuo ao longo da vida entre os outros semelhantes. É da voz do Outro que sabemos o que nos espera, o que será de nós, enfim, o indizível daquilo que somos (MILLER, 2013).

O sujeito entra no mundo, entra no campo da linguagem, no campo do Outro. A condição de desamparo do ser humano impõe a entrada em cena de um Outro mais experiente que possa ler as necessidades da criança e vestir seu corpo de palavras com base num desejo que tenha assinatura. Assim, a linguagem precede o sujeito e a entrada que ele deverá fazer na própria linguagem (LACAN, 1957). Para que a subjetividade possa se constituir, há a necessidade de passar pelos outros que podem encarnar o Outro da linguagem. Na roda-viva dessa constituição subjetiva, estão o corpo, a linguagem, a sexualidade, o desejo. Mas não é sem trauma o encontro com o Outro e a entrada na linguagem que daí advém, uma vez que pressupõe a impossibilidade de pôr tudo em palavras. Tomar a palavra pressupõe a cada vez a ameaça daquilo que não pode ser dito (MILLER, 2013).

Temos que “O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito” (LACAN, 1964a, p. 849) e sua causa é o significante, o sujeito é o que o significante representa para um outro significante, operação que se dá pelo apelo feito no Outro ao segundo significante. Essa é justamente a função da linguagem conferida por Lacan (1966) assim como a estrutura de todas as formações do inconsciente e da divisão originária do

sujeito (1964a): o sujeito do significante é veiculado pelo significante em sua relação a outro significante, e o significante se define por agir separadamente de sua significação. O Outro é lugar da causa significante para o sujeito, isso fala do sujeito e é aí que ele se apreende (LACAN, 1964a).

Mas, certamente, é no espaço do Outro (A) que ele se vê, e o ponto de onde ele se olha também está nesse espaço. Ora, é bem aqui também que está o ponto de onde ele fala, pois, no que ele fala, é no lugar do Outro (A) que ele começa a constituir essa mentira verídica pela qual tem começo aquilo que participa do desejo no nível do inconsciente. (LACAN, [1964b]/(1988, p. 137).

Desse modo, o sujeito dividido pelo efeito da linguagem está assujeitado ao campo do Outro, realiza-se no Outro pelo efeito da fala e, por fim, vai deparar com seu desejo sempre dividido e com Outro real que também se embarça com seu desejo:

Que o sujeito como tal está na incerteza em razão de ser dividido pelo efeito da linguagem, é o que lhes ensino, eu enquanto Lacan, seguindo os traços da escavação freudiana. Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito de linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, 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. É mesmo aí que se impõe a necessidade de boa fé, fundada na certeza de que a mesma implicação da dificuldade em relação às vias do desejo existe também no Outro (LACAN, 1964b, p.178).

No tempo do inconsciente estruturado como uma linguagem, em que é possível distinguir o significante e o significado, Lacan (1953) entende a relação intersubjetiva do discurso como base para a constituição da história do sujeito. Nessa relação, o sujeito é vontade de reconhecimento pelo Outro, ou seja, a fala e a linguagem, tal como abordadas por Lacan (1953), explicitam o lugar essencial da relação subjetiva, em que o sujeito é desejo de reconhecimento (MILLER, 2012). O reconhecimento diz respeito a uma satisfação significante: reconhecer o Outro para ser por ele reconhecido (MILLER, 2015a). A análise se esforça para aproximar o sujeito do reconhecimento de seu desejo e, para tanto, busca verificar por meio de quem e a quem o sujeito formula sua pergunta. “[...] o momento em que o desejo se humaniza é também aquele em que a criança nasce para a linguagem.” (LACAN, 1953, p. 320).

Lacan (1953) reafirma a importância da descoberta de Freud, por vezes diminuída pelo desprezo aos fundamentos da fala e da linguagem, que articula as incidências das relações com a ordem simbólica na natureza do homem. Para Lacan (1953), Freud captou de forma talentosa as origens da função simbólica por meio da dinâmica entre presença e ausência, o que indica que a própria palavra é uma presença feita de ausência.

Por aquilo que só toma corpo por ser o vestígio de um nada, e cujo suporte desde então não pode alterar-se, o conceito, resguardando a permanência do que é passageiro, gera a coisa. [...] É o mundo das palavras que cria o mundo das coisas [...] (LACAN, 1953, p. 277).

Os símbolos envolvem a vida do homem antes que ele venha ao mundo, o homem apenas fala porque o símbolo o fez um ser falante, e é dos símbolos que vêm as palavras que moldarão o homem de um jeito ou de outro, traçando seu destino. Esse funcionamento dos símbolos aprisionaria completamente o ser humano não fosse a interferência de algo que é da ordem do desejo. “Assim, o símbolo se manifesta inicialmente como assassinato da coisa, e essa morte constitui no sujeito a eternização de seu desejo” (LACAN, 1953, p. 320).

Lacan (1953, p. 260) nos remete algumas vezes em seu texto à brincadeira de passar o anel para se referir ao campo do simbólico “[...] o verbo realizado no discurso que corre como o anel, de mão em mão, para dar ao ato do sujeito que recebe sua mensagem o sentido que faz desse ato um ato de sua história e que lhe dá sua verdade”. Ao passar o anel da intersubjetividade, vemos que o desejo se faz reconhecer por um instante para rapidamente se perder no querer do outro. Em seguida, Lacan (1953) associa a própria lógica simbólica ao formato de um anel, ou seja, à figura topológica do toro, em que exterioridade periférica e a central constituem uma única região. O sujeito desejante diante da dupla vertente da solidão e da morte, mas também diante da assunção de uma história que anuncia aquilo em que ele poderá ainda se transformar “Só fui assim para me transformar no que posso ser” (LACAN, 1953, p. 252)⁵³.

Com relação a esse desejo, que na brincadeira de passar o anel se faz reconhecer e se perde, Lacan (1953, p. 269) afirma que “[...] o desejo do homem encontra seu

⁵³ É nessa perspectiva que Lacan trabalha com a fala plena e com a fala vazia. A fala plena é aquela que tem o efeito de reordenar as contingências passadas para lhes conferir o sentido das necessidades futuras, enquanto que a fala vazia é aquela que impede ou que não contribui em nada para a assunção do desejo.

sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro”. Assim, há uma exigência de reconhecimento em questão nas relações que se estabelecem entre sujeito, fala e linguagem:

O que está em jogo numa psicanálise é o advento, no sujeito, do pouco de realidade que esse desejo sustenta nele em relação aos conflitos simbólicos e às fixações imaginárias, como meio de harmonização destes, e nossa via é a experiência intersubjetiva em que esse desejo se faz reconhecer. Por conseguinte, vê-se que o problema é o das relações, no sujeito, entre a fala e a linguagem (LACAN, 1953, p. 281).

Mas afinal, como a função da fala opera no campo da linguagem? Como a função da fala com sua ambivalência constitutiva funciona no campo da linguagem? A função da fala na análise pode fornecer algumas pistas quanto a isso. A fala e a linguagem são apresentadas como conceitos que sustentam a técnica psicanalítica. A fala do paciente é o único meio de que dispõe a psicanálise, uma fala que vem sempre acompanhada de uma resposta, que implica um Outro. Para Lacan (1953), buscamos na fala a resposta do outro, pois o sujeito constitui-se nessa pergunta.

O que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é minha pergunta. Para me fazer reconhecer pelo outro, só profiro aquilo que foi com vistas ao que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para me responder. (LACAN, 1953, p. 301)

“Mostraremos que não há fala sem resposta, mesmo que depare apenas com o silêncio, desde que ela tenha um ouvinte, e que é esse o cerne de sua função na análise” (LACAN, 1953, p. 249). O modo como a função da fala se dá na análise evidencia a presença do Outro da fala e da linguagem, mesmo que seja por meio de um silêncio. A função da fala na análise está ligada mais à constituição da verdade do que à função de comunicação, mais ligada à suspensão das certezas e a uma escuta refinada daquilo que é ou não dito para que a intervenção advenha dando sentido ao discurso do sujeito e precipitando momentos conclusivos. Assim opera o psicanalista com a fala, por exemplo, da seguinte forma:

tomando o relato de uma história cotidiana por um apólogo que a bom entendedor dirige suas meias-palavras, uma longa prosopopéia por uma interjeição direta, ou, ao contrário, um simples lapso por uma declaração muito complexa, ou até o suspiro de um silêncio por todo o desenvolvimento lírico que ele vem suprir (LACAN, 1953, p. 253).

Na análise, a função da fala está diretamente ligada à intervenção do analista, que, por sua vez, opera com base no que falha na linguagem, nos equívocos, opera pela pontuação e pela atenção às palavras que tropeçam: “Nossos atos falhados são atos que são bem sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam” (LACAN, [1953-1954]/(1983, p. 302). A função da fala não é, sem dúvida, a da comunicação entre os seres, sua função na técnica analítica pode ser múltipla: [...] “a análise consiste em jogar com os múltiplos alcances da divisão que a fala constitui nos registros da linguagem [...]” (LACAN, 1953, p. 292). Para dizer de outro modo, a análise consiste em acionar as ressonâncias da fala, aquilo que da fala ressoa na linguagem. Assim, o valor de fala de uma linguagem está diretamente ligado às ressonâncias, uma vez que a função da linguagem é evocar. De algum modo, o que Lacan (1953) põe aqui em questão é o inconsciente do sujeito como discurso do outro. Nesse sentido, a fala é o meio.

Lacan (1953) tece, ao longo desse texto, as relações entre a fala e a linguagem e seus efeitos naquilo que ele está chamando de intersubjetividade⁵⁴. Nesse contexto, a dimensão do desejo está atrelada ao inconsciente e à sexualidade, apontados por Lacan (1953) como os termos mais vívidos da experiência analítica. De algum modo, é pela função da fala no campo da linguagem que a análise pode revelar ao sujeito algo dessas dimensões, e isso tocará a questão pulsional. “O inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo

⁵⁴ No texto posterior “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde de Freud”, Lacan (1957) avança e promove uma reorientação em que dispensa a noção de intersubjetividade e inscreve a metáfora e a metonímia enquanto leis da linguagem (MILLER, 2012). “Pois o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (LACAN, 1957, p. 505). Assim, o significante constitui justamente um campo efetivo formado por duas vertentes, a metonímia e a metáfora, e é nesse campo que o sentido tem lugar. Inclusive na formação do sintoma. A metonímia, representa, de palavra em palavra, a função propriamente significante da linguagem e remete à falta e ao desejo. Na metáfora, uma palavra por outra, um significante é substituído por outro o que produz um efeito de significação que é de poesia ou criação (LACAN, 1957). “Ela brota entre dois significantes dos quais um substituiu o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante, enquanto que o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia” (LACAN, 1957, p. 510). Assim, o sintoma é uma metáfora que está ligada à questão do ser, e o desejo é uma metonímia ligada à questão da falta. Na estrutura linguageira concebida desse modo, o sentido aparece como efeito retido na metonímia ou como efeito emergente na metáfora (MILLER, 2012).

censurado. Mas a verdade pode ser resgatada: na maioria das vezes, já está escrita em outro lugar” (LACAN, 1953, p. 260). Para Lacan (1953), esse lugar de escritura do capítulo do inconsciente pode ser encontrado no corpo, nas lembranças da infância, na evolução semântica (vocabulário particular, estilo de vida e caráter), nas lendas que veiculam a história do sujeito e nos vestígios que conservam distorções do capítulo adulterada. Tudo isso revela como estão intrincadas a subjetividade e a sexualidade.

E, falando claramente, a subjetividade da criança que grava como vitórias e derrotas a epopeia da educação de seus esfínteres, gozando nela com a sexualização imaginária de seus orifícios cloacais, fazendo de suas expulsões excrementícias agressão, de suas retenções sedução, e de seus relaxamentos símbolos, essa subjetividade *não é fundamentalmente diferente* da subjetividade do psicanalista que se empenha em restabelecer, para compreendê-las, as formas do amor que ele denomina pré-genital (LACAN, 1953, p. 263).

É nessa relação entre subjetividade e sexualidade, que o sintoma é considerado (ao lado da inibição e da angústia nas neuroses) por Lacan (1953) como um dos paradoxos das relações entre sujeito, fala e linguagem.

O sintoma, aqui, é o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito. Símbolo escrito na areia da carne e no véu de Maia, ele participa da linguagem pela ambiguidade semântica que já sublinhamos em sua constituição. Mas é uma fala em plena atividade, pois inclui o discurso do outro no segredo de seu código (LACAN, 1953, p. 282).

Por ser estruturado como uma linguagem, o sintoma pede uma análise linguageira. Trata-se, na verdade, de uma “linguagem cuja fala deve ser libertada” (LACAN, 1953, p. 270). Nessa dinâmica entre a fala do sujeito e linguagem de seu desejo, por meio da qual o sujeito fala à sua revelia, está o sintoma. Ou seja, para além do que se diz, há o sintoma, esse nó em que se articulou algo do símbolo com o corpo.

Sempre encontramos, pois, nossa dupla referência à fala e à linguagem. Para liberar a fala do sujeito, nós o introduzimos na linguagem de seu desejo, isto é, na linguagem primeira em que, para-além do que ele nos diz de si, ela já nos fala à sua revelia, e prontamente o introduzimos nos símbolos do sintoma (LACAN, 1953, p. 294)

De algum modo, já nesse momento do ensino de Lacan, o sintoma como símbolo escrito na areia da carne e que pode sucumbir ao milagre operado pela fala – “Ele

interpreta o símbolo e eis que o sintoma, que o inscreve como letras de sofrimento na carne do sujeito, se apaga” (LACAN, 1953, p. 307) – representa uma conexão possível entre simbólico e o pulsional. A concepção futura de que o sintoma inscreve uma relação entre o significante e o gozo, ou seja, o significante ao mesmo tempo mortifica o corpo e é causa de gozo, incidência de gozo sobre o corpo (MILLER, 2015a), está, de algum modo, já implícita nessa concepção primeira do sintoma. O sintoma como representante da inscrição do símbolo como letras de sofrimento na carne do sujeito.

A fala, com efeito, é um dom de linguagem, e a linguagem não é imaterial. É um corpo sutil, mas é corpo. As palavras são tiradas de todas as imagens corporais que cativam o sujeito; podem engravidar a histérica, identificar-se com o objeto do Penis-neid, representar a torrente de urina da ambição uretral ou o excremento retido do gozo avarento. Mas ainda, as próprias palavras podem sofrer lesões simbólicas, realizar os atos imaginários dos quais o paciente é o sujeito (LACAN, 1953, p. 302).

É por meio do sintoma que Lacan (1953) articula o real da pulsão nesse momento de seu ensino, que é o tempo da linguagem como lugar do Outro.

Concluimos que os efeitos da fala aqui apresentados pelo desejo de reconhecimento e pelo sintoma demonstram uma dimensão fundamental considerada pela psicanálise como a propriedade da fala de transmitir aquilo que ela não diz, aquilo que irrompe e que surpreende quando se fala:

O que começou com a descoberta de Freud foi uma outra abordagem da linguagem, uma outra abordagem da língua cujo sentido só veio à luz com sua retomada por Lacan. Dizer mais do que se sabe, não saber o que se diz, dizer outra coisa do que o que se diz, falar para nada dizer, não são mais, no campo freudiano, as falhas da língua que justificam a criação das línguas formais. São propriedades inelimináveis e positivas do ato de falar. Psicanálise e lógica – uma se funda sobre o que a outra elimina. A análise encontra seu bem nas lixeiras da lógica. Ou, ainda, a análise desencadeia o que a lógica doméstica. (MILLER, 1996, p. 62).

Enfim, “o inconsciente é a soma dos efeitos da fala [...]” (LACAN, 1964b, p. 122). Essa afirmação presente no Seminário livro 11 de Jacques Lacan, “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, põe em destaque a dimensão do inconsciente como lacuna, corte, ruptura que se inscreve em determinada falta e que, por meio de uma fala, que inclui as falhas do ato de falar e algo não domesticável, encaminha-nos

para outro aspecto fundamental que se destaca no mesmo Seminário e que é essencial para a tese: a realidade do inconsciente é a realidade sexual (LACAN, 1964b).

4.2.3 A realidade do inconsciente é sexual

Se a realidade do inconsciente, que é estruturado como uma linguagem, é a realidade sexual, então a linguagem e a sexualidade constituem indubitavelmente dois campos fundamentais para a subjetividade. Mas, se linguagem e sexualidade constituem dois campos distintos formados por substâncias incompatíveis, como esses campos se sobrepõem ou se articulam? Para Lacan, há, portanto, uma afinidade entre os enigmas da sexualidade e o jogo significante (LACAN, 1964b). A sexualidade não é natural para o ser falante, ela depende de diversos outros campos, como o da fantasia, do desejo, do Outro, da pulsão.

A pulsão, um dos quatro conceitos fundamentais abordados por Lacan (1964b) nesse Seminário⁵⁵, é a energia da libido, não é necessidade, não é excitação externa, trata-se de uma força constante, não linear, que vai e que vem:

A primeira coisa que diz Freud da pulsão é, se posso me exprimir assim, que ela não tem dia nem noite, não tem primavera nem outono, que ela não tem subida nem descida. É uma força constante (LACAN, 1964b, p. 157).

O uso da função dessa força constante que é a pulsão põe em jogo o que é a satisfação. Para exemplificá-lo, Lacan (1964b) afirma que se pode ter a mesma satisfação ao falar e ao transar. Ponto curioso que sublinha a proximidade entre os campos da linguagem e da sexualidade em relação ao gozo inerente a ambas.

A pulsão é sempre parcial. Se assim não fosse, ela seria da ordem do instinto (LACAN, 1964b). A pulsão é uma montagem que “[...] se apresenta como não tendo nem pé nem cabeça no sentido em que se fala de montagem numa colagem surrealista” (LACAN, 1964b, p.161). É por meio das pulsões parciais que a sexualidade se infiltra nas redes da constituição subjetiva, nas redes do significante (LACAN, 1964b).

⁵⁵ Como texto guia desse item elegemos a terceira parte, nomeada “Transferência e Pulsão”, do referido Seminário. Essa seção é formada por seis capítulos que abordam dois dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise, a transferência e a pulsão, e cujas formulações tocam o inconsciente, o significante, a libido, a pulsão, o desejo, o Outro, o objeto *a*, e o real como impossível.

É em razão da realidade do sistema homeostático que a sexualidade só entra em jogo em forma de pulsões parciais. A pulsão é precisamente essa montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura de hiância, que é a do inconsciente” (LACAN, 1964b, p. 167).

A pulsão se estrutura por meio de um vai e vem que pressupõe uma volta pelo Outro, pelo objeto faltante no campo do Outro. Essa volta é o que dá a ver o sujeito da pulsão:

Tudo que Freud soletra das pulsões parciais nos mostra o [...] 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 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, 1964b, p. 183).

A pulsão é autoerótica, mas vai se apoiar no corpo do Outro para se satisfazer consigo mesma. Ou seja, a pulsão que se invagina através da zona erógena busca algo que responda no Outro. Há, de todo modo, um movimento de apelo ao Outro em jogo (LACAN, 1964b).

A sublimação, que é uma das quatro vicissitudes para a pulsão, pressupõe uma satisfação da pulsão sem atingir seu alvo e evidencia o caráter paradoxal da satisfação. Assim, a pulsão demonstra o paradoxo da satisfação. A pulsão não se satisfaz pelo objeto, não há nenhum objeto que possa satisfazê-la. Na verdade, o objeto é indiferente à pulsão, ela contorna os objetos, os objetos *a*, causa de desejo (LACAN, 1964b). Os objetos *a* são os representantes da libido que, contornados pela pulsão, capturam o desejo. Segundo Lacan (1964b), o objeto *a* remete à presença de um vazio, de um oco, a pulsão contorna finalmente esse objeto sempre faltante. Os objetos contornados pela pulsão são os objetos perdidos, não se trata de objetos consistentes: o seio do desmame, o olhar evanescente, a voz que se foi, as fezes que caíram. O objeto pequeno *a* funciona como garantia de um tanto de vazio, quando ele adquire consistência, quando se materializa (seja na comida, no consumo, no olhar, etc.) a pulsão fica obliterada. A tradução em palavras pode, eventualmente, abrir o caminho entupido para a passagem da pulsão.

Para Lacan (1964b, p. 158), o fato de a satisfação ser paradoxal introduz algo de novo, na medida em que remete à categoria do impossível, e ,consequentemente, ao

real, que deve ser tomado aqui como o impossível de ser representado, como o choque, aquilo que é expulso por não encontrar uma representação. Se a satisfação do sujeito, passa entre as duas muralhas do impossível, é porque ela está relacionada ao contorno do objeto e não ao objeto propriamente dito. Assim, o real, acaba por constituir, em cumplicidade com a pulsão – “É por isso, precisamente, que o real é, no sujeito, o maior cúmplice da pulsão [...]” (LACAN, 1964b, p. 70) – as duas muralhas por entre as quais passa a satisfação do sujeito, essa satisfação sem o objeto, que se satisfaz pelo seu contorno.

É pela realidade sexual que o significante habita o corpo. Lacan (1964b) afirma que a pulsação inconsciente está ligada à realidade sexual por um ponto nodal, que é o desejo. O desejo como resto, que correndo debaixo da demanda, como elemento sempre inapreensível, insatisfeito, metonímico e, portanto, fugidio, faz a junção da instância sexual no nível primário. “A função do desejo é resíduo último do efeito do significante no sujeito” (LACAN, 1964b, p. 147). É assim que Lacan (1964b, p. 146) aproxima desejo e libido: “A libido é a presença efetiva, como tal, do desejo”. A libido, como presença do desejo, aparece como elemento que conecta, por meio de um vazio, o inconsciente e a realidade sexual:

A libido, eu a inscrevi no ponto em que o lobo definido como campo do desenvolvimento do inconsciente vem recobrir e ocultar o outro, lobo, o da realidade sexual. A libido seria assim o que pertence aos dois – o ponto de interseção, como se diz lógica. Mas é justamente o que isto não quer dizer. Pois este setor em que os campos parecem recobrirem-se é, se vocês virem o perfil verdadeiro da superfície, um vazio. (LACAN, 1964b, p. 148)

A possibilidade de desejar está invariavelmente ligada a esse vazio, que conecta o inconsciente e a realidade sexual, à garantia da falta operada pelos objetos pequenos *a*. Podemos considerar esses objetos como pedaços de garantia da falta. A relação do sujeito ao campo do Outro se esclarece pelo processo de simbolização dos objetos perdidos, objetos contornados pela pulsão que, em seu vai e vem, expõe um funcionamento por meio das hiências. O vaivém do movimento pulsional implica que a libido se insere na zona erógena, promovendo erotização dos orifícios do corpo, que orifícios estão ligados à abertura-fechamento das hiências do inconsciente:

As zonas erógenas estão ligadas ao inconsciente, porque é lá que se amarra a presença do vivo. Descobrimos que é precisamente o órgão da libido, a lâmina, que liga ao inconsciente a pulsão dita oral, a anal, às quais acrescento a pulsão escópica e a que será preciso quase chamar pulsão invocante, que tem, como lhes disse incidentalmente – nada que eu digo é pura brincadeira –, esse privilégio de não poder se fechar (LACAN, 1964b, p. 189).

Portanto, O Outro como lugar em que se articula para o sujeito a sua fala, mas também, como vimos, algo da dimensão pulsional, do desejo e da libido e, portanto, de sua sexualidade. Assim, é a partir desse ponto de onde o sujeito fala, que é o lugar de Outro, que pode começar se constituir algo do desejo que implica o contorno do objeto *a* e que também passa pelo Outro, pelo gozo do Outro. É o substituto do objeto que, contornado, torna-se causa de desejo. Lacan (1964b) figura, então, o desejo como lugar de junção entre campo da demanda e a realidade sexual, ou seja, a linha do desejo ligada à demanda presentifica a incidência sexual na experiência. É nesse sentido que o desejo do homem é o desejo do Outro.

4.3 Lalíngua: o que não se aloja no Outro

“Lalíngua, sem dúvida, não se aloja no lugar do Outro da linguagem” (MILLER, 1996, p. 70). Essa afirmação encontra-se demonstrada no Seminário 20 de Jacques Lacan “Mais, ainda” (1972-1973)⁵⁶. O fenômeno essencial de lalíngua é o gozo e não o sentido (MILLER, 2012). É o que Lacan (1972-1973) “[...] propõe como gozo da fala, a Outra satisfação, a que se fundamenta na linguagem e é distinta do que seria o puro

⁵⁶ No último capítulo do Seminário livro 20, Lacan esclarece a noção de lalíngua nesse momento de seu ensino. A tradução do termo *lalangue*, do francês para o português, foi proposta durante certo tempo por: alíngua. Entretanto, com base nas considerações de Haroldo de Campos (2005) ficou esclarecido que lalíngua em português corresponde melhor aos propósitos de cunhagem do termo *lalangue* de Lacan. Para Campos (2005), o artigo (a), em português, equivalente feminino do artigo francês (La), quando justaposto a uma palavra pode confundir o leitor com a ideia de negação ou privação. Assim, a tradução alíngua para *lalangue* poderia erroneamente sugerir negação, carência, ausência, perda de língua ou de linguagem. “Ora, LALANGUE, pode-se dizer, é o oposto de não-língua, de privação de língua. Campos (2005) justifica sua escolha ainda por lalíngua por outros dois motivos: por um lado, pelo La prefixado que pode ser empregado para dar destaque a algo, ao nome de uma diva por exemplo, ou seja, a língua tensionada pela função poética como “La” língua, aí onde a língua se faz glamorosamente diva; por outro, para garantir a abrangência de toda a área semântica que é convocada pela aglutinação operada pelo termo *lalangue* (que pode remeter a lalação, lallare, glossolalia) em francês e que se perde em alíngua, no português. Justificamos, assim, com Campos (2005) a opção por lalíngua como melhor tradução para o termo *lalangue*. Campos (2005, p. 15) conclui a respeito disso nomeando ainda a intervenção do estilo de Lacan na psicanálise como “um “afreudisiaco” introjetado na galáxia de lalíngua”. Assim justificado o uso, substituímos “alíngua”, a cada vez, por “lalíngua” mesmo nas citações diretas.

gozo do corpo não falante” (MILLER, 2012, p. 16). Quando se trata de lalíngua é o gozo que fala. É desse modo que o inconsciente estruturado como uma linguagem será recolocado por meio de uma linguagem considerada agora como aparelho do gozo (LACAN, 1972-1973). A linguagem é tomada como um aparelho do gozo do qual se serve o ser falante para abordar a realidade.

A linguagem, sem dúvida, é feita de lalíngua. É uma elucubração de saber sobre lalíngua. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com lalíngua. E o que se pode saber fazer com lalíngua ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem (LACAN, 1972-1973, p. 149).

Na linguagem, temos uma elucubração de saber sobre lalíngua; no inconsciente, um saber-fazer com lalíngua que ultrapassa aquilo de que a linguagem pode dar conta. Como se dá essa passagem da elucubração de saber ao saber enquanto saber-fazer? Da elucubração que implica um trabalho sobre lalíngua para um saber-fazer, que acopla um fazer ao saber, ultrapassando a elucubração e que parece implicar a consolidação de uma invenção do lado do sujeito.

A linguagem pode, assim, ser definida como a elucubração de saber sobre lalíngua que é feita por cada sujeito. É o que cada um “[...] tenta saber concernentemente à função de lalíngua” (LACAN, (1972-1973, p. 149). Abordá-la dessa forma subverte sua dimensão de estrutura para pensá-la por uma dimensão muito singular. “Esse conceito forjado por Lacan incorpora, assim, a invenção de cada um como contribuição à comunidade que habita uma lalíngua” (MILLER, 2012, p. 11). É assim que uma invenção mirabolante de um sujeito sobre a língua pode vir a ser incorporada como meio comum de expressão, como uma maneira corrente de se dizer alguma coisa, o que pode tornar a língua mais divertida de ser usada (MILLER, 2012). Isso que pode tornar a língua mais divertida e, porque não dizer, apazível, forja o caminho que leva do sentido ao gozo. Lalíngua é, assim, antes uma língua enfatizada, uma língua tensionada pela "função poética", [...]" (CAMPOS, 2005, p. 14).

O próprio uso lacaniano da palavra se apoia no sexual, estende a significação da palavra até englobar o pulsional (MILLER, 2011). É isso que indica a acuidade na escuta do uso da palavra que é feito por cada sujeito. Cada palavra que é pronunciada é necessariamente deformada por ser a palavra de alguém, pelo gozo que está acoplado ao

seu uso e que aparece apenas nas entrelinhas. É por isso que, para saber sobre o gozo, é preciso ouvir o que não se diz quando se fala (MILLER, 2011). Há um gozo que inspira o sentido e que nos permitirá concluir que o sentido é sentido gozado. “O que faz sentido para um sujeito é sempre determinado pelo gozo. Digamos que as modalidades do sentido para um sujeito têm a ver com o modo singular de seu gozo” (MILLER, 2011, p. 52).

O inconsciente é feito de lalíngua, o que indica, segundo Lacan (1972-1973), a ocupação de cada um de nós, lalíngua materna, e que serve para coisas que diferem da comunicação e do diálogo: [...] Mas lalíngua, será que ela serve primeiro para o diálogo? [...] nada é menos garantido do que isto.” (LACAN, 1972-1973, p. 148). Se lalíngua não serve primeiro ao diálogo, ela designa uma fala dominada pela pulsão, que garante o gozo (MILLER, 2012). A existência dessa fala dominada pela pulsão indica que “Onde isso fala, isso goza” (LACAN, 1972-1973, p. 123). É, finalmente, o que Lacan (1972-1973) traz de novo nesse momento, essa dimensão inédita do gozo da fala. O “onde isso fala, isso goza” nos introduz a uma outra satisfação e indica que o significante como causa de gozo está em questão⁵⁷:

A outra satisfação, vocês devem entendê-la, é o que se satisfaz no nível do inconsciente – e na medida em que ali algo se diz e não se diz, se é verdade que ele é estruturado como uma linguagem. Retomo com isto aquilo a que me referi há pouco, isto é, o gozo de que depende essa outra satisfação, a que esse baseia na linguagem” (LACAN, 1972-1973, p. 57).

Na “Conferência em Genebra sobre o sintoma”, Lacan (1975) apresenta um outro importante esclarecimento sobre lalíngua. Ele afirma que a hipótese do inconsciente está relacionada com a maneira pela qual o sujeito dividido foi impregnado pela linguagem e que essa linguagem vai impregnar sempre sob a forma de lalíngua. O autor afirma que é pelo modo como lalíngua foi falada e ouvida, ou seja, pelo modo como ela incidiu na particularidade de cada um, que ela reaparecerá nas falhas da linguagem, nos sonhos, enfim, nos modos de dizer. É lalíngua que irrompe quando o sujeito sonha ou quando tropeça ao se esforçar para dizer.

⁵⁷“Para gozar, é preciso um corpo” (LACAN, [1971a]/(2011, p. 28), sendo que o corpo goza de algo que produz uma tensão. A substância do corpo se define como aquilo de que se goza: “Propriedade do corpo vivo, sem dúvida, mas nós não sabemos o que é estar vivo, senão apenas isto, que um corpo, isso se goza. Isso só se goza por corporizá-lo de maneira significante” (LACAN, 1972-1973, p. 29).

É absolutamente certo que é pelo modo como lalíngua foi falada e também ouvida por tal ou qual em sua particularidade, que alguma coisa em seguida reaparecerá nos sonhos, em todo tipo de tropeços, em toda espécie de modos de dizer (LACAN, 1975, p. 7).

A maneira como foi instilado no sujeito um modo de falar está relacionada a como ele foi desejado pelos pais (e se foi desejado). E é no encontro entre as palavras e o corpo que algo se esboça (LACAN, 1975). A questão é que para esse encontro entre palavra e corpo, lalíngua é fundamental. É de lalíngua que o sujeito recebe uma primeira marca, uma palavra que é sempre equívoca. Miller (2012) afirma justamente que lalíngua se caracteriza pelo equívoco e que a junção do artigo ao substantivo para formar lalíngua evidencia que os elementos da linguagem não são assim tão discerníveis quanto se possa crer. Diferentemente da linguagem, lalíngua não é uma estrutura, Miller (2012) a toma por aluvionária, constituída pelos acúmulos de mal-entendidos e pelas criações languageiras de cada um.

Tenho visto muitas crianças pequenas, a começar pelas minhas. O fato de que uma criança diga *talvez*, *ainda não*, antes mesmo de ser capaz de construir verdadeiramente uma frase, prova que há algo nela, uma peneira que se atravessa, através da qual a água da linguagem chega a deixar algo para trás, alguns detritos com os quais brincar, com os quais necessariamente ele terá que desem-baraçar-se. É isso o que lhe deixa toda essa atividade não reflexiva – os restos aos quais mais tarde – porque ele é um prematuro – se agregarão os problemas do que vai lhe assustar. Graças a isso ele vai fazer a coalescência, por assim dizer, dessa realidade sexual e da linguagem (LACAN, 1975, p. 9-10).

Assim, podemos dizer que a coalescência entre a realidade sexual e a linguagem se dá por meio das aluviões de lalíngua, disso que, tendo atravessado a peneira, se depositou da linguagem para cada um. Tudo isso implica que os modos de dizer e as criações feitas por meio da linguagem remetem à relação de cada um com lalíngua, ou seja, com o fato de que onde isso fala isso goza.

4.3.1 Saber no inconsciente, lalíngua e o novo

Se a linguagem é uma elucubração singular de saber sobre lalíngua e se tomamos o inconsciente como saber-fazer com lalíngua, decanta-se que o saber tem relação estreita com o gozo, e também com o sintoma, que se produz na mais singular intrincação desses elementos.

Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de lalíngua, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo o que o ser que fala é suscetível de enunciar (LACAN, 1972-1973, p. 149).

Os efeitos de lalíngua produzem afetos que permanecem enigmáticos, pois lalíngua articula coisas que vão muito além do saber enunciado que pode ser suportado pelo ser falante (LACAN, 1972-1973). Assim, para Lacan (1972-1973), o inconsciente testemunha um saber que escapa ao ser falante, que diz respeito aos efeitos de lalíngua. O saber no inconsciente são os efeitos de lalíngua. Assim, é com o que se sabe, do ponto de vista do saber do inconsciente, que se pode inventar algo. Apenas se inventa por meio da sua relação com a língua, mas, sobretudo, pela coabitação com lalíngua, (LACAN, 1972-1973) ou poderíamos mesmo dizer, que se inventa pelo fato de ser habitado por lalíngua. A relação de cada um com uma língua implica ser habitado por lalíngua, e aquilo que se produz pelo fato de ser habitado por lalíngua diz do saber inconsciente. Assim, o saber inconsciente repousa no âmago da língua, ou seja, em lalíngua.

Verificamos com Lacan (1972-1973, p. 94), que, se o sujeito se constitui com base nos significantes do Outro, o inconsciente nos ensinou que no Outro, “isso sabe”, que há em algum lugar algo que sabe mais do que ele:

Há, segundo o discurso analítico, um animal que se vê falante e para quem, por habitar o significante, resulta ser sujeito dele. Daí, tudo se joga para ele no nível da fantasia, mas de uma fantasia perfeitamente desarticulável de maneira que dê conta do seguinte, que ele sabe muito mais do que crê saber quando age (LACAN, 1972-1973, p. 94).

Para Lacan (1971a), o ser falante se distingue do animal porque opera sobre seu corpo e de seus semelhantes para fazer surgir o gozo. “Tudo o que pode ser feito para tratar convenientemente um corpo, ou o próprio corpo, participa, em certa medida, do gozo sexual” (LACAN, 1971a, p. 33). Mas o autor adverte que, quando se quer tocar o gozo sexual, ele se perde, não há garantias para a direção do gozo. Assim, a sexualidade é centro de tudo relativo ao inconsciente apenas por ser uma falta. Desse modo, em relação ao saber que é da ordem do gozo temos que: “[...] o inconsciente, é que o ser, falando, goze e, acrescento, não queira saber de mais nada. Acrescento que isso quer dizer – não saber de coisa alguma” (LACAN, 1972-1973, p. 113). Se, como vimos, “onde isso fala isso goza”, isso não implica que aí se saiba de coisa alguma.

Lacan (1972-1973, p. 127) afirma que o osso mesmo de seu ensino constitui nisto: no fato de que “[...] eu falo sem saber. Falo com o meu corpo, e isto, sem saber. Digo, portanto, sempre mais do que sei”. O ser falante fala e goza, sem saber. É entre linhas que aparece o que não se sabe e que diz respeito, no fim das contas, à sexualidade. Assim, há algo que se sabe no Outro e que é a apreender⁵⁸, mas, no Outro não há todo o saber. Ao tomar o saber como algo da ordem do gozo, verificamos que há saber que não se pode saber. Concluímos que há, pois, vazio de saber. O Outro não sabe tudo:

É daí que eu digo que a imputação do inconsciente é um fato de incrível caridade. Eles sabem, eles sabem, os sujeitos. Mas, enfim, mesmos assim eles não sabem tudo. No nível desse não-tudo não há senão o Outro a não saber. É o Outro que faz o não-tudo, justamente no que ele é a parte que de-todo-não-sabe nesse não-tudo” (LACAN, 1972-1973, p. 105).

Lacan (1972-1973, p. 104) o exemplifica ao falar da relação de Marx com Lênin e de Freud com Lacan: “É pela letra que eles acharam no Outro que, como seres de saber, eles procedem dois a dois num Outro suposto. O novo, no saber deles, é que não é suposto que o Outro saiba nada dele [...]”. Assim, é no Outro como lugar da fala e de suas ressonâncias que há saber (isso sabe) e há igualmente furo e vazio de saber, representado pelo significante da falta no Outro, e onde pode surgir algo “de novo”.

Lacan [1977]/(2019) afirma que a criança não inventa o significante, ela o recebe, os nossos significantes, ele diz, são sempre recebidos, herdados como na novela dos cães falantes:

⁵⁸ Com relação ao saber do inconsciente, sabe-se mais do que se crê saber. Há saber que não se sabe e que está no lugar onde o significante se situa, ou seja, no Outro. “O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de *aprender*” (LACAN, 1972-1973, p. 103). Assim, *aprender* o saber, conquistá-lo é custoso, “gustoso” como diz Lacan (1972-1973, p. 103) e implica que, ao empenhar a própria pele, se goza de conquistá-lo. “Ali, no gozar, a conquista desse saber se renova de cada vez que ele é exercido, e o poder que ele dá, resta sempre voltado para seu gozo” (LACAN, 1972-1973, p. 103). Assim, goza-se tanto da aquisição quanto do exercício do saber (LACAN, 1972-1973), o que possibilita concluir que o saber é da ordem do gozo (LACAN, 1971a). É justamente porque o saber é da ordem do gozo e que seu exercício representa, portanto, um gozo, que saber e aprendizagem não são a mesma coisa e que a compreensão não basta para uma modificação: “Se as pessoas denunciam o que chamam de intelectualização, é simplesmente por estarem habituadas, por experiência, a perceber que de modo algum é necessário e de modo algum é suficiente compreender algo para que este se modifique” (LACAN, 1971a, p. 36). O saber aqui em questão não equivale ao conhecimento ou a um conteúdo a ser aprendido, mas está relacionado com a possibilidade de aprender a aprender (LACAN, 1972-1973). A relação com o saber de que se fala refere-se a uma resposta do inconsciente ao real (SANTIAGO, 2016). “O real, eu diria, é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente” (LACAN, 1972-1973, p. 140).

Porque não inventaríamos um significante novo? Um significante, por exemplo, que não tivesse, como o real, nenhuma espécie de sentido? [...] Não é que não se tente. É mesmo nisso que consiste o chiste. Consiste em servir-se de uma palavra para outro uso que não aquele para o qual ela é feita; dobramo-la um pouco, e é nessa dobradura que reside seu efeito operatório” (LACAN, 1977, p. 1).

Para Lacan (1977) a astúcia do homem é encher o furo, que felizmente há, com a poesia, que é ao mesmo tempo efeito de sentido e efeito de furo.

Um significante novo, que não tivesse nenhuma espécie de sentido, seria talvez o que nos levaria àquilo que, com meus passos trôpegos, chamo o real. Por que não tentaríamos formular um significante que, contrariamente ao uso que dele se faz atualmente, tivesse um efeito? [...] Como ainda não se forçaram bem as coisas para provar o que aconteceria se se forjasse um significante que fosse outro?” (LACAN, 1977, p. 2).

Um significante novo, sem sentido, seria o que conduziria ao real.

4.3.2 Como o gozo fala, a relação sexual não há

O sujeito é um efeito do saber inconsciente, dos efeitos enigmáticos de lalíngua, efeito de um saber que é limitado pelo gozo e que se relaciona, portanto, com o impossível da relação sexual que funda o discurso analítico. Pois é justamente aí, quanto à relação sexual, que não há saber, que há vazio de saber. Não há saber para lidar com a inexistência da relação sexual. Em outras palavras, não há saber para lidar com a realidade sexual, com a sexualidade, que é uma consequência do fato de a relação sexual inexistir.

O discurso analítico se manifesta por meio do impossível da relação sexual: “Apenas suposta, pois que eu enuncio que o discurso analítico só se sustenta pelo enunciado de que não há, de que é impossível colocar-se a relação sexual” (LACAN, 1972-1973, p. 16).

A relação sexual assim definida por Lacan (1972-1973) diz do impossível, da impossibilidade de se escrever a relação entre os dois sexos. Isso rateia, pois o objeto é sempre rateado (LACAN, 1972-1973). Assim, o impossível se define como *não para de não se escrever*, quer dizer, a relação sexual *não para de não se escrever*. A relação sexual não se pode dizê-la, não há existência da relação dentro do dizer. É justamente “por causa de ele falar, o tal gozo, ela, a relação sexual, não há” (LACAN, 1972-1973,

p. 67). Assim, o que se produz por meio do impossível é o gozo que não se deveria, que é justamente o correlato da não existência da relação sexual.

A gente o recalca, o tal gozo, porque não convém que ele seja dito, e isto justamente pela razão de que o dizer não pode ser senão isto – como gozo, ele não convém. Já adiantei isto há pouco pelo viés de ele não ser aquele que é preciso, mas o que não é preciso (LACAN, 1972-1973, p. 67).

O gozo relativo à fala remete a um gozo que não seria preciso e que terá como consequência a assertiva fundamental de Lacan (1972-1973) com relação à inexistência da relação sexual. O gozo da fala, esse gozo que não convém à relação sexual, esse gozo que não seria preciso é responsável pela inexistência da relação sexual e pelo fato de a sexualidade ter de passar entre as muralhas do impossível de sua inexistência. A própria dimensão da linguagem está intrinsecamente relacionada com a diferença entre o gozo obtido e o gozo esperado. Ela vem como suplência (sempre insuficiente) a essa parte do real que não se forma em ser, que é a relação sexual (LACAN, 1972-1973). A relação sexual marcada pelo impossível “não vai”, e é pelos efeitos da linguagem que alguma coisa “vai”, ainda que convencional, interdita, inibida, ou seja, trata-se de uma dinâmica de “ir e ratear, ir e ratear”:

Até isto inclusive, que essa relação, essa relação sexual, na medida em que a coisa não vai, ela vai assim mesmo – graças a um certo número de convenções, de interdições, de inibições, que são efeitos da linguagem e só se devem tomar como deste estofo e deste registro (LACAN, 1972-1973, p. 38).

A produção de um arranjo para lidar com o impossível da relação sexual, com isso que “não vai” ou que “vai assim mesmo” pelos efeitos da linguagem, é justamente o desafio que se impõe de maneira radical na adolescência. Diante da inexistência da relação sexual, diante da ausência de um saber construído sobre o que fazer quanto ao sexo, a adolescência vai se configurar como uma resposta sintomática: “É o arranjo particular com o qual ele organizará sua existência, sua relação com o mundo e sua relação com o gozo, no lugar, portanto, da relação sexual” (STEVENS, 2004, p. 30). Stevens (2004) define a adolescência como sintoma da puberdade. O sintoma é, assim, uma resposta do sujeito, que passa pelo Outro, a essa ausência de saber.

Eu proponho essa definição: o real da puberdade é a irrupção de um órgão marcado pelo discurso na ausência de um saber sobre o sexo, na ausência de um saber sobre o que se pode fazer em face do outro sexo. Resta, então, a cada um inventar sua própria resposta (STEVENS, 2004, p. 35)

Adolescência como um tempo de produção de possíveis respostas diante do encontro com esse impossível, com o real próprio da puberdade. O sintoma como um saber-fazer muito próprio da relação com o gozo, como uma possível resposta ao real impossível de circunscrever (STEVENS, 2004),

Em oposição a esse impossível, Lacan (1972-1973) apresenta aquilo que ele chama de necessário, e que é o *não para de se escrever*, e que diz respeito justamente ao sintoma. Mas como é que algo pode parar de não se escrever? Apenas pelo contingente. Lacan (1972-1973) apresenta a contingência como o que *para de não se escrever*. É apenas pela contingência que algo para de não se escrever: A contingência é o que indica que, para o ser falante, a relação sexual apenas pode ser do regime do encontro:

A contingência, eu a encarnei no *para de não se escrever*. Pois aí não há outra coisa senão o encontro, o encontro, no parceiro, dos sintomas, dos afetos, de tudo que em cada um marca o traço do seu exílio, não como sujeito, mas como falante, do seu exílio da relação sexual. Não é o mesmo que dizer que é somente pelo afeto que resulta dessa hiância que algo se encontra, que pode variar infinitamente quanto ao nível do saber, mas que, por um instante, dá a ilusão de que a relação sexual para de não se escrever? Ilusão de que algo não somente se articula, mas se inscreve, se inscreve no destino de cada um, pelo quê, durante um tempo, um tempo de suspensão, o que seria a relação sexual encontra, no ser que fala, seu traço e sua via de miragem. O deslocamento da negação, do para de não se escrever ao não para de se escrever, da contingência à necessidade, é aí que está o ponto de suspensão a que se agarra todo amor” (LACAN, 1972-1973, p. 156)

Podemos pensar que o ser falante percorre, ao longo de sua vida, essa travessia, ou múltiplas voltas de uma mesma travessia, que passa pelas paradas do necessário, do impossível e do contingente, travessia que leva do impossível ao necessário e que apenas pelo contingente, pelo regime do encontro, encontra uma miragem de inscrição para isso que não se inscreve, não se escreve. Assim, não há maneira de afrontar o impossível que não seja lançar mão da contingência, servir-se do encontro contingencial como esse ponto de miragem, mas também de apoio. Em outras palavras, para saber-fazer com o impossível é preciso contar com a contingência, para encontrar um arranjo no campo do necessário. Na via que leva da contingência à necessidade, encontramos o

amor. O amor como aquilo que retorna e constitui o necessário do sintoma, como via que conduz do contingente ao necessário.

Lacan (1972-1973) afirma que é o amor⁵⁹ justamente o que faz suplência à relação sexual que inexistente. Ao longo do Seminário livro 20, Lacan (1972-1973, p. 24) diferencia diversas vezes o gozo do Outro, simbolizado pelo corpo, do amor, ou seja, afirma que o gozo do Outro não é signo do amor: “O que não é signo do amor é o gozo do Outro, o do Outro sexo e, eu comentava, do corpo que o simboliza”. Assim, nesse momento, o Outro da linguagem, o Outro como lugar da linguagem que identificamos primeiramente como lugar do reconhecimento e da satisfação significativa, é tomado como Outro sexo: “O Outro, na minha linguagem, só pode ser, portanto, o Outro sexo” (LACAN, 1972-1973, p. 45). A fala, marcada pela pulsão, articula o que é do Outro com o que é de lalíngua.

Assim, o Outro sexo, de uma relação sexual que não existe, é um Outro de uma linguagem definida com elucubração de saber sobre lalíngua, marcada pelo “onde isso fala, isso goza”. O Outro como Outro sexo, põe em questão a substância gozante, evidenciando que há substâncias incompatíveis a serem manejadas pelo ser falante, a saber: a gozante e a significante. Desse modo, Lacan (1972-1973, p. 31) diferencia o campo do amor e o campo do sexo: “Mas o que articulei precisamente no ano passado foi que, quando a gente ama, não se trata de sexo”.

Anteriormente, Lacan (1964b) havia considerado que tanto o inconsciente quanto o corpo se estruturam da mesma maneira com relação a se situarem nas hiências. É por meio delas que a pulsão tem seu papel no funcionamento do inconsciente, e é também pela hiência na circularidade da pulsão que se pode distinguir o campo do amor do campo pulsional:

Avanço a distinção radical que há entre o amar-se através do outro o que não deixa, no campo narcísico do objeto, nenhuma transcendência ao objeto incluído – e a circularidade da pulsão, onde a heterogeneidade da ida e da volta mostra em seu intervalo uma hiência (LACAN, 1964b, p. 183).

⁵⁹ A questão do amor que está intimamente ligada à questão do saber. O saber que, como vimos, estrutura por meio de lalíngua o ser falante tem relação com o amor “Todo amor se baseia numa certa relação entre dois saberes inconscientes” (LACAN, 1972-1973, p. 155). A fórmula da transferência “o sujeito suposto saber” (LACAN, 1972-1973, p. 73) indica que amamos aquele a quem supomos o saber e que o ser é afetado por ser sujeito do saber inconsciente.

O campo pulsional é marcado por pura atividade, em distinção com o campo narcísico do amor que é marcado pela reciprocidade entre amar e ser amado (LACAN, 1964b). Assim, o amor e a pulsão não são a mesma coisa, pertencem a campos distintos, têm estruturas diferentes:

Freud, de um lado, põe as pulsões parciais, e do outro, o amor. Ele diz - não é a mesma coisa. As pulsões nos necessitam na ordem sexual – isso vem do coração. Para nossa maior surpresa, ele nos ensina que o amor, do outro lado, ele vem do ventre, é o que é rom-rom (LACAN, 1964b, p. 179).

O sujeito está em relação com o objeto, que é sempre um objeto perdido. A finalidade da pulsão é a satisfação, mas ela não se satisfaz pelo objeto, não é o objeto que representa a sustentação do desejo⁶⁰, que é sempre insatisfeito e metonimicamente fugidio.

Toda a questão é saber como esse objeto de amor pode vir a preencher um papel análogo ao objeto do desejo – sobre que equívocos repousa a possibilidade para o objeto de se tornar objeto de desejo (LACAN, 1964b, p. 176).

O objeto de amor pode tornar-se objeto de desejo? Tendo em vista o impossível da relação sexual, há via possível para atingir o parceiro sexual?

Só lhe é dado atingir seu parceiro sexual, que é o Outro, por intermédio disto, de ele ser causa de seu desejo. A esse título, como o indica alhures em meus gráficos a conjunção apontadas desse \$ e desse *a*, isto não é outra coisa senão fantasia” (LACAN, 1972-1973, p. 86).

O Outro apenas é atingido por aquilo que é causa de desejo. O Outro é considerado lugar da causa significativa para o sujeito, isso fala do sujeito e é aí que ele se apreende (LACAN, 1964a). Na verdade, o parceiro não é o Outro, mas o que vem em substituição a ele na forma da causa do desejo, os objetos pequenos *a*: objeto da sucção, da excreção, o olhar e a voz: “É enquanto substitutos do Outro que esses objetos são reclamados e se fazem causa do desejo” (LACAN, 1972-1973, p. 135). Lacan (1972-

⁶⁰ O desejo se sustenta em relação a um conjunto significativo que remete à fantasia. “A fantasia é a sustentação do desejo, não é o objeto que é a sustentação do desejo” (LACAN, 1964b, p. 175). O objeto *a* não é objeto visado pelo desejo. “O objeto do desejo, no sentido comum, é, ou uma fantasia que é na realidade a sustentação do desejo, ou um logro” (LACAN, 1964b, p. 176).

1973) considera o objeto *a* a causa pela qual o sujeito se identifica com seu desejo. O objeto *a* pode ser considerado uma mediação entre desejo e gozo, um amboceptor de tais conceitos que reinterpreta a libido freudiana, pois pode ser definido tanto como mais-gozar como causa de desejo (MILLER, 2011). É por meio desse objeto que alguma coisa se conjuga do gozo e do significante? Com base nisso, podemos dizer que o objeto *a*, em sua dupla vertente, faz a passagem da estrutura da linguagem para a substância de gozo e concentra a “chave de nosso ser” (MILLER, 2011, p. 196). Para Laurent (2007, p.119) [...] é o objeto *a* que, no autismo do gozo, nos conduz ao parceiro-sintoma”. Podemos dizer que o conceito de objeto *a* introduz a dimensão do corpo como resto, como uma contingência corporal para que o desejo possa se inscrever (LACAN, 1972-1973).

É desse modo que os encontros amorosos na adolescência aparecem como formadores do desejo, que apenas se constitui pela perda do objeto. O semblante do amor tem uma função importante frente ao fato de que a relação sexual não existe e que a sexualidade é sempre fonte de embaraço, não há a relação sexual, mas há relações possíveis ao corpo, ao sintoma, ao falo, ao gozo, ao outro, mesmo que, por causa disso, a solidão do ser falante esteja sempre em questão (NAVEAU, L; 2009).

Lacan se interroga “onde se reencontram o amor e o gozo sexual” (1972-1973, p. 56)? Será que há encontro possível ao se escavar as extremidades do túnel da adolescência? Essa é a pergunta que perseguimos em relação ao encontro das duas extremidades do túnel com Freud (1905a). Como um objeto de amor pode preencher um papel análogo ao objeto do desejo? Talvez seja mesmo esse o enigma da travessia adolescente, como a corrente de ternura da infância, relacionada aos objetos de amor da infância pode recomeçar de um outro modo articulada a objetos de desejo? Quais são as costuras possíveis entre amor e desejo para cada sujeito?

4.3.3 Não há saída, há escrita

A adolescência é o momento em que essa pergunta quanto ao objeto de amor e de desejo se apresenta de modo radical, uma vez que a relação sexual aparecerá para o sujeito como aquilo que ela vale no real: como não-relação (LACAN, 1974). Para Lacan (1974), o dramaturgo Frank Wedekind [1891]/(1973) antecipou Sigmund Freud, ao

transmitir, por meio da peça “O despertar da primavera”, como a sexualidade faz furo no real, sendo sempre malsucedida para todo mundo. Assim, trata-se do encontro com o Outro sexo, da relação sexual com o objeto para além do próprio corpo e ao mesmo tempo do encontro com o fato de que não há relação sexual. Enfim, é o encontro paradoxal com a relação sexual como não-relação.

Assim, exerce função de real aquilo que efetivamente se produz, a fantasia da realidade comum. Mediante o que se insinua na linguagem aquilo que ela veicula: a idéia de todo, à qual, no entanto, objeta o menor encontro com o real. (LACAN, 1974, p. 558)

Se, por um lado, o encontro com o real fura a ideia de todo que é veiculada pela linguagem, por outro, excluir-se do real, furtar-se a todo custo ao encontro com o que faz furo, pode pôr o adolescente do lado dos mortos, tal como o personagem Moritz na peça de Wedekind (1891); os mortos como aqueles que estão excluídos do real (LACAN, 1974). Como produzir uma sutura languageira que possibilite estar no mundo, entre os outros, a seu modo? O saber que os jovens não têm é o saber que não existe sobre a sexualidade. E o que pode surgir nesse buraco da falta de saber, nesse furo no saber feito pela inexistência da relação sexual?

Como a relação sexual não pode se escrever, é pela contingência que algo para de não se escrever. Qual a forma pode tomar isso que para de não se escrever?

Mas, por lhes ladainhar, ainda tenho que explicá-la – ela só tem suporte na escrita, no que a relação sexual não se pode escrever. Tudo que é escrito parte do fato de que será para sempre impossível escrever como tal a relação sexual. É daí que há um certo efeito do discurso que se chama a escrita” (LACAN, 1972-1973, p. 40).

Para Lacan (1972-1973), a escrita é de todos os efeitos da linguagem aquele que se articula. Da linguagem que resulta sempre um aquém e um além e na qual o referente nunca é o certo (LACAN, [1971b]/(2009). A escrita articula algo por meio da letra. A escrita como um efeito de erosão da linguagem, como um traço no qual pode ser lido um efeito de linguagem (LACAN, 1972-1973). A linguagem se refere a uma série de línguas incarnadas, e é pela escrita que se esforça por atingir a linguagem, extração de letras (LACAN, 1977). A escrita escava um vazío, sempre pronto a acolher o gozo.

É pelo mesmo efeito que a escrita [écriture] é, no real, o ravinamento do significado, aquilo que choveu do semblante como aquilo que constitui o significante. A escrita não decalca esse último, mas sim seus efeitos de língua, o que dele se forja por quem a fala (LACAN, [1971c]/(2003), p. 22).

Em outras palavras, o sujeito é dividido pela linguagem como em toda parte, mas um de seus registros pode satisfazer-se com a referência à escrita, e o outro, com a fala (LACAN, 1971c, p. 24).

Lacan (1972-1973) afirma que a letra é um efeito de discurso e que o escritor James Joyce o exemplifica ao demonstrar como a linguagem se aperfeiçoa ao jogar com a escrita. Joyce radicaliza o que é intrínseco à linguagem, a saber, que há injeção de significante no significado e que o significante sempre pode ter outra leitura que não o que ele significa (LACAN, 1972-1973).

O que é que se passa em Joyce? O significante vem recheiar o significado. É pelo fato de os significantes se embutirem, se comporem, se engavetarem – leiam *Finnegans Wake* – que se produz algo que, como significado, pode parecer enigmático, mas que é mesmo o que há de mais próximo daquilo que nós analistas, graças ao discurso analítico, temos de ler – o lapso. É a título de lapso que aquilo significa alguma coisa, quer dizer, que aquilo pode ser lido de uma infinidade de maneiras diferentes (LACAN, 1972-1973, p. 42).

Assim, ao aproximarmos a escrita de Joyce do lapso, retomamos a aproximação que havíamos realizado anteriormente por meio do chiste, a saber, a de uma formação do inconsciente com uma invenção languageira. O modo como Joyce trabalha com a escrita e o lapso, como formação do inconsciente, tem ambos o estatuto de invenções languageiras.

É no Seminário livro 23 “O sinthoma”, em que Lacan (1975-1976) apresenta o conceito de sintoma com base em de Joyce, que ele fala de sua invenção com relação à dimensão do real. É nesse momento em que ele diz de sua invenção do real que ele retoma seus próprios lapsos, as falhas que aparecem em sua linguagem, para dizer do caminho tortuoso que o conduziu ao traçado dos nós sob a égide dos Borromeu. Lacan (1975-1976) afirma que inventou aquilo que se escreve como o real e se pergunta ele mesmo sobre o que seria propriamente inventar. O autor teria inventado o real porque o real se impôs a ele, o real como uma resposta sintomática à descoberta freudiana do inconsciente. “Reduzir essa resposta a ser sintomática é também reduzir toda invenção ao sinthoma” (LACAN, 1975-1976, p. 128). Ter inventado o real, Lacan considera isso

seu próprio sintoma. Aí, onde a invenção do real aparece ao lado dos lapsos de seu autor, é que Lacan (1975-1976) vai dizer da criação da língua que é falada por cada um:

Isso supõe ou implica que escolhamos falar a língua que efetivamente falamos. Com efeito, apenas imaginamos que a escolhemos. E o que resolve a coisa é que, no final das contas, criamos essa língua. Isso não está reservado às frases em que a língua se cria. Criamos uma língua na medida em que a todo instante damos um sentido, uma mãozinha, sem isso a língua não seria viva. Ela é viva porque a criamos a cada instante. É por isso que não há inconsciente coletivo. Há apenas inconscientes particulares, na medida em que cada um, a cada instante, dá uma mãozinha à língua que ele fala. (LACAN, 1975-1976, p.129).

Para tanto, não há fórmula prevista pelo Outro, cabe a cada um a costura de uma sutura linguageira para esse furo, não sem passar pelo Outro (SANTIAGO, 2016), que é o que possibilita a entrada no túnel. Essa sutura, quase construtora das bordas de um túnel, pressupõe atravessar o furo e o encontro, o que leva o sujeito ao tempo que se infinitiza de articulação de uma maneira singular a linguagem ao gozo, o mundo das palavras ao mundo da pulsão. Uma linguagem a um outro gozo, que incide sobre a relação com a linguagem modificando-a. A linguagem como aparelho do gozo, a linguagem viva porque portadora de gozo, ou seja, porque há gozo acoplado nela. O modo singular como cada um acopla, serve-se, usa, faz, injeta gozo nisso que é letra morta, ou seja, o modo como cada um conecta o gozo ao Outro é o que ouvimos dos adolescentes e jovens, cada um falou sobre essa mãozinha, esse empurrãozinho de gozo que dá à língua e que se traduz naquilo que é sua relação com a linguagem, e no modo muito próprio de viver e experienciar o furo, o encontro e de entrar no túnel da adolescência, túnel que pressupõe o encontro marcado com o impossível da relação sexual e com o Outro na cidade.

O que as entrevistas mostraram é que não há saída. No início, o furo. Pode-se ficar nele, entrar no redemoinho do vazio, no abismo. Há a possibilidade de contar com a herança do Outro e com os encontros para atravessar o furo, sempre se surpreendendo por aquilo que irrompe ao tomar a palavra. Por meio do Outro e do encontro, entrar no túnel e começar a escrita, essa linguagem que se articula como discurso, que se revela só depois e que não acaba nunca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A travessia da adolescência constitui enigma para adolescentes e adultos. A falta de respeito como ponto de partida despertou a investigação por aquilo que os jovens inventam na relação com a linguagem. Ao esmiuçar o desrespeito, a sexualidade aparece. Isso que surpreende, quando se fala, já estava lá desde o início da tese. As Conversações possibilitaram extrair, de fato, um ponto de esclarecimento em relação ao desrespeito: o modo como ele se relaciona na adolescência com a dimensão sexual e expõe um gozo na fala relacionado ao impasse concernente à sexualidade. Na falta de respeito, desvela-se o gozo da língua conectado com a sexualidade, essa que faz enigma para o adolescente. Na fala dos jovens, o uso do palavrão evidencia que há uma conexão no modo de dizer uma palavra com algo da sexualidade e que esse modo de dizer indica um sintoma na relação com o Outro, uma tentativa de se situar na relação com o Outro. A linguagem tida como desrespeitosa apareceu como um tamponamento ainda que fugaz do furo oriundo da articulação entre os registros (imaginário, simbólico e real) mas, também, como um esforço, ainda que desengonçado, de construir borda languageira para isso que irrompe da sexualidade na adolescência. Entrada da tese: um deslocamento do lugar-comum reservado à falta de respeito nas escolas e de sua explicação exclusivamente pelo conflito entre as gerações. Mas queríamos avançar além do desrespeito.

Com Freud, a adolescência apresentou-se como travessia. O cinema, a poesia e a arte contemporânea destacaram a presença do furo, do vazio, forneceram a pista da adolescência como túnel que se infinitiza em um toro, um túnel cujas extremidades retornam sobre si mesmas. Propusemos, então, tomar a metade de um toro como esse túnel de Freud, perfurado desde ambas as extremidades, que implica a presença de um vazio sem bordas. Nesse ponto, a pergunta sobre o encontro das correntes de ternura e sensual ainda insistia. É possível atravessar o furo sem que ele se perpetue como redemoinho, como abismo? O toro, tal como abordamos, é representado por dois túneis (suas duas metades) cujas duas extremidades, ao se conectarem com as outras duas extremidades, fecham-se em si mesmas, produzindo a conhecida forma de uma rosquinha, que, pela volta não contada, a do vazio central, evidencia a relação e o impasse do sujeito com o desejo e com o Outro. A metade do toro (o modo como

representamos o túnel de Freud) pode tornar-se um túnel aparentemente sem saída que se infinitiza como toro.

A fala dos jovens nas entrevistas guiadas por três perguntas – sobre o encontro, o Outro e o novo – orientou um percurso de análise de um material bruto, que passou por longo processo de lapidação. A transcrição integral de todas as entrevistas possibilitou uma primeira leitura e análise do material. Nesse primeiro momento, identificamos, a princípio, três tempos em cada um dos relatos: 1) Errância; 2) Ancoragem; 3) Invenção.

Em um segundo momento, teve lugar a escrita de um texto para cada entrevista com base na primeira análise da transcrição. Nessa segunda análise, o termo “errância” não se mostrava mais adequado, mas outro termo ainda não se havia definido. Furo. Com relação à ancoragem, entendemos que se referia na verdade a “escavações ancoradas”, ou seja, à possibilidade de escavar fazendo uso de alguns pontos de apoio que se produziam por meio de encontros. O que estava em questão nesse segundo tempo era a construção de bordas para uma entrada no túnel. No que tange a invenção, foi renomeada como “reviravolta”, termo usado por uma das adolescentes entrevistadas. Uma reviravolta, uma volta revirada, um retorno a algum ponto ou marca do tempo 1, mas, dessa vez, articulado a algo de muito próprio. Nesse ponto da análise tínhamos: 1) (?), 2) Escavações ancoradas e 3) Reviravolta.

As primeiras análises das entrevistas, lidas conjuntamente com os três pontos extraídos da novela dos cães falantes de Cervantes – a herança do Outro, o que surpreende ao falar e o que se revela só depois –, indicaram-nos os correlatos fundamentais de abordagem da linguagem na obra de Jacques Lacan: A linguagem como lugar do Outro e lalíngua que não se aloja no lugar do Outro (a especificidade mais íntima de cada um com a linguagem). Reviravolta! E a conclusão por uma terceira leitura das entrevistas.

A terceira análise das entrevistas, feita com base no percurso teórico ao qual, por sua vez, fomos levados pelas próprias entrevistas e pelos cães falantes, esclareceu que, de fato, não se trata de um túnel no qual se vá entrar e achar uma saída do outro lado. Não se trata de um túnel que, perfurado, sai do outro lado linearmente. Situamos então os três tempos da última análise lógica das entrevistas, três tempos para uma entrada no túnel, e não para uma saída, como pensávamos inicialmente: o furo, o encontro e a entrada no túnel. O furo, que, para cada um tem um nome diferente. Os encontros, como

pontos de apoio para a construção de escavações ancoradas, que constroem finalmente as bordas de uma entrada túnel. E a entrada no túnel, que indica uma reviravolta, um retorno de um outro lugar àquilo que fez furo. Trata-se não de sair, mas de atravessar o furo, esse primeiro vazio que se instala, escavar de modo ancorado, por meio dos encontros, as bordas para que as extremidades desse túnel se encontrem e que, formado o toro, que seu furo tenha possibilidade de instituir algo do desejo. Escavar significa finalmente criar bordas, criar o próprio túnel para poder entrar, um túnel que institua um furo vazio com bordas.

O furo na língua de Bia, os encontros e as escavações ancoradas que possibilitaram que algo do desejo pudesse despontar no furo da língua e passar para a ponta da língua. A ofensa e a poesia, articuladas à sua maneira, em seu modo de rimar. Uma “rapper foda” debaixo do viaduto e na entrada do túnel.

O furo do abuso. Estela denuncia e é escutada. O não ao abuso dito por uma professora encontrada no meio do caminho e a indicação da ocupação. A possibilidade de se afastar de casa, sonhar com o estrangeiro, outras terras, nomes estranhos de países distantes, tal como a ânsia de viajar em Freud. A escrita de textos e o desenho como pontos de apoio. A ocupação como um lugar a ser ocupado, o brilho da estrela na poesia recitada: em oposição ao verme, o vagalume e seu brilho intermitente. A escola, conflituosa e contraditória, no Centro, ao mesmo tempo da cidade e da travessia, como lugar de se demorar e escavar com base no furo, um túnel, pelo qual futucar e saber das coisas.

O furo de tantos insultos para Ariel na escola. Diagnósticos e ofensas que se fixam, o furo de ser falada como “aberração”, como “estranha”, um tudo que só dava “merda” na escola. O encontro com o piano e o saber fazer com sua segunda personalidade, o apaziguamento de poder escolher seu próprio diagnóstico. Ao ser expulsa de casa, a poesia, um outro jeito de dizer da merda, sem ser em seu estado puro, e de “tirar de letra” seu impasse com o corpo. Poeta e professora. Mas a poesia não paga suas contas, e ser professora traz embaraços, alunos que sofrem violência em casa, turmas insuportáveis de sexto ano, esse limbo da educação infantil⁶¹. A entrada de uma

⁶¹ Todos os poetas marginais com quem conversamos se tornaram professores, reviravolta à escola. Do ponto de vista do professor, mostram-se embaraçados pelo furo da adolescência que chega para os alunos do sexto ano. Ponto pacífico de impasse para os professores.

travessia da qual ainda não se sabe muito, apenas que foi possível criar bordas com letras e voz para entrar, não sem contar com a análise para saber falar tão bem de si.

O furo da solidão de Pedro e a comunidade silenciosa dos livros. A escrita como desabafo incontornável, como meio de desviar o olhar do Outro na escola. A escola no Centro da cidade e a deriva pelos lugares guiada pelo soturno. Relação sonambúlica com o cinema, templos escuros de imagens nas tardes modorrentas. O encontro do soturno com a escrita, por meio da conexão entre os lugares e os Outros. A literatura antecedeu o cinema. Estalo! A descoberta de que as imagens podem ser tomadas como letras e que o cinema pode ser meio para a busca de uma narrativa de exceção e uma reviravolta a seu lugar de origem.

O que apareceu nas entrevistas não foi o modo idealizado como cada um saiu do túnel, mas, antes, como cada um entrou, atravessou o vazio que se instala inicialmente e produziu, por meio das escavações ancoradas nos encontros, bordas de um túnel a partir do furo, para poder entrar. Algo inusitado apareceu: atravessar o furo é o que inaugura a entrada, sem que se possa saber se vai ser sugado, desviado ou se vai poder continuar com o apoio de alguma coisa. Num primeiro momento, de modo idealizado, acreditamos que a invenção na relação com a linguagem esclareceria a saída do túnel da adolescência para cada sujeito. Acreditar na saída é acreditar na existência do encontro das correntes que perfuram e convergem em direção ao objeto sexual e promove uma síntese entre o amor sensual e o não sensual. Ao longo da adolescência, o sujeito se debate até descobrir que, como no túnel, escavado desde as duas extremidades, não há exatamente saída.

Em todas as entrevistas, independentemente da forma de linguagem que está em jogo para cada sujeito (rap, ocupação, sarau, cinema), há sempre a presença da letra (como rima, poesia, desenho, escrita, matemática, a imagem como letra, tirar de letra), o que nos fez pensar em “la letra” (com base em “lalíngua”), como uma letra que remete ao impossível de dizer e ao real. Certamente a questão da escrita, da letra e da invenção de um novo significante que conduzira ao real (e tem relação com o chiste), são pontos de investigação abertos pela tese.

O furo da linguagem, o furo da sexualidade, há um tempo de deriva no furo, tempo da angústia que a puberdade introduz para cada um. Nos encontros, a linguagem como lugar do Outro e algo mais, a possibilidade de resgatar algo do Outro para dizer

sim ou não, a isso. Se deparar com a não relação sexual. Onde não há relação sexual, há o quê? Um furo. Diante da meia imagem do toro, o sujeito pode cair no vazio, ser sugado ou escavar para entrar no túnel. Talvez haja um encontro que possa facilitar o início de uma escrita, de um discurso. Um discurso da ordem da escrita, a invenção como uma escrita para o que não cessa de não se escrever. O tempo do túnel como tempo de escavação, de escritura. A questão não é uma suposta saída do túnel, mas a possibilidade de escavar, escavações ancoradas que duram a vida inteira, como mostraram as entrevistas com os escritores. Se na escavação tem o sujeito, tem o Outro, tem o resto, tem o objeto, trata-se de uma escavação em que pode surgir uma escrita. É a linguagem como discurso que faz conexão com o Outro. Da metade do toro proposto com base na ideia do túnel em Freud à reviravolta do toro, com um furo no meio, e com um resto, o insulto como resto. O furo, o Outro, aquilo que surpreende ao tomar a palavra e a escrita que se revela só depois da entrada.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Sonia. **Esse Sujeito Adolescente**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 1999.

ALBUQUERQUE, Bruna Simões. **Agent de Sécurité Socio-Éducatif**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado) - Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg, Strasbourg, 2009.

ALBUQUERQUE, Bruna Simões. O agente de segurança socioeducativo : reflexões sobre a relação adulto e adolescente no contexto socioeducativo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 237-255, 2017.

ALBUQUERQUE, Bruna Simões; BRAUN, Lisley; SANTIAGO, Ana Lydia. Adolescência e o corpo falante: o que se faz com menino atentado?. **Curinga**. Belo Horizonte, Escola brasileira de psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 41, p. 139-149, 2016.

ALBUQUERQUE, Bruna Simões; BRAUN, Lisley. "Ocorpoação": um testemunho sobre as ocupações secundaristas. In: ALBUQUERQUE, Bruna Simões; BRAUN, Lisley; CUNHA, Cristiane de Freitas; GUERRA, Andrea Maris Campos; MELO, Elza Machado de. (Org.). **Juventude e cidade**: a potência do um e do comum. Belo Horizonte: Folium, 2017.

ALBUQUERQUE, Bruna Simões; CARVALHO, Virgínia; SANTIAGO, Ana Lydia. Para além do encanto pelas palavras, a indisciplina dos professores. **Almanaque On-line**, Revista eletrônica do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 22, p. 1-5, 2019. Disponível em: <http://almanaquepsicanalise.com.br/para-alem-do-encanto-pelas-palavras-a-indisciplina-dos-professores/> Acesso em 2 de fev. 2019.

ALBUQUERQUE, Bruna Simões; COLARES, Marina da Cunha Pinto; SANTIAGO, Ana Lydia. Violência, medo e sexualidade: a dor e o mistério da palavra nas conversações com agentes de segurança socioeducativos. In: ALBUQUERQUE, Bruna Simões; BRAUN, Lisley; CUNHA, Cristiane de Freitas; GUERRA, Andrea Maris Campos; MELO, Elza Machado de. (Org.). **Juventude e cidade**: a potência do um e do comum. Belo Horizonte: Folium, 2017, p. 105-113.

ALMEIDA, Maria Isabel. Habitar o trajeto: o paradoxo do nomadismo - Almanaque on-line entrevista Maria Isabel Almeida. Entrevista concedida a Bruna Simões de Albuquerque e Ludmilla Feres. **Almanaque On-line**, Revista eletrônica do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 17, p. 1-11, abr. 2016. Disponível em: <http://almanaquepsicanalise.com.br/habitar-o-trajeto-o-paradoxo-do-nomadismo/> Acesso em 2 fev. 2019.

ANDRADE, Cleyton. A técnica zen como resposta lacaniana à crise da técnica analítica. **Tempo Psicanalítico**. Rio de Janeiro, v. 50. n.1, p. 125-142, 2018 .

ANDRADE, Fábio. Dez anos depois: Millennium Mambo e o futuro do presente. **Cinética**, jun. 2010. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/millenniummambo.htm>. Acesso em 22 jan. 2019.

ANDRADE, Oswald de. A crise da filosofia messiânica [1950]. In: **Utopia antropofágica**. São Paulo: Globo, 2001.

ÃO, 1980. In: INHOTIM website. 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa376775/tunga>. Acesso em: 27 de mar. 2019.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AZEVEDO, Beatriz **Antropofagia** – Palimpsesto Selvagem. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENVENISTE, Émile. **O homem na linguagem**. Lisboa: Vega Universidade, 1992.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em 17 de nov. 2015.

BOUVET, Frédérique. Appareillages. In: DUPONT, Laurent; ROY, Daniel. **Après l'enfance**. Paris: Navarin, 2017.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

CAMPOS, Haroldo. O Afreudisíaco Lacan na Galáxia de Lalíngua (Freud, Lacan a Escritura). **Afreudite**: Revista Lusófona de Psicanálise Pura e Aplicada, Escola de Psicologia e Ciências da Vida – Universidade Lusófona, n. 1. Lisboa: 2005.

CASTRO, Laura. O uso desviado do espaço. 2016. Dissertação (Mestrado) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CERVANTES, Miguel de. Novela e colóquio que houve entre Cipião e Berganza. In: **Novelas Exemplares**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CHAVES, Ernani. Nota do tradutor. In: FREUD, Sigmund [1927] O Humor. **Arte, literatura e os artistas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CHEMAMA, Roland. Tore. In: CHEMAMA, Roland; VANDERMERSCH, Bernard. **Dictionnaire de la psychanalyse**. Paris: Larousse in extenso, 2009.

COCCOZ, Vilma. La clinique des adolescentes: entrées et sorties du tunnel. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p.87-98, dez. 2009.

COSENZA, Domenico. **A recusa da anorexia**. Belo Horizonte: Sciptum, 2018.

COSENZA, Domenico. L'initiation dans l'adolescence: entre mythe et structure. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p.46-50, dez. 2009.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e errância**: destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 – A imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

DELTOMBE, Hélène. Les enjeux de l'adolescence. Paris: Michèle, 2010.

DELTOMBE, Hélène. Sortir de l'adolescence. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p. 99-117, dez. 2009.

DÉNIEL, Jacques; KEIT, Alain; UZAL, Marcos (orgs.) **Jerzy Skolimowski**: signes particuliers. Gennevilliers: Yellow Now, 2013.

DIABO, provavelmente. Direção: Robert Bresson. Fotografia: Pasqualino De Santis. Paris: Artificial Eye, 2013. 1 DVD (95 min), PAL, color. Título original: Le diable probablement

DUPONT, Laurent; ROY, Daniel. **Après l'enfance**. Paris: Navarin, 2017.

ELEFANTE. Direção: Gus Van Sant. Fotografia: Harris Savides. Warner Video, 2003. 1 DVD (81 min), PAL, color. Título original: Elephant

ENFANTS désaccordés, Les. Direção: Philippe Garrel. Fotografia: André Weinfeld. Paris: Re:voir, 2017. 1 DVD (16 min), PAL, p&b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Enigma. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 656

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Respeitar. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 1495.

FORBES, Jorge. **Do insulto e do elogio**. 3 jan. 1999. Disponível em: <http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/insulto-e-elogio.html>. Acesso em: 2 de novembro 2018.

FREDA, Francisco-Hugo. L'adolescent freudien. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p.11-16, dez. 2009.

FREUD, Sigmund [1871-1881] **As cartas de Sigmund Freud para Eduard Silberstein**. BOEHLICH, Walter (org.). Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FREUD, Sigmund. [1888] Histeria. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.1. p. 73-96.

FREUD, Sigmund. [1893-1895] Estudos sobre histeria. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.2.

FREUD, Sigmund. [(1895) 1950] Projeto para uma psicologia científica. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.1.

FREUD, Sigmund. (1896) Observações adicionais sobre as psiconeuroses de defesa. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.3.

FREUD, Sigmund. [1905a]. As transformações da puberdade. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.7.

FREUD, Sigmund. [1905b]. A sexualidade infantil. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.7.

FREUD, Sigmund. [1905c]. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.8.

FREUD, Sigmund. [1907]. Delírios e sonhos na “Gradiva” de Jensen. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.9.

FREUD, Sigmund. [1908] Caráter e erotismo anal. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.9.

FREUD, Sigmund. [1909a] Cinco lições de psicanálise. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.11. p. 25-65.

FREUD, Sigmund. [1909b] Romances familiares. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.9. p. 216-222.

FREUD, Sigmund. [1912] Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (contribuições à psicologia do amor II). In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.11. p. 181-195.

FREUD, Sigmund. [1913] O interesse científico da psicanálise. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.13.

FREUD, Sigmund. [1914] Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.13.

FREUD, Sigmund. [1916] Conferência XIII: Aspectos arcaicos e infantilismo dos sonhos. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.15.

FREUD, Sigmund. [1917a] Os caminhos da formação dos sintomas. Conferência XXIII. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.16.

FREUD, Sigmund. [1917b] Conferência XX: A vida sexual dos seres humanos. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.16.

FREUD, Sigmund. [1921] Psicologia de grupo e análise do ego. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1974. 24v. v.18.

FREUD, Sigmund. [1923] Dois verbetes de enciclopédia: (A) Psicanálise. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.18.

FREUD, Sigmund. [1924] Uma breve descrição da psicanálise In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.19.

FREUD, Sigmund. [1925] Um estudo biográfico. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.20.

FREUD, Sigmund. [1926] A questão da análise leiga : conversações com uma pessoa imparcial. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.20.

FREUD, Sigmund [1927] O Humor. In: **Arte, literatura e os artistas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FREUD, Sigmund. [1936] Um distúrbio de memória na Acrópole. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.22.

FREUD, Sigmund. [1940] Esboço de psicanálise. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro : Imago, 1996. 24v. v.23.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora**, Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, vol. 6, n. 1, p. 115-138, jan.-jun, 2003.

J'AI FAIM, j'ai froid. Direção: Chantal Akerman. Fotografia: Gilles Arnauld, Luc Benhamou e Luis Peracta. Paris, 1984. 12 min, p&b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74jCOMxzQ-M>. Acesso em: 2 nov. 2018.

JOUSSE, Thierry. Et Hou invente le film techno. **Cahiers du cinéma**. Paris, n. 562, p. 13-17, nov. 2001.

KILKERRY, Pedro. O verme e a estrela. In: CAMPOS, Augusto de. **ReVisão de Kilkerry**. São Paulo: Fundação Estadual de Cultura, 1970.

KRUTZEN, Henry. **Jacques Lacan Séminaire 1952-1980**: Index référentiel. 3. ed. rev. ampl. Paris: Economica, 2009.

LACADÉE, Philippe. Affronter son désarroi. In: DUPONT, Laurent; ROY, Daniel. **Après l'enfance**. Paris: Navarin, 2017b. p. 116-118.

LACADÉE, Philippe. Almanaque on-line entrevista Philippe Lacadée. Entrevista concedida a Ana Lydia Santiago, Ludmilla Feres e Virginia Carvalho. **Almanaque Online**, Revista eletrônica do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 17, p. 1-6, abr. 2016. Disponível em: <http://almanaquepsicanalise.com.br/almanaque-on-line-entrevista-philippe-lacadee/> Acesso em 2 de fev. 2019.

LACADÉE, Philippe. Entretien avec Philippe Lacadée. Entrevista concedida a Elise Clément. **Revue Skhole.fr**. Vézelay, 13 nov. 2013. Disponível em: <http://skhole.fr/recension-de-la-vraie-vie-a-l-ecole-et-entretien-avec-philippe-lacadee> Acesso em: 31 de mar. 2019.

LACADÉE, Philippe. **L'éveil et l'exil** – Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions: l'adolescence. Nantes: Éditions Cécile Defaut, 2007.

LACADÉE, Philippe. O adolescente na escola e a psicanálise. In: SANTIAGO, Ana Lydia et al. (Org.) **Mais além do gênero**: o corpo adolescente e seus sintomas. Belo Horizonte: Scriptum, 2017a.

LACADÉE, Philippe. **Vie éprise de parole**: fragments de vie et actes de parole. Paris: Editions Michèle, 2012.

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

LACAN, Jacques. [1953-1954] **O seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

LACAN, Jacques. [1955-1956] **O seminário, livro 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. [1957] A instância da letra no inconsciente ou a razão desde de Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. [1957-1958] De uma questão preliminar a todo tratamento possível

da psicose. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 537-590.

LACAN, Jacques. [1958] A significação do falo. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. [1960-1961] **O seminário, livro 8**: a transferência. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LACAN, Jacques. [1961-1962] **A identificação**: seminário 1961-1962. Recife: Centro de estudos freudianos do Recife, 2003.

LACAN, Jacques. [1964a] Posição do inconsciente. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. [1964b] **O seminário, livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. [1966] A ciência e a verdade. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. [1971a] **Estou falando com as paredes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LACAN, Jacques. [1971b] **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, Jacques. [1971c] Lituraterra. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. [1972] O aturdido. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. [1972-1973] **O seminário, livro 20**: Mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. [1973] Intervention dans une réunion organisée par la Scuola freudiana, à Milan, le 4 février 1973. In: **Lacan in Italia 1953-1978**. Milão: La salamandra, 1978.

LACAN, Jacques. [1974] Prefácio a *O despertar da primavera*. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. [1975] Conferência em Genebra sobre o sintoma. **Opção lacaniana**, São Paulo, v. 23, p. 6-16, dez. 1998.

LACAN, Jacques. [1975-1976] **O seminário, livro 23**: O sinthoma. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 24**: L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre, inédito, lição 17 mai. 1977. Disponível em: www.campopsicanalitico.com.br/media/1084/impossivel-de-aprender.pdf Acesso em: 11 junho 2019.

- LAURENT, Éric. O objeto *a* pivô da experiência analítica. **Opção lacaniana**, São Paulo, n. 49, p. 114-119, ago. 2007.
- LA SAGNA, Philippe. L'adolescence prolongée, hier, aujourd'hui et demain. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p.17-28, dez. 2009.
- LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017.
- LEIVA, Wendy Vives. Groupie ou fan? In: DUPONT, Laurent; ROY, Daniel. **Après l'enfance**. Paris: Navarin, 2017.
- LEMINSKI, Paulo. **La vie en close**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LEVIN, Fanny. Passages. In: DUPONT, Laurent; ROY, Daniel. **Après l'enfance**. Paris: Navarin, 2017. p. 119-121.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1995.
- LOUBET, Patricia. Rébus. In: DUPONT, Laurent; ROY, Daniel. **Après l'enfance**. Paris: Navarin, 2017.
- MANDIL, Ram. **Os efeitos da letra: Lacan leitor de Joyce**. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Contra Capa Livraria/Faculdade de Letras UFMG, 2003.
- MANGO, Edmundo Gómez; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Freud com os escritores**. São Paulo: Três estrelas, 2014.
- MARQUES, Fabrício. **Uma cidade se inventa: Belo Horizonte na visão de seus escritores**. Belo Horizonte : Scriptum, 2015.
- MATOS, Flora. **MC?** Brasília: independente, 2018. 1CD.
- MILLENNIUM Mambo. Direção: Hou Hsiao-Hsien. Fotografia: Mark Lee Ping-bing. Paris: TF1 Vidéo, 2001. 1 DVD (105 min), PAL, color. Taiwan, 2001. Título original: Qianxi mànbo.
- MILLENNIUM Mambo. [s.l.]: Letterboxd, 2015. Disponível em: <https://letterboxd.com/film/millennium-mambo/>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- MILLER, Jacques-Alain. A teoria do parceiro. In: MONTEIRO, Elisa; RIBEIRO, Vera Avellar (Org.) **Os circuitos do desejo a vida e na análise**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- MILLER, Jacques-Alain. Ce qui fait insigne. **La cause freudienne**. Paris, École de la cause freudienne, n. 39, dez. 1986-jun.1987.
- MILLER, Jacques-Alain. En direction de l'adolescence. In: **Interpréter l'enfant**, Paris: Navarin éditeur, 2015b.
- MILLER, Jacques-Alain. Jacques Lacan e a voz. **Opção lacaniana**, São Paulo, ano 4, n. 11, p. 1-13, jul. 2013.

MILLER, Jacques-Alain. Le banquet des analystes: retour de grenade. **La cause freudienne**. Paris, École de la cause freudienne, n. 33, dez. 1989-jun. 1990.

MILLER, Jacques-Alain. **Matemas I**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

MILLER, Jacques-Alain. **O osso de uma análise + O inconsciente e o corpo falante**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015a.

MILLER, Jacques-Alain. O monólogo da aparola. **Opção lacaniana**, São Paulo, ano 3, n. 9, p. 1-25, nov. 2012.

MILLER, Jacques-Alain. **Percursos de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

MILLER, Jacques-Alain. **Perspectivas do Seminário 5 de Lacan: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MILLER, Jacques-Alain. **Perspectiva dos escritos e outros escritos: entre e o desejo e o gosto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja, cinco modelos. In: **La pareja e el amor: conversaciones clínicas en Barcelona**. Barcelona: Eólia, 2003.

MILNER, Jean-Claude. **Os nomes indistintos**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MIRANDA, Margarete Parreira; SANTIAGO, Ana Lydíia; VASCONCELOS, Renata Nunes. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, São Paulo, n. 6., 2006, São Paulo. Disponível

em:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 27 ago. 2014.

NAVEAU, Pierre. A comédia do falo. **Curinga**. Belo Horizonte, Escola brasileira de psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 43, p.85-95, abr. 2017.

NAVEAU, Pierre. Le symptôme à la croisée des chemins: Um cas extrême de refus. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p.142-151, dez. 2009.

NAVEAU, Laure. Solitude de l'être parlant. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p.108-113, dez. 2009.

NOVARINA, Valère. **Devant la parole**. Paris: Editions P.O.L., 1999.

OLIVEIRA JÚNIOR, Luiz Carlos Gonçalves. Millenium Mambo. In: MARQUES, Luisa (Org.) **Hou Hsiao-Hsien e o cinema de memórias fragmentadas** [catál.]. Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo: CCB, 2010.

PALOMERA, Vicente. Quel avenir pour l'adolescence? - Éditorial. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p.5-7, dez. 2009.

PATINO, Bruno; FOGEL, Jean-François. **La condition numérique**. Paris: Grasset, 2013.

PARIS vu par... 20 ans après: J'aim faim, j'ai froid. Paris: cinematheque.fr, 2018. Disponível em: <https://www.cinematheque.fr/film/75828.html>. Acesso em: 2 nov. 2018.

PERDIGÃO, João. **Viaduto Santa Tereza**. Belo Horizonte: Conceito, 2016.

RAMÍREZ, Mario Elkin. El método clínico de Freud aplicado a la investigación de fenómenos sociales. In: GALLO, Hector; RAMÍREZ, Mario Elkin. **El psicoanálisis y la investigación em la universid**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.

RESPEITO. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on-line], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/respeito>. Acesso em 21 ago. 2018.

RÉVÉLATEUR, Le. Direção: Philippe Garrel. Fotografia: Michel Fournier. Paris: Re:voir, 2008. 1 DVD (67 min), PAL, p&b.

ROBERT, Paul. **Le Grand Robert de la langue française**. 2 ed. rev. Montreal: Les Dictionnaires Robert, 1985. 9v.

ROY, Daniel. Introduction. DUPONT, Laurent; ROY, Daniel. **Après l'enfance**. Paris: Navarin, 2017.

ROY, Daniel. Invenção. In: SCILICET. As psicoses ordinárias e as outras: sob transferência. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 2018.

ROY, Daniel. Metamorfoses. **Curinga**. Belo Horizonte, Escola brasileira de psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 42, p.201-211, jul.-dez. 2016.

ROY, Daniel. Protection de l'adolescence. **Mental**. Fédération des Écoles Européennes de Psychanalyse, n. 23, p. 51-54, dez. 2009.

SABINO, Fernando. **Encontro Marcado**. Rio de Janeiro: 1995.

SALUM, Maria José Gontijo. Juventude, saber e gozo no impasse com a sexualidade. **Curinga**. Belo Horizonte, Escola brasileira de psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 42, p.42-53, jul.-dez. 2016.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia. Desordem no real e feminização do mundo. **Opção lacaniana**, São Paulo, ano 3, n. 9, p. 1-25, nov. 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia. Efeitos da Apresentação de pacientes frente às exigências do mestre contemporâneo. **Curinga**. Belo Horizonte, Escola brasileira de psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 29, p.135-147, dez. 2009.

SANTIAGO, Ana Lydia. 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: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Orgs.) **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

SANTIAGO, Ana Lydia. Genre et homophobie à l'école: une question pour la condition d'adolescent. In: SANTIAGO, Ana Lydia et al. (Org.) **Mais além do gênero**: o corpo adolescente e seus sintomas. Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lúcia Rabello; BESSET, Vera (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

SANTIAGO, Ana Lydia. O saber do jovem. **Curinga**. Belo Horizonte, Escola brasileira de psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 42, p. 29-41, jul.-dez. 2016.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel. **O que esse menino tem?** Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola. Belo Horizonte: Sintoma, 2015.

SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Orgs.) **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude**: como o conceito de teenage revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SINTOMA. In: DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: www.uol.com.br/michaelis.

Acesso em: 10 fev. 2019.

STEVENS, Alexandre. Adolescência como sintoma da puberdade. **Curinga**. Belo Horizonte, Escola brasileira de psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 20, p. 27-39, nov. 2004.

SZYMBORSKA, Wislawa. Adolescente. In: **Amor feliz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 275-277.

TEIXEIRA, Antônio M. R. Do bom uso da besteira na experiência psicanalítica. **Ágora**, v. 5, n. 2, p. 271-293, jul./dez. 2002.

TORO (geometria). In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://it.wikipedia.org/wiki/Toro_\(geometria\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Toro_(geometria)) Acesso em: 13 jan. 2019.

TORO (matemáticas). In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: [http://enciclopedia.us.es/index.php/Toro_\(matemáticas\)](http://enciclopedia.us.es/index.php/Toro_(matemáticas)) Acesso em: 13 jan. 2019.

TUNGA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa376775/tunga>. Acesso em: 27 de mar. 2019.

U.S. GO home. Direção: Claire Denis. Fotografia: Agnès Godard. Paris, 1994. 58 min, cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Dc1bbbfIA>. Acesso em: 12 jan. 2019.

VALLIAS, André. Poeta dos contrários. In: HEINE, Heinrich. **Heine, Hein?** Poeta dos contrários. São Paulo: Perspectiva/Goethe-Institut, 2011.

VILELA, Yolanda. Pascal Quignard e lalange. In: **Almanaque de Psicanálise e Saúde Mental**, n.10. Belo Horizonte: Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Que temos nós com isso? [Prefácio]. In: AZEVEDO, Beatriz **Antropofagia** – Palimpsesto Selvagem. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

WEDEKIND, Frank. [1891] **O despertar da primavera**. Braga: Estampa, 1973.

WHO (World Health Organization). Young People's Health - a challenge for society. Report of a WHO study group on young people and Health for all. In: **Technical Report Series 731**. Genebra: WHO, 1986.

ANEXO

*Desenho de uma máquina:
caminhos, peças e ressonâncias de um percurso de tese*
Por Patrícia Bizzoto e
Bruna Albuquerque

