

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Júlia Freire Buére Green

**A SUSPENSÃO DA ADOLESCÊNCIA:
efeitos psíquicos do distanciamento social na pandemia de COVID-19**

Belo Horizonte

2024

Júlia Freire Buére Green

**A SUSPENSÃO DA ADOLESCÊNCIA:
efeitos psíquicos do distanciamento social na pandemia de COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos.

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

Belo Horizonte

2024

150 B928s 2024	<p data-bbox="523 1312 743 1339">Buére, Júlia Freire.</p> <p data-bbox="523 1350 1222 1440">A suspensão da adolescência [manuscrito]: efeitos psíquicos do distanciamento social na pandemia de COVID-19 / Júlia Freire Buére Green. - 2024.</p> <p data-bbox="563 1451 619 1478">80 f.</p> <p data-bbox="563 1489 1010 1516">Orientadora: Nádia Laguárdia de Lima.</p> <p data-bbox="523 1574 1206 1635">Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.</p> <p data-bbox="563 1646 783 1673">Inclui bibliografia.</p> <p data-bbox="523 1729 1233 1854">1. Psicologia – Teses. 2. Adolescência - Teses. 3. Corpo - Teses. 4. Alteridade - Teses. I. Lima, Nádia Laguárdia de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p>
----------------------	---



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

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE JÚLIA FREIRE BUERE GREEN

Realizou-se, no dia 28 de março de 2024, às 09:00 horas, via zoom, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *A suspensão da adolescência: efeitos psíquicos do distanciamento social na pandemia de COVID-19*, apresentada por JÚLIA FREIRE BUERE GREEN, número de registro 2021716010, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Nádia Laguárdia de Lima - Orientador (UFMG), Prof(a). Luciana Gageiro Coutinho (UFF), Prof(a). Marcio Rimet Nobre (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

(x) Aprovada

() Reprovada

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



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Rimet Nobre, Professor Magistério Superior-Substituto**, em 02/04/2024, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nadia Laguardia de Lima, Professora do Magistério Superior**, em 04/04/2024, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Gageiro Coutinho, Usuária Externa**, em 07/04/2024, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3146659** e o código CRC **91F4B6E3**.

Aos adolescentes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Nádia que acolheu meu projeto e meu desejo, desde o início. Que balizou meus excessos e amarrou meus devaneios. Não sem respeito e cuidado, e com doses de afeto. Também, agradeço pela disponibilidade e seriedade na orientação.

Agradeço ao meu pai, Carlos Buére, que desde o início da vida me transmitiu desejo pelo saber. Que me apresentou um mundo cheio de cores, livros e sonhos. Quem esteve ao meu lado o tempo inteiro, lembrando-me que o importante é ser feliz.

Agradeço à minha mãe, Cidinha, que desde o início da vida transmitiu-me sensibilidade e coragem. Que me ensinou que é possível produzir vida na solidão. Que me chamou, e ainda me chama, insistentemente, para a delicadeza de cada vivência.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Nick, que sonhou esse projeto comigo. Que apostou, todos os dias, no meu desejo e na minha capacidade de avançar. Que olhou-me com olhos azuis brilhantes e sorriu, comigo, diversas vezes. Que não negou cuidado e afeto.

Aos meus pets, Vanilla, Lucy, Bilbo, Cacau e Thomas, pela companhia silenciosa, mas também pelas interrupções calorosas que permitiram um respiro. Que me ensinaram que há algo do afeto que se transmite na presença, sem uma palavra sequer.

À minha analista, Rachel, pelo amparo e pelas bordas, pelas palavras e pelos silêncios. Por estar atenta e indicar meu desejo e minhas responsabilizações. Também, pela transmissão delicada e sensível da psicanálise viva.

Aos tantos amigos que ofereceram amparo, sorrisos e fôlego para continuar. Em especial, ao meu primo e amigo, Lucas, pelo companheirismo e pelas risadas. Por me apresentar o tamanho do mundo e o tamanho que um coração humano pode ter. À Marina Herzog, pela amizade, pela escuta carinhosa e sensível, pela delicadeza em cada gesto.

Pela equipe do Cersami Nordeste, no nome da Ana Cristina, por apresentar-me a adolescência brasileira em sua dureza mas também em sua beleza. Por me permitir viver a potência do SUS. Por demonstrar, em ato, a força que um desejo pode ter no encontro com um real inominável, e que é possível, e muitas vezes, necessário, não recuar.

Ao grupo de pesquisa Além da Tela: Psicanálise e Cultura digital, pela acolhida, encorajamento e por todo saber ali transmitido e construído.

Quando o olho brilhou, entendi.
Chico César — À Primeira Vista

RESUMO

Buére Green, J. F. (2024). *A suspensão da adolescência: efeitos psíquicos do distanciamento social na pandemia de COVID-19* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo investigar os efeitos do distanciamento social na pandemia de COVID-19 na travessia da adolescência. Tal problemática surgiu de um trabalho realizado com adolescentes em uma escola pública, a partir da demanda da própria escola. Em reunião com os educadores, estes descreveram as dificuldades apresentadas pelos alunos no retorno às atividades presenciais. Dentre as dificuldades, destacam-se as manifestações de sofrimento psíquico no espaço escolar, como depressão e ansiedade, os conflitos interpessoais, o desinteresse pelo processo de aprendizagem e o aumento do número de faltas, além dos entraves na passagem da infância para a adolescência. Como método de pesquisa e intervenção, utilizou-se a metodologia de conversação, com o propósito de ofertar aos adolescentes um espaço para a palavra. A escuta desses sujeitos indicou a importância do espaço físico da escola para o convívio social e a aprendizagem escolar. A pesquisa evidenciou a importância de encontros físicos, corpo-a-corpo, para a entrada na adolescência, entendida como processo psíquico e social que implica o desligamento das figuras parentais e a inserção no laço social. Este trabalho, portanto, aponta para a importância da oferta de espaços para a palavra para o tratamento da alteridade com que os sujeitos são confrontados especialmente no despertar da puberdade.

Palavras-chave: Adolescência. Alteridade. Laço social. Corpo. Conversação.

RÉSUMÉ

Cette dissertation est fruit d'une recherche dont l'objectif était d'enquêter les effets de la distanciation sociale dans la pandémie de COVID-19 sur la transition vers l'adolescence. Ce problème découlait d'un travail réalisé auprès d'adolescents dans une école publique, à partir de la demande de l'école même. En contact avec des éducateurs, ils ont décrit les difficultés rencontrées par les élèves pour reprendre les activités en présentiel. Parmi les difficultés, se distinguent les manifestations de souffrance psychique en milieu scolaire, comme la dépression et l'anxiété, les conflits interpersonnels, le désintéressement pour le processus d'apprentissage et l'augmentation du nombre d'absences, en plus des obstacles dans le passage de l'enfance à l'adolescence. Comme méthode de recherche et d'intervention, on a utilisé la méthodologie de la conversation, dans le but d'offrir aux adolescents un espace pour la parole. L'écoute de ces sujets a révélé l'importance de l'espace physique de l'école pour l'interaction sociale et l'apprentissage scolaire. La recherche a mis en évidence l'importance des rencontres physiques, corps-à-corps, pour l'entrée dans l'adolescence, comprise comme un processus psychique et social qui implique la déconnexion des figures parentales et l'insertion dans le lien social. Ce travail souligne donc l'importance d'offrir des espaces pour la parole dans le but de traiter de l'altérité à laquelle les sujets sont confrontés spécialement au milieu du réveil de la puberté.

Mots-clés : Adolescence. Altérité. Lien social. Corps. Conversation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A ADOLESCÊNCIA E O ENCONTRO COM A ALTERIDADE DO CORPO	12
1.1 O Corpo que Desperta: Uma Leitura Freudiana	15
1.2 A Adolescência e o Encontro com a Alteridade do Corpo: Uma Leitura Lacaniana	21
1.3 O Estranho que Faz Furo na Imagem	22
1.4 A Função da Fantasia na Adolescência	30
2 O ENLACE ENTRE A PALAVRA E O CORPO: O LAÇO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA	38
2.1 A Função Social da Escola para os Adolescentes	39
2.2 A Identificação	40
2.3 Os Discursos e Seus Enlaces	43
2.3.1 <i>O Discurso do Mestre</i>	47
2.3.2 <i>O Discurso Universitário</i>	48
2.3.3 <i>O Discurso da Histórica</i>	50
2.3.4 <i>O Discurso do Analista</i>	52
2.3.5 <i>O Discurso Capitalista</i>	54
2.4 O Laço Social na Contemporaneidade: A Ilusão de Proximidade.....	56
3 O LAÇO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA: O TRATAMENTO DA ALTERIDADE PELA VIA DA PALAVRA.....	59
3.1 O Contexto Escolar na Atualidade	60
3.2 A Pandemia, o Fechamento das Escolas e o Distanciamento dos Corpos	62
3.3 Conversa/Ação: A Conversação e o Tratamento da Alteridade pela Palavra.....	64
3.4 Na Imensidão de uma Escola, um Grupo Animado e Atuante.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

Nosso grupo de pesquisa e extensão, o *Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital*¹, recebeu de duas escolas públicas a demanda de escuta de seus adolescentes, haja vista os impasses vivenciados por estes no retorno às atividades presenciais após dois anos de fechamento das escolas, em função da pandemia de COVID-19. Dentre as queixas relatadas, destacam-se as manifestações de sofrimento psíquico no espaço escolar, como a depressão e a ansiedade, os conflitos interpessoais, o desinteresse pela aprendizagem escolar e o aumento do número de faltas, além do que foi descrito como uma *infantilização* dos adolescentes. Grande parte das queixas se referiam aos alunos que tinham entre 12 e 14 anos. Os educadores supunham certo prolongamento da infância associado a uma dificuldade de entrada na adolescência.

A escuta dos adolescentes indicou quatro efeitos principais do confinamento dos corpos: o aumento dos conflitos nas redes sociais virtuais, o bloqueio da entrada na adolescência, a sensação de esquecimento e o sentimento de solidão. A análise desses efeitos foi realizada a partir do referencial teórico da psicanálise, tendo como temas centrais a adolescência, o laço social e a metodologia de conversação, cuja discussão aparece distribuída nos três capítulos desta dissertação. Abordaremos o aumento dos conflitos e o sentimento de solidão pela via do laço social; já o bloqueio da entrada na adolescência e a sensação de esquecimento, pela via do processo psíquico da adolescência. A metodologia de conversação surge como um recurso para o tratamento dos efeitos psíquicos do confinamento social.

Por meio da teoria psicanalítica, consideramos a adolescência um processo psíquico desencadeado pelo despertar pulsional. O despertar de um gozo enigmático agita o corpo do púbere, sendo sentido por este como algo estranho que o habita. Esse gozo que transborda no corpo aponta para um furo no saber. O adolescente se depara com um não-saber-fazer com o próprio corpo e com o corpo do outro. A alteridade se apresenta tanto em relação ao próprio corpo como em relação ao corpo do outro. Não obstante, o adolescente precisa se separar dos pais, trabalho psíquico este doloroso, como Freud mesmo ressaltava. A separação dos familiares, ainda que simbólica, requer certo distanciamento físico, além da produção de um espaço próprio e da criação de novos laços.

¹ Grupo de pesquisa e extensão vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) orientado pela psicanálise cujo objetivo é investigar as relações dos sujeitos com as tecnologias digitais.

Para se relacionar com o outro, é preciso uma distância segura, a qual é proporcionada pela fantasia, trama esta que torna possível a produção de um saber e o acesso a algo do outro. Porém, o confronto com o real da puberdade convoca o sujeito a reconstruir essa trama. Se o encontro virtual favorece a ilusão da complementariedade entre os sexos, o encontro físico propicia o confronto com o estranho que se manifesta no corpo do outro, que pode levar, por sua vez, ao confronto com a inexistência da relação sexual, convocando o sujeito a produzir, por si mesmo, um saber-fazer com isso.

A escola é lugar privilegiado para o encontro entre os corpos. É nessa instituição que os adolescentes podem se afastar do ambiente familiar e se aproximar de seus semelhantes, e isso de uma forma supostamente segura. Nela, eles podem vivenciar o que resta da infância, construir modos de lidar com o que se apresenta no dia-a-dia e projetar ideais para o futuro. Os adultos presentes nesse espaço devem garantir um ambiente seguro para que essa trajetória seja realizada. Todos os adolescentes têm o direito à educação e devem estar na escola. Sabemos, no entanto, que esta não é uma realidade em nosso país, o qual ainda sofreu o agravo da pandemia de COVID-19. Em uma pesquisa realizada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria) para o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) no fim de 2022, constatou-se que dois milhões de adolescentes, entre 11 e 19 anos, deixaram a escola no Brasil (Reis, 2022). Pode-se observar ausências, físicas e simbólicas, nas escolas, adultos cansados e frustrados e pais que, cada vez menos, querem se responsabilizar por seus filhos.

Além disso, o discurso capitalista associado ao desenvolvimento tecnológico digital tem levado à fragilização do laço social, dado o predomínio do gozo autoerótico. A escola é, ou deveria ser, um espaço propício ao laço social e ao tratamento da alteridade pela via da palavra. Mesmo atravessada por todos os impasses sociais, econômicos e políticos, a escuta dos adolescentes nos mostra que a escola permanece como um espaço fundamental para o enlace desses sujeitos.

Tendo em vista o processo simbólico de entrada na adolescência, consideramos que, para alguns jovens, o distanciamento social na pandemia de covid-19 provocou uma suspensão da adolescência. O termo suspensão, aqui utilizado, tem os significados de interrupção, intervalo, pausa, paralização. Para esses adolescentes, “o corpo desenvolveu, mas a mente não”, “continuamos na infância”, “não vivemos a adolescência”. A sensação de perda, de paralização do tempo, os esquecimentos e a solidão, ilustram o que nomeamos como suspensão. Diante de uma contingência, o processo psíquico da adolescência foi suspenso, interrompido, aguardando um prosseguimento.

Tendo essas reflexões em mente, iniciaremos nosso percurso percorrendo, no primeiro capítulo, a questão do encontro do adolescente com a alteridade e com aquilo que desperta o corpo deste nessa fase da vida. Faremos uma leitura freudiana no que diz respeito à sexualidade na infância e na adolescência, passando pelo conceito de pulsão e pelas fases de desenvolvimento da libido. Em seguida, analisaremos as contribuições de Lacan para uma reflexão sobre a alteridade do corpo na adolescência, de modo a concluir sobre a função da fantasia nessa etapa, destacando a importância do encontro corpo-a-corpo no apoio à construção fantasmática, no despertar do desejo e na iniciação sexual. No segundo capítulo, trabalharemos com o tema do laço social na adolescência, que não prescinde do encontro entre os corpos, da função da escola e das especificidades do próprio laço social na cultura digital. No terceiro capítulo, analisaremos a conversação com adolescentes como uma possibilidade de tratamento da alteridade que se manifesta na adolescência. Nesse último capítulo, traremos a experiência de conversação que tivemos em uma segunda escola pública em Belo Horizonte.

1 A ADOLESCÊNCIA E O ENCONTRO COM A ALTERIDADE DO CORPO

O mais estranho é que todas as vezes em que era só o corpo que estava à morte, a alma o desconhecia: da última vez em que meu corpo quase morreu, ignorando o que sucedia, tinha uma espécie de rara alegria como se ela estivesse enfim liberta enquanto o corpo doía como o Inferno.

— Clarice Lispector (1968), *Morte de uma baleia*.

Esta pesquisa surgiu da escuta de adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte no retorno às aulas presenciais, depois de um período de dois anos de fechamento das escolas em função da pandemia de COVID-19. A partir das dificuldades apresentadas por eles nesse retorno, buscamos analisar os efeitos do afastamento dos corpos na adolescência.

Nosso grupo de pesquisa e extensão, o *Além da Tela: Psicanálise Cultural Digital*, recebeu de uma escola pública a demanda de escuta de seus adolescentes, haja vista os impasses vivenciados por eles no retorno ao convívio social. O primeiro encontro, realizado com alguns profissionais da escola, ocorreu no início de maio de 2022. Nesse encontro, a coordenadora descreveu o aumento da agressividade, sobretudo verbal, entre os alunos, incluindo xingamentos e piadas tidos por ela como de cunhos “racistas e homofóbicos”. Além disso, ela relatou que os educadores têm observado, com destaque nos estudantes classificados como do 3º ciclo², de idade entre 12 e 14 anos, certo prolongamento da infância. Segundo ela, os adolescentes têm “brincado muito” e utilizado o parquinho via de regra destinado aos alunos mais novos da escola. Outra questão levantada, especificamente sobre os estudantes do 9º ano, de idade entre 14 e 15 anos, é a separação, realizada por eles mesmos, entre meninos e meninas. Se no período anterior à pandemia eram comuns os contatos íntimos entre os adolescentes no espaço da escola, hoje isso não tem mais acontecido. Segundo ela, quando há namoro, este se expressa de forma mais contida. Portanto, os educadores acreditam que a pandemia, além de prolongar o tempo da infância, dificultou a entrada na adolescência.

A coordenadora apresentou também as queixas dos educadores relativas aos estudantes que iniciaram o 9º ano em 2022. De acordo com ela, a entrada no 3º ciclo (7º ano) é normalmente muito significativa para os estudantes, pois, a partir desse momento, eles podem namorar. Além disso, há uma mudança no quadro de professores, e as turmas também se alteram, havendo uma mistura de alunos entre aquelas do mesmo ano. Essa mudança, muito esperada pelos que chegam ao 7º ano, não ocorreu do mesmo modo em 2020 para os que, no

² Tal escola divide os anos escolares em ciclos. O 1º ciclo compreende os 1º, 2º e 3º anos escolares, o 2º ciclo, os 4º, 5º e 6º anos escolares, e o 3º ciclo, os 7º, 8º e 9º anos escolares.

ano de 2022, estavam no 9º ano, pois as aulas passaram a ser remotas. No espaço virtual, professores e alunos eram estranhos uns aos outros, o que dificultou a criação de vínculo entre os discentes e destes com os novos docentes.

Os estudantes que ingressaram no 7º ano em 2020 retornaram às aulas presenciais em 2022, no final no 9º ano. É exatamente sobre eles que incorreram as maiores queixas dos educadores. Segundo a coordenadora, eles apresentavam dificuldades de socialização com os colegas e com os professores.

A partir da demanda da escola, propusemos ofertar aos adolescentes um espaço para a palavra, recorrendo à metodologia de conversação. Elaboramos um convite com o seguinte chamado: “Como está sua rede social?”, compreendendo rede social no sentido ampliado do termo, mantendo a duplicidade de sentido, que poderia introduzir enigmas, questões e diferentes interpretações. Sugerimos oito encontros para a conversação. No primeiro dia, colocamos duas perguntas em um saco de pano: “Como está sua rede?” e “Como está sua rede social?”. Em um segundo saco, colocamos os anos de 2020, 2021 e 2022 em papéis separados. Então, pedimos aos adolescentes que retirassem um papel de cada saco e falassem o que viesse à mente. Nos encontros seguintes, mantivemos o jogo, mas inserimos no saco significantes que se destacaram das falas deles nos encontros anteriores: *passado e presente, vontade de comunicar, hiperatividade, sozinho, sem distração, evolução, não evolução, perigo, sacrifício e banido*.

Para a leitura do material, recortamos quatro temas principais abordados pelos adolescentes. O primeiro se refere aos conflitos existentes entre eles, especialmente os da escola, entre as turmas do mesmo ano. Segundo eles, antes da pandemia, havia uma rivalidade entre as turmas A e B, com os alunos se achando “superiores” uns em relação aos outros. Eles brigavam constantemente, apesar de não localizarem um motivo que justificasse tal rivalidade. Cada grupo queria ter a “posse” dos espaços da escola, marcando territórios como “lobos” ou “cachorros”: “quem chegava, tentava expulsar o outro grupo”. Havia troca de olhares, agressões verbais e, por vezes, agressões físicas. Entretanto, quando mudaram de ciclo, as turmas se misturaram. Ao se aproximarem de quem antes era visto como rival, sentiram uma mudança. Quando perguntamos o que havia mudado, eles disseram: “a gente pôde se conhecer”; “a gente brigava sem se conhecer”. Após a mistura das turmas, o efeito foi, segundo eles, o de “novas amizades”: “a gente conhecia mais as outras pessoas”.

Os adolescentes disseram que, com a pandemia, a divisão entre as turmas não existiu. Todos faziam parte da mesma sala — a sala virtual. Nesse período, as brigas continuaram no ambiente digital, através das redes sociais, com os professores não tendo sequer conhecimento

desse fato. Os alunos disseram que o ambiente digital favorecia os conflitos e concluíram que a aproximação física lhes possibilitava resolvê-los, favorecendo o laço social.

O segundo tema diz respeito à adolescência. Os adolescentes relataram que, na pandemia, houve a sensação de paralização do tempo, comprometendo a construção da adolescência. Em suas palavras: “a gente perdeu”; “eu sinto que não consigo amadurecer”; “eu parei antes da pandemia, dois anos”; “eu não consegui evoluir, por não ter ideias diferentes da minha idade”; “eu não pude conversar com pessoas da minha idade”; “na minha casa, todos são mais velhos”; “parei com dez anos”; “a maturidade não vai para cima, nem para baixo, ela fica ali”; “tenho mente de dez, corpo de 12”. Assim, concluíram que a entrada na adolescência requer o convívio corpo-a-corpo com outros adolescentes, com os pares, e que os contatos virtuais não substituem os presenciais.

O terceiro tema corresponde à memória. Os adolescentes relataram que, desde a pandemia, estão “esquecidos”: disseram que se esquecem de tudo e que são “esquecidos”. O esquecimento também foi usado para justificar suas ausências nos encontros de conversação, ainda que esse significante tenha sido trabalhado via associação livre. Frases como “não lembro de nada, nem o que comi hoje mais cedo”, “minha memória involuntária” e “só lembro quando tiro uma foto” também apareceram relacionadas ao esquecimento. Os esquecimentos surgiram no período de distanciamento social, junto à sensação de que o tempo havia parado. O encontro com o real da pandemia provocou uma descontinuidade temporal: a sensação de continuidade temporal foi quebrada; o passado foi “esquecido” e o presente, eternizado. Quanto ao futuro, este parecia uma página em branco, pois os adolescentes apresentavam dificuldades para se projetar nele.

O quarto tema concerne à solidão vivenciada no período da pandemia. Os adolescentes falaram sobre a solidão sentida em seus quartos e em suas casas, pois eles não se encontravam com os amigos e seus pais trabalhavam muito ou tinham outros compromissos dos quais eles não partilhavam. A solidão surgiu referida ao afastamento dos colegas e à ausência dos pais, afastamento e ausência estes concretos ou simbólicos. Segundo os adolescentes, os adultos não os entendiam, os privavam das atividades que eles gostavam, como os jogos e as redes sociais, e não os escutavam.

É interessante notar como as dificuldades, reconhecidas pelos jovens como “perdas provocadas pela pandemia”, exemplificam a importância do encontro corpo-a-corpo no tempo da adolescência. Os quatro principais temas abordados foram relacionados ao afastamento dos corpos no período da pandemia: o aumento dos conflitos, a não entrada na adolescência, a perda da memória e a solidão. Os adolescentes indicaram que a entrada na adolescência e o laço social

foram comprometidos durante o período de distanciamento social. A irrupção da puberdade coincidiu com a irrupção da pandemia, potencializando os efeitos subjetivos do encontro traumático com o real.

Por que o afastamento corpo-a-corpo afeta a construção da adolescência e o laço social? Para a psicanálise, o corpo tem uma dimensão de desconhecimento, de estranheza, e tal dimensão, a da alteridade, é acentuada na adolescência. Em nossa leitura, enfatizamos que o trabalho psíquico da adolescência envolve o tratamento simbólico da alteridade. Apesar de a constituição psíquica da adolescência ser um trabalho individual, o encontro com os pares é importante nesse processo. Da mesma forma, o laço social na adolescência não pode prescindir do encontro corpo-a-corpo. No encontro entre os corpos, os modos de gozo são postos em cena, exigindo dos sujeitos um tratamento simbólico do excesso que se manifesta tanto no próprio corpo quanto na relação com o corpo do outro.

A partir das reflexões acima, buscaremos abordar o trabalho psíquico da adolescência e o laço social, tendo o corpo como a principal referência.

1.1 O Corpo que Desperta: Uma Leitura Freudiana

Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1905/2016) contesta a ideia, comum na época, de que a sexualidade estaria ausente na infância, postulando que o reconhecimento da sexualidade infantil traria consequências importantes na compreensão das “condições fundamentais da vida sexual” (p. 73). Para o autor, a instauração da sexualidade humana se daria em dois tempos: na infância e na puberdade. Na infância, a sexualidade é autoerótica; já na puberdade, a pulsão encontra o objeto sexual. Entre os dois tempos, instaura-se o período de latência, que é marcado pelo adormecimento pulsional.

A teoria da sexualidade na obra freudiana tem como conceito central a *pulsão*, definida como uma força constante, proveniente do corpo, da qual não se pode fugir (Freud, 1915/2013). A pulsão situa-se “entre o anímico e o somático, como representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo que alcançam a alma, como uma medida de exigência de trabalho imposta ao anímico em decorrência de sua relação com o corporal” (p. 25). Ela não tem um objeto sexual específico e se satisfaz sempre parcialmente.

As pulsões sexuais estão presentes desde o momento inicial da vida humana. Em seu ensaio *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1950[1895]/1969) descreve a experiência primária de satisfação. O aumento da excitação no aparelho psíquico gera desprazer e a descarga dessa excitação, prazer. Desse modo, o aparelho psíquico visa à descarga da tensão,

de modo a mantê-la em um nível mínimo. Quando o bebê nasce, seu aparelho psíquico, em constituição, recebe um estímulo gerado pela necessidade orgânica. A tensão provocada pela necessidade de alimento leva o bebê a procurar descarregá-la pela via motora. Por meio do grito e dos movimentos corporais, o bebê busca descarregar a tensão. Segundo Freud (1950[1895]/1969), “essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária de comunicação” (p. 336).

A mãe escuta e interpreta os sinais do corpo do bebê, oferecendo-lhe o alimento, ao mesmo tempo que investe libidinalmente nesse corpo. Ao receber essa ajuda do exterior, por meio do cuidador, o bebê tem sua primeira experiência de prazer. Freud (1950[1895]/1969) nomeia todo esse evento de “experiência de satisfação” (p. 336). Com a descarga da excitação, a sensação de prazer é sentida; portanto, cria-se uma memória sobre a ação, o objeto e o movimento que geraram tal satisfação. A marca da satisfação, impressa no aparelho psíquico, instaura o início do funcionamento psíquico, que, daí em diante, visa a repetir essa experiência primária.

A infância é marcada pelo desenvolvimento da libido que opera na constituição do corpo erógeno. Freud (1905/2016) define zona erógena como a parte da pele ou da mucosa na qual certos tipos de estímulos provocam a sensação de prazer. Ele conclui que toda e qualquer parte do corpo pode vir a se tornar uma zona erógena. As crianças manipulam seu próprio corpo, proporcionando a si mesmas sensações de prazer. Assim, na infância, a pulsão é autoerótica, pois “não está dirigida para outras pessoas; mas se satisfaz no próprio corpo” (pp. 84–85). Através da estimulação das zonas erógenas, a criança busca repetir a sensação de prazer obtida nas primeiras experiências de satisfação, que inicialmente estavam associadas à necessidade de alimento.

Freud (1905/2016) descreve o hábito das crianças de chupar o dedo como uma forma de obter a satisfação que foi despertada quando foram alimentadas. A primeira pulsão é a oral, que “estava ligada à satisfação da necessidade de alimento” (p. 85). Segundo Freud (1905/2016), “a atividade sexual se apoia primeiro numa das funções que servem à conservação da vida, e somente depois se torna independente dela” (p. 85). A criança descobre que o ato de sugar o próprio dedo é prazeroso, sendo possível a obtenção de prazer sem recorrer ao mundo externo, ainda de difícil acesso. A repetição do ato de sugar, como forma de obtenção de satisfação sexual, se separa da necessidade de nutrir-se.

Em *Introdução ao narcisismo*, Freud (1914/2010) descreve o autoerotismo como “a conduta em que o indivíduo trata o próprio corpo como se fosse o de um objeto sexual, isto é, olha-o, toca nele e o acaricia com prazer sexual, até atingir plena satisfação mediante esses

atos” (p. 14). O autor relata o processo de constituição do narcisismo no período inicial da vida, a partir da projeção do narcisismo dos pais sobre a criança, reconhecendo seu caráter estrutural. Para ele, o narcisismo é um estado primário no qual o sujeito investe libidinalmente no próprio Eu; ao longo do desenvolvimento, o sujeito tende a fazer investimentos libidinais no mundo externo, em objetos, podendo retornar a esse estado primário em momentos posteriores de sua vida. Como salienta, “formamos assim a ideia de um originário investimento libidinal do Eu, de que algo é depois cedido aos objetos, mas que persiste fundamentalmente, relacionando-se aos investimentos de objeto como o corpo de uma ameba aos pseudópodes que dele avançam” (p. 17).

Freud (1914/2010) supõe não há uma unidade comparável ao Eu desde o início da vida, ou seja, o Eu há de ser desenvolvido. As pulsões parciais, por outro lado, estão presentes desde o início e se satisfazem autoeroticamente. Algo tem que ser acrescentado ao autoerotismo, uma nova ação psíquica, para que o narcisismo se constitua. A escolha do próprio corpo como objeto de amor, ou seja, o investimento libidinal no Eu é necessário à constituição da subjetividade. Lacan ([1955–1956]/1988), ao comentar sobre o narcisismo, o descreve como uma etapa na qual, “antes de se voltar para os objetos exteriores, [...] o sujeito toma seu próprio corpo como objeto” (pp. 106–107).

A libido, segundo Freud (1905/2016), seria essa “força quantitativamente variável que poderia medir processos e transposições no âmbito da excitação sexual” (p. 135). Considerando que a excitação sexual não vem apenas das partes genitais, mas de diferentes órgãos do corpo, Freud nomeia como *quantum* de libido — que tem como representação psíquica a *libido do Eu* — aquilo “cuja produção, aumento ou diminuição, distribuição e deslocamento” (p. 135) se relacionaria a fenômenos psicosssexuais observados em manifestações sintomáticas. Para o autor, o estudo analítico da libido do Eu é possível quando ela se torna *libido objetual*, ou seja, quando acha emprego psíquico ao investir em objetos sexuais. Segundo Freud, podemos vê-la “concentrar-se em objetos, fixar-se neles, ou então abandonar esses objetos, passar deles para outros e, a partir dessas posições, guiar a atividade sexual do indivíduo” (p. 136). Portanto, há um movimento libidinal que vai do Eu para os objetos e dos objetos ao Eu, formando um circuito libidinal que permite a constituição do corpo e dos laços que o sujeito constrói em seu entorno.

Ao longo da infância, portanto, são constituídas diferentes zonas erógenas, estabelecendo fases de desenvolvimento da libido: oral, anal, fálica, de latência e genital. Na primeira publicação de *Três ensaios*, a sexualidade infantil é apresentada apenas com um caráter

polimorfo, sem se organizar em fases (Freud, 1905/2016). As fases do desenvolvimento da organização sexual foram acrescentadas ao texto somente em 1915.

No início da vida sexual, há a primazia da zona erógena bucal. Toda a libido está voltada para a boca, e o objetivo sexual vincula-se à incorporação do objeto. Em determinado momento, a zona anal passa a ser alvo de um controle especial da criança, que, ao segurar as fezes, além de estimular uma região sexualmente sensível, convoca o cuidador a cuidar de seu corpo. Ali se estabelece, então, uma relação entre algo do corpo que pode ser controlado pela criança. As fezes passam a ser tratadas como parte do corpo da criança e representam seu primeiro “presente”: ao produzi-las, a criança expressa sua concordância ativa com o ambiente que a rodeia e, ao retê-las, sua desobediência. “A partir do significado de ‘presente’, ganha posteriormente o de ‘bebê’, que, segundo uma das teorias sexuais infantis [cf. ‘Teorias do nascimento’, adiante], é obtido pela alimentação e nasce pelo intestino” (Freud, 1905/2016, p. 92).

Para Lacan ([1960–1961]/2010), enquanto na fase oral a demanda é feita à mãe, na fase anal há uma inversão, pois a demanda é da mãe. Para o autor, é nesse estágio pulsional que se instaura a demanda do Outro. A mãe demanda da criança as fezes, e estas se tornam o presente que a criança lhe oferece. O sujeito só satisfaz uma necessidade tendo como referência a demanda do Outro. Desse modo, compreende-se que o corpo é ordenado pelo investimento libidinal a partir da dependência originária e da articulação da necessidade com a demanda.

A fase fálica do desenvolvimento da libido foi desenvolvida posteriormente por Freud (1924/2011). Ela ocorre concomitantemente ao complexo de Édipo e se conclui apenas na puberdade, quando ocorre a organização genital definitiva. Seu declínio decorre da articulação entre o complexo de castração e o complexo de Édipo. Nessa fase, a criança encontra prazer na manipulação dos genitais, e as construções fantasmáticas do complexo de Édipo influenciam a relação da criança com essa região do corpo. Segundo Freud (1924/2011), a criança observa e conclui sobre a anatomia dos corpos dos pais e sobre a relação sexual entre eles, o que gera sensações em seu próprio corpo. Além disso, tem sensações no próprio genital, que atestam a relação entre essa região do corpo e os papéis ocupados pelos pais na trama familiar. Também, ao manipular seus genitais, objeto de investimento libidinal nesse estágio, descobre grande prazer nessa região. Entretanto, os adultos que observam o ato da masturbação proferem comentários e opiniões que o condenam, levando a criança a se sentir ameaçada e reprimir seu movimento.

Freud (1924/2011) sugere que, diante das frustrações relacionadas ao que a criança espera dos pais na lógica do complexo de Édipo e do que ela enfrenta em termos de ameaças

e/ou experiências aflitivas, ela abandona seus ideais edípicos. “Se a satisfação amorosa no terreno do complexo de Édipo deve custar o pênis, tem de haver um conflito entre o interesse narcísico nessa parte do corpo e o investimento libidinal dos objetos parentais” (p. 208), o que acarreta o afastamento do Eu da criança do complexo de Édipo. Assim sendo, “o complexo de Édipo desapareceria devido ao seu fracasso, em consequência de sua impossibilidade interna” (p. 204). Juntamente com o Édipo, a organização genital fálica também sucumbe. A criança se depara com uma interdição que leva à interrupção das investigações sexuais infantis. Freud (1915/2010) designa como recalque o processo patogênico que é demonstrado pela interdição ou resistência, ou seja, o processo pelo qual um ato inadmissível à consciência é tornado inconsciente, movimento através do qual o sujeito procura repelir da consciência ou manter no inconsciente representações ligadas à libido. O recalque se produz nos casos em que a satisfação da libido, suscetível de proporcionar prazer por si mesma, ameaça provocar desprazer frente às exigências do Eu.

Na latência, os investimentos em objetos são deixados de lado: “as tendências libidinais próprias do complexo de Édipo são dessexualizadas e sublimadas em parte, o que provavelmente ocorre em toda transformação em identificação” (Freud, 1924/2011, p. 209). Segundo Freud, salva-se o genital da perda, mas também suspende sua função, instalando-se a latência, que “interrompe o desenvolvimento sexual da criança” (p. 209).

Lacan, ao retomar a teoria do complexo de Édipo elaborada por Freud, propõe a metáfora paterna como a instância que opera a interdição do desejo incestuoso, abrindo a via para o desejo enquanto insatisfeito. Em seu texto *Subversão do sujeito e dialética do desejo*, aponta que a verdadeira função do pai está em “unir (e não opor) um desejo à lei” (Lacan, [1960]/1998, p. 839). Isso porque o que se transmite, via lei, é o desejo enquanto insatisfeito. Assim, como efeito da interdição, há a formação de diques, como “o nojo, o sentimento de vergonha, os ideais estéticos e morais” (p. 80). Freud (1905/2016) localiza na latência a construção de processos sublimatórios nos quais a energia sexual é investida em objetos da cultura. Segundo Viola e Vorcaro (2013), na latência há uma aproximação entre a pulsão sexual e a fantasia: “o objeto não chega a entrar em cena para o sujeito, na fantasia ele é protagonista, daí a relação fundamental entre a latência e a fantasia” (p. 464). A latência, portanto, é caracterizada por esse momento de grande riqueza sublimatória encenada pelo objeto na fantasia.

Como foi visto, a pulsão sexual na infância opera através de diversas zonas erógenas e busca o prazer como meta, satisfazendo-se parcialmente ao longo do desenvolvimento da criança. A sexualidade infantil exhibe ainda pulsões que aparecem independentemente das

atividades das zonas erógenas, que são as pulsões de escopofilia (olhar), exibicionismo e crueldade (Freud, 1905/2016). Lacan ([1962–1963]/2005), ao comentar sobre os objetos parciais descritos por Freud, destaca sua forma seccionada. O seio, por exemplo, é, para o bebê, parte de seu corpo, o que se deve à provável percepção que o bebê tem de ser chapado ao corpo da mãe por meio dele e de ter essa parte ocasionalmente retirada de si mesmo. Da mesma forma, as fezes e os genitais são objetos que se separam do corpo. Para Lacan, “essa parte corporal de nós é, essencialmente e por função, parcial. Convém lembrar que ela é corpo e que somos objetais, o que significa que não somos objetos do desejo senão como corpo” (p. 237).

Na puberdade, há um “redespertar” da pulsão sexual. A pulsão, antes autoerótica, encontra o objeto sexual (Freud, 1905/2016). Se a pulsão sexual na infância operava a partir de diferentes zonas erógenas, cada uma de maneira independente, na puberdade há uma cooperação entre as zonas erógenas, que se submetem ao que Freud (1905/2016) chamou de “primado da zona genital” (p. 121).

Posteriormente, Freud (1923/2011) aponta que o que está em questão não é da ordem do genital, mas do falo. A vida sexual, tanto da criança como do adulto, não se reduz à escolha de objeto, mas à significação que é dada a determinado objeto na fase de desenvolvimento da libido que ele se encontra. A presença do genital pênis instaura uma diferença anatômica entre os sexos, abrindo questionamentos sobre a vida sexual e a construção de fantasias pela criança. Em determinado momento, a criança observa que o pênis não está presente em todos os seres humanos. Além disso, as mulheres também são as únicas capazes de ter filhos, esses objetos fálicos que recebem todo um investimento libidinal. Portanto, não se trata da primazia de um órgão, mas de uma ordenação pulsional que se dá por meio de uma construção simbólica sobre a sexualidade. Não é o órgão genital masculino que é tomado como o elemento organizador da sexualidade humana, mas a representação psíquica imaginária e simbólica construída a partir dessa região corporal do homem. Para André (1998), com o termo *falo*, Freud aponta uma ligação com o órgão masculino para designá-lo como faltoso ou como podendo faltar. No *Seminário 5*, Lacan assinala o “caráter essencial” da castração, que não se trata de algo que efetivamente aconteceu, mas que corresponde ao confronto com a falta na experiência subjetiva, logo estando ligada ao desejo. Em termos lacanianos, a castração encontra-se ligada à “maturação do desejo no sujeito humano” (Lacan, [1957–1958]/1998, p. 318).

Com a chegada da puberdade, duas transformações são decisivas, segundo Freud: a subordinação de todas as outras fontes de excitação sexual ao primado das zonas genitais e o processo do encontro do objeto. A normalidade da vida sexual só é assegurada pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual, a de ternura e a

sensual: “a primeira destas comporta em si o que resta da primitiva eflorescência infantil da sexualidade. É como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades” (Freud, 1905/2016, p. 195). De acordo com Cottet (1996), Freud descreve a puberdade como “um mito, o da conjunção de todas as pulsões parciais em torno da genitalidade sobre um novo objeto após a fase da latência e, portanto, para além do recalçamento” (p. 12). Na puberdade, o desejo sexual, à medida que desperta a antiga corrente, reativa o Édipo. Há uma reativação da escolha do objeto interdito. A diferença com relação à infância é que, dessa vez, é reativada em uma época mais além do recalque com esse novo elemento que é a genitalidade. O desejo sexual reativa uma interdição pondo em questão a impossibilidade de uma harmonia entre a pulsão sexual e a corrente terna sobre o mesmo objeto.

Ao relatar as metamorfoses da puberdade, Freud (1905/2016) destaca que, nesse momento, há a emergência de uma nova excitação sexual da qual o sujeito não consegue fugir, ou seja, o corpo é despertado por um excesso pulsional.

Discutiremos a seguir a alteridade do corpo que se manifesta na adolescência a partir da leitura de Lacan.

1.2 Alteridade do Corpo na adolescência: Uma Leitura Lacaniana

Lacan (1974/2003), em *Prefácio a O despertar da primavera* — texto baseado na peça de Frank Wedekind —, descreve o encontro traumático dos adolescentes com o real do gozo, momento em que a sexualidade faz “furo no real” (p. 558). O despertar de um gozo enigmático agita o corpo do púbere, que se depara com um não saber sobre o sexo.

A puberdade é o momento paradigmático de encontro com o real. O real próprio da puberdade não se refere apenas às transformações da imagem corporal ou às alterações hormonais, mas diz respeito à insuficiência da linguagem para dizer de si mesmo (Stevens, 2013). Para Stevens (1998/2004), a adolescência é um sintoma da puberdade; *é a idade de uma grande variedade de respostas possíveis a esse impossível que é o surgimento de um real próprio da puberdade.*

O adolescente se depara com a inexistência de um saber sobre o que irrompe no corpo, o que exige que ele faça um arranjo próprio para organizar seu lugar no mundo e sua relação com o corpo e com o gozo. Diante do encontro com o impossível, com o real que não se inscreve, cada sujeito deve produzir uma resposta singular, seu sintoma. Segundo Stevens (1998/2004), a adolescência *é o arranjo particular com o qual o sujeito organiza sua existência, sua relação com o mundo e sua relação com o gozo, no lugar, portanto, da relação sexual. A*

passagem da adolescência seria, desse modo, o tempo lógico de elaboração de uma resposta singular ao enigma da puberdade.

O encontro com o real do sexo inaugura um novo tempo na relação do sujeito com a alteridade. Freud (1905/2010) diz que o encontro do objeto é, na verdade, um reencontro. O reencontro ocorre, na verdade, com o real. Esse real com o qual o sujeito se depara lhe é familiar, pois trata-se desse irrepresentável que resta da entrada do sujeito na linguagem, mas também o remete ao que sempre lhe foi estranho e irrepresentável. O objeto *a*, que parte da estrutura do sujeito e escapa à representação significativa, seria essa mancha paradoxal que, ao mesmo tempo que é causa de desejo, remete ao desamparo, ao que não se encaixa à lógica significativa, provocando angústia. A angústia seria, portanto, esse afeto que anuncia a aproximação do real e do campo de gozo. Ocorre quando algum acontecimento remete o sujeito ao mais íntimo de si, provocando um corte que se abre e revela um registro que não teve significação e que foi traumático (Viola, 2016).

Na adolescência, apesar de haver um corpo que se revela maduro em termos orgânicos, ou seja, potencialmente apto ao ato sexual, há um furo no saber-fazer com o corpo e com o corpo do outro, semelhante. Essa disparidade — essa fenda que se abre entre a excitação, que é a tensão sexual, e o saber — revela algo do real, do irrepresentável. O embaraço da não-relação sexual, disso que não funciona no encontro com o outro semelhante, remete ao traumático do encontro com o Outro. Consequentemente, o sujeito se depara com o resto irrepresentável desse encontro, o próprio objeto *a*, mas agora maduro, com potencial de satisfazer-se sexualmente, não apenas com objetos parciais. A irrupção dessa libido no corpo promove um gozo que está relacionado com o Supereu, impossível de se satisfazer, e que excede ao sujeito (Viola, 2016). Na adolescência, o sujeito é convocado a formular um novo saber sobre esse objeto que se apresenta sobre a realidade que não se apreende mais pelos véus que os protegiam do traumático na infância. O que se vê, agora, é a falta em sua irredutibilidade.

A seguir, abordaremos a dimensão do encontro com a alteridade na adolescência a partir da imagem corporal.

1.3 O Estranho que Faz Furo na Imagem

É possível considerar duas abordagens do corpo em psicanálise: o corpo como objeto pulsional e o corpo como imagem (Stevens, 2013). No primeiro caso, é o corpo que pode algumas vezes aparecer como cortado em pedaços, que Lacan designa como objeto *a*. Esse é o corpo que sofre o despertar de seus sonhos (Stevens, 2013). A segunda abordagem do corpo em

psicanálise é a que toma o corpo como imagem, que Lacan escreve como *i(a)*. É o corpo que constituímos a partir do estágio do espelho, ou seja, a imagem do outro (Stevens, 2013).

Lacan (1949/1998) descreve o estágio do espelho como estruturante da subjetividade. Ele atribui à imagem papel fundador na constituição do Eu e na matriz simbólica do sujeito, definindo a identificação como “a transformação produzida no sujeito quando assume uma imagem” (p. 97). A criança, por conta de sua prematuridade neurofisiológica, se antecipa em uma unidade a partir da imagem do outro, ou seja, da imagem do corpo próprio encontrada no espelho, na qual ela vai se alienar virtualmente. A função do estágio do espelho é “estabelecer uma relação do organismo com sua realidade [...] é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação” (p. 100).

Para Lacan (1949/1998), o corpo da criança inicialmente é desordenado em sensações, e, portanto, a imagem que a criança tem de seu corpo é a de um corpo despedaçado. A identificação com a imagem do espelho fornece à criança uma imagem unificada do corpo. Há um investimento libidinal na imagem que apresenta um ideal de unidade para o sujeito. Auxiliada pela mediação do olhar de um adulto, a criança constrói uma identidade entre a imagem refletida no espelho e seu corpo. Essa ilusão de totalidade lhe fornece uma forma ortopédica ao corpo próprio, em uma espécie de precipitação da forma de seu corpo que se antecipa à sua prematuração biológica. Assim, o nascimento do Eu se articula à constituição da imagem do corpo próprio. Para Lacan (1949/1998),

A assunção jubilatória de sua imagem especular parecer-nos-á, pois, manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o eu [*je*] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universo, sua função de sujeito. (p. 97)

Lacan (1961[1960]/1998) destaca a “distinção entre o lugar preparado para o sujeito sem que ele ocupe, e o Eu que ali vem se alojar” (p. 674), e ressalta que é essa experiência que produz o inconsciente. O Eu é, “por direito, aquilo que revela ser na experiência: uma função de desconhecimento” (p. 675). O sujeito consente em ocupar esse lugar que o antecede e que lhe parece seguro, pois lhe é apresentado pelo Outro. Todavia, permanece um espaço entre o sujeito e o lugar que lhe é preparado, e esse intervalo, a dizer, o inconsciente, permanece vivo e produz efeitos importantes sobre o Eu, que tenta se modificar para ali caber.

Brousse (2014) retoma Lacan ao longo de seu ensino para destacar o estatuto real da imagem no estágio do espelho. A autora destaca que a imagem tem um poder de real, um poder de realização, e provoca efeitos concretos e reais. A experiência do bebê com seu corpo é como um “conjunto caótico de sensações orgânicas”. A unidade da imagem encontrada no espelho se

assemelha à do humano próximo, mas não coincide com a percepção do próprio corpo. Assim, a criança identifica-se com a imagem do outro. O corpo fragmentado é velado por essa experiência e por uma ilusão de unidade. A integração entre corpo e imagem é possível devido à linguagem: é ela que possibilita a identificação da criança com sua imagem refletida no espelho.

Brousse (2014) destaca o fato de Lacan inicialmente não considerar o estágio do espelho como uma ilusão, mas como uma verdade. Posteriormente, ao longo de seu ensino, ao avançar quanto ao imaginário, Lacan aborda a ilusão produzida pela linguagem, sendo a linguagem o que permite que a ilusão funcione ou não. O laço entre a experiência corporal e sua imagem se dá através da linguagem. É o que Lacan expõe em seu modelo ótico.

O esquema ótico demonstra a relação do sujeito com o outro e permite distinguir nela a dupla incidência do imaginário e do simbólico (Lacan, 1961[1960]/1998, pp. 680–681). A distinção entre os dois registros é importante para a compreensão da constituição do sujeito “a partir do momento em que é preciso pensarmos o sujeito em que isso pode falar, sem que ele nada saiba a respeito (e do qual até convém dizer que nada sabe a seu respeito enquanto fala)” (p. 681). Segue o esquema do modelo ótico:

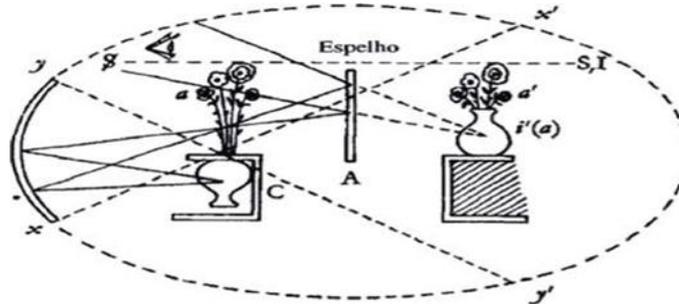


Figura 1. O esquema ótico de Lacan.
Fonte: Lacan, 1961[1960]/1998, p. 681.

O sujeito está representado pelo \$. As flores, designadas como a , representam os objetos que serão contidos pelo vaso. O vaso, designado pela letra C (corpo), está escondido dentro da caixa, é inacessível ao sujeito e representa o corpo como organismo biológico perdido para o sujeito. A imagem virtual é designada como $i'(a)$. A relação do sujeito com o ideal do Eu está presente na linha \$ _ S, I. Para que o sujeito \$ veja a imagem refletida no espelho A, é necessário que sua própria imagem se situe no espaço que delimita a possibilidade da ilusão (campo $x'y'$).

O espelho côncavo reflete a imagem real, porém de forma deformada e invertida, podendo ser pensada como a primeira imagem. Com o espelho plano, designado pela letra A (Outro), obtém-se uma imagem unificada: o espelho plano reflete a imagem virtual e confere ao objeto uma Gestalt, uma imagem unificada.

O espaço virtual, por trás do espelho plano, contém o olho do sujeito. Assim, um observador localizado em um lugar específico dentro do aparelho, entre as flores ou na borda do espelho periférico, em um lugar que não se possa distinguir a imagem real, “busca realizar sua ilusão na imagem virtual que um espelho plano, situado em A, pode dar da imagem real, o que é concebível sem forçar as leis da óptica” (Lacan, 1961[1960]/1998, p. 681). Portanto, para que o sujeito veja uma imagem real no espelho A, basta que sua própria imagem, que se encontra no espaço virtual gerada pelo espelho, venha se situar dentro do cone que possibilita a ilusão. Ou seja, a imagem formada depende do ponto onde o sujeito se encontra e para onde direciona seu olhar. Em um ponto específico, uma ilusão é formada, e essa ilusão produz efeitos na formação subjetiva que ali se constitui. Lacan (1961[1960]/1998) observa que a imagem se forma a partir de uma subjetivação. O vaso oculto na caixa ilustra “o pouco acesso que o sujeito tem à realidade desse corpo” (p. 682).

O sujeito se vê no ideal do Eu (espelho plano), e esse espelho faz função do Outro como lugar simbólico. É através da tela do espelho plano que o Eu pode se reconhecer na imagem do outro e se projetar como um Eu ideal. O simbólico sustenta o imaginário Eu ideal a partir do ideal do Eu.

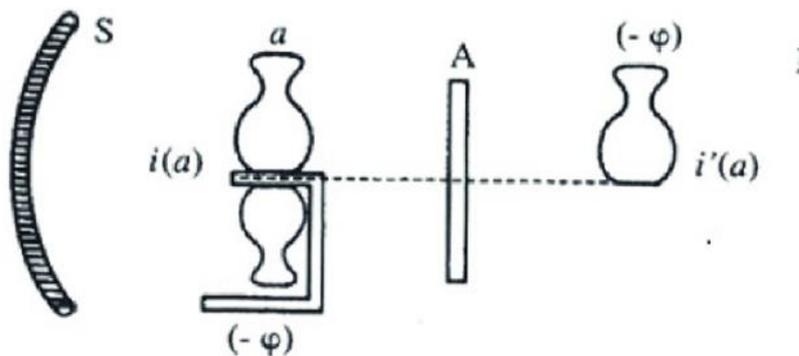


Figura 2. O esquema óptico de Lacan simplificado.

Fonte: Lacan, [1962–1963]/2005, p. 49.

No *Seminário 10*, Lacan ([1962–1963]/2005) retoma o estágio do espelho, e o esquema óptico é apresentado de forma simplificada, sofrendo algumas transformações. Em $i(a)$, Lacan localiza a imagem real. O corpo como objeto não se inscreve como imagem, mas como um furo marcado pela escritura de $-\phi$, como algo que não se projeta na imagem especular. Sobre a imagem real dada pelo espelho côncavo, Lacan situa o a , que ele designa como as pulsões. Antes da imagem real, Lacan situa o corpo fragmentado. Para Lacan, $i'(a)$ é uma imagem refletida de nós mesmos, autenticada pelo Outro. O objeto a , abordado como objeto olhar, fura a consistência da imagem. A emergência da angústia é sinal da presença do objeto a .

Brousse (2014) aborda o objeto *a* no esquema ótico de Lacan destacando sua conexão com as zonas erógenas de Freud, o que seria esse ponto de encontro entre a experiência orgânica e a imagem do corpo. Esses pontos de abertura que comunicam o organismo com o mundo exterior, as zonas erógenas, são como grampos. Em termos do que se experiencia, estamos falando de experiências de gozo, que ocorrem através das zonas que permitem grampear imagem e corpo, a saber: a boca, o ânus, o falo e, acrescentados por Lacan, os ouvidos e os olhos — esses se dariam através de “grampo de objeto pequeno *a*” (Brousse, 2014, p. 7). Na figura 1, a imagem do corpo seria o vaso, e, como já descrito, o Outro da linguagem seria o espelho plano. As flores seriam esses objetos que se relacionam com as zonas de gozo. A depender de onde se posiciona em relação ao espelho plano, há uma ilusão de que o vaso/corpo comporta esse objeto dentro de sua abertura, o gargalo. Essa ilusão permite ao sujeito ver-se como unificado, mesmo que, fora dela, experiencie-se um corpo fragmentado e múltiplo (Brousse, 2014). Mas a vivência no espelho é constitutiva para o neurótico; ela apresenta esse véu, imaginário, que está no plano da imagem, para que assim o sujeito se ancore na realidade e ali faça laços.

Brousse (2014) descreve a “introdução dos objetos *a* como tendo seu lugar no corpo, quando são fundamentalmente heterogêneos à imagem – porque eles não são imagens; provêm de experiências de gozo, relacionadas ao corpo como organismo, e não ao corpo como imagem” (p. 8). A linguagem produz esse enlaçamento entre experiência de gozo e imagem, entre essa experiência, que a autora chama de caótica, com a imagem que se dá diante de si. Brousse (2014) destaca a ambivalência desse objeto quando se apresenta como parte da imagem unificada do corpo e quando o sujeito se depara com ele fora dessa imagem, como um objeto solto, estranho. Quando, ainda que ilusoriamente, o objeto localiza-se como parte do corpo, tem um valor significante, um valor simbólico, fálico, que se refere ao que chamamos de beleza, mas, quando se localiza fora, produz angústia e horror (Brousse, 2014). Segundo a autora, “a beleza é a barreira que constrói a imagem do corpo para integrar, dar sentido, aos objetos *a*. Quando eles não estão incluídos na imagem que lhes dá um valor de beleza — ou de singularidade, interesse ou de raridade, um valor qualquer — são puro real, e então funcionam mais em relação com o caos do organismo” (pp. 10–11).

Freud (1919/2020) descreve o fenômeno do estranho no momento em que o sujeito se depara com a própria imagem no espelho e não a reconhece. Para o autor, esse fenômeno é o resultado de um encontro com algo que é familiar, íntimo, mas que foi recalcado. Ele percorre os significados da palavra *infamiliar* em diversas línguas e observa a proximidade que ela tem com o seu antônimo, *familiar*, que diz respeito a algo conhecido. A origem do infamiliar seria

o contato do sujeito com os complexos infantis reprimidos e as fantasias de um momento em que ele habitava o corpo de sua mãe. Nas palavras de Freud, “o infamiliar da vivência existe quando complexos infantis recalçados são revividos por meio de uma impressão ou quando crenças primitivas superadas parecem novamente confirmadas” (p. 105).

Freud (1919/2020) destaca a presença do infamiliar no fenômeno do duplo — que pode ser descrito como a visão de si próprio como um outro —, que tem origem no momento inicial de constituição do narcisismo, no qual a imagem exterior do próprio corpo não é ainda reconhecida como suporte de uma identidade de si. Freud esclarece que “a representação do duplo não declina, necessariamente, junto com esse protonarcisismo dos primórdios, pois, a partir de um desenvolvimento posterior do Eu, ele pode ganhar novo conteúdo” (Freud, 1919/2020, p. 71). Para Freud, tamanha inquietude é despertada pois “o duplo é uma formação da mesma família dos processos anímicos superados dos tempos primevos, os quais tiveram, em todo caso, naquela época, um sentido amigável” (Freud, 1919/2020, p. 73), e que se torna terrível uma vez que não encontra mais abrigo e função em fases posteriores do desenvolvimento, sendo projetado forçosamente para fora do Eu, assumindo um lugar de estranho. Em distúrbios do Eu, por exemplo, pode-se observar que se apega “a fases específicas da história do desenvolvimento do sentimento de Eu, de uma regressão aos tempos nos quais o Eu ainda não havia, rigorosamente, se separado do mundo exterior e dos outros” (p. 73).

Lacan ([1959–1960]/1988), no *Seminário 7*, apresenta o neologismo *extimidade* para dizer do que é íntimo, que se refere a algo interno, mas que também está externo ao sujeito. O que me provoca mal-estar no outro, externo a mim, diz, segundo o autor, do meu próprio gozo. Lacan ([1959–1960]/1988) refere-se ao texto de Freud, *O mal-estar na civilização*, para abordar esse mal que está para todos e com que cada um se depara no contato com o próximo. Esse próximo se refere àquele dos dizeres bíblicos *Amarás teu próximo como a ti mesmo*, também trabalhado por Freud em sua obra. Lacan aborda o contato com esse mal que presentifica o mal do próximo, mas que também está em mim. O emprego do bem e do altruísmo pregado pelos religiosos, na verdade, seria uma forma de afastar de si o próprio gozo. O gozo aqui é o mal, o estranho que habita em mim, o inominável e inassimilável e o que me provoca em meu mal-estar. Aproximar do próximo é também aproximar de sua maldade, e esta me remete à minha, já que também sou atingido pelo mal-estar que está para a civilização, mal este que eu recuso e evito abordar com diferentes recursos. Em consonância ao além do princípio do prazer, o homem satisfaz, no outro, sua tendência agressiva, exploratória e abusiva (Lacan, [1959–1960]/1988). Ao endereçar ao outro uma agressividade que é sua, o que retorna para ele é seu próprio gozo, insuportável, êtimo. Esse estranho do gozo é o que fica escancarado para o

adolescente na puberdade. O estranho relaciona-se, portanto, com a experiência de encontro do adolescente com uma alteridade que se manifesta no próprio corpo. Relaciona-se tanto com a vacilação da imagem corporal quanto com a emergência do gozo sem sentido. Na puberdade, há uma vacilação da imagem corporal que até então sustentava certa ilusão de unidade, expondo a fragmentação corporal e desencadeando a angústia.

Freud, em sua pesquisa, conclui que a angústia é um afeto primitivo que tem a função de sinalizar um perigo pulsional prestes a ocorrer (Viola e Vorcaro, 2011). Em 1926, em *Inibição, sintoma e angústia*, o psicanalista busca um objeto para esse afeto, sem sucesso (Viola e Vorcaro, 2011). Percebe que há angústia no bebê humano antes mesmo de haver um objeto propriamente (Viola e Vorcaro, 2011). Em outro momento de seu ensino, em 1933, Freud atribui a angústia ao excesso libidinal, o qual não é possível de ser assimilado pela criança, e considera que o afeto angústia retorna quando se depara, ao longo da vida, com esse excesso (Viola & Vorcaro, 2011).

Lacan, por sua vez, ao basear-se na ausência de objeto deixada por Freud, formula esse objeto indeterminado para dar continuidade a sua teoria sobre o desejo. No *Seminário 10*, Lacan ([1962–1963]/2005) nomeia esse objeto como *a* e diz ser ele “o objeto que funciona como resto da dialética do sujeito com o Outro” (p. 252). Lacan afirma que é preciso formalizar esse objeto para dar continuidade a sua teoria do desejo; ao propor abordar o desejo, é preciso também incluir o gozo. O gozo seria isso que não é apreendido, que está fora da cadeia significante, e, nesse seminário, ele está localizado exatamente nessa dimensão do corpo, do organismo que goza. O campo da angústia abordado por ele refere-se, portanto, a esse limite do desejo e às bordas do gozo (Viola & Vorcaro, 2011).

Viola e Vorcaro (2011) lançam mão da obra de Bernard Bass (2001) para articular essa questão. O desejo provém da falta, apesar de o sujeito relacioná-lo com objetos do desejo pela rede significante. O objeto *a*, portanto, estaria nessa fronteira entre a falta radical e o movimento do sujeito em se relacionar com objetos como forma de se satisfazer em seu desejo. A própria constituição do desejo toca a angústia, pois o sujeito, alienado pelo significante, se depara com esse nada que não é nomeável, que não entra nessa cadeia. Diante do nada, cria-se o que é possível com os recursos significantes disponibilizados pelo Outro. Ao criar, resta algo que não cabe na cadeia. Esse resto, o próprio real, movimenta o sujeito em busca de algo que o abarque, mas também revela a própria ausência de sentido, um vazio de significação. É aí que há a entrada da angústia, “que demarca o instante em que o desejo retrocede aquém da cadeia da linguagem e encontra o objeto que o causa. O horror caracteriza esse encontro com o nada...” (Viola & Vorcaro, 2011, p. 82). Seria essa a verdade que o sujeito carrega sobre seu desejo: a

de que há um ponto de vazio que não será preenchido. O objeto *a* estaria nesse lugar vazio, sendo o que mais se aproxima dos objetos empíricos possíveis de se relacionar.

A emergência do gozo êxtimo na adolescência é vivenciada pelo sujeito como uma perda definitiva, já que aponta para uma falha no saber, um gozo que escapa ao sentido. Esse efeito de gozo-sentido novo tem a mesma estrutura do sem sentido ao qual Lacan refere o chiste. Essa nova satisfação não pode ser recebida pelo sujeito, a não ser pela estrutura do *Witz*. Roy (2016) faz referência ao chiste para destacar a importância de uma terceira pessoa que ratifique esse novo, que o reconheça como uma nova mensagem, mesmo que ela escape ao código prévio. A estrutura do *witz* é a produção de uma distância que se completa por seu reconhecimento dado pelo Outro. O momento da puberdade, concebido a partir do *witz*, convoca um Outro que já não está lá, um Outro que não existe; é um tempo lógico no qual o sujeito pode aprender a prescindir do nome-do-pai com a condição de dele se servir. “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). Essa ambivalência em relação ao Outro se apresenta de forma contundente na clínica.

As reflexões de Roy corroboram para demarcar a importância do encontro do adolescente com um Outro, fora do núcleo familiar, que o apoie no trabalho psíquico de desligamento da autoridade dos pais e, conseqüentemente, que favoreça a sua inscrição no laço social — alguém que esteja apto a acolher o gozo inédito pelo qual o jovem é despertado. No caso dos adolescentes, diversas pessoas que participam de suas rotinas podem ocupar esse lugar. Observamos que a escola, lugar onde esses sujeitos passam a maior parte de seus dias, tem personagens privilegiados que podem assumir esse lugar de um Outro que escuta e oferece amparo, proteção e orientação a esses sujeitos. Roy (2016) cita o psicanalista que, segundo ele, estaria bem colocado para o adolescente, não para encarnar esse Outro, mas para lembrar que não existe *Witz* sem uma terceira pessoa para reconhecê-lo — alguém “apto a opor-se aos curtos-circuitos do ato ao qual um gozo inédito convoca o sujeito” (Roy, 2016).

Diante do encontro com um gozo que escapa ao sentido, o adolescente lança mão do que a sociedade lhe oferece, por meio da cultura, para nomear sua experiência. Assim, diante do vazio, cabe ao sujeito adolescente criar “a fantasia da realidade comum” (Lacan, 1974/2003, p. 558). Nesse ponto, Lacan indica a lógica da linguagem como um operador de discurso: “o fato é que um homem se faz *O homem* por se situar a partir do Um-entre-outros, por entrar-se entre seus semelhantes” (Lacan, 1974/2003, p. 558). Lacan destaca a função do laço social no sentimento de vida do sujeito adolescente. Estar entre seus semelhantes é inserir-se em uma

trama discursiva que faz laço social. Lacan defende a importância da experiência adolescente compartilhada com outro semelhante. Diante da falta de sentido que lhe é oferecida pelo adulto, e diante da relação sexual que não há, o compartilhamento com os pares pode favorecer o processo de identificação horizontal e a construção de uma trama discursiva que mantenha o jovem sonhando a partir de um sentido comum. Uma rede de sentido sustenta o comum e pode acolher o singular de cada um.

Para Freud (1915/2013), a puberdade marca a passagem de uma pulsão sexual predominantemente autoerótica para um objeto sexual externo. Lacan destaca, entretanto, que não se goza do corpo do Outro, mas do corpo próprio ou da fantasia. Como salienta Lacan, “gozar tem essa propriedade fundamental de ser em suma o corpo de um que goza de uma parte do corpo do Outro” (Lacan, [1972–1973]/1985, p. 35). Não se goza do corpo do Outro, pois o sujeito só tem acesso a esse corpo via objeto *a*, ou seja, através da fantasia. Na adolescência, trata-se de considerar o corpo do Outro entre os objetos de desejo (Miller, 2015).

A seguir, abordaremos a função da fantasia na adolescência.

1.4 A Função da Fantasia na Adolescência

É preciso considerar a escolha de objeto a ser feita na adolescência, como indica Freud (1905/2016). A escolha de objeto é inicialmente feita na infância, e, com a entrada na puberdade, instaura-se seu segundo tempo (Freud, 1905/2016). De acordo com Freud (1915/2016), “a escolha objetual da época da puberdade tem de renunciar aos objetos infantis e começar de novo como corrente sensual” (p. 111). Assim, na puberdade, espera-se que haja uma convergência entre as correntes terna — aquela que inclui o que resta do “florescimento infantil inicial da sexualidade” (p. 121) — e a sexual, as quais são dirigidas ao objeto e à meta sexuais: “é como a perfuração de um túnel a partir dos dois lados” (p. 121). No entanto, o autor vai apontar a impossibilidade dessa convergência.

Segundo Freud (1915/2016), por meio da imaginação, o adolescente faz a escolha de objeto e entrega à fantasia as ideias que não objetivam uma concretização. Nessas fantasias, reaparecem as inclinações infantis, mas agora com uma pressão somática, além de um desejo sexual em relação aos pais, que, em função do recalque, é repudiado. Sendo assim, para Freud, na adolescência, “sucede uma das realizações psíquicas mais significativas e também mais dolorosas da época da puberdade, o desprendimento da autoridade dos pais, através do qual se cria a oposição — tão relevante para o avanço cultural — da nova geração em face da antiga” (Freud, 1905/2016, p. 149).

Freud reitera seus ditos de 1905 no texto *O romance familiar dos neuróticos*, de 1909, no qual se refere à separação da autoridade dos pais como “uma das realizações mais necessárias e também mais dolorosas do indivíduo em crescimento” (Freud, 1909/2015, p. 420). Nesse texto, pontua a importância dessa separação tanto no nível do sujeito quanto em relação ao próprio progresso da sociedade. Percorre as vivências da criança que inicia interesse e preterição por outras autoridades, como pais de colegas ou outros adultos de sua rotina, na busca por um ideal que endereçava aos próprios pais em um momento anterior. Há uma busca por separação, mas que, por fim, refere-se a um aproximar de traços identificados nesses outros adultos que lembram os pais em uma época na qual eles ocupavam um lugar de referência e encanto para ela.

Freud (1909/2015) chama de *romance familiar dos neuróticos* essa atividade imaginativa na qual as crianças se engajam na tentativa de criar uma trama que abarque as relações familiares. Esses *devaneios*, como descritos por Freud, teriam a função de “realização de desejos, [...] correção à vida” (p. 422), já sinalizando uma preparação para a separação que ocorre em uma fase posterior, na adolescência. A criação dessa trama tem um primeiro momento que Freud chama de assexuado e que é anterior ao conhecimento sobre as diferenças de funções sexuais de seus genitores. Posteriormente, ao adentrar nos fatos sexuais que ocorrem na vida dos adultos, a trama passa a incluir algum conteúdo erótico. Freud destaca que, apesar de os movimentos das crianças aparentarem ser hostis ou ter algo relacionado a uma ingratidão e infidelidade, não é esse o objetivo. Esses movimentos revelam uma “afeição original da criança por seus pais” (p. 424), uma vez que os traços idealizados nessas outras autoridades são, na verdade, traços dos pais em um momento anterior da vida.

A trama criada pelas crianças diz respeito à fantasia neurótica. O tema da fantasia é abordado por Freud em alguns textos, dentre eles *Bate-se em uma criança*, de 1919, o qual Del Papa (2020) diz ser um divisor de águas na teoria do conceito de fantasia na psicanálise. Nesse texto, Freud (1919/2010) analisa os relatos que seus pacientes fazem de cenas da infância e destaca que as mesmas cenas são relatadas de maneiras diferentes pela pessoa ao longo da infância. O que se altera é o conteúdo dessas cenas e o lugar que a pessoa que rememora ocupa. Além disso, a cena e o próprio ato de relatar movimentam afetos e gozos ali envolvidos. Freud, portanto, enfatiza menos a veracidade dos relatos de seus pacientes e mais o circuito pulsional e as formas de gozo que ali se apresentam (Del Papa, 2020). A partir desse momento do ensino, inclusive, Freud desenvolve a ideia de uma pulsão de morte que vai em sentido oposto ao princípio do prazer e postula que os sujeitos repetem experiências desprazerosas e obtém alguma satisfação com esse movimento.

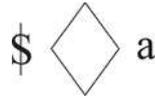
A partir desse texto freudiano, Roy (2016) destaca o que constitui a questão central da adolescência, isto é, a separação dos pais. A infância é o tempo no qual tudo que concerne à pulsão cai sob a autoridade dos pais. É o abandono dessa posição que o sujeito é intimado a efetuar na adolescência. A introdução de um novo modo de satisfação deixa o sujeito, a partir de então, sem a garantia de uma escolha de objeto que inclua a dimensão do Outro sexo. É pela via da fantasia que o adolescente pode mensurar as consequências do novo modo de satisfação. Mas as fantasias construídas na infância estão centradas sobre um irrepresentável, que faz furo nas representações de autoridade dos pais. Esse furo é evidenciado no encontro com o real da puberdade. De acordo com Roy, é ao se avançar nessa zona onde o saber falta que o sujeito pode se desligar da autoridade dos pais.

A mudança “de” corpo a que Freud se refere, segundo Roy (2016), é, de fato, uma mudança de objeto: “antes autoerótica, agora a pulsão encontra o objeto sexual”. Nessa perspectiva, é o “corpo do outro” que entra em cena. Esse objeto, como parte dos “ideais da vida sexual” (Roy, 2016), teria como desafio conjugar as duas correntes propostas por Freud: a sensual e a afetiva. No entanto, dois impasses se colocam: do lado do sensual, “na infância, há uma medida incomum de obtenção de prazer onde o objeto não conta e, por consequência, nada na pulsão predisporia a uma mudança de corpo”, e, pela corrente da ternura, sempre o “encontro do objeto é, na verdade, um reencontro” (Roy, 2016), ou seja, um reencontro do primeiro objeto de amor, e “é precisamente a isto que o sujeito deve renunciar na puberdade” (Roy, 2016). Há uma impossível convergência da corrente de ternura com a corrente sensual, entre o amor e o desejo, sobre o mesmo objeto. Essa convergência se mantém apenas como “um dos ideais da vida sexual” (Roy, 2016), que assume valor de obstáculo para a nova escolha de objeto, para a mudança de corpo que ela implica, ou seja, para o encontro com o Outro sexo. Não há, portanto, um encontro harmonioso com o objeto na adolescência, sob a forma do corpo do Outro.

Na puberdade o jovem se depara com a alteridade do próprio corpo, que escapa às representações simbólicas. Fonte de um gozo indomável, o corpo se apresenta como um outro radicalmente diferente, não assimilável, vivenciado como invasão. Além disso, a introdução de um novo modo de gozo deixa o sujeito sem a garantia de uma escolha de objeto que inclua a dimensão do Outro sexo (Roy, 2016).

No movimento de separação da autoridade dos pais, os adolescentes se veem diante do desafio de inventar uma nova trama que os sustente na vida e nos laços sociais. O que se inventa está na ordem da fantasia, e o sujeito lança mão de recursos simbólicos e imaginários para enredar o insuportável do gozo sexual que excede em seu corpo.

Lacan ([1966–1967]/2008) formaliza a fantasia em uma fórmula:



O sujeito barrado (\$) seria aquele sujeito freudiano dividido em sua estrutura, que é barrado no que lhe constitui, que seria a função do inconsciente. Na fórmula, representa “o lugar do que ele reenvia” (Lacan, [1966–1967]/2008, p. 12), que seria essa divisão do sujeito. Esse sujeito está ligado ao objeto *a*, que seria um traço imaginário que serve de suporte ao sujeito e tem a ver com “essas peças descartáveis e, contudo, fundamentalmente religadas ao corpo” (p. 15). Essas peças seriam os objetos pulsionais que geram prazer e conectam o sujeito ao Outro. Segundo Lacan ([1966–1967]/2008), o objeto *a* seria a “mínima falta, a saber, a referência imaginária do sujeito, podia obscurecer a relação que se tratava de esboçar” (p. 16).

O que liga o \$, sujeito barrado, ao objeto *a*, seria o que Lacan ([1966–1967]/2008) chama, em um primeiro momento, de *punção*, que consiste em um “signo forjado expressamente para nele reunir o que pode dele isolar-se” (p. 14). A separação ocorre por um traço vertical e outro horizontal. Horizontalmente, produziria uma relação dupla que leríamos menor (<) e maior (>) e que indicaria a relação de inclusão ou exclusão do grande A e produziria um efeito de perda. Essa perda estaria relacionada ao objeto *a*, no qual a causa do desejo estaria presente imaginariamente e simbolicamente (Del Papa, 2020). Dessa forma, a leitura vertical dessa fórmula, junção (\wedge) e disjunção (\vee), seria o movimento do sujeito de tentar se relacionar com o objeto perdido. Portanto, “fantasia seria a tentativa predicativa de lidar com o resultado da operação da constituição do sujeito” (Del Papa, 2020, p. 38). Segundo Lacan ([1966–1967]/2008), o objeto seria esse suporte ao sujeito quando ele vacila enquanto sujeito. O objeto *a* representa a falta e o movimento do sujeito que é movido pelo que causa seu desejo. Assim sendo, o objeto *a* também comporta essa parcela de gozo que não é cifrada, que é irredutível ao sentido (Del Papa, 2020).

No *Seminário 10*, Lacan ([1962–1963]/2005) apresenta a relação dos objetos pulsionais freudianos para abordar o objeto *a* de acordo com cinco modelos: seio, ânus, falo, voz e olhar, como foi visto. Tais objetos são as formas que o objeto *a* assume. A principal característica desses objetos é o fato de eles manterem com o corpo uma relação de separação mediada por uma pulsão parcial, ou seja, são objetos cedíveis. Para Lacan, esses objetos são separáveis por terem um caráter artificial, como se estivessem agarrados ou superpostos ao corpo, como apêndices (p. 184). É como pedaço de corpo que eles funcionam como objetos das pulsões parciais, sendo que cada um corresponde a determinada pulsão: o seio é o objeto da pulsão oral, as fezes, da pulsão anal, o falo, da pulsão genital, o olho corresponde à pulsão escópica e a voz, à pulsão introduzida pelo autor como invocante. O falo é um objeto separável na medida que

ele se torna inoperante no momento posterior ao coito. A detumescência ilustra o aspecto do pênis que faz dele um objeto cedível. “O fato de o falo ser mais significativo na vivência humana por sua possibilidade de ser um objeto decaído do que por sua presença, é isso que aponta a possibilidade do lugar da castração na história do desejo” (Lacan, [1962–1963]/2005, p. 187).

O objeto olhar tem um lugar importante na fantasia. No campo do olho, segundo Lacan ([1962–1963]/2005), há um corte, e é no campo visual que o sujeito se depara com a cena primária da castração: “o desejo ligado à imagem é função de corte que sobrevém no campo do olho” (p. 252). O corte produz o objeto visual *a*, e, através desse corte, o olho é um espelho, “o espelho como campo do Outro em que deve aparecer pela primeira vez, senão o *a*, pelo menos seu lugar — em suma, a mola radical que faz passar do nível da castração para a miragem do objeto do desejo” (Lacan, [1962–1963]/2005, p. 251). A função especular do olho é organizar o mundo como espaço, delimitando o indivíduo do espaço externo, sendo um elo entre aquele que vê e o espaço que é visto (Viola & Vorcaro, 2011). Essa experiência especular, além de delinear o campo do objeto, produz uma separação dos outros e inaugura uma identificação dupla: com a própria imagem no espelho e com a imagem dos outros (Viola & Vorcaro, 2011).

Na adolescência, o objeto olhar assume um lugar de destaque, em sua relação com o desejo. O pudor na adolescência pode ser pensado como uma reação à emergência do olhar sexualizado, reação ao olhar como objeto *a*. Assim, Lacan se refere à iniciação sexual a partir do pudor, fazendo um trocadilho entre púbis e público: “que o púbis só faça passar ao público, onde se exhibe como objeto de uma levantada de véu. Que o véu levantado não mostre nada, eis o princípio da iniciação” (Lacan, 1974/2003, p. 558). O autor serve-se de um jogo de palavras — privado/público — para apontar a função do véu, da fantasia, de velar o objeto traumatizante, no tempo de encontro com o outro sexo.

Para Ramírez (2014), uma das primeiras confrontações sexuais das meninas púberes é o encontro com o olhar do outro, que, por ocasião de sua metamorfose, as olha de modo diferente. Para que isso ocorra, é preciso ao sujeito passar pela objetificação de si mesmo pelo olhar do outro, para que algo de seu para-si chegue através do para-outros, assim tendo uma ideia de seu próprio em si. É preciso converter-se no objeto do olhar do outro. Esse movimento dá origem a um “nós”, a uma comunidade imaginária com seus pares, tão fundamental na adolescência (Ramírez, 2014).

Em seu movimento de se posicionar como sujeito desejante, portanto, o adolescente encontra-se em um embaraço entre a pulsão despertada em seu próprio corpo e o trabalho de subjetivação desse real que transborda. Cosenza (2015) baseia-se nas reflexões de Lacan em

Prefácio a O despertar da primavera para definir dois tempos lógicos da iniciação sexual na adolescência, que seriam diferentes do tempo psicobiológico linear, pois referem-se a uma dimensão inconsciente que se conecta com os sonhos e com a fantasia. Esses dois tempos, segundo Cosenza, acompanham a experiência de encontro do adolescente com o gozo na relação com o outro sexo e a abertura para a experiência da relação sexual. Os meninos só se sentem incitados a descobrir o que é, para eles, fazer amor com as meninas porque já vivenciaram algo disso em seus sonhos, em suas fantasias (Cosenza, 2015).

O primeiro tempo lógico de iniciação sexual do adolescente, o tempo da fantasia, segundo Cosenza (2015), seria o da “emergência da relação sexual no nível do inconsciente, o que permite existir, para o sujeito, uma representação imaginária e singular, como um enigma, dentro de uma fantasmática, ou de um enquadre fantasmaticizável” (p. 2). Nesse momento, a relação sexual existe para o sujeito e está representada em uma cena que a inclui.

O segundo tempo lógico seria o da iniciação, quando o véu da fantasia é levantado e não revela nada, como descrito por Lacan (1974/2003). O que se revela é a perfuração que a sexualidade faz no real. Cosenza (2015) descreve esse momento de encontro, nas primeiras experiências da vida sexual dos jovens com seus parceiros, como a inexistência da relação sexual, revelando o traumático encontro com o real sem forma. Segundo o autor, esse é o tempo do “não há relação sexual” (p. 2), o que se relaciona estruturalmente com o primeiro tempo, quando a relação sexual existe e o sujeito a representa, formando um véu inconsciente que encobre o furo da não-relação (Cosenza, 2015). Cosenza (2015) conclui, portanto, que a iniciação sexual do adolescente se estrutura nessa “tensão dialética entre a pressão para fazer existir a relação sexual (T1) e o encontro traumático com a sua inexistência (T2), entre o tempo do véu e o tempo do trauma” (p. 2).

É importante destacar aqui, a nível de comparação, já que iremos abordá-lo em outro momento desta pesquisa, que o encontro com o real da pandemia de COVID-19 correspondeu a essa levantada de véu que proporcionou, em alguns casos, uma vacilação da fantasia e apontou o sem sentido do gozo. Tal fato também é observado na contemporaneidade, época marcada pelo declínio da função paterna na qual a relação dos adolescentes com o sexo é afetada pela perda do véu que cobre o enigma da sexualidade (Cosenza, 2015). Dessa forma, Cosenza (2015) destaca a desilusão, a trivialização, a indiferença e a apatia em relação ao amor na atualidade. A falta do enigma — que levaria o adolescente a criar suas fantasias, em um tempo singular, para então ir até o outro adolescente e vivenciar os desencontros nos encontros — tem afetado a experiência adolescente. Cosenza (2015) indica uma dificuldade de os adolescentes se situarem no Tempo 1 (T1) da iniciação sexual, quando o encontro com o sexo se dá através de

um enigma inconsciente passível de ser representado em “outra cena”, cena na qual existe o Outro do Outro. No segundo tempo (T2), onde haveria o trauma da descoberta da inexistência do Outro do Outro, há uma rejeição e uma negação ao inconsciente — tudo está disponível e público, aberto —, o que afeta a subjetivação do trauma, processo importante na constituição subjetiva (Cosenza, 2015).

Na adolescência, é preciso fazer-se um corpo (Stevens, 2018). O adolescente precisa reconstruir o próprio corpo, retomando aquele pelo qual se organizou até então, seja em suas fantasias, seja no arranjo que deram a ele — imaginário e simbólico: o “corpo como o corpo que se tem, aquele que se experimenta [...] que goza. Não é apenas o corpo do qual se pode ter uma ideia” (Stevens, 2018). Assim, Stevens chama a atenção para três perspectivas do corpo: como imagem, pela via do estádio do espelho; como simbólico, tal como ele é tomado nos significantes da língua na cultura; e como aquele que se experimenta, ou seja, de que se goza. Segundo Stevens (2018), o corpo pode ser tomado por seus “troços de real do gozo”.

Para Lacan (1975/2003), não somos um corpo, mas temos um corpo. É preciso se ocupar desse corpo como se ocupa de um objeto (Stevens, 2018). Esse corpo que temos tem inclinação a gozar, e aceitar ocupá-lo e fazer alguma outra coisa com ele é de grande importância no processo de tornar-se sujeito (Stevens, 2018). Ao mencionar os corpos na sepultura descritos por Lacan, Stevens comenta que, juntamente com as ossadas que restam, há elementos de gozo portados pelo sujeito ao longo da sua existência, aqueles aos quais o sujeito se liga (Stevens, 2018). Os adolescentes se ligam e, por vezes, são invadidos por esses objetos de gozo. Para Lacan, “o falasser adora seu corpo porque crê que o tem”. A adoração, disse Lacan, “é a única relação que o falasser tem com seu corpo” (Lacan, [1975–1976]/2007, p. 64).

Para Stevens (2018), a adoração se aproxima do amor-próprio, quando se trata do amor de seu próprio corpo. Essa seria a única “consistência mental” do *falasser*. Então, fazer-se um corpo na adolescência é uma resposta ao que vem ao mental, com o despertar de seus sonhos. A consistência mental é a ideia que se tem do próprio corpo. Mas existe outra possibilidade de se fazer um corpo na adolescência, que é “adorar um outro corpo”, o que constitui, por sua vez, o próprio corpo (Stevens, 2018). Existem diferentes formas de se fazer um corpo na adolescência, mas passar pelo outro corpo é talvez a melhor solução (Stevens, 2018). Poderíamos pensar que os encontros físicos entre adolescentes favoreceriam a constituição de um corpo passando pelo outro corpo?

A escuta dos professores e dos adolescentes apontou que o encontro com o real da pandemia, associado ao confinamento dos corpos e ao excesso de uso das telas na pandemia, promoveu o aparecimento de distúrbios de imagem, incidindo sobre a organização do Eu. Para

muitos jovens, houve uma ruptura da relação especular, que afetou a percepção do corpo, com consequências para a relação com o tempo e o espaço. A emergência da puberdade e a irrupção da pandemia potencializaram os efeitos subjetivos do encontro com o real, levando a sensações de estranhamento corporal e manifestações de angústia. Os professores relataram as diversas expressões da angústia na escola, como o aumento da “síndrome do pânico”. A adolescência é um tempo lógico, tempo para compreender a puberdade, que inclui dois outros tempos, também lógicos: o tempo do véu e o tempo do trauma. O encontro traumático com o real da pandemia no momento da irrupção da puberdade comprometeu a construção de um véu, ou seja, comprometeu a reorientação da fantasia. Os adolescentes encontraram dificuldades para constituir um corpo, de dar um destino a esse gozo êxtimo que experimentam no corpo.

Ao descreverem que o tempo parou na pandemia, e que por isso, que não viveram a adolescência, os jovens confirmam a distinção existente entre a puberdade e a adolescência. Eles foram tomados pela puberdade, mas, não constituíram a adolescência enquanto um processo psíquico de interpretação simbólica da puberdade.

Para que o gozo possa condescender ao desejo, despertando o adolescente a prosseguir, é preciso que haja fantasia, sonhos e, por fim, amor, ou seja, um véu que recubra o gozo e favoreça o laço social. A fantasia tem essa função, não de fazer consistir a relação, mas a de possibilitar vias de acesso ao outro e formas de enlaçamento que sustentam o sujeito em seu desejo.

No próximo capítulo, discutiremos a importância do laço social na adolescência.

2 O ENLACE ENTRE A PALAVRA E O CORPO: O LAÇO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA

Não há homem ou mulher que por acaso não se tenha olhado ao espelho e se surpreendido consigo próprio. Por uma fração de segundo a gente se vê como a um objeto a ser olhado. A isto se chama de narcisismo, mas eu chamaria de: alegria de ser. Alegria de encontrar na figura exterior os ecos da figura interna: ah, então é verdade que eu não me imaginei, eu existo.

— Clarice Lispector (1967), *A surpresa*.

Na adolescência, ocorre um afrouxamento dos vínculos familiares que até então enlaçavam o sujeito e promoviam sua inserção na cultura. Na conferência introdutória XXI, intitulada *O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais*, Freud descreve a complexidade do trabalho psíquico a ser feito na adolescência:

Ficamos sabendo que na época da puberdade, quando o instinto [a pulsão] sexual pela primeira vez faz suas demandas com força plena, os velhos objetos familiares e incestuosos são retomados e, de novo, investidos na libido. A escolha objetual infantil foi apenas um prelúdio débil, mas balizador, da escolha realizada na puberdade. Nesta, processos emocionais bastante intensos se desenrolam na direção do complexo de Édipo ou em reação a ele, mas, tendo suas premissas se tornado insuportáveis, trata-se de processos que, em grande parte, permanecem forçosamente alheios à consciência. Dessa época em diante, o indivíduo tem de se dedicar à grande tarefa de apartar-se dos pais; somente depois de realizada essa tarefa poderá ele deixar de ser criança para tornar-se membro da comunidade social. (Freud, 1917/2014, pp. 447–448)

O trabalho psíquico a ser feito na adolescência envolve a renúncia aos desejos libidinais voltados para os objetos primordiais, a busca de um novo objeto amoroso, a apropriação de um novo corpo e a inscrição social. Para Lesourd (2004), a adolescência é um tempo de transição do discurso dirigido aos Outros parentais para os discursos referidos ao social.

A necessidade de posicionamento no campo social é um desafio para o adolescente. É pela via da identificação com os pares que esse sujeito busca se inserir no campo social. No entanto, o convívio com os pares é marcado por uma série de desafios, impasses, frustrações e desencontros. A aproximação entre os corpos deixa entrever o desarranjo, isto é, o disruptivo de cada um, confrontando os adolescentes com a inexistência da complementariedade entre os sexos (Lima, 2019).

O que pretendemos enfatizar neste capítulo é que a aproximação entre os pares possibilita o tratamento dessa alteridade que emerge no próprio corpo e no laço com o outro. Para fazer essa reflexão, abordaremos, em primeiro lugar, a função social da escola para os adolescentes, tomando-a como um ambiente privilegiado de encontro entre os pares, fora do núcleo familiar. Em seguida, abordaremos o laço social na adolescência pela via da identificação e, posteriormente, pela via dos discursos. Finalmente, abordaremos as formas de

laço atuais atravessadas pelo uso das tecnologias digitais, enfatizando a importância do encontro corpo-a-corpo para a construção da adolescência e para o tratamento da alteridade com a qual o jovem é confrontado no despertar da puberdade.

2.1 A Função Social da Escola para os Adolescentes

A escola é um espaço privilegiado de socialização para os adolescentes. Em seu texto *Sobre a psicologia do colegial*, Freud (1914/2012) comenta sobre suas sensações diante do reencontro com um professor de sua época de adolescente. Ele destaca as fantasias criadas em torno dos seus mestres e as relações ambivalentes que os alunos mantinham com eles. Segundo Freud, nos seis anos iniciais da vida do ser humano, já se “tem assentados a natureza e o tom afetivo de suas relações com as pessoas do outro e do mesmo sexo; a partir de então pode desenvolvê-los e modificá-los em certas direções, mas não os eliminar” (p. 304). Freud sublinha a importância dos pais e irmãos para as crianças e destaca que aqueles que elas conhecem posteriormente “tornam-se sucedâneos desses primeiros objetos dos sentimentos [...] e são por ele ordenados em séries que provêm das ‘imagos’, como dizemos, do pai, da mãe, dos irmãos etc.” (pp. 304–305). Desse modo, Freud apresenta a família como o fundamento do laço social, pois é a partir das primeiras relações afetivas que o sujeito encontra balizas para se colocar no laço social. O sujeito se constitui a partir das primeiras marcas identificatórias oriundas dos primeiros laços afetivos, designadas como “herança afetiva” (p. 305). Nesse sentido, o desligamento das figuras parentais é “uma das realizações psíquicas mais significativas e, também mais dolorosas da época da puberdade” (Freud, 1905/2016, p. 149).

Em seu texto *Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio*, Freud (1910/2013) destaca a importância de a escola oferecer aos alunos um modo de vida que tem como tarefa proporcionar “substituição para a família e despertar o interesse pela vida no mundo lá fora” (p. 305). Segundo ele, a escola “deve lhes dar vontade de viver e lhes proporcionar apoio e esteio numa fase da vida em que, pelas próprias condições de seu desenvolvimento, veem-se obrigados a afrouxar os vínculos com a casa paterna e a família” (p. 306). A instituição escolar, portanto, representada pela figura dos educadores e de todos aqueles que compõem o corpo escolar, tem papel fundamental na vida dos adolescentes. Por ocupar a maior parte do dia dos adolescentes, a escola concentra muitos dos traumas dessa época da vida. Assim, o autor ressalta que ela não deve se restringir apenas ao que disso há de disruptivo, mas deve transmitir aos alunos outras formas de vida e outras possibilidades de enlaçamento, de modo que o desejo

de viver se sustente. A partir dessas colocações freudianas, podemos interrogar se as escolas, em nosso país, têm cumprido essa função.

Se a escola é esse lugar privilegiado onde o laço social é favorecido, seguimos na investigação desse tema para melhor compreender a importância do laço na adolescência e, conseqüentemente, a importância da escola como ambiente de encontro dos corpos.

A seguir, abordaremos a questão do laço social a partir de duas vertentes: pela via da identificação e pela via dos discursos de Lacan.

2.2 A Identificação

A adolescência é um tempo lógico em que o sujeito busca se separar da autoridade dos pais. Para realizar esse trabalho psíquico, o adolescente investe nos laços com os pares. Os laços que os adolescentes formam entre si são essenciais para sustentar esse trabalho psíquico. Os grupos de pares fornecem aos jovens referências de identificação, permitindo sua inserção social. A identificação é, portanto, uma forma de laço social na adolescência, e, por meio da teoria psicanalítica, é possível compreender a relação entre esses dois fenômenos.

Para Freud (1921/2020), a identificação é a “mais antiga manifestação de uma ligação afetiva com uma outra pessoa” (p. 178). Ao articulá-la com o complexo de Édipo, Freud destaca a ambivalência que nela se apresenta, pois pode se expressar tanto por meio da ternura como por meio da hostilidade. A identificação funciona como um derivado da fase oral da organização libidinal, na qual, através do ato de comer, o objeto cobiçado é, ao mesmo tempo, incorporado e aniquilado. Além disso, Freud, oferece uma importante distinção na ligação do sujeito com o objeto, na medida em que se pode desejar tê-lo ou sê-lo. Essa diferenciação permite distinguir se a ligação recai sobre o Eu ou sobre o objeto do Eu. Portanto, a identificação tem importante papel para que o sujeito construa uma representação de si, representação esta que provém do campo do Outro. A identificação é, assim, um processo estruturante da subjetividade, localizado na base do laço social (Lima *et al.*, 2011).

Como foi visto no capítulo anterior, Freud (1914/2010) supõe que não há uma unidade comparável ao Eu desde o início; o Eu tem que ser desenvolvido, e uma ação psíquica atua na formação do narcisismo. Freud descreveu essa relação entre o Eu e o mundo externo — e os objetos que dele derivam — quando desenvolveu a noção de narcisismo na constituição do sujeito. A princípio, o sujeito trata o corpo como se fosse um objeto sexual, investindo libidinalmente nele e obtendo satisfação através do próprio corpo. Em um momento posterior, algo é cedido, e, como o modelo da ameba com seus pseudópodes, ocorre um movimento de

avançar e recuar, ainda que parte dessa libido permaneça no Eu. Nesse sentido, ao nomear a libido do Eu e a libido de objeto, Freud pontua que, “quanto mais se emprega uma, mais empobrece a outra” (p. 17). No “estado de enamoramento”, por exemplo, há um “abandono da própria personalidade em favor do investimento de objeto” (p. 17). O Eu se desenvolve ao afastar-se do narcisismo primário, e há um grande esforço para reconquistá-lo. Para tal, a libido é investida em um ideal do Eu que lhe é imposto de fora, com a promessa de que a satisfação virá ao cumprir-se esse ideal. Amar, segundo Freud, está em “conformidade com o tipo da escolha narcísica de objeto, aquilo que já foi e que perdeu [...] aquilo que possui o mérito que falta ao Eu para torná-lo ideal” (p. 49).

Retornando a Freud em *Psicologia das massas e análise do Eu*, o autor destaca três tipos de identificação: a primeira estaria relacionada à mais primitiva ligação afetiva a um objeto que é tomado como modelo; a segunda trata-se de uma introjeção do objeto no Eu, de forma a substituir uma ligação objetal libidinosa; a terceira relaciona-se à percepção de algo comum em uma pessoa que não é objeto das pulsões sexuais. Sobre essa última, Freud (1921/2020) diz que, “quanto mais significativa esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação” (p. 65).

Lacan trabalhou essas formas de identificação descritas por Freud em seu *Seminário 9, A identificação*. A primeira forma seria a identificação ao pai, aquela que coloca o pai em uma posição ideal e que não é possível escrever — está fixada em um ponto e se dá de forma direta (Lima *et al.*, 2011). A segunda forma é referida ao que Freud chamou de traço único do objeto perdido. Esse traço reúne características do objeto perdido que são assumidas pelo Eu. Em Lacan, o traço único de Freud é aquele que possibilita a formação dos grupos, por sustentar o ideal do Eu, que é a identificação primeira do sujeito com o significante radical. A terceira forma de identificação é pela via do desejo. Na constituição subjetiva, ao passar pelo Édipo, o sujeito sai de uma posição de objeto do desejo para uma posição de sujeito desejante (Lima *et al.*, 2011). No exemplo que Freud utiliza, a identificação ocorre por meio do sintoma histérico, através de um desejo em comum de um Eu com outro, que é mantido recalcado. Freud ainda localiza essa identificação, através de um elemento em comum, no laço com o líder (Freud, 1921/2020).

Lacan retoma a identificação pelo traço único descrita por Freud e desenvolve o conceito de traço unário como a primeira marca do surgimento do sujeito a partir do significante. O que Lacan propõe ao utilizar o termo *unário*, segundo Rinaldi (2008), é a concepção de um fundamento da diferença, a via simbólica da identificação. O traço unário estaria, portanto, ali onde algo se perde do encontro do sujeito com a linguagem, marcando a

divisão do próprio sujeito. Em vez de um traço que identifica pela semelhança, trata-se de um traço distintivo, que diz da singularidade e não se traduz, aos moldes do nome próprio.

No que se refere à constituição do sujeito, o traço unário tem função de bastão, e, ao se reduzir a um traço sem qualidades, quanto mais semelhante ele é, mais ele funciona como suporte da diferença, segundo Rinaldi (2008). O traço unário inscreve no real do ser falante a diferença como tal, pois não há nada no real. De acordo com Rinaldi (2008), “se o traço apaga a Coisa (das Ding), dela restando apenas rastros, a passagem ao significante se dá a partir dos diversos apagamentos que farão surgir o que Lacan chama de modos capitais de manifestação do sujeito” (p. 61). O que o traço unário presentifica é a ausência apagada, que não cessa de não se inscrever. Rinaldi ainda localiza a aproximação que Lacan faz entre o traço unário e o narcisismo das pequenas diferenças descrito por Freud: seria essa diferença ínfima, mas radical e incomparável, que constitui o I do ideal do Eu, onde aloja-se a finalidade narcísica.

Dessa forma, se na infância, no processo de constituição, o sujeito apoia-se no campo do Outro e se sustenta através de identificações às figuras parentais, na adolescência ele se depara com um furo de significação e é convocado a criar modos de significar o que lhe ocorre em sua própria existência.

Miller (2006) descreve o caráter duplo da identificação: constituída e constituinte. O autor cita o grafo do desejo de Lacan para localizar o grito que se torna um chamado ao supor-se o Outro (Lima *et al.*, 2011). A resposta do Outro legitima o grito como chamado e lhe confere uma significação. Portanto, o S2 seria a resposta que marca o surgimento do sujeito como significação. Nesses termos, a identificação constituinte seria S2 e a constituída, S1, resultado da presença do Outro. Segundo Lima *et al.* (2011), “do lado do Outro se situa o operador da identificação e do lado do sujeito estão os efeitos da identificação. No entanto, é o grito que produz o Outro, no qual ele se aloja” (p.27).

Lacadée (2011) relaciona a identificação constituída à do ideal do Eu, que é aquela que faz traço e localiza o sujeito no desejo do Outro, marcando o lugar do sujeito no Outro e oferecendo-lhe um sentimento de vida. Segundo Lima *et al.* (2011), esse ideal está “ligado à função do Nome-do-Pai, que introduz a constituição de ideais com base no processo de identificação e leva à construção de uma resposta singular pelo sujeito. Ela permite ao sujeito ter uma ideia de si e orientar sua existência” (p.27). Portanto, a identificação estaria nesse lugar de resposta ao que há de precário na constituição subjetiva do sujeito, tanto no nível significante quanto no que se refere à materialidade, ao gozo (Lima *et al.*, 2011). Dessa forma, a identificação constituída seria a identificação ao ideal, vetor que dá ao sujeito um lugar no Outro. Por outro lado, a identificação constituinte, ainda que apoiada no ideal do Eu, abre para

o novo, que se precipita no encontro com o real do sexo na adolescência. O sujeito adolescente, a partir dessa abertura, deve construir um saber-fazer com seu gozo.

Na adolescência, há uma separação do adolescente do significante-mestre que até então o sustentava. O sujeito revive a experiência de perda de gozo, efeito da linguagem presente na fundação do sujeito. Segundo Lima *et al.* (2011), quando o adolescente encontra com isso que não consegue nomear, ele “é remetido ao seu ser de objeto *a*, mas para não ser reduzido a ele, se apoia no ideal, cuja função é oferecer ao sujeito a possibilidade de se ver de um modo diferente do que é” (p.30).

Pela via da identificação, o sujeito busca tamponar sua divisão subjetiva e, ao mesmo tempo, experimenta diferentes possibilidades identificatórias. Os grupos de pares são fundamentais na adolescência, pois oferecem novos significantes com os quais os adolescentes se identificam para se inserir no laço social. Segundo Lima *et al.* (2011), os semelhantes validam, no campo social, o que foi apresentado pelo pai e também o que o sujeito faz para ser diferente do pai. Kehl (2008), no que diz respeito às identificações horizontais, pontua que são elas que possibilitam que o sujeito passe da “prisão imaginária de uma identidade” (Kehl, 2008, p. 88) para um modo de circulação por um campo que permite outras identificações. Segundo Lima *et al.* (2011), “os campos identificatórios com os semelhantes podem produzir laços sociais, afinidades eletivas que incluam o semelhante na diferença, ou, ao contrário, podem produzir distanciamento entre os grupos, que pode chegar à intolerância e ao fanatismo” (p. 31).

2.3 Os Discursos e Seus Enlaces

O laço social foi abordado por Lacan de forma mais aprofundada pela teoria dos discursos. Em seu seminário *O avesso da psicanálise*, Lacan ([1969–1970]/1992) define o discurso como laço social e propõe quatro discursos que sustentam quatro modalidades diferentes de laço. Os discursos relacionam-se com as atividades descritas por Freud como impossíveis — educar, governar e psicanalisar —, às quais Lacan acrescenta uma quarta, a de fazer desejar.

Coutinho Jorge (2002), ao referir-se ao “inconsciente estruturado como linguagem”, proposto por Lacan desde 1953, indica que o liame (em latim, *ligamen*, ligação) é também social. Sendo uma estrutura da linguagem, convoca o “mundo do matema lacaniano, da letra e do algoritmo” (p. 18). As estruturas mínimas presentes em todo e qualquer liame social estão representadas nos discursos introduzidos por Lacan. Coutinho Jorge (2002) descreve como a

lógica significante tem função de ordenar tanto as relações humanas como o inconsciente de cada um, de maneira individual. O autor aproxima o matema na teoria psicanalítica do lugar que a fantasia ocupa na estrutura psíquica, a saber, “um lugar entre o simbólico e o real” (p. 20). Não há sentido que dê conta do real, que abarque, por meio da linguagem, seu significado. Dessa forma, um modo de representá-lo, ao modelo da ciência, é por meio da álgebra, de letras que se articulam em uma operação. É essa articulação entre letras que está presente nos discursos propostos por Lacan. Neles, o sujeito está representado por um significante e só emerge porque ali há outro significante diferente, ou seja, a existência de uma diferença entre significantes é a condição para que ele seja definível (Coutinho Jorge, 2002).

Entretanto, algo resta, pois o sujeito não pode ser totalmente representado; é um sujeito barrado, dividido, pois é afetado pelo inconsciente (Coutinho Jorge, 2002). Aqui, Lacan separa o Eu do sujeito, sendo o primeiro proveniente do imaginário e da alienação que ocorre nesse campo e o segundo representado no campo do simbólico como cindido, dividido. Segundo Coutinho Jorge (2002), “o Eu é essencialmente imagem corporal, ao passo que o sujeito é efeito do simbólico, do Outro, da linguagem” (p. 23). A relação entre significante e discurso estaria, portanto, no fato de que o significante se refere a algo apenas quando localizado em um discurso, ou seja, só funciona segundo uma lógica que produz laço social, que seria o próprio uso da linguagem como liame.

O discurso seria, assim, a inscrição de uma realidade no campo da linguagem. O discurso funda a realidade, e, antes mesmo de o ser falante existir, o discurso já existe, pois provém dos significantes do campo do Outro. O sujeito apenas se relaciona com a realidade que o cerca através do discurso, sistema simbólico que media a relação do sujeito com o real. Os quatro lugares representados nos matemas dos discursos representam o que é necessário para estabelecer o laço social: o lugar do agente, que é aquele que dita a ação; o lugar do Outro, afetado pelo dito do agente que executa tal ação; o produto da ação que foi ditada pelo primeiro e executada pelo segundo; e, finalmente, o lugar da verdade, aquela que impulsiona a função da fala (Coutinho Jorge 2002).

Sobre os discursos, Jorge (2002) ressalta que não há relação intersubjetiva, uma vez que o discurso inclui apenas um sujeito. Mas, se os discursos são formas de fazer laço social, eles indicam uma articulação entre o sujeito e o Outro. Portanto, dois campos diferentes podem ser identificados na fórmula dos discursos, ou seja, “todo discurso é, por um lado, uma tentativa de estabelecer uma ligação entre o campo do sujeito e o campo do Outro, e, por outro, a confirmação de que um impossível radical vigora entre sujeito e Outro” (Coutinho Jorge, 2002, p. 27).

Lacan esboçou quatro principais discursos: o do mestre, o da histórica, o da universidade e o do analista. Ele também formalizou seus elementos, sendo que, em cada discurso, esses elementos giram e mudam de lugar. Além disso, a posição dos elementos também tem uma razão de ser, com eles interagindo entre si. Os lugares são:

$$\frac{\text{agente}}{\text{verdade}} \rightarrow \frac{\text{outro}}{\text{produto/perda}}$$

O agente está localizado acima da barra, barra esta que indica o que está recalcado no discurso — a verdade. O agente é quem nomeia o discurso e ocupa o lugar de dominante, “lugar de onde se ordena o discurso, de onde se emite [...] a dominante” (Lacan, [1969–1970]/1992, p. 44). A seta que vai do agente para o Outro representa o poder, já que em todo discurso há o exercício de poder. Em seguida, temos o Outro, acima da barra do lado direito, que recebe a ação do agente, por isso ocupando o lugar do dominado. Esse lugar é de extrema importância no entendimento da lógica de um discurso, pois, segundo Lacan, “a referência de um discurso é aquilo que ele confessa querer dominar, querer amestrar” (Lacan, [1969–1970]/1992, p. 72).

Nessa operação de poder, o Outro produz algo, o que é indicado pelo lugar da produção na estrutura do discurso, abaixo da barra, apresentando o resto. Finalmente, temos a verdade, que seria o que é recalcado de cada um dos discursos. A verdade pode apenas ser semi-dita, não pode ser dita toda, pois, como nos diz Lacan ([1969–1970]/1992), “dizer que a verdade é inseparável dos efeitos de linguagem tomados como tais é incluir aí o inconsciente” (p. 65).

Conhecidos os lugares de discurso, passemos para a descrição de cada elemento: S1 é o significante-mestre, aquele que “deve ser visto como interveniente [...]. Ele intervém numa bateria de significante” (Lacan, [1969–1970]/1992, p. 11). É o significante que inscreve a Lei e tem poder de comando de repetição. Ao inscrever a Lei, algo que não é representável resta, o gozo. Portanto, S1 comanda o movimento de repetição na tentativa de representar o gozo novamente (Couto *et al.*, 2018). O S2 representa a bateria dos significantes que, segundo Lacan ([1969–1970]/1992), não é de forma alguma dispersa, mas “integra a rede do que se chama um saber” (p. 11). Essa cadeia de significantes tenta dar sentido a S1, mas fracassa a cada repetição. Segundo Couto *et al.* (2018), S2 “também designa a cadeia de saber que estrutura o inconsciente — um saber que não se sabe” (p. 98). Nesse ponto, Lacan traz a relação íntima entre saber e gozo, que seria essa insistência de saber como aposta de possibilidade de inscrição do gozo. O trabalho do inconsciente se dá, portanto, nessa insistência, em um “jogo combinatório dos significantes” (p. 98), quando tenta escrever o que não é possível, o que, segundo Couto *et al.* (2018), Freud formulou no *Projeto*: “as marcas de prazer da primeira experiência de satisfação [*Befriedigungserlebnis*]” (p. 98).

O elemento \$ é o sujeito barrado, dividido pela operação da linguagem e concebido como falta-a-ser. É um sujeito que está entre os significantes e, por isso, está presente e representado na cadeia, apesar de escapar à significação. Algo de sua estrutura tem essa marca irrepresentável, e, no movimento de busca por significação, apresenta-se como sujeito desejante: ele deseja um objeto perdido e insiste em obtê-lo. É um sujeito que escapa às cadeias de S2, ao mesmo tempo que as sustenta (Couto *et al.*, 2018).

Finalmente, temos o objeto *a*. Esse objeto muda de valor em cada discurso, dependendo do lugar que ocupa. Se em uma posição ele pode ser pensado como objeto perdido, em outra ele pode estar como mais-de-gozar. Como causa de desejo, ele representa o objeto perdido na operação da castração, representando a falta no Outro e sendo o motor da busca do sujeito por seu desejo (Couto *et al.*, 2018). Na posição de mais-de-gozar, refere-se à experiência de um gozo perdido, o qual se busca recuperar. Segundo Couto *et al.* (2018), “o objeto *a* sintetiza um paradoxo: trata-se do elemento que expressa a perda derivada da entrada do sujeito na estrutura da linguagem, ao mesmo tempo em que o impulsiona a recuperar o impossível” (p. 99). Indica a perda de um gozo que também produz um excedente.

A partir da lógica discursiva, podemos compreender os efeitos dos discursos sobre as subjetividades. Cada discurso é uma forma de tratamento do mal-estar inerente ao laço social, que diz respeito ao real inassimilável pela linguagem. O sujeito está inserido nos diferentes discursos que se alternam e definem diferentes formas de laço social. Os discursos predominantes em cada época e cultura determinam modos de sofrimento comuns. As diferentes nomeações que circulam na cultura para designar os sujeitos afetam seus corpos e têm incidências sobre a subjetividade. Os atos e palavras dos sujeitos, endereçados ao Outro, podem ou não ser acolhidos e receber diferentes interpretações e respostas. É o que veremos a seguir, analisando as implicações dos discursos sobre os sujeitos adolescentes.

Discurso do Mestre	Discurso do Universitário
$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$	$\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$
Discurso da Histérica	Discurso do Analista
$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$	$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$

2.3.1 O Discurso do Mestre

$$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$$

O discurso do mestre é inspirado na lógica hegeliana da dialética do senhor e do escravo. Couto *et al.* (2018) trazem uma síntese do que essa lógica trata: na formação da consciência-de-si, há uma falta que coloca em movimento um desejo de reconhecimento dirigido a outra consciência, que, de forma especular, deseja a mesma coisa. O encontro das duas causa uma batalha que tem como horizonte a morte e como saldo final o recuo de uma das consciências, o que mantém a dialética do reconhecimento. Esse recuo provoca uma divisão entre as partes: uma consciência é independente e tem o ser-para-si como essência, enquanto a outra, a que retrocedeu, é uma consciência dependente, ou seja, seu ser é ser para um Outro. Um é o senhor e o outro, o escravo. A relação entre eles ocorre por intermédio dos objetos que o escravo produz. Essa lógica, segundo os autores, descreve o que está em jogo nas relações de identificação — a alienação e separação — e que é fundamental na compreensão do processo de constituição do sujeito a que estamos submetidos.

Fink (1998), ao descrever esse discurso, diz da “matriz fundamental do vir a ser do sujeito através da alienação” (p. 161). O significante-mestre, S1, ocupa o lugar de dominação e deve ser obedecido porque assim ele o diz, não porque há uma razão para tal ou um benefício por isso. O mestre não pode mostrar fraqueza e protege seu poder ocultando ser um ser da linguagem, também dividido. Ele, então, dirige-se para aquele que trabalha duramente para ele, o escravo. Este aprende, portanto, que ele próprio encarna o saber (S2) que o mestre não tem. O mestre não está preocupado em saber, mas em manter em funcionamento sua máquina e sua posição de poder. O objeto produzido nessa equação é o objeto *a*, a mais-valia, que seria o excedente, o mais-de-gozar que o senhor obtém a partir do trabalho do escravo. Podemos resumir o discurso do mestre, portanto, da seguinte forma: no lugar dominante está S1, o significante-mestre, que representa a Lei; ele se dirige a S2, o outro — que, na lógica hegeliana, seria o escravo, aquele que tem um saber —, para obter como produto seu objeto de satisfação (*a*). A verdade presente nessa lógica discursiva é velada, fica debaixo da barra e não pode aparecer, pois revela a castração — divisão subjetiva simbólica (\$) à qual o senhor também está submetido — o que garante seu lugar de poder.

É possível pensar no discurso do mestre operando na adolescência pela via da identificação ao significante. O sujeito adolescente se identifica com o significante-mestre para

preencher sua falta estruturante. No entanto, algo escapa à alienação significativa. O significante-mestre, colocado no lugar do agente, ao se inscrever no campo do Outro, deixa um resto. O discurso do mestre pode operar como uma forma de laço que paralisa o sujeito e não permite que este crie outras saídas diante da impossibilidade com a qual se depara, resultando em uma crença de que o Outro, consistente, lhe dará garantias diante da não-relação entre os sexos. Na atualidade, o discurso da ciência atrelado ao mercado oferece significantes com os quais os adolescentes buscam se identificar, o que marca a passagem histórica do discurso do mestre para o discurso universitário.

2.3.2 *O Discurso Universitário*

$$\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

No discurso universitário, o saber ocupa o lugar de dominante. Segundo Fink (1998), Lacan diz de um movimento histórico presente na passagem do discurso do mestre para o discurso da universidade, em que há uma “legitimidade ou racionalização da vontade do mestre [...] sugerindo que a verdade oculta atrás do discurso da universidade é, afinal de contas, o significante-mestre” (p. 162). O saber interroga a mais-valia, aquele produto que resta das economias capitalistas e que subtrai do trabalhador seu valor. Nesse discurso, o saber (S2) se dirige para o objeto (*a*), que ocupa o lugar do Outro, na tentativa de apreendê-lo, dominá-lo, domesticá-lo e apropriar-se dele. O que encontra, entretanto, é um objeto que impõe resistência para ser apreendido por processos seguros de objetividade e objetificação (Couto *et al.*, 2018). Nessa tentativa fracassada, o que se produz é o sujeito dividido (\$) e alienado — lugar da produção na equação —, que seria um reconhecimento da falta de saber. No discurso da universidade, não importa do que se trata o saber produzido, basta seguir os critérios da razão e da racionalidade, ao modelo do significante-mestre, disfarçando-se com algum sistema já existente (Fink, 1998).

Presenciamos na contemporaneidade o uso indiscriminado de nomeações diagnósticas, utilizadas de forma generalista para designar as diversas manifestações sintomáticas que os sujeitos apresentam. Os manuais psiquiátricos estabelecem frequentemente novas categorias ou subcategorias para que os sujeitos caibam em seus critérios de objetificação. As nomeações diagnósticas têm se proliferado em nossa época. Tais nomeações produzem a objetificação dos corpos, velando a castração. A hiperatividade, o déficit de atenção, o autismo e tantas outras

nomeações utilizadas de forma generalista promovem o apagamento das singularidades. Arelada aos diagnósticos médicos, está a medicalização, que, utilizada de forma irresponsável, leva ao silenciamento do sujeito.

Atualmente, muitas nomeações diagnósticas também têm sido praticadas pelos profissionais atuantes nas escolas. A escola é um ambiente onde os sintomas aparecem e, inclusive, onde os adolescentes e crianças endereçam esses sintomas. Os alunos sabem que a escola é um campo para o qual voltam-se os olhares tanto de seus colegas, tão importantes nessa fase da vida, quanto de seus responsáveis, que tanto prezam pela presença e desenvoltura deles nesse ambiente³. Sendo assim, cabe aos adultos ali presentes acolher o que aparece e fazer os encaminhamentos necessários, seja através de intervenções internas na própria escola, com as personagens ali envolvidas, seja, quando necessário, através de encaminhamentos às instituições de saúde responsáveis (centros de saúde ou CAPSi/CERSAMi, por exemplo).

O que temos observado, e aqui falo de um lugar de uma profissional que atua na linha de frente de uma instituição que acolhe as urgências em saúde mental de algumas regionais de minha cidade, é um uso apressado e indiscriminado dos diagnósticos e encaminhamentos. Esse movimento, muitas vezes, parece não ocorrer como forma de cuidado e proteção da criança e do adolescente, mas como uma forma de esses adultos não se responsabilizarem pelos sujeitos que sofrem e pelo que ocorre em seus ambientes de trabalho. Assim, fazem encaminhamentos a outros agentes antes mesmo de escutar os sujeitos e pensar em formas possíveis de intervenção. Profissionais muitas vezes despreparados e com pouco ou nenhum conhecimento em saúde mental diagnosticam crianças e adolescentes com significantes que circulam no campo social e que também são ofertados pela ciência, nem sempre vinculada a métodos científicos legítimos, produzindo mais segregação e desorientação do que cuidado e proteção, direito de toda criança e adolescente. Adolescentes e familiares têm chegado aos serviços de urgência com diagnósticos prontos, relatórios e pedidos de tratamento, sem mesmo saberem à qual demanda estão respondendo: da escola, de outro profissional da saúde, do próprio adolescente ou de seus familiares.

³ É importante destacar que, no Brasil, contexto no qual essas análises têm sido feitas, muitas crianças e adolescentes vivem em situação precária de moradia, saúde e educação. A desigualdade social é um fator decisivo na realidade de crianças e adolescentes que frequentam ou não as escolas públicas. Os adultos responsáveis por esses sujeitos, incluindo o Estado, deveriam garantir educação de qualidade, acompanhando e orientando esses sujeitos. Mas sabemos que, em muitos casos, esses adultos, também segregados socialmente, não assumem sua função de adulto, o que pode resultar em mais crianças e adolescentes desamparados e, muitas vezes, vítimas de um sistema já doente. Além disso, um Estado que deveria garantir esse direito também se apresenta desfalcado materialmente e carente de uma gestão de qualidade.

As escolas, frequentemente, demonstram resistência para receber ou permanecer com alunos que não se adequam aos modelos disciplinares. Quando fazem encaminhamentos, parecem se importar menos com a inclusão daquele aluno no processo educativo do que em manter a ordem institucional e se livrar do problema, afastando o adolescente e a criança de seus espaços institucionais. Em muitos casos, recebemos demandas de avaliações que corroboram com a posição dos educadores de encaminhamento do aluno para outras instituições de ensino. Em algumas ocasiões, quando procuramos a escola para discutir o caso e pensar em conjunto sobre formas possíveis de inserção do aluno naquela escola, não conseguimos contato ou esse contato é dificultado. Familiares e alunos chegam aflitos em nossos serviços de saúde, encaminhados pelas escolas que solicitam um parecer que justifique a inadequação do aluno naquele espaço. Em alguns casos, exige-se das famílias — pelo menos é o que lhes é transmitido ou o que elas entendem e nos dizem — um relatório como condição para aquele aluno frequentar a escola. O sintoma institucional se torna um sintoma do aluno. A pergunta que discutimos em nossa equipe quando essa demanda nos chega é de quem é a urgência, de fato.

O que presenciamos diariamente nos serviços de saúde exemplifica o que Fink (1998) descreveu sobre o discurso universitário. Segundo o autor, esse discurso pouco se importa com o saber produzido pela ciência, mas, sim, com a racionalidade que mantém o sistema em funcionamento. O modelo escolar disciplinar, que ainda está presente na maior parte das escolas, deve funcionar a qualquer preço, mesmo que isso custe a vida de seus alunos.

2.3.3 *O Discurso da Histórica*

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$$

O discurso da histórica, segundo Couto *et al.* (2018), tem um lugar privilegiado na própria história da psicanálise. O questionamento das históricas a seu mestre Freud foi o motor para que este produzisse “um saber inédito, o saber sobre o inconsciente” (p. 103). O laço social produzido por esse discurso resulta na produção de um saber. O sujeito dividido, em alienação com a verdade sobre seu gozo (*a*), busca respostas no Outro, Outro este que ele coloca no lugar de mestre e lhe supõe um saber sobre sua condição. Entretanto, os saberes que esse mestre produz são descartados e invalidados por ela, a histórica, pois não encobrem sua verdade, que está recalçada e representa, no final das contas, o enigma da sua própria feminilidade. A histórica pergunta ao Outro sobre seu valor, não porque acredita que há uma resposta

satisfatória, mas exatamente para escancarar a limitação da linguagem em abarcar a dimensão do gozo presente quando o discurso falha, quando há queda do objeto *a*. Mas, de acordo com Lacan, isso não importa para a histérica. Apesar de ela querer que se saiba disso, “o que lhe importa é que o outro chamado homem saiba que objeto precioso ela se torna nesse contexto de discurso” (Lacan, [1969–1970]/1992, p. 35).

A histérica obtém prazer do saber, e, nesse discurso, o saber encontra-se no lugar da produção, lugar em que Lacan também localiza o gozo, o que revela a proximidade entre saber e gozo (Fink, 1998). Segundo Fink (1998), “a histérica mantém a primazia da divisão subjetiva, a contradição entre o consciente e o inconsciente e, portanto, a natureza conflitante ou autocontraditória do desejo em si” (p. 163). O objeto *a* nesse discurso aparece no lugar da verdade, que seria esse ponto de real que, ao mesmo tempo que divide o sujeito, o movimenta para levar os “paradoxos e contradições o mais longe possível” (p. 165). No discurso da histérica, o sintoma está na posição dominante e representa o sujeito dividido entre consciente e inconsciente, aquele que pergunta sobre o que se passa consigo. Esse sujeito interroga o outro, o mestre, que deve produzir um saber sobre seu desejo, ou seja, fazê-lo desejar. No lugar da produção, temos o saber (S2), mas um saber insuficiente, que revela a própria verdade do efeito de discurso: a face de impossibilidade, do real (*a*) que não cessa de não se inscrever.

É possível utilizar o discurso da histérica para ilustrar o trabalho psíquico da adolescência (Lima, 2009). Esse discurso ilustra como o sujeito situa o Outro com o poder de responder sobre seu desejo. Ao questionar sobre seu ser e sobre o sexo, o adolescente precisa construir a própria resposta a essa pergunta. Ele não pode endereçar essa pergunta aos pais, por vários motivos. Em primeiro lugar, porque os pais são destituídos desse lugar de saber nesse momento em que o adolescente está fazendo um esforço de separação deles. Em segundo lugar, porque os pais apresentam dificuldades em abrir mão do lugar de saber e se sentem ameaçados diante do novo: “eles repetem frequentemente suas experiências passadas, nostalgicamente, como um ideal que deve ser seguido e repetido pelos filhos. Esse fechamento dos pais só pode levar o adolescente a buscar outro lugar de endereçamento” (Lima, 2009, p. 191). Um outro adolescente está exatamente no lugar do vazio de saber, como aquele que não é “suposto saber”, que, assim como ele, não sabe. Assim, é nesse lugar do vazio de saber que pode haver a produção de algo novo, a construção da adolescência como uma resposta ao encontro com o real da puberdade (Lima, 2009). Lima (2009) propõe a seguinte formalização:

Adolescente → outro adolescente
 Não-relação sexual // adolescência

Com o despertar do real da puberdade, o sujeito, no lugar de agente do discurso, se endereça a um outro adolescente, que assim como ele, não sabe. No lugar da verdade, está a “não relação sexual”. Essa verdade encontra-se recalcada. No entanto, o outro adolescente, assim como ele, está às voltas com a elaboração da própria adolescência. O resultado desse endereçamento a um lugar esvaziado de saber é a construção de uma resposta singular ao enigma da puberdade. Uma borda de sentido é construída em torno desse vazio. Esse movimento permite a construção de algo novo que inclua o real e permita o laço social (Lima, 2009).

Nas conversações que fizemos, os adolescentes se queixavam de que seus pais não os entendiam e ressaltavam a importância da escola como um lugar que possibilita o encontro com outros adolescentes que passam por experiências semelhantes, que têm interesses, questionamentos e dúvidas comuns, ou seja, que vivenciam a mesma “fase da adolescência”.

2.3.4 O Discurso do Analista

$$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$$

O discurso do analista traz uma nova forma de liame social, que permite isolar os outros discursos e destacar o discurso do psicanalista como avesso ao discurso do mestre (Coutinho Jorge, 2002). Isso significa que o outro é considerado sujeito que fala e que acessa “os significantes primordiais fundadores de sua própria história” (p. 29). Segundo Coutinho Jorge (2002), ao tomar o outro como sujeito falante, “o discurso do psicanalista leva o sujeito a bem-dizer o próprio sintoma e a atravessar sua fantasia, ambas operações que se acham inscritas nesse discurso: $\$ \rightarrow S1$ e $a \rightarrow S$ ” (p. 29). Conforme Couto *et al.* (2018), esse discurso é o único que propõe um enlaçamento com o sujeito sem ter a pretensão de dominá-lo ou de vinculá-lo à fantasia como tamponamento da falta do Outro.

O agente desse discurso, o analista, ocupa o lugar do objeto a , causa do desejo. Ele interroga o sujeito em sua divisão, na clivagem existente entre sujeito do consciente e do inconsciente. O analista intervém ali onde há brechas na fala que revelam aberturas ao inconsciente que pulsa: os atos falhos, sonhos, lapsos da língua, chistes etc. Lacan ([1969–1970]/1992) destaca que, na experiência analítica, há uma “histerização do discurso” (p. 33) do analisante, ou seja, o analista coloca em evidência o fato de que o sujeito não é mestre de seu próprio discurso (Fink, 1998), revelando a posição dividida do sujeito, posição esta que deve

movimentá-lo a querer saber, a interrogar. Ao ser colocado a trabalho e a associar, como pontuado por Fink (1998), o sujeito “expele” (p. 166) um significante-mestre solto da cadeia que ainda não se associou a outros.

O produto do discurso do analista, portanto, é S1. Fink (1998) nos lembra que, diferentemente do S1 presente no discurso do mestre, aqui ele é sem nexos, sem razão, gerando um efeito de interrupção no discurso do paciente — é como um entrave na cadeia que desliza. Couto *et al.* (2018) dizem que esse resto produzido é “aquele traço mais primitivo — o unário — que, excluído da cadeia, lançou o sujeito na direção da norma fálica, vinculando-o ao campo articulado do Outro” (p. 103). Ao cair, esse significante possibilita uma abertura para algo novo, algo a ser construído.

O lugar da verdade é ocupado por S2, pelo saber que, nesse discurso, diz do saber inconsciente presente na cadeia e que precisa ser subjetivado: “onde esse saber estava o sujeito deve vir a ser” (Fink, 1998, p. 166). Esse saber advém a partir do ato analítico e não visa à decifração toda do saber recalcado, mas, ao ampliar o alcance da consciência, a elucidar a impossibilidade de o significante racionalizar o real (Couto *et al.*, 2018). Como salientam Couto *et al.* (2018), o discurso do analista tem como fundação a ética do desejo, ou seja, ele não nega o inconsciente nem a impossibilidade de inscrição do real; pelo contrário, ele permite que o sujeito se depare com essa limitação diante do Outro e, enfim, com a inexistência do Outro como aquele que vem a lhe preencher a falta estrutural e lhe dar o objeto já perdido e que não pode ser recuperado. Lacan ([1967]/2003) demonstra que o saber só se revela no engano do sujeito. O autor aponta para a existência de um engano próprio à estrutura do inconsciente. O buraco no saber é o real. Se o Outro não detém um saber absoluto, isso vai afetar a própria estrutura do sujeito suposto saber. Ele demonstra que é, ao se colocar como objeto *a*, que o analista sustenta esse Outro saber. No coração do sujeito suposto saber, existe um furo, uma incompletude. É esse furo que leva ao papel dialético na transferência. Lacan ([1967]/2003) formaliza a estrutura furada no sujeito suposto saber. Assim, é a partir desse lugar esvaziado de saber ocupado pelo analista que o paciente pode supor um saber no Outro.

Para Lacadée (2006), a responsabilidade ética do psicanalista está em auxiliar o sujeito adolescente a inventar, a encontrar um lugar e uma solução para o vazio deixado pela autoridade. Assim, para que o sujeito encontre sua subversão criadora, é preciso que ele encontre um “homem mascarado”, tal como o de Wedekind (1891/1973): esse Outro que autentica a invenção do sujeito. Cunha (2022) descreve de forma viva a função do psicanalista na clínica com adolescentes: “acolher palavras, atos, silêncios, a tinta que escorre nos papéis e nos corpos. [...] Por breves momentos, oferecer um tecido que possa suportar esse corpo e

permitir pequenos movimentos ou acrobacias” (p. 683). A autora defende a aposta no saber e na potência de cada adolescente.

2.3.5 *O Discurso Capitalista*

$$\begin{array}{ccc} S & & S_2 \\ \downarrow & \times & \downarrow \\ S_1 & & a \end{array}$$

Em seu texto *Radiofonia*, Lacan (1970/2003) afirma que vivemos em uma época de ascensão do mais-de-gozar regulado pelo consumismo, o que resulta em tédio. O autor comenta que, na atualidade, há o declínio do ideal, com os objetos de consumo passando a orientar e comandar o sujeito. Lacan propõe um quinto discurso em 1972, o qual caracteriza nossa civilização. Trata-se de uma modificação do discurso do mestre que, em vez de ocorrer em um quarto de giro dos elementos, ocorre por uma torção. O mestre contemporâneo seria o capitalista, detentor de uma lógica própria de funcionamento, a lógica liberal. Se a mais-valia de Marx diz de um trabalho que não é pago, o gozo presente no discurso capitalista passa a ter um caráter contábil e é transformado em lucro (Lima, 2009). Lima (2009) nomeia como escravo moderno aquele que é privado tanto de usufruir do que produziu como do saber do conjunto da produção. Por sua vez, chama de mestre moderno aquele que se apropria do saber do escravo com os recursos desenvolvidos pela ciência, transformando o gozo do escravo em lucro.

O lugar de agente desse discurso é ocupado pelo sujeito, mas, segundo Lima (2009), ele apenas faz semblante de mestre, acreditando ser capaz de, a partir de uma ilusão de autonomia, comandar o objeto mais de gozar. Assim, ao invés de se movimentar a partir de significantes mestres que lhe oferecem algum saber sobre como obter satisfação, o sujeito, nesse discurso, é dominado pelo próprio objeto, objeto este que, ao mesmo tempo que lhe escapa ao controle, dita sua forma de satisfação. Nesse discurso, o saber é transformado em mercadoria e passa a valer na medida em que se pode vendê-lo ou comprá-lo. O saber, portanto, pode ser consumido como objeto, provocando uma subversão do desejo e da relação desse saber com o sujeito (Lima, 2009).

Se antes o sujeito se deparava com uma impossibilidade de acessar o saber, tanto em termos discursivos como em termos estruturais, agora esse saber assume o caráter de objeto de consumo e é oferecido constantemente como possibilidade de acesso à satisfação, sem passar pelo Outro (Lima, 2009). O saber, assim como outros objetos do mercado, pode ser adquirido facilmente, basta seguir a lógica proposta pelo capitalista: que produza e disponha o que lhe

traz satisfação. Assim, o que se alimenta é o próprio capitalismo, que coloca na conta dos sujeitos o trabalho e a monetização de seu próprio gozo. O interesse do capitalista está em manter a máquina funcionando, assim como o mestre, embora assuma todas as engrenagens que ali operam e, às custas de corpos assujeitados, universalize os modos de produção e de dominação. Não há lugar para a falta; toda falta pode e deve ser tamponada, ainda que às custas da morte do próprio sujeito. Entretanto, o discurso capitalista, que assume um lugar de preponderância hoje, não faz laço social. Ele próprio se basta como um circuito fechado que desconhece a falta estrutural do sujeito, sem que haja um movimento de busca de um saber no Outro.

Coutinho (2020) traz uma importante discussão sobre a incidência do discurso capitalista no contexto escolar. Segundo a autora, há uma lógica de produção capitalista em que “o sujeito é abordado como objeto a ser consumido e produzido, excluindo o outro do laço social” (p. 66). O discurso capitalista rege a política educacional tanto em escolas públicas como em escolas privadas e, por meio de sistemas de ensino padronizados e avaliações quantitativas, exclui a singularidade e o desejo. Como efeito, a autora aponta a apatia de alunos e professores no cotidiano das escolas, prevalecendo “uma espécie de anomia ou anonimato no laço educativo, deve-se ensinar de forma impessoal para um aluno genérico, deixando-se de lado qualquer sinal de afeto e ou de um estilo pessoal, sob pena de comprometer a eficácia da técnica educativa” (p. 67). De acordo com Coutinho (2020), os adolescentes são excluídos e silenciados do campo social, pois são reconhecidos unicamente por seu desempenho, avaliados através de ferramentas que supõem um normal e um desviante. Esse modo de avaliação não responsabiliza esses jovens por seus atos e produz obstáculos para a construção de possibilidades que considerem sua palavra e sua história. Para Coutinho (2020), o discurso capitalista está cada vez mais presente nas políticas públicas para a educação; ele “segrega e esvazia a possibilidade de conviver, de fazer laço, de se deparar com a alteridade e a polissemia do Outro, que só tem lugar quando há espaço para o diálogo e o coletivo” (p. 68).

Se professores e alunos buscam, a todo tempo, atender a demandas que estão para além do que é possível, que não consideram a falta ou a diferença, como sustentar a convivência social e o laço educativo? Como já mencionado, a escola é o lugar privilegiado para o endereçamento das questões que emergem na adolescência. Ao adolescente deve ser assegurado, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o direito à educação. Cunha e Lima (2013) sinalizam a importância de se pensar a educação em seu sentido ampliado, para além da aprendizagem. A educação inclui os efeitos subjetivos que tocam cada sujeito diante daquele que ensina. Cada sujeito tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizagem. Se as

escolas não oferecem abertura para a dimensão desejante de cada um, elas deixam de ser um local em que pulsa a vida e contribuem para a mortificação dos sujeitos.

2.4 O Laço Social na Contemporaneidade: A Ilusão de Proximidade

A interação através do ambiente virtual marca a forma de fazer laço na contemporaneidade. Ao buscar na *internet* um saber, o adolescente se depara com um excesso de informação que alimenta a ilusão do todo-saber. Se o que desperta o sujeito é o encontro com o real do gozo que extrapola os recursos simbólicos existentes, ele poderá buscar manter-se na virtualidade para evitar o encontro com o furo no saber. A experiência dos sujeitos no espaço virtual é intermediada por imagens, não havendo o encontro entre os corpos. Manter-se apartado do outro corpo pode ser uma forma de se proteger do encontro com a inexistência da relação sexual. Lima e Nobre (2020) comentam que a ilusão de proximidade no ambiente virtual esconde um distanciamento dos corpos. A aproximação entre os corpos favorece o encontro com aquilo que faz obstáculo à relação sexual, a dimensão singular do gozo. O corpo é “suporte do excesso, daquilo que a palavra não alcança” (Lima & Nobre, 2020, p. 313).

É notório que o espaço virtual tem sido a principal via de interação dos adolescentes nos últimos anos. Lima (2009) afirma que o meio virtual “se configura como um novo espaço público, onde o jovem se sente ‘incluído’. Um espaço onde é possível encontrar os seus pares e exercitar a passagem do privado ao público, da família para o laço social mais amplo” (p. 218). Contudo, se cada adolescente faz um uso próprio dos dispositivos tecnológicos e do ambiente virtual, o uso das redes sociais tanto pode ser uma forma de se inserir no laço social quanto pode ser um meio de evitá-lo.

O discurso capitalista promove o imperativo de gozo. Viola *et al.* (2020) afirmam que esse discurso captura os adolescentes ao apresentar uma oferta ilimitada de objetos de consumo que prometem preencher o vazio de referências de nosso tempo. Na lógica do discurso capitalista, o desejo é confundido com a demanda do Outro, ou seja, “o sujeito pode sonhar tornar-se o Outro e para isso vale tudo, desde que ele não se dê conta da sua posição de sujeito, querendo aquilo que o capitalista quer que ele queira” (Gomes & Lima, 2019, p. 149). Nesse ponto, destacam-se os processos identificatórios tão importantes na adolescência. Segundo Gomes e Lima (2019), em uma época em que há o desvelamento da inconsistência do Outro, os objetos de gozo são colocados como forma de enlaçamento. Como efeito, as identificações são especulares, imaginárias, e as singularidades apagadas por um modo de gozo comum a todos.

Os laços virtuais na contemporaneidade são, portanto, marcados pela imaterialidade dos corpos. Assim, o sujeito prescinde do encontro corpo-a-corpo para que o Outro não se revele faltoso. Hoje tornou-se obsoleta a ideia de que é possível estabelecer um limite entre o virtual e o presencial, sobretudo nas formas de interação social. As interações virtuais podem ser consequência de encontros presenciais, e os laços inaugurados no ambiente virtual podem resultar em relacionamentos duradouros. Mas é preciso considerar que as redes sociais são ofertas do mercado, com regras próprias, que interferem nos laços sociais.

Lima e Nobre (2020) abordam a questão da cultura digital na contemporaneidade e sua expansão sob domínios subjetivos nunca imaginados. Segundo os autores, as redes sociais, “em diferentes formatos e especializações, hoje parecem abarcar os mais variados nichos da cultura, tendo virtualizado as relações e colonizado definitivamente o laço social” (p. 304). Além disso, há uma lógica presente nas plataformas digitais que visa, exatamente, à exibição que captura os sujeitos e alcança suas questões simbólicas e afetivas, surtindo efeitos importantes no que Freud nomeou de realidade psíquica, a saber, em nossos desejos e em nossas fantasias. Nesse contexto, as redes sociais são ofertas atraentes para os adolescentes que estão às voltas com as questões sobre o próprio desejo. Para os adolescentes, as redes sociais têm sido um lugar privilegiado de endereçamento das questões próprias da adolescência — um lugar em que eles encontram diversas portas que se abrem para o novo, tanto em termos subjetivos como identitários (Lima & Nobre, 2020).

Apesar da prevalência de laços que se estabelecem virtualmente, na pandemia de COVID-19, quando os adolescentes ficaram confinados e apartados do convívio com outros adolescentes, essa lógica revelou seus furos, colocando em cena a insuficiência da virtualidade na manutenção do laço social, sobretudo em sua função de constituição subjetiva. Devido ao confinamento social no período crítico da pandemia, os encontros sociais passaram a ocorrer quase que exclusivamente através das redes sociais, e o ensino assumiu a modalidade *on-line*. Em uma pesquisa realizada por Lima (2020) no período da pandemia, ela destaca o desinteresse dos jovens pelo ensino remoto e comenta que “a substituição do ensino presencial pelo remoto envolve perdas. A imagem reproduzida numa tela plana, bidimensional, não capta todo o colorido pulsional que se transmite no encontro olho a olho” (p. 21). Portanto, o ensino também foi comprometido.

A escuta de adolescentes nas conversações que fizemos em escolas atestou que o encontro entre os corpos não é dispensável. Segundo os adolescentes, a própria experiência da adolescência foi comprometida pelo afastamento dos corpos. Se a adolescência é um momento paradigmático do encontro com o real e leva à construção de uma resposta a esse encontro, ficar

apartado do laço social pode comprometer a própria construção da adolescência. Nessa fase, o sujeito precisa colocar seu corpo em cena em relação aos outros corpos. Diante de um gozo que transborda, os adolescentes, ao falarem entre si, se escutam falar para um outro, o que permite algum tratamento ao gozo (Lacadée, 2017). Como diz Lacadée (2017), a adolescência, antes de mais nada, diz respeito a um significante do Outro que, desde o final do século XIX, designa esse momento particular da vida que pertence a um tempo lógico, próprio a cada um. O adolescente adota uma nova maneira de falar, de dizer e de viver as sensações inéditas que nele surgem e o confrontam com o novo, buscando, junto aos pares, encontrar uma língua que possa enodar seu gozo ao laço social. Sendo assim, as comunidades que fazem entre si podem oferecer certo amparo simbólico, organizando experiências, nomeando e dando um lugar a esses sujeitos no laço social. Essas comunidades, ainda que presentes no ambiente virtual, em toda sua diversidade, não substituem os encontros presenciais, como vimos.

A aproximação dos corpos não garante, mas pode favorecer o despertar do desejo e o amor. Essa aproximação também pode evidenciar as dissonâncias que se manifestam no corpo, evocando o estranho familiar que nos habita em condição de extimidade. Nos grupos de adolescentes, as experiências compartilhadas permitem a construção de narrativas que oferecem um tratamento simbólico aos excessos da pulsão no corpo, estabelecendo um laço entre a palavra e o corpo.

No capítulo seguinte, abordaremos nossa experiência em duas escolas públicas em que realizamos conversações com adolescentes. Explicitaremos a metodologia de conversação e seus efeitos sobre os adolescentes.

3 O LAÇO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA: O TRATAMENTO DA ALTERIDADE PELA VIA DA PALAVRA

À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim.

— Clarice Lispector (1971), *Restos de Carnaval*.

O processo psíquico da adolescência requer a inscrição do sujeito no laço social. Na atualidade, os dispositivos tecnológicos digitais oferecem a possibilidade de interação social sem o encontro corpo-a-corpo. No entanto, a clínica psicanalítica tem atestado, cada dia mais, o mal-estar proveniente das interações que ocorrem em ambiente digital.

As escolas têm demandado a intervenção de psicólogos junto aos adolescentes, em função dos problemas envolvendo o uso das tecnologias digitais, tais como *cyberbullying*, *nudes*, uso excessivo das ferramentas etc. — problemas que extrapolam as redes sociais e interferem no laço social e na aprendizagem escolar. Os sujeitos, por meio de seus atos, sintomas, inibições e angústia, manifestam seus sofrimentos, convocam o Outro e fazem resistência aos discursos e às práticas sociais alienantes. O adolescente é aquele que denuncia o mal-estar na cultura; é o porta-voz daquilo que não funciona, daquilo que faz obstáculo ao laço social. Seu corpo, inflamado não só de hormônios, mas de um gozo que transborda, exala o excesso que não se submete à lei.

Na adolescência, é preciso se separar do Outro e encontrar meios próprios para lidar com o gozo e com o desejo. O sujeito, para a psicanálise, é atravessado pelo gozo e pelo desejo. O adolescente interroga seu lugar no desejo do Outro. Assim, o desejo é remetido ao desejo do Outro, regulado por um discurso. O desejo se paga com “uma libra de carne” (Lacan, [1959–1960]/1988, p. 386), ou seja, o desejo envolve perda de gozo, é uma falta-a-ser. Já o gozo não faz laço social e se manifesta como um excesso pulsional sem sentido, como uma alteridade que o habita. O adolescente é despertado por esse gozo que excede os recursos simbólicos disponíveis para interpretá-lo.

No convívio social, o adolescente se depara com a diferença do outro, que o remete à própria alteridade. Encontrar uma forma de lidar com essa diferença é fundamental para o trabalho psíquico e social da adolescência.

A escola é um espaço privilegiado para o laço social entre adolescentes. Nesse sentido, a escola é um dos principais cenários em que os impasses no laço social se presentificam. O convívio corpo-a-corpo pode possibilitar o tratamento desse mal-estar inerente ao laço social.

3.1 O Contexto Escolar na Atualidade

A escola é fundamentalmente um espaço de transmissão de saber. No entanto, a evasão escolar de adolescentes, especialmente nas escolas públicas, mostra que tal espaço não mais enlaça os jovens. Estes se sentem desmotivados e sem interesse pela aprendizagem escolar.

Em seu texto *Sobre a psicologia do colegial*, Freud (1914/2012) analisa o lugar do mestre para o adolescente. Segundo o autor, o professor pode ocupar o lugar do ideal para o jovem, lugar anteriormente ocupado pelo pai. O pai, para a psicanálise, representa a lei, a interdição do gozo, sendo responsável por introduzir o sujeito na cultura e na civilização.

Lacan, ao retomar a teoria do complexo de Édipo freudiano, propõe o Nome-do-Pai como um significante que intervém sobre o desejo onipotente da mãe, instaurando o falo como significante do desejo. A metáfora paterna tem como efeito a submissão do desejo à lei, pela via da castração, marcando a primazia da função simbólica sobre o gozo. Ao longo de seu ensino, entretanto, a primazia do simbólico dá lugar ao real. A operação da metáfora paterna deixa um resto que não se submete à ordem simbólica. Segundo Lima (2009), na obra de Lacan, há um deslocamento do pai simbólico para o pai real, de algo que funda uma ordem universal para o que de contingente se apresenta na ordem, representada não por um significante-mestre, mas pela multiplicidade de significantes que vem a servir como uma função de nó. Se para a psicanálise o sujeito sempre foi barrado, dividido pela castração ou incompleto, em seu *Seminário 16, De um Outro ao outro*, Lacan ([1968–1969]/2008) substitui a noção de incompletude pela de inconsistência do Outro. Essa inconsistência recai sobre o estatuto do Nome-do-Pai, que passa a ser um significante qualquer, apenas mais uma máscara (Lima, 2009). O pai torna-se aquele que não mais garante a consistência do discurso, mas se revela como véu que esconde o objeto *a*, causa de desejo, transmitindo uma função de exceção, um desejo particular.

Na adolescência, ao se deparar com o excesso de gozo que o ultrapassa e para o qual os recursos simbólicos e imaginários construídos até então mostram-se insuficientes, o sujeito pode dirigir-se ao Outro em busca de saber. No entanto, o Outro da nossa época não oferece mais garantias. Há um descrédito na autoridade do Outro na atualidade - que não mais é visto como alguém que detém um saber - dificultando o laço transferencial.

A busca por respostas na atualidade se dá no espaço virtual. Segundo Miller (2015), “o saber está no bolso, não é mais o objeto do Outro”. Os adolescentes se deparam com a multiplicidade de informações no espaço virtual, que oferece respostas para todas as dúvidas. Nosso tempo é marcado pela valorização da informação em detrimento do saber, que não requer o Outro como referencial (Nobre, 2020).

Se em um momento anterior era possível construir um saber a partir de um referencial já colocado, hoje as referências se multiplicam e se pulverizam. Por sua vez, os adultos não têm assumido a função de responsabilidade sobre os adolescentes, delegando o saber à ciência ou às instituições. O declínio da autoridade em nossa cultura tem incidências na relação dos jovens com a escola.

A época atual é marcada pelo desvelamento da inconsistência do Outro. Segundo Gomes e Lima (2019), “o imperativo de gozo e a vacuidade do lugar de adulto na contemporaneidade incidem sobre as identificações e o laço social” (p. 134). As autoras descrevem a perda da transmissão geracional. Gomes e Lima (2019) retomam o texto de Lacan ([1967]/2003) em que ele destaca que a transmissão dos pais envolve um desejo particularizado pela criança e que a função da família é a de conter o gozo. Elas problematizam que, na *hipermodernidade*, essa função da família encontra desafios diante da falta de referenciais simbólicos e da perda da tradição, reforçadas pelo imperativo de gozo ditado pelo discurso capitalista. Assim, concluem que as crianças e os jovens se veem sozinhos em suas imersões no espaço virtual, “sem um amparo de um Outro humanizado” (Gomes & Lima, 2019, p. 136).

A falta de credibilidade na figura do professor é perceptível nas diversas esferas, por exemplo, na falta de investimento do Estado, que se reflete em salários e condições mínimas para a prática do ensino, na desqualificação da profissão docente no campo social e na destituição do professor do lugar do saber pelo aluno. O mestre da era de Freud tinha um outro valor social e era visto como detentor de um saber, favorecendo a transferência ao saber. Se o mestre era um substituto do pai, o que pensar desse profissional hoje, com o declínio da função paterna e a ascensão do gozo? Como se dá a busca pelo saber sem a suposição de saber no Outro?

No prefácio ao livro *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*, Rosa (2020) descreve o adoecimento da função do professor, já que este profissional está “na ponta dos impasses dos alunos entre a política pública, o aluno e sua família” (p. 23). Para a autora, o professor no Brasil perdeu o lugar de prestígio e de autoridade, o que tem como consequência o seu adoecimento:

O excesso de trabalho, a falta de recursos para viabilizar o processo educativo, a destituição de autonomia na atividade quando passa a ser um executor das práticas pedagógicas, os excessos de aulas e de alunos, o não poder pensar, são elementos a serem levados em consideração... (Rosa, 2020, p. 23)

Além de professores desmotivados e desacreditados em suas funções, há também uma ausência dos alunos no ambiente escolar. A evasão escolar entre adolescentes é um fenômeno preocupante no Brasil. Segundo pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2019, ou seja, antes da pandemia, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Segundo dados do UNICEF, a evasão escolar no Brasil atinge cinco milhões de alunos. Durante a pandemia de COVID-19, esses números aumentaram em 5% entre os alunos do ensino fundamental e 10% entre os do ensino médio (Alessandra, 2021). Segundo a organização Todos pela Educação, baseando-se em dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), no segundo trimestre de 2021 houve um aumento de 171,1% daqueles que estavam fora das escolas, na comparação com o mesmo período de 2019 (“PNAD: Levantamento do Todos”, 2021). Isso significa que 244 mil crianças e jovens nessa faixa não estavam matriculadas. Em uma última pesquisa realizada pelo IPEC para o UNICEF no final de 2022, foi revelado que dois milhões de adolescentes, entre 11 e 19 anos, deixaram a escola no Brasil. A evasão está presente em 4% nas classes AB e 17% na classe DE (Reis, 2022).

Nesse contexto, qual seria a função da escola para os adolescentes na atualidade? A escuta de adolescentes no retorno às atividades presenciais, pós-pandemia, nos ajuda nessa reflexão.

3.2 A Pandemia, o Fechamento das Escolas e o Distanciamento dos Corpos

A pandemia evidenciou a grande desigualdade socioeconômica do país e expôs a fragilidade de nosso sistema educacional. Se a adolescência é um tempo de delicada transição, para muitos jovens essa travessia é ainda mais delicada devido à associação de uma série de fatores sociais, econômicos, familiares e subjetivos que demarcam a condição de vulnerabilidade em que se encontram.

Além da evasão descrita nesta pesquisa, outra ausência tem se manifestado no próprio espaço escolar, com o retorno às atividades presenciais. Na clínica e nas escolas, pais, professores e adolescentes relatam a resistência dos alunos em retornar ao ambiente escolar; em

seu retorno, eles apresentaram dificuldades de concentração e de socialização. Parece haver uma dificuldade de os alunos se conectarem ao seu entorno, seja com os colegas ou com os professores. As queixas relacionadas ao excesso de sono, ao uso do celular, à falta de concentração e à dispersão mostram que há uma evasão dentro do próprio ambiente escolar.

O ambiente escolar já vinha sendo, mesmo antes da pandemia de COVID-19, alvo de críticas pelos adolescentes, por manter uma lógica de ensino que já não corresponde à realidade que cerca esses sujeitos. Sibilia (2012) aborda o modelo da escola moderna que ainda perdura em nossos dias, questionando seu caráter obsoleto, uma vez que é evidente o pouco entusiasmo e o desinteresse dos alunos. Para a autora, a escola não se adequa às subjetividades de nossa época. Os adolescentes contemporâneos não cabem mais física e simbolicamente em modelos institucionais marcados pela lógica disciplinar. As novas subjetividades cresceram na lógica das redes, que atravessa os muros institucionais.

Além disso, é preciso considerar a complexidade do contexto educacional público brasileiro. O abismo que separa as escolas públicas das privadas, as condições geográficas das escolas, as diferenças entre as escolas públicas do Brasil, a distribuição desigual de recursos, o número de alunos e as condições materiais de cada escola, a metodologia de ensino, a formação do corpo docente, a grande desigualdade social e econômica dos alunos, o suporte familiar, a articulação com a rede de saúde e assistência social, o gerenciamento institucional, entre outros, produzem efeitos diretos sobre a instituição e seus alunos.

Apesar de todos os problemas que envolvem a educação escolar no Brasil, é importante destacar que a escola permanece como um espaço de encontro dos corpos, um espaço para a circulação da palavra. A escola representa um espaço social privilegiado para o convívio social entre os adolescentes.

É importante destacar, portanto, que a escola, mesmo obsoleta e doente, exerce a função de socialização e de transmissão do saber para alguns adolescentes. Nesse espaço, eles estabelecem identificações com os pares, constroem laços de fraternidade e de amor, vivenciam os impasses inerentes ao laço social e constroem um saber. Para outros, contudo, a escola representa o lugar da segregação, da violência simbólica, do racismo e da exclusão. Atravessada pelo discurso do capitalista e pelo neoliberalismo, a escola reproduz os valores consumistas, incentivando o individualismo, a competitividade e a produtividade. Como ilustram as estatísticas, a escola tem expulsado de seu espaço cada vez mais adolescentes.

A seguir, relataremos duas experiências de conversação realizadas em duas escolas públicas do ensino fundamental. A oferta da escuta aos adolescentes ocorreu a partir das demandas das escolas, que relataram as dificuldades sociais e de aprendizagem dos alunos

adolescentes no retorno às atividades presenciais depois do longo período de fechamento das escolas, em função da pandemia de COVID-19. Utilizamos a metodologia de conversação com adolescentes como instrumento de pesquisa e intervenção.

3.3 Conversa/Ação: A Conversação e o Tratamento da Alteridade pela Palavra

Neste ponto de nosso trabalho, é importante descrever a metodologia de conversação que utilizamos com os adolescentes nas escolas. O que a torna um dispositivo clínico orientado pela ética da psicanálise?

Freud, em 1919, no texto *Caminhos da teoria psicanalítica*, aborda a psicanálise como o trabalho de trazer à consciência aquilo que está encoberto e que resiste a se expressar, provocando sintomas e manifestações patológicas. Freud compara o trabalho do psicanalista ao de um químico, que separa os elementos químicos unidos entre si e os diferencia. Como exemplo, descreve o trabalho de identificação dos elementos presentes no sal e que não são possíveis de reconhecer quando unidos a outros elementos (Freud, 1919/2010).

Considerando a presença da neurose e das manifestações sintomáticas em grande parte da população, Freud (1919/2010) reconhece a importância de a prática psicanalítica ganhar outros rumos, para além dos consultórios privados, alcançando não só pessoas de classe econômica mais elevada. O psicanalista vienense prevê que será preciso um esforço para avançar com a psicanálise para além das condições exploradas por ele. O autor ressalta a importância de a psicanálise alcançar um grande número de pessoas, de diferentes classes sociais e em diferentes situações de privação, e conclui: “então haverá para nós a tarefa de adaptar nossa técnica às novas condições [...] teremos de buscar a mais simples e palpável expressão para nossas teorias” (p. 292).

Em *Proposição de 9 de outubro de 1967*, Lacan (1968[1967]/2003) afirma que “o psicanalista só se autoriza de si mesmo” (p. 248), definindo ser esse um princípio. Assim sendo, cabe ao psicanalista movimentar-se, com seu saber e atento ao real que o saber não alcança, pelas vias do desejo e da ética da psicanálise. O psicanalista propõe a distinção entre a psicanálise em intensão — que leva à formação de um psicanalista — e a psicanálise em extensão — como forma de presentificar a psicanálise no mundo. Sobre a psicanálise em extensão, Berni (2023) conclui que “Lacan não apenas abre a possibilidade de que o discurso psicanalítico permeie outros contextos que não o consultório, como também convoca o psicanalista a essa responsabilidade social” (p. 114).

Portanto, a política da psicanálise visa à criação de dispositivos de escuta que favoreçam a emergência do inconsciente e suas implicações. Diversas iniciativas têm surgido nesse sentido, que levam em conta as especificidades dos sujeitos e as vicissitudes de suas demandas em diversos contextos sociais e institucionais, sendo estes, muitas vezes, contextos de exclusão e violência.

A conversação é um dispositivo clínico desenvolvido por Jacques Allain-Miller na década de 1990. Por meio dela, tem sido possível exercer a psicanálise aplicada. A conversação tem como método a “associação livre coletiva”, pois, ao confiar na cadeia significante, “vários participam do mesmo [...]. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas” (Miller, 2005, pp. 15–16). A transferência ao dispositivo é fundamental para que a associação livre na forma coletivizada aconteça. Lacadée (2000) foi pioneiro a utilizar esse dispositivo nas escolas com adolescentes, e, segundo ele, o objetivo é “visitar, regularmente, crianças e jovens nos seus lugares onde passam a maior parte de suas vidas, ou seja, a escola”. Nesses locais, os psicanalistas não falam *dos* alunos, mas *com* os alunos (Miranda *et al.*, 2006). Segundo Berni (2023), na conversação, tem-se como desafio transformar uma queixa em questão, para então surgir novas invenções.

A conversação possibilita, a partir da oferta da escuta, a localização de um impasse. O impasse levantado pelo grupo é então questionado a partir da associação livre na forma coletivizada. Cada adolescente tem a chance de dizer como o impasse o toca, como o afeta. A conversação visa à manifestação das singularidades nos espaços coletivos (Lima, 2019). Ela possibilita destravar as identificações cristalizadas, produzindo novos sentidos, novas identificações.

O discurso da ciência atrelado ao discurso do capitalista, por meio de ferramentas tecnológicas, tem atravessado a rotina dos adolescentes e daqueles que os supervisionam. Os jovens têm se comunicado predominantemente através das plataformas digitais. Nesse espaço virtual, não há uma aproximação entre os corpos, o que favorece o estabelecimento de laços predominantemente imaginários. O declínio do simbólico e a ascensão do gozo em nossa época tem promovido a criação de comunidades de gozo que se alastram no ambiente virtual. Para Lacan ([1960]/2003), a ascensão da ciência, com sua universalização, amplia as práticas de segregação. Apesar da conexão contínua proposta pelas plataformas virtuais e aderidas pelos adolescentes, estes queixam-se de não serem escutados pelos adultos e outros colegas: “A comunicação virtual não garante a escuta. Os espaços virtuais estão carregados de monólogos coletivos” (Lima, 2019, p. 137).

Segundo Lima (2019), por meio da conversação, instaura-se “um espaço vazio num mundo interconectado, permitindo a reflexão crítica, que pode levar à responsabilidade pela palavra e à construção de um saber-fazer com os próprios dispositivos tecnológicos ofertados pela cultura” (p. 138).

Apostamos que o encontro corpo-a-corpo tem uma função subjetiva e social importante na adolescência. Nesse sentido, a conversação é um recurso interessante, na medida em que ela convoca os corpos. Para além do que a palavra alcança em seus sentidos, o corpo, em seus ecos pulsionais, presentifica o gozo estranho, que não faz laço social, denunciando a impossibilidade de complementaridade entre os sexos. O psicanalista também coloca ali o seu corpo, em suas diversas tonalidades pulsionais. Desse modo, “a conversação inclui a dimensão pulsional no discurso” (Lima, 2019, p. 139). Diante desse vazio de sentido, a conversação permite a tecitura de uma borda que contorna o vazio.

Nesse sentido, torna-se fundamental a oferta de espaços para a circulação da palavra dos adolescentes, dentro e fora da escola. Espaços que não operem na promoção da segregação, mas que incluam o singular no coletivo. A aposta na conversação está na oferta da palavra que toque o real de cada um (Miranda *et al.*, 2006). O aspecto político da conversação, segundo Lacadée (2000), estaria na “prática inédita da palavra”, na tentativa de “subverter o laço social daqueles que, de alguma maneira, foram confinados ao silêncio excludente e marcados por identificações”.

Tendo em vista as considerações acima, escolhemos a metodologia de conversação como um dispositivo clínico e político, de intervenção e pesquisa, para escutar os adolescentes sobre os efeitos subjetivos da pandemia e do distanciamento social. Realizamos conversações em duas escolas. A primeira foi relatada no início do primeiro capítulo, e a segunda apresentaremos a seguir.

3.4 Na Imensidão de uma Escola, um Grupo Animado e Atuante

Recebemos a demanda de uma escola pública no segundo semestre de 2022. A escola que nos convidou atende alunos do ensino fundamental I e II, tendo por volta de mil alunos. É uma escola pública localizada em um bairro considerado de classe média, de acordo com o IPEAD (Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas), com base no Censo do ano 2000 (Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas, 2018).

Em um primeiro contato com essa escola, foi-nos relatado que, após o retorno presencial às aulas, surgiram “sinais de ansiedade e depressão em alguns alunos, inclusive com episódios

de choro, crises de pânico e automutilação dentro da escola”. Além disso, foram descritas situações de *bullying* e/ou violência entre os alunos.

Segundo uma pesquisa realizada pela escola sobre o sofrimento psíquico dos alunos, 70% dos respondentes acreditam estar com ansiedade e/ou depressão. É nesse contexto que a escola recorreu à UFMG, na procura de uma ajuda “para uma melhor saúde mental dos alunos”.

Convidamos os adolescentes interessados na conversação e recebemos um grupo composto de nove meninas e dois meninos. Chegamos à escola próximo ao horário de saída dos alunos e, ao bater o sinal de encerramento da aula, impressionou-nos a quantidade de adolescentes saindo da sala e ocupando os corredores. Um funcionário da escola nos conduziu, tentando encontrar, em meio à multidão, os alunos que participariam da conversação. Esses alunos foram selecionados pelos professores e coordenadores de acordo com dificuldades apresentadas. Eles foram convidados e aceitaram o convite para participar da conversação. No dia em que chegamos, alguns desses alunos, já a caminho da sala onde iria ocorrer a conversação, puxavam outros alunos pelas mãos, seus amigos, e perguntavam se eles poderiam também participar. Uma adolescente nos disse, sobre sua amiga: “ela precisa mais do que eu”, dizendo que poderia até mesmo ceder seu lugar a ela. Se em algumas experiências, cancelamos a conversação por ausência de alunos para realizá-la, nessa escola nos deparamos com o excesso de demandas e com a urgência dos adolescentes de serem escutados.

Nesse grupo, observamos que as meninas falavam mais, e os dois meninos eram mais reservados. Uma adolescente se destacou no grupo por interagir muito com os outros adolescentes e conosco e por introduzir com frequência algum tema para a conversação. Ela demonstrou-se acolhedora e sensível aos colegas, o que produziu efeitos positivos para que a conversação operasse. Por outro lado, quando ela não pôde ir, outros alunos assumiram o protagonismo, participando mais ativamente da conversação. É importante destacar que cada grupo tem seu movimento próprio, sua maneira específica de funcionar, e, a partir do laço transferencial, as diferenças individuais começam a emergir nessa formação.

No primeiro encontro, os adolescentes apresentaram uma queixa, um impasse comum: a insatisfação com uma das professoras da escola. Segundo eles, “ela não escuta”, há um “medo de falar com ela, [pois] não tem conversa” e “ela não dá abertura”; um deles “tinha vontade de falar poucas e boas pra ela”. Além disso, expressaram o incômodo de que não se sentem escutados pela escola: “A escola gosta de falar, mas não faz nada”. A eleição de alguém para endereçar seus afetos hostis criou um laço entre eles a partir de um inimigo comum. Além disso, compreenderam rapidamente que as animadoras não se incluíam diretamente na instituição escolar, mas estavam em um lugar êxtimo, ou seja, ao mesmo tempo que vinham a pedido da

escola, não se incluíam entre os adultos que trabalhavam na escola. A transferência surgiu a partir do esclarecimento sobre o funcionamento da conversação e do sigilo que a caracteriza. A partir de então, os adolescentes sentiram-se acolhidos e passaram a nomear seus sofrimentos e a endereçar ao dispositivo suas questões, seus impasses. Esse efeito inicial acompanhou os demais encontros, e, aos poucos, cada um, a seu modo, pôde, em algum momento, se colocar.

No segundo encontro, quando já demonstraram conhecer o funcionamento da conversação, uma das adolescentes disse, logo no início: “Daqui pra frente, é só pra trás”, dizendo que “só piora, ao invés de melhorar”. Quando questionada sobre o significado de suas palavras, ela não quis explicar. Posteriormente, a partir do que se seguiu nas próximas conversações, pareceu-nos que esse “pra trás” seria esse lugar onde se fala de questões profundas, de dores do passado. Percebemos que a associação livre favorecia a emergência de questões que eram silenciadas nos outros espaços que eles frequentavam. No entanto, enquanto ativadoras da conversação, reconhecendo os limites desse dispositivo, buscávamos dar lugar ao mal-estar e, ao mesmo tempo, dosar a angústia, favorecendo as saídas ou proporcionando algum apaziguamento.

Um dos temas abordados pelos alunos foi o modo como eles se apresentam na escola e em casa. Nesse dia, o tema da diferença ocupou o lugar de destaque na conversação. Os adolescentes começaram abordando os estilos musicais, comuns ou diferentes entre eles, e chegaram ao tema da religião. Primeiramente, disseram sobre o movimento da escola de privilegiar alunos que têm melhores notas, que são gratificados com passeios. Além disso, descreveram as características que os diferenciavam entre si. Disseram sobre o modo de se apresentarem na escola e em casa: para alguns, esse é um motivo de angústia, pois gostariam de “ter a mesma personalidade” em ambos os ambientes. Outros disseram que na escola “a gente tenta se encaixar no grupo”, “a gente mostra um lado que a gente não é”, “tudo que a gente vê o outro fazer, a gente quer fazer”; “em casa, me sinto normal, mais tranquila, na escola eu mudo, a gente quer impressionar as pessoas”, e “impressionar é mostrar algo que não se é”. Uma das alunas concluiu: “é, ninguém conhece ninguém direito”. Nesse dia, alguns adolescentes que estavam mais reservados disseram sobre si, narrando suas histórias. Uma aluna relatou sua experiência de imigrante na cidade, outra falou sobre sua religião e outra, sobre sua condição de ajudar uma mãe que enfrenta um processo depressivo e que, por isso, assume algumas responsabilidades em sua casa.

Os adolescentes abordaram o processo psíquico de separação dos pais ao falarem dos modos diferentes de se apresentar em casa e na escola. Descreveram os impasses vivenciados no laço social, especialmente como a inserção nos grupos pode levar ao apagamento das

singularidades. A partir da descrição das semelhanças e diferenças entre eles, o tema da diferença assumiu um lugar de destaque. Cada adolescente falou de sua diferença, e essa diferença não foi segregada, mas acolhida pelo grupo.

Nos encontros seguintes, surgiram “temas polêmicos”, como foram nomeados pelos próprios alunos. Os adolescentes falaram sobre sexualidade, religião, política, saúde mental e assédio. Foi interessante observar as direções que essas discussões tomaram. Começaram com algumas máximas, como “tema de política é foda de conversar porque sempre dá briga”, “votando em um ou outro, vai roubar de todo jeito”, ou “eu tenho medo de umbanda, as pessoas encarnam e ouvem vozes”, “homem não presta, mente”, entre outras. Após alguns questionamentos da animadora e falas de outros adolescentes, as máximas universais, generalizantes, deram lugar a posições mais flexíveis, conferindo um lugar para a diferença: “é, tem um pouco de tudo”, “ninguém conhece ninguém direito”, “todo mundo é diferente”, “todo mundo tem uma coisinha”.

Em outra conversação, abordaram o tema do assédio, nomeando-o como “o assédio do dia-a-dia”. Ao serem questionados sobre essa expressão, descreveram: “não é normal, mas acontece todos os dias”. Esse tema surgiu após mencionarem a insatisfação com o próprio corpo. Relataram os incômodos que sentem ao colocarem roupa de banho em algum lugar público e sobre os ideais de beleza difundidos nas redes sociais. O tema do corpo foi predominante durante um tempo e introduziu diversas questões para esse grupo. Uma adolescente disse estar insatisfeita com o seu corpo, que gostaria de ter o corpo magro, assim como o da colega ao lado. Esta, por sua vez, respondeu, dizendo: “ser magra também traz insegurança”. Uma das adolescentes pontuou: “todo mundo pensa: você vai ser amada se tiver o corpo bonito”, e outra disse que o elogio provoca insegurança. Quando questionado sobre o que pensava sobre o assunto, um dos meninos disse: “sei lá, homem não pensa tanto nessas coisas, não é igual menina”. Imediatamente, surgiu o tema da diferença entre meninos e meninas, e uma das adolescentes disse: “menino não sofre”. As falas seguintes levaram à formulação de uma adolescente: “não tem isso de padrão”, ao que outra concordou: “estão todos insatisfeitos”. Nesse grupo, foi difícil escutar os adolescentes, já que as adolescentes tinham muito a dizer. Em alguns momentos, foi possível direcionar perguntas a eles e escutá-los, mas logo eram interrompidos.

Em um dos encontros, perguntamos aos adolescentes sobre a pandemia de COVID-19, já que a proposta de conversação surgiu da demanda da escola a propósito das dificuldades dos adolescentes de se adaptarem às aulas presenciais. Os adolescentes disseram que foi um momento “muito ruim, que trouxe questões psicológicas”. Falaram da dificuldade de ficarem

“presos dentro de casa”, longe dos amigos. Sobre o processo de aprendizagem no formato à distância, um dos alunos disse: “não aprendi nada, ninguém aprendeu nada”. Relataram as práticas adotadas por cada família, as cobranças que os professores faziam e a “intolerância” por parte dos professores no retorno às atividades na escola: “hoje não pode nem tossir, que ela manda sair da sala”.

No entanto, esse assunto logo foi interrompido, e os adolescentes retomaram as questões anteriores, sobre o corpo, as relações familiares e as relações entre eles. Posteriormente, refletimos que trabalhar o tema da pandemia era uma demanda nossa e da escola. Os adolescentes queriam abordar temas relativos à adolescência, como a transformação do corpo, as relações familiares, a violência simbólica na escola e os laços entre eles. O tema da pandemia surgia indiretamente, ao falarem do sofrimento que viveram nos últimos meses e das marcas deixadas pelo distanciamento social.

Em um último encontro, fomos surpreendidos por um silêncio e por um mal-estar que se presentificou através dos corpos. Uma adolescente disse: “está pesado estar aqui”, e concluiu, “isso se chama depois do Interclasse”. Segundo eles, havia ocorrido jogos esportivos na escola e, após um episódio de ataques e brigas entre as torcidas, esse mal-estar se instaurou. Representantes de ambos os grupos estavam presentes na conversação nesse dia. Uma das adolescentes justificou o motivo de sua insatisfação e o motivo de estar com raiva. Nesse momento, surgiu um movimento de todo o grupo para produzir algum alívio na tensão que ali se colocava: “foi uma brincadeira, coisa de adolescente”, “todo mundo ofendeu todo mundo”, “gente, calma, pelo amor de deus”, “fazer indiretinha é chato”. Em seguida, uma adolescente começou a cantar uma das músicas da competição. Os outros sorriram e também cantaram, até que uma das alunas lembrou de um episódio no qual um professor caiu em um buraco, diante de todos os alunos. Se ainda havia alguma tensão colocada, essa lembrança fez explodir um longo momento de risadas, inclusive entre nós, animadoras da conversação. Todos riram, alguns até choraram de tanto rir. O humor, nesse momento, estabeleceu um laço entre eles. Assim, começaram a compartilhar momentos engraçados e todos riram juntos. Nesse momento, acompanhando a onda de alegria instalada no grupo, uma adolescente anunciou seu desejo: “eu quero namorar, mas não tem ninguém que me favoreça”. Então, a animadora da conversação perguntou a cada um, de maneira direta: “e você, o que você quer?”. Nessa precipitação, cada um colocou a primeira coisa que lhe ocorria: “eu sei lá”, “quero ir pra praia”, “quero melhorar minha insegurança”, “quero ir pra um sítio e ficar uma semana com meus amigos”, “quero que meu relacionamento dê certo”, “quero voltar pra ele” e “eu não superei”. Enfim, uma delas, aquela que no primeiro encontro foi puxada pelas amigas, chorou.

Entendemos esse último encontro como o momento de concluir a conversação. O espaço da conversação possibilitou a nomeação de um impasse ou mal-estar pelos próprios adolescentes. O grupo elegia um impasse a ser trabalhado em cada encontro, e, a partir desse impasse, cada adolescente tinha a chance de se posicionar sobre o tema. A associação livre permitia o encadeamento significativo, dando lugar a outros temas, outras questões. O estabelecimento da transferência ocorreu no momento em que o ativador da conversação destacou que o que fosse tratado ali seria sigiloso. O sigilo marcou o lugar de intimidade ocupado pelo psicanalista na conversação, pois alguém de fora da instituição escutava-os seriamente, permitindo que eles falassem sobre os temas que lhes afligiam. Os adolescentes passaram a endereçar ao dispositivo suas questões. Nesse espaço coletivo emergiram angústias, lembranças dolorosas, intimidades, mas também saídas inventivas, por exemplo, pela via do humor. As palavras se enlaçavam aos corpos, dando-lhes um sentido. Mas algo do corpo permanecia como estranho, fora do sentido, desajustado, e esse elemento estranho também tinha um lugar no grupo.

O que parece importante ser destacado dessa experiência de conversação é a possibilidade de a palavra dar um contorno à alteridade que emerge no próprio corpo e no corpo do outro. À princípio, havia uma tendência a segregar as diferenças no grupo, mas a palavra permitiu, naquela circunstância, o tratamento da alteridade, fazendo com que as diferenças que ali se apresentaram, passassem a ser aceitas.

No final das contas, não estávamos mais interessados nas queixas escolares, mas nos efeitos da oferta de um espaço de escuta sobre os adolescentes. As conversações permitiram-nos reformular a nossa questão inicial de pesquisa. Se inicialmente estávamos interessadas nos efeitos da pandemia sobre os adolescentes, nossa questão central passou a se voltar para a importância do convívio corpo-a-corpo para a entrada na adolescência. Essa questão tem relação com o tema da pandemia na medida em que o distanciamento dos corpos teve como efeito, para alguns adolescentes, a suspensão do processo psíquico da adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa investigou os efeitos do distanciamento social ocasionado pela pandemia sobre os adolescentes. A pandemia de COVID-19, que afetou o Brasil de forma mais decisiva em 2020, serviu como um laboratório pelo qual foi possível observar os efeitos psíquicos do distanciamento social e da substituição dos encontros presenciais pelos laços virtuais sobre os adolescentes.

Como vimos, o encontro corpo-a-corpo propicia o confronto com a alteridade, que remete ao estranho familiar que habita o mais íntimo de cada sujeito. O corpo na psicanálise é atravessado pela linguagem e marcado pela castração. A alienação do sujeito à linguagem tem como efeito uma perda. Algo se perde ao se enlaçar ao Outro. Habitar o espaço do Outro implica perda de gozo. No entanto, a perda do objeto é a causa do desejo, que leva ao laço social. A construção da imagem corporal envolve o encobrimento do objeto *a*, esse elemento real que faz furo na imagem. A unidade da imagem é uma ilusão. O encontro com o real na puberdade é o encontro com o objeto *a*, esse elemento real que desorganiza a imagem. O sujeito adolescente se depara com os pontos cegos do espelho, exigindo que ele se repositone e reconfigure a própria imagem. A substituição dos encontros físicos pelos laços virtuais favorece a expansão narcísica, com todos seus efeitos, como a agressividade e a dificuldade para lidar com a diferença do outro.

A prevalência do discurso do capitalista em nossa época, associada ao uso contínuo das tecnologias digitais, tem trazido impasses para o laço social. Os adolescentes encontram-se dispersos, sem a ajuda de um outro humanizado que os ampare nessa travessia. Eles buscam nos espaços sociais uma referência, uma resposta ao enigma de suas existências. Juntam-se aos montes, poucos ou muitos, presencialmente ou virtualmente, seja como for, na tarefa de encontrar, enfim, a resposta para a questão que tanto lhes inquieta sobre o que fazer diante do outro sexo. Assim como o próprio corpo, o corpo do outro é inquietante e os inquieta. O encontro com o outro revela, ao mesmo tempo, desejo e falta. A complexidade desse encontro sempre malsucedido com o outro os incita a construir saídas para lidar com o mal-estar. Essas saídas são atravessadas pelas ofertas da cultura de seu tempo. Os adolescentes, sempre à frente de sua época, fazem uso das tecnologias disponíveis, sejam estas cartas, discos ou *smartphones*. Recebem essas ferramentas do Outro e podem fazer delas um uso sintomático ou um potencial de mudança de toda uma geração. Freud já dizia do movimento dos jovens no avanço da civilização.

Os adolescentes de nosso tempo nos chegam através de seus sintomas, inibições e angústias e dizem dos impasses de nossa época, mas também nos ensinam como lidar com esses impasses. O discurso do capitalista promove um ideal de completude e promete uma realidade simplificada, com acesso direto aos objetos de consumo, segundo a lógica do mercado. Assim, o sujeito sacrifica seu desejo e se submete a um imperativo de gozo. Nessa lógica de consumo, o próprio corpo torna-se objeto a ser consumido.

O avanço da ciência atrelado ao mercado e à globalização produz e amplia os processos de segregação. São os sujeitos que sofrem os processos e as práticas de segregação cada vez mais ampliadas que escutamos nas escolas públicas — corpos inflamados de gozo que transbordam as estruturas rígidas das escolas. Assim, a escola é o principal palco de encenação dos sintomas e de manifestação do sofrimento dos adolescentes. No entanto, a lógica disciplinar segrega os corpos indóceis, patologizando-os e medicalizando-os. Há, portanto, muitos desafios a serem enfrentados para que a escola resista produzindo efeitos simbólicos e estruturantes, favorecendo o trabalho psíquico da adolescência e o laço social.

Os adultos, assumindo ou não essa função para os adolescentes, são convocados a intervir contra a ação mortífera do gozo que os invade. A dificuldade em lidar com esses novos corpos leva os educadores a convocar outros profissionais, fora da escola, como os psicanalistas. A oferta da escuta para esses adolescentes nos mostrou a ânsia deles de ser escutados. A circulação da palavra no espaço da conversação permitiu que eles construíssem soluções coletivas e singulares para os impasses apresentados.

A pandemia evidenciou como o individualismo crescente associado ao uso das tecnologias digitais promove o aumento da angústia entre adolescentes. Também revelou a importância do espaço para a palavra. Escutar os adolescentes é escutar o mal-estar da cultura. Não recuar diante da demanda de um adolescente é apostar na capacidade criativa e transformadora do novo. É aprender as formas individuais de enlaçamento e de invenção.

Os adolescentes sabem que não é sem o Outro que se vive. Eles buscam algo no Outro, representado em tantos outros em seu entorno. Constroem saídas com o que têm, do jeito que dá. Não há, e é importante que não haja, pressa para adolecer. Retomando Freud, e concluindo (ampliando a palavra *escola* para *sociedade*): “a escola não pode esquecer que lida com pessoas ainda imaturas, a quem não é lícito negar o direito de se demorar em certos estágios — até mesmo desagradável — do desenvolvimento” (Freud, 1910/2013, p. 390).

REFERÊNCIAS

- Alessandra, K. (2021). *Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia*. Agência Câmara de Notícias. <https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-durante-a-pandemia/#:~:text=Segundo%20dados%20do%20Fundo%20das,e%2010%25%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>.
- André, S. (1998). *O que quer uma mulher?* (D. D. Estrada, Trad.). Zahar.
- Arendt, H. (2011). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (M. W. Barbosa, Trad.; 7ª ed.; pp. 221–247). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1957).
- Berni, J. T. (2023). *Adoecimento psíquico e despertar do inconsciente: a conversação com adolescentes na cultura digital* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Brousse, M.-H. (2014). Corpos lacanianos: novidades contemporâneas sobre o estádio do espelho. *Opção Lacaniana Online*, (15). <http://www.opcaolacanianana.com.br/nranterior/numero15/texto2.html>
- Cottet, S. (1996). Estrutura e romance familiar na adolescência. In H. C. Ribeiro & V. Pollo (Eds.). *Adolescência: o despertar* (pp. 7–20). Kalimeros.
- Coutinho Jorge, M. A. (2002). Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In D. Rinaldi & M. A. C. Jorge (Eds.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*.(pp. 17–32). Rios Ambiciosos.
- Coutinho, L. G. (2020). Ocupa escola: tratamento aos impasses da adolescência no laço social? *Estilos da Clínica*, (pp. 63–76. v.25). <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/167622>
- Couto, L. F. S., Casséte, J. L. Q., Hartmann, F., & Souza, M. F. G. (2018). Os discursos lacanianos como laços sociais. *Revista Subjetividades*, 18, 93–104. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v18iEsp.6562>

- Cosenza, D. (2015). A iniciação na adolescência: entre mito e estrutura. *@gente Digital*, (9). http://www.institutopsicanalisebahia.com.br/agente/download/009/003_agente09_dom-enico_cosenza.pdf
- Cunha, C. F. (2022). Diga aí. In C. F. Cunha, B. F. Rocha & M. Mourão (Eds.). *Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida* (pp. 681–685). Editora UFMG.
- Cunha, C. F., & Lima, N. L. (2013) A escuta de adolescentes na escola: a sexualidade como um sintoma escolar. *Estilos da Clínica*, pp. 508–517. 18(3). <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/79863/83820>
- Del Papa, M. (2020). *Verdade ou consequência: a fantasia e a virtualidade na adolescência* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39300>
- Fink, B. (1998). *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Zahar.
- Freud, S. (1969). Projeto para uma psicologia científica. In J. Strachey (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. L. Meurer, Trad.; Vol. 1, pp. 381–506). Imago. (Trabalho original produzido em 1895 e publicado em 1950).
- Freud, S. (2010). A repressão. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 82–98). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2010). Bate-se numa criança. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 293–327). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1919).
- Freud, S. (2010). Caminhos da terapia psicanalítica. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 279–292). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1919).
- Freud, S. (2010). Introdução ao narcisismo. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 13–50). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2011). A dissolução do complexo de Édipo. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 16, pp. 203–213). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1924).

- Freud, S. (2011). A organização genital infantil. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 16, pp. 168–175). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1923).
- Freud, S. (2012). Sobre a psicologia do colegial. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 302–306). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2013). As pulsões e seus destinos. In G. Iannini (Ed.). *Obras incompletas de Sigmund Freud* (P. H. Tavares, Trad.; Vol. 2, pp. 13–72). Autêntica. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2013). Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 389–391). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1910).
- Freud, S. (2014). O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 13, pp. 424–450). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1917).
- Freud, S. (2015). O romance familiar dos neuróticos. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 8, pp. 419–424). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1909).
- Freud, S. (2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 6, pp. 13–172). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (2020). O infamiliar. In G. Iannini (Ed.). *Obras incompletas de Sigmund Freud: O infamiliar e outros escritos* (E. Chaves & P. H. Tavares, Trad.; pp. 27–141). Autêntica. (Trabalho original publicado em 1919).
- Freud, S. (2020). Psicologia das massas e análise do Eu. In G. Iannini (Ed.). *Obras incompletas de Sigmund Freud* (M. R. S. Moraes, Trad.; Vol. 9, pp. 137–232). Autêntica. (Trabalho original publicado em 1921).
- Gomes, P. S., & Lima, N. L. (2019). Um mundo sem adultos: efeitos subjetivos dos adolescentes à deriva. *Tempo Psicanalítico*, 51(1), 134–158.

- Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas. (2018). *Classificação dos bairros de Belo Horizonte*. IPEAD. https://ipead.face.ufmg.br/_site/wp-content/uploads/2018/11/Classes_Bairros_BH_com_mapa.pdf
- Kehl, M. R. (2008). *A fratria órfã: conversas sobre a juventude*. Olho d'Água.
- Lacadée, P. (2006). A autoridade da língua (K. Mariás & M. Mezêncio, Trans.). *La Petite Girafe*, 23, 7–15.
- Lacadée, P. (2011). *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Contra Capa.
- Lacadeé, P. (2000). *Le pari de la conversation*. CIEN.
- Lacadée, P. (2017). O que acontece perto dos 17 anos? In A. L. Santiago, C. F. Cunha, C. Vidigal, J. Santiago, L. Neves, N. L. Lima & F. Maçolla (Eds.). *Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus impasses* (pp. 109–127). Scriptum.
- Lacan, J. (1970/2003). Radiofonia. In J.-A. Miller (Ed.). *Outros escritos* (V. Ribeiro, Trad.; pp. 400–447). Zahar.11
- Lacan, J. (1985). *O seminário: Liv. 20. Mais, ainda* (J.-A. Miller, Ed., & M. D. Magno, Trad.; 2ª ed.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1972 e 1973).
- Lacan, J. (1988). *O seminário: Liv. 3. As psicoses* (J.-A. Miller, Ed., & A. Menezes, Trad.; 2ª ed.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1955 e 1956).
- Lacan, J. (1988). *O seminário: Liv. 7. A ética da psicanálise* (J.-A. Miller, Ed., & A. Quinet, Trad.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1959 e 1960).
- Lacan, J. (1992). *O seminário: Liv. 17. O avesso da psicanálise* (J.-A. Miller, Ed., & A. Roitman, Trad.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1969 e 1970).
- Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do [eu]. In J. Lacan. *Escritos* (V. Ribeiro, Trad.; pp. 96–103). Zahar. (Trabalho original publicado em 1949).
- Lacan, J. (1998). Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “Psicanálise e estrutura de personalidade”. In J. Lacan. *Escritos* (V. Ribeiro, Trad.; pp. 653–691). Zahar. (Trabalho original produzido em 1960 e publicado em 1961).
- Lacan, J. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In J. Lacan. *Escritos* (V. Ribeiro, Trad.; pp. 807–842). Zahar. (Trabalho original produzido em 1960).

- Lacan, J. (1999). *O seminário: Liv. 5. As formações do inconsciente* (J.-A. Miller, Ed., & V. Ribeiro, Trad.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1957 e 1958).
- Lacan, J. (2003). Alocução sobre as psicoses da criança. In J.-A. Miller (Ed.) & V. Ribeiro (Trad.). *Outros escritos* (pp. 248–264). Zahar. (Trabalho original produzido em 1967).
- Lacan, J. (2003). Joyce, o *sinthoma*. In J.-A. Miller (Ed.). *Outros escritos* (V. Ribeiro, Trad.; pp. 560–566). Zahar. (Trabalho original publicado em 1975).
- Lacan, J. (2003). Prefácio a *O despertar da primavera*. In J.-A. Miller (Ed.). *Outros escritos* (V. Ribeiro, Trad.; pp. 557–559). Zahar. (Trabalho original publicado em 1974).
- Lacan, J. (2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In J.-A. Miller (Ed.) & V. Ribeiro (Trad.). *Outros escritos* (pp. 248–264). Zahar. (Trabalho original produzido em 1967 e publicado em 1968).
- Lacan, J. (2005). *O seminário: Liv. 10. A angústia* (J.-A. Miller, Ed., & V. Ribeiro, Trad.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1962 e 1963).
- Lacan, J. (2007). *O seminário: Liv. 23. O sinthoma* (J.-A. Miller, Ed.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1975 e 1976).
- Lacan, J. (2008). *A lógica do fantasma*. Centro de Estudos Freudianos do Recife. (Trabalho original produzido entre 1966 e 1967).
- Lacan, J. (2008). *O seminário: Liv. 16. De um Outro ao outro* (J.-A. Miller, Ed., & V. Ribeiro, Trad.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1968 e 1969).
- Lacan, J. (2010). *O seminário: Liv. 8. A transferência* (J.-A. Miller, Ed., & D. D. Estrada, Trad.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1960 e 1961).
- Lesourd, S. (2004). *A construção adolescente no laço social*. Vozes.
- Lima, N. L. (2009). *A escrita virtual na adolescência: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84XNCM>
- Lima, N. L. (2019). Impasses éticos no laço social contemporâneo. In N. L. Lima, J. T. Berni & V. C. Dias. *A escola navega na web: que onda é essa?* (pp. 135–142). Crivo.
- Lima, N. L. (2020). “Eu não sei se o professor está me olhando”: o olhar e a tela. *Desidades*, (28), 13–25. <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/40381/22015>

- Lima, N. L., & Nobre, M. R. (2020). A escuta de adolescentes como dispositivo de resistência à lógica da cultura digital. In R. Voltolini & R. Gurski. *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação* (pp. 303–316). Contracorrente.
- Lima, N. L., Castro, C. F., & Melo, C. M. (2011). A identificação na contemporaneidade: os adolescentes e as redes sociais. *aSEPHallus*, 6(12), pp. 16–46. http://www.isepol.com/asephallus/numero_12/aSEPHallus_12.pdf
- Miller, J.-A. (2005). *La pareja e el amor: conversaciones clínicas con Jacques Alain-Miller en Barcelona*. Paidós.
- Miller, J.-A. (2006). *Los signos del goze*. Paidós.
- Miller, J.-A. (2015). *Em direção à adolescência: intervenção de encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança*. Minas com Lacan. <http://minascomlacan.com.br/blog/em-direcao-a-adolescencia>
- Miranda, M. P., Vasconcelos, R. N., & Santiago, A. L. B. (2006). Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *Anais do 6º Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP*. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext
- Nobre, M. R. (2020). *Derivas do saber na cultura digital: o sujeito do inconsciente entre algoritmos e matemas* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Ramírez, M. E. (2014). Apresentação do livro: “Despertar da adolescência: Freud e Lacan leitores de Wedekind”. *Opção Lacaniana Online*, (15). <http://www.opcaolacaniana.com.br/nranterior/numero15/texto6.html>
- Reis, E. M. (2022). *Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF*. UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>
- Rinaldi, D. (2008). O traço como marca do sujeito. *Estudos de Psicanálise*, (31), 60–64.
- Rosa, M. D. (2020). Prefácio. In R. Voltolini & R. Gurski. *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. (pp. 19–25). Contracorrente.

- Roy, D. (2016). *Metamorfose* (B. S. Albuquerque & L. B. Toniolo, Trans.). [Manuscrito não publicado].
- Sibilia, P. (2012). A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? *Matrizes*, 5(2), 195–211.
- Stevens, A. (2004). Adolescência como sintoma da puberdade. *Curinga*, (20), 27–39. (Trabalho original publicado em 1998).
- Stevens, A. (2013) Quando a adolescência se prolonga. *Opção Lacaniana Online*, (11). <http://www.opcaolacaniana.com.br/nranterior/numero11/texto5.html>
- Stevens, A. (2018). *Fazer-se um corpo na adolescência*. CIEN Digital. <https://ciendigital.com.br/index.php/2018/11/28/fazer-se-um-corpo-na-adolescencia/>
- Viola, D. T. D. (2016). *O momento-limite conceitual: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A9GLDZ>
- Viola, D. T. D., & Vorcaro, A. M. R. (2011). A verdade e o engodo do desejo na leitura do seminário *A angústia* de Jacques Lacan. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 14(1), 77–93. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982011000100006>
- Viola, D. T. D., & Vorcaro, A. M. R. (2013). Latência, adolescência e saber. *Estilos da Clínica*, 18(3), 461–476.
- Viola, D. T. D., Lima, N. L., & Nobre, M. R. (2020). O resgate da narrativa na cultura digital: a conversação psicanalítica com adolescentes na escola. *Revista Subjetividades*, 20(1). <http://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20i1.e8031>
- Wedekind, F. (1973). *O despertar da primavera*. https://www.academia.edu/32925352/O_DESPERTAR_DA_PRIMAVERA_Autor_Frank_Wedekind_Ano_1890_1891_G%C3%AAnero_Drama (Trabalho original publicado em 1891).