

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

O QUE O SUJEITO DESEJA QUANDO RECUSA A ESCOLA?

Gustavo Alexandre Martins

Belo Horizonte
Agosto de 2012

Gustavo Alexandre Martins

O QUE O SUJEITO DESEJA QUANDO RECUSA A ESCOLA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Belo Horizonte
Agosto de 2012

M386q
T Martins, Gustavo Alexandre.
O que o sujeito deseja quando recusa a escola?
[manuscrito] / Gustavo Alexandre Martins. - UFMG/FaE, 2012.
108 f., enc,

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Marcelo Ricardo Pereira.
Co-orientadora : Margareth Diniz.
Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Teses.
3. Psicanálise e educação -- Teses. 4. Adolescência -- Teses.
I. Título. II. Pereira, Marcelo Ricardo. III. Diniz, Margareth.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.15

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Gustavo Alexandre Martins

O QUE O SUJEITO DESEJA QUANDO RECUSA A ESCOLA?

Dissertação defendida em 30 de agosto de 2012 e avaliada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira – Orientador – UFMG

Profa. Dra. Margareth Diniz – Co-Orientadora – UFOP

Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme – UFOP

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha – UFMG

Profa. Dra. Renata Nunes Vasconcelos – UEMG

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – UFMG

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcelo Ricardo Pereira pela riqueza inigualável das discussões e orientações que promove, por valorizar e tornar mais instigante esta investigação;

À professora Margareth Diniz, pelas contribuições feitas antes mesmo que houvesse objeto de pesquisa e que se mantiveram por todo o processo;

À banca examinadora por acolher o convite à leitura, críticas e indicações à pesquisa;

À Grazielle, pelo amor, companhia e por sonhar junto;

À minha mãe, Consolação, pelo apoio incondicional às minhas escolhas;

Aos grandes mestres que tenho e tive: Goretti por ter me apresentado e incentivado no percurso acadêmico e Luiz (*in memoriam*) cujo desejo de avançar cada vez mais nesta caminhada é sempre inspirador;

Aos meus irmãos e amigos por suportarem os momentos de ausência e mesmo nestes se fazerem presentes;

Aos colegas da FAE, Gilmar Moura, Márcio Boaventura, Fernanda do Valle com quem pude compartilhar os momentos de angústia e euforia acadêmica;

Às colegas de trabalho, psicólogas e educadoras, pela parceria diária;

Aos adolescentes, por promoverem a desestabilização onde o saber parece cristalizado.

“Neste momento, encontro-me na curiosa posição de não saber se o que tenho a comunicar é algo há muito conhecido ou inteiramente novo e intrigante, porém inclino-me a pensar que se trata da segunda alternativa”.

(FREUD, 1938)

RESUMO

Esta dissertação tem origem em observações cotidianas a partir da atuação como psicólogo educacional em escolas públicas municipais de Itabira-MG. O mal-estar na educação se faz presente, dentre outras situações, em grupos de alunos identificados por terem uma posição singular que se destaca dos demais. Trata-se de adolescentes que embora frequentem a escola assiduamente, mostram-se refratários a todas as ofertas educativas, provocando estranhamento e desconforto aos profissionais que os acompanham. Essa constatação faz produzir uma questão problema que inaugura esta pesquisa de mestrado: O que o sujeito deseja quando recusa a escola? Diante dela, elegemos a psicanálise como teoria que nos sustenta e cujos conceitos permitiram-nos operar com o discurso dos sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, investigamos as especificidades do sujeito do inconsciente, os impasses da adolescência, o conceito de *Recusa (Verleugnung)* e as implicações deste mecanismo na suspensão do desejo. Isto se deu a partir do texto freudiano bem como por meio de autores contemporâneos, dos quais destacamos Jean Jacques Rassial, Bernard Penot, Charles Melman e Jean-Pierre Lebrun. A discussão teórica se articula com a pesquisa de campo realizada em quatro escolas municipais de Itabira, em entrevistas clínicas orientadas pela psicanálise com adolescentes que suspeitamos posicionarem-se pela *Recusa*. As regularidades discursivas obtidas com este material permitiram-nos construir a ideia de que os adolescentes se estabelecem em um lugar de exceção na escola, enquanto as singularidades de dois casos específicos que se excedem dos demais nos indicaram sinais de haver outro posicionamento, possivelmente orientado pelo mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*.

Palavras chave: Mal-estar, Recusa, Adolescência, Sujeito.

ABSTRACT

This monograph originates from daily observations in the job of educational psychologist in public schools in Itabira-MG. The discontent in education is present, among other situations, in groups of students identified for having an unique position which detaches from others. They are teenagers who, in spite of going regularly to school, are refractory to all educative measures, which results in discontentment in the professionals who work with them. That observation leads to a problem which opens this research: what does the subject desires when he refuses school? To answer this, we chose psychoanalysis as supporting theory, whose concepts have allowed us to operate the research subjects' speech. So that we investigate the subject of the unconscious' specificities, the adolescence dead-locks, the concept of disavowal (*Verleugnung*) and consequences of that mechanism of suspension of desire. That happens from Freudian texts and through contemporary authors, among which we highlight Jean Jacques Rassial, Bernard Penot, Charles Melman and Jean-Pierre Lebrun. The discussion is articulated with the field research conducted at four Itabira public schools, with psychoanalysis-oriented interviews with teenagers who we suspect have been positioned through the disavowal (*Verleugnung*). The speech similarities obtained from this material allowed us to build the idea that the teenagers have been established in a place of exception in schools, while singularities from two specific cases that have exceded from the others have indicated us signs of another position, possibly oriented through the disavowal (*Verleugnung*) mechanism.

Keywords: Discontent, Disavowal, Adolescence, Subject.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: ADOLESCENTES E ADOLESCÊNCIA	16
O CAMPO DE PESQUISA	16
DE QUE CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA PARTIMOS.....	29
O ADOLESCENTE E A EXCEÇÃO – UMA ANÁLISE PRELIMINAR	41
A escola tem tudo, eu é que não quero	41
Foram tantas que nem me lembro.....	46
Feias, sujas e malvadas?	49
Um pedaço de papel não vale nada	54
Hoje aqui a gente tá vivo, amanhã a gente não sabe se tá morto.....	56
CAPÍTULO 2 – O QUE O SUJEITO RECUSA	61
RECUSA: CONCEITO E APROPRIAÇÕES	61
UMA OUTRA RESPOSTA DO ADOLESCENTE.....	75
Darci, Masculino ou Feminino?	76
Pablo, o Terror e o Medo.....	82
Do sujeito ao outro	87
CONCLUSÃO – O ESTADO DE DUPLA EXCEÇÃO	95
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	107
ANEXO 1 – Formulário De Indicação De Alunos Por Professores	107
ANEXO 2 – Roteiro De Referência Para Entrevista Com Adolescentes	108

INTRODUÇÃO

Qual é o lugar possível do sujeito na educação? Eis uma indagação que talvez perpassasse qualquer investigação que se faça neste campo pelo viés da psicanálise. Exemplos não faltarão se forem analisadas as produções recentes que neste país tem se implicado com o mal-estar e suas variações no âmbito educacional. Estudam-se as formas de sintoma, as que se repetem e as que se produzem, a função docente nos aspectos que vão da autoridade à transmissão, os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar. Seja em instituições de ensino formal, seja em outras de apoio, educação especial ou de ressocialização, o sujeito tem sido trazido para o centro das atenções onde o pesquisador orientado pela psicanálise se faz presente.

Para se chegar a este cenário, o ponto de partida não poderia ser outro senão o da própria invenção da psicanálise. Já no livro “*Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade*”, de 1905, notava-se uma importante aproximação entre o que Freud construía acerca da sexualidade infantil e a educação. A sublimação, um dos destinos possíveis da pulsão sexual, desvia para a atividade intelectual o objeto antes sexual (Freud, 1905). Ainda que o autor não tenha se detido com tanta ênfase à educação escolar, o assunto acompanhou a própria evolução da teoria psicanalítica. Assim, ele abordou questões como a identificação e a transmissão inconscientes entre professor e aluno, colocou em questão a possibilidade da aplicação direta da psicanálise à educação e chegou ao fim da obra apostando no caráter de impossibilidade do ato de educar. Enfim, não são poucas as referências que podem ser localizadas na obra freudiana que dizem algo acerca da ordem educativa da sociedade moderna, da constituição subjetiva e dos embates com que este sujeito se envolve para harmonizar minimamente sua particularidade com a exigência de homogeneidade social.

Mesmo não sendo tema principal, essa produção em torno da educação foi suficiente para instigar autores próximos a Freud, como Pfister, Aichhorn e sua própria filha, Anna. É preciso notar que entre estes e outros seguidores da teoria freudiana as construções teóricas não seguiram uma lógica linear e um pensamento comum. Em vez disso, houve concepções diferentes e até antagônicas no que se refere à aplicação da psicanálise na educação. Pesquisadores brasileiros observaram isto, acrescentam que Freud já notara “os limites de uma aplicação da psicanálise à educação” (KUPFER, *et al.*, 2010, p.286) e, embora sempre houvesse quem se debruçasse sobre o assunto, após Freud “o campo dessas articulações conheceu uma retração significativa de quatro décadas” (op. cit.). Por outro lado, o que tais

pesquisadores mostram também é que, atualmente, um século depois, novos trabalhos têm se mostrado tão vigorosos quanto o mal-estar que os impulsiona.

Nesse sentido, o grupo de pesquisadores localiza no Brasil um retorno à produção a partir da década de 1980 (assim como notam que ocorrera na França, na mesma época), analisando quase 300 trabalhos em torno das seguintes temáticas: “1. A transferência no campo educativo; 2. Psicanálise, discurso pedagógico e educação na contemporaneidade; 3. Alunos e professores na relação com o saber; 4. Tratar e educar; 5. Formação de professores e psicanálise” (KUPFER, *et al.*, 2010, p.285). Embora haja neste cenário diferentes formas de se estabelecer o encontro entre psicanálise e educação, grande parte dos textos parece se orientar em um sentido comum defendido pelos autores. “Nessa conexão, a psicanálise não ilumina, não fala ou pensa sobre a educação, nem se coloca em posição de exterioridade. Esta abordagem entende que a conexão é fruto da colocação do psicanalítico no âmago do educativo, em seu nó, em seu caroço” (KUPFER, *et al.*, 2010, p.289). Dessa forma, também não se pretende aqui criticar os aspectos da educação sob uma verdade da psicanálise, mas sim analisar as vicissitudes de um sujeito imerso em um modelo de sociedade na qual a educação formal se mantém como uma das bases de sustentação.

Nesse sentido, faz-se necessário desde já, a título de introdução, abordarmos teoricamente a noção de sujeito com base na psicanálise por considerarmos ser transversal: desde o cenário de construção do problema que nos anima até as conclusões a que deveremos chegar. Por outro lado, trata-se de ideias bastante consolidadas na teoria psicanalítica e que entendemos não demandarem uma exploração mais alongada, como procederemos acerca da adolescência e da *Recusa (Verleugnung)*.

O sujeito em psicanálise não é um sujeito regular, falado no senso comum. Em primeiro lugar, não há consistência material que o defina: o sujeito não é o corpo das ciências biológicas, nem é o indivíduo das ciências humanas. Em segundo, não é aquele ser que nasce pronto ou com estágios de desenvolvimento pré-definidos a cumprir. Ou seja, o sujeito em psicanálise não é um dado *a priori*. “Ao contrário, o sujeito é, para a psicanálise, o ser humano submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifestam de forma privilegiada nas formações do inconsciente, a exemplo dos atos falhos e do sintoma” (PEREIRA, 2011, p.116).

O inconsciente, que para Jacques Lacan se estrutura como linguagem, só pode existir na medida em que se processe uma operação fundadora: o recalque. Esta operação consiste em tornar desconhecidos para o sujeito certos conteúdos psíquicos ligados à satisfação pulsional. Pulsão que se define em Freud como uma força psíquica constante, portanto

inesgotável. Esta tem como objetivo a obtenção de prazer – alívio da tensão da força pulsional –, o que se faz na medida em que encontra representantes apoiados no próprio corpo – as zonas erógenas ou em objetos externos. A pulsão se apresenta sob um aspecto aparentemente ambíguo em que a realização de suas moções atinge o objetivo de satisfação parcial, mas, em vez de produzir o prazer, gera outro desconforto para o sujeito. Essa inquietante observação em conjunto com a percepção da condição do organismo em repetir incessantemente experiências nem sempre prazerosas, a compulsão à repetição, conduzem Freud (1920) a descobrir a existência de outro tipo de pulsão, mortífera, que age em sentido contrário à do prazer, mas, sem invalidá-la. Com isto, ele percebe que para além da busca pela satisfação há constantemente um movimento destrutivo inconsciente, que o faz definir pulsão de vida e pulsão de morte como as forças que movem o funcionamento psíquico.

Não fossem as intervenções do mundo externo, ou seja, da linguagem, para barrar o movimento das pulsões de vida e de morte, o ser humano seria completamente mobilizado por elas, no sentido de, a todo custo, desconsiderar o outro para atingir sua plena satisfação. Isto quer dizer, em termos lacanianos, que ele estaria compelido à repetição do gozo. Uma satisfação onipotente desse tipo seria incompatível com qualquer agrupamento social como conhecemos na sociedade moderna ocidental. Por outro lado, a barreira contra este gozo institui uma falta e ativa o incessante movimento de busca pelo objeto de satisfação perdido. Na verdade, este objeto nunca existiu materializado na realidade e cada objeto encontrado para substituí-lo estará marcado pela mesma falta, mantendo assim o deslizamento entre objetos no movimento que entendemos como o desejo.

A perda da possibilidade de poder gozar sobre tudo é irreparável. A intervenção da linguagem instaura a falta, ativa o desejo, mas, sobre aquilo que foi perdido – recalçado – o sujeito não quer mais saber. Assim, o conteúdo inconsciente é desconhecido, mas somente até certo ponto, na medida em que aquilo que fora recalçado tentará retornar. Freud diz que “não se deve imaginar o processo de recalque como um evento único de efeito duradouro, por exemplo, como se algo que estava vivo tivesse sido abatido e daí em diante permanecesse morto” (1915, p.181). Impedir a sua presença na consciência não quer dizer que tenha desaparecido no inconsciente. Muito pelo contrário. Aqueles conteúdos recalçados permanecem latentes e buscam outras vias de aparecer na consciência, mesmo camufladas em sua forma. Ele acrescenta ainda que “a pulsão recalçada jamais renuncia à sua completa satisfação, a qual consiste na repetição de uma experiência primária de satisfação. Todas as formações substitutivas ou reativas, bem como as sublimações, são insuficientes para remover sua tensão contínua” (FREUD, 1920, p.165).

Enfim, a descoberta do inconsciente permitiu forjar um sujeito antes de tudo incompleto. Incompleto porque na impossibilidade de atender plenamente aos anseios pulsionais, barrado pelo recalque, pela intervenção da lei simbólica, algo da ordem do gozo sempre permanecerá insatisfeito. Trata-se também de um sujeito que não se sabe, tendo em vista que a suposta satisfação plena foi interdita e o recalque barrou o acesso dos conteúdos à consciência. Mesmo que estes retornem pela produção de sintomas e outras formações substitutivas, o fazem somente de maneira cifrada, ininteligível ao sujeito. Em contrapartida, a falta que na operação de castração simbólica foi assinalada, permite ascender um sujeito desejante, que desloca entre objetos que parcialmente realizam as moções pulsionais.

As incessantes tentativas de satisfazer à necessidade de obtenção de prazer e ao mesmo tempo adequar-se à realidade da castração, bem como as insistentes formas de capturar um saber sobre o desejo que lhe escapa, conduzem-no a alcançar um tempo em que a falta seria sanada. Mas não será. O sujeito no presente se coloca de maneira transitória, pois cada encontro com algo de si que não corresponde a uma imagem completa, aponta-lhe a falta de que nada pode (ou nada quer) saber e faz com que ele se movimente em mais uma busca para suportá-la.

Disso, deriva-se precisamente o sujeito que passamos a analisar em nossa pesquisa, pois essa maneira transitória de como tal sujeito se apresenta na realidade talvez nos leve a interrogar, entre outras coisas, o não efeito duradouro do recalque, a impossibilidade de um desenvolvimento pleno e, no caso de adolescentes, algum mecanismo que porventura possa se fazer presente na passagem pela qual eles vivenciam sob a forma de *Recusa (Verleugnung)*.

Por ora, retomemos a apresentação da pesquisa. Salientamos que suas origens remetem à atuação profissional do pesquisador como psicólogo educacional no interior de Minas Gerais, contexto que sobre o qual devemos fazer uma exploração preliminar. Itabira é um município localizado a 100 km da capital mineira e com uma população de 109 mil habitantes, cuja concentração na zona urbana ultrapassa os 90%, está entre as 30 cidades mais populosas do estado. A Rede Municipal de Ensino é composta por 20 escolas na zona urbana e 11 na zona rural que atendem ao Ensino Fundamental. Os anos finais, do 6º ao 9º, estão presentes em cinco escolas urbanas (além da maioria das escolas estaduais e da rede particular). Afora isto, desde 1996, as escolas municipais contam com o atendimento de profissionais de serviço social, terapia ocupacional, fonoaudiologia, pedagogia e psicologia.

Neste último caso, cada psicólogo atua em algumas escolas semanalmente e, de acordo com as demandas de cada uma, organiza as intervenções.

Mencionemos as observações cotidianas, feitas entre 2008 e 2010 em duas destas escolas onde há os quatro anos finais do Ensino Fundamental e nas quais intervenções deste tipo foram realizadas. O trabalho como psicólogo escolar se deteve basicamente nos alunos, ainda que se ofertassem intervenções para a equipe profissional e para as famílias. Por escolha das escolas, priorizou-se o trabalho com grupos de adolescentes que, na concepção de professores e pedagogos, apresentavam-se de maneira inadequada, provocando transtorno no andamento das aulas. Situação bastante frequente nas demais escolas da rede que demandavam uma espécie de “conserto” de tais alunos.

As medidas de controle e correção usualmente tomadas pela escola pareciam inócuas. Advertência verbal, escrita, suspensão de aula, nada disso eliminava os problemas. Ao contrário, para os educadores, ficava a impressão de que os alunos as desdenhavam. O aumento nos pedidos de apoio ao Conselho Tutelar e da intervenção policial dentro da escola representavam alternativas finais para se restabelecer a ordem. Diante da insuficiência desses recursos, as escolas lançavam mão ainda de projetos e programas¹ que apostam na participação juvenil nas políticas públicas, discutem temas acerca da sexualidade e afetividade e promovem ações que integram a educação com o esporte, lazer, arte, cultura, saúde, etc. Ao receber em suas escolas essas ofertas, educadores prontamente indicavam aqueles “alunos-problema”, os que “mais necessitam” de intervenção, na esperança de que eles mudassem seu comportamento na escola. Apesar dos resultados otimistas apresentados por esses projetos e programas, o mal-estar não cessa.

Embora o serviço de psicologia buscasse oferecer um espaço de escuta à fala dos alunos, a impressão final era similar à que se observa nas demais ofertas. Com o foco sobre os alunos cujas atitudes são incompatíveis com o desejado pela escola, seja pela agressividade, violência, não aceitação do ensino em sala de aula, problemas na aprendizagem ou animosidade em relação aos professores, a maioria das intervenções era realizada em grupos, no formato de oficinas² dentro da escola e no horário de aula. Aqui também o ponto de partida para as intervenções era a demanda dos professores que indicavam por escrito os

¹ Como exemplos do que tem sido aplicado em Itabira, há o “Programa de Educação Afetivo-Sexual-PEAS” da parceria entre o Governo de MG e fundações Oderbrecht e Arcelor Mittal, o “Vale Juventude”, da Fundação Vale, programa Mais Educação, do MEC e o projeto “Cres@arte” da Secretaria Municipal de Educação de Itabira.

² Ver AFONSO, Lúcia (Org.). Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000.

adolescentes que deveriam participar delas até que estes, já nas oficinas, pudessem formular as suas próprias demandas.

Mesmo com a oferta deste espaço, deve-se admitir que o serviço de psicologia, que ano após ano buscou se desvencilhar do caráter meramente avaliativo das condições cognitivas dos alunos, continuava a ser encarado na rede como mais uma das medidas corretivas de que a escola dispunha e que desejava. O que se percebia depois, na verdade, já estava anunciado desde o início. Não há projeto pautado na homogeneização que dê conta da singularidade.

Tanto quanto nas outras formas de intervenção, algumas mudanças de posicionamento em certos alunos eram sim perceptíveis. Contudo, aceitar isto como satisfatório seria em primeiro lugar, sustentar a tese de que realmente são apenas esses alunos que prejudicam o funcionamento da escola e somente eles deveriam mudar. Mas, na medida em que algo “melhorava” para a escola por um lado, piorava por outro. Frente à “readaptação” de alguns a reação imediata era deslocar para outros alunos que agora passavam a ser o objeto da queixa. Pode-se dizer que assim opera o sintoma na escola. Deslocando de grupos em grupos de alunos a origem dos problemas e, em consequência desse movimento, confirmava-se a impossibilidade de resolvê-los.

Nesse sentido, a instituição consegue manter seu funcionamento – longe do ideal – e não precisa se implicar com outras possibilidades de atuação. O que as intervenções produziam não era senão apenas uma mudança nas formas de sintoma. Ao mesmo tempo em que esta repetição se mostrava angustiante, o que chamava mais a atenção do psicólogo era o que, para além disso tudo, ainda escapava. Mesmo que o cotidiano da escola se caracterizasse pela celeuma em torno dos “alunos problema”, havia adolescentes que de certa forma pareciam desviar deste circuito. Em ambas as escolas onde as intervenções da psicologia aconteceram no período, identificamos quatro grupos de alunos – a serem descritos no primeiro capítulo –, dos quais se pode extrair um bastante singular.

Chamamo-nos, neste momento inicial, de *adolescentes exilados*. A imagem cotidiana desses alunos era a de perambular pelos espaços da escola, sem se ligar a qualquer um deles. A sala de aula, laboratórios, salas dedicadas a projetos e intervenções externas, qualquer destes lugares não parecia capturar o aluno que, a rigor, não acolhia as ofertas educativas ou corretivas da escola. A impressão de que eles não queriam estar ali era acrescida de uma aparente contradição, de que tais alunos permaneciam assíduos na escola. Portanto, demonstravam recusar a escola tanto quanto consentiam em frequentá-la.

Esta situação instigante para o psicólogo gera a questão que movimenta esta pesquisa e dá título à dissertação: *o que o sujeito deseja quando recusa a escola?* Em uma introdutória discussão teórica, suspeitamos aqui de que a escola possa fazer operar o reencontro com a castração simbólica e tende a ser, por isto, recusada por alguns, que acreditamos serem os que nomeamos de *exilados*. Sabemos, com a psicanálise, que a marca do sujeito inconsciente é a de ser desejante, mas ao mesmo tempo impedido da satisfação plena. Entendemos com isto que o desejo é algo que não cessa, mesmo sendo interdito. Mas esta interdição pode não ser admitida pelo sujeito. A isto a psicanálise nos aponta também que a *Recusa (Verleugnung)* não é um mecanismo qualquer, mas aquele que possibilita ao sujeito não admitir a interdição.

Assim, cercamo-nos de outras interrogações que se articulam com a pergunta inicial e com as quais nos implicamos ao logo da pesquisa. O que há de singular na produção dos adolescentes que despontam como exilados no cotidiano escolar? Em que medida suas manifestações se articulam aos impasses localizados na adolescência? Como se dá a produção da interdição do desejo na escola e como o sujeito escolhe inconscientemente o mecanismo da *Recusa (Verleugnung)* ficando alheio às trocas e aos laços sociais que ali se poderiam estabelecer?

Com isso, estabelece-se o objetivo de analisar as formas pelas quais determinados alunos, daquele grupo para o qual a escola demanda a inclusão em alguma das intervenções, mas que não as aceitam, posicionam-se pelo mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*, por um lado, mas, por outro, ainda podem produzir alguma forma de inscrição do desejo.

A pesquisa se realiza no município de Itabira, em quatro escolas da Rede Pública Municipal, sendo duas delas exatamente as que proporcionaram as observações já assinaladas. Adotamos as entrevistas clínicas com adolescentes como suporte metodológico, o que será mais bem descrito no primeiro capítulo concomitante a exploração do campo de pesquisa.

No capítulo inicial, portanto, apresentam-se as escolas e os distintos grupos de adolescentes que nelas parecem se constituir e discute-se a metodologia utilizada. Em seguida é feita uma abordagem teórica da adolescência pelo viés da psicanálise a partir de autores como Jean-Jacques Rassial e Charles Melman. Por fim, produz-se uma análise em torno do discurso dos adolescentes entrevistados articulando o conjunto das falas com a questão da adolescência.

No segundo capítulo é feita uma exploração teórica em torno do conceito de *Recusa (Verleugnung)* na obra de Freud e nas contribuições de teóricos dos quais destacamos Bernard Penot. Posteriormente, remete-se a entrevistas de dois adolescentes cujos discursos se

destoaram do conjunto dos demais e discute-se, em cada caso, a operação do mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*.

Para concluir o trabalho revisitamos o percurso da pesquisa, assinalando ideias centrais que nos levam a defender a emergência de um estado singular de organização psíquica em funcionamento nos dois adolescentes abordados, o que estaria de acordo com estudos contemporâneos acerca das transformações no laço social.

CAPÍTULO 1: ADOLESCENTES E ADOLESCÊNCIA

O CAMPO DE PESQUISA

O cotidiano das escolas onde havia a atuação do psicólogo se caracterizava pela insistente celeuma em torno dos “alunos-problema”. Cada visita semanal era iniciada pelo relato de novas situações traduzidas pelas mesmas queixas. Para usar uma expressão corrente em escolas, “os mesmos alunos de sempre” praticamente revezavam nos atos cometidos na escola, e o que os distinguiu era a maneira como se dava esse ato. Num dia, briga com o colega, no outro a destruição do patrimônio, mais tarde ofensa a alguma autoridade escolar. O ponto inalterado é a não eficácia das medidas tomadas pela escola. Para aumentar ainda mais a insistência das queixas, notavam-se também adolescentes que, de certa forma, pareciam desviar deste circuito. O tipo de incômodo que causavam para os profissionais parecia ser ainda maior ao passo que as esperanças quanto às soluções eram sempre menores. Assim, em ambas as escolas em que as intervenções da psicologia aconteceram no período, possibilitou identificar dois grupos que mais representavam problemas. Para tornar mais precisa a caracterização e diferenciação, acrescentamos também outros dois grupos observados, os quais, entretanto, não traziam os mesmos transtornos. Para os objetivos desta pesquisa, apresentaremos então os quatro grupos de alunos, dos quais extrairemos aqueles que farão reverberar as questões com que nos implicamos.

- O primeiro se faz pelos alunos que não são indicados pela escola para participarem de alguma intervenção focada na mudança de comportamento e que também não manifestam interesse em participar, estando de fora da maioria delas. De acordo com o que foi indicado anteriormente, são aqueles que passam pela escola sem maiores entraves e se apresentam mais próximos do ideal desejado pela escola, cumprindo as normas e com aquisição satisfatória dos conteúdos. Esses alunos são a maioria na escola.

- O segundo diz respeito a um pequeno número de casos em que o aluno deseja participar de alguma oferta extra-classe, mas, não fazendo parte dos chamados “alunos-problema”, e com características parecidas com os do primeiro grupo, não são prioridade para as atividades. Portanto, nem sempre conseguem um lugar nelas. Vê-se aqui uma minoria que não incomoda a escola e, mesmo demandando intervenções, nem sempre as recebe.

- O terceiro consiste noutro grupo minoritário que causa maior perturbação no dia a dia da escola. Pode-se assim dizer que são muitos dos “alunos-problema”. Esses recebem

constantemente intervenções diretas da escola, encaminhamentos para algum serviço ou indicação para projetos. Apesar dos transtornos apontados pela escola, transtornos esses que se repetem com grande frequência, esses alunos acabam por encontrar alguma saída que aparenta ser satisfatória para a convivência entre o adolescente e os educadores. Pode ser que eles acolham determinadas propostas da escola e se incluam em algumas das medidas tomadas, tornando-se, portanto, adaptados ao discurso educativo ou que eles entrem em certo jogo de cinismo no qual conseguem, ao mesmo tempo, posicionar de maneira singular e distante do modelo normativo escolar, geralmente em outro espaço – inclusive aqueles ofertados pelos programas – mas também cedem no embate direto com educadores, preservando-se dos transtornos diários. Assim, em algum ponto da trajetória escolar, os profissionais apontam mudanças na posição do aluno supostamente como resultado da intervenção feita sobre ele, ainda que tal mudança não signifique a cessação total dos eventos. Diremos que esses são os *adolescentes em conflito com a escola*.

- O quarto grupo se constitui não apenas por uma minoria, mas sendo parte dela, formam outra e singular exceção. São alunos que têm todas as características daqueles do grupo anterior. Entretanto, por mais que a escola intervenha, não há qualquer efeito perceptível. Ainda que ela sugira ou tente determinar encaminhamentos, seja para os programas e projetos, seja para os serviços de acompanhamento como no caso da psicologia, eles continuam refratários e não aceitam nenhum deles. Frente à insistência dessa situação, acabam sendo apagados da escola, no sentido de que esta praticamente desiste de acolhê-los. Assim, eles continuam frequentando a escola, mas apenas vagueiam pelos espaços da instituição, ora causando tumultos, ora passando despercebidos, ora ignorados. São “alunos-problema”, como os do terceiro grupo, mas configuram-se como uma exceção dentro da outra pelo fato de, mesmo estando na escola, ficarem alheios a tudo que pudesse enlaçá-los a ela. São os problemas “sem solução”. Em função disso, em um primeiro momento, nomearemos este quarto grupo como o de *adolescentes exilados*.

Considerando essas descrições, já se tem um indício de que é sobre este último grupo de alunos que recai o maior interesse desta pesquisa. Durante as visitas semanais às escolas, tais adolescentes invariavelmente já se apresentavam como no último estágio descrito. Não participavam das aulas, perambulavam pela escola, não acolhiam intervenções dentro ou fora de sala e tanto num espaço quanto no outro, pareciam não pertencer àquele lugar. Como se pode inferir do que foi dito sobre eles, também não estavam incluídos nas intervenções da psicologia. Em alguns casos, a escola já não apostava mais nesses adolescentes; em outros, a tentativa de oferecer o trabalho de psicologia era, como nas demais tentativas, em vão. Os

poucos contatos diretos com alunos assim identificados foram informais e, naqueles momentos, suas palavras foram escassas e evasivas. Às vezes arredios, às vezes desinteressados, mostravam algo que parecia destoar de todos os demais. Na fala de professores, eram aqueles com quem já não sabiam mais como lidar, pois não ficavam em sala e, se ficavam, “perturbavam” o andamento das aulas. Para a equipe diretiva, eram aqueles a quem algo deveria ser feito, mas que já não sabiam mais o quê.

Enfim, esses adolescentes parecem recusar a escola, suas ofertas e suas demandas ao demonstrarem, a princípio, que não querem estar ali. Enquanto sujeitos de desejo, talvez de fato não estejam. A adaptação ao funcionamento escolar é inatingível, uma vez que se afastam tanto da aprendizagem científica quanto do controle do comportamento. Tudo aquilo que diz respeito à normatização fica distante do aluno. Em contrapartida, a resposta surge ora pelo negativismo, desrespeito, ora por atos agressivos ou violentos que, ao final, podem ser traduzidos pela indiferença. É pouco importante que exista o outro, a escola ou o educador, tendo em vista que esses alunos não estão ligados a eles. Diferente de outros que encontram alguma saída para apaziguar o próprio desconforto e também o da instituição, estes parecem não se localizar em caminho algum. Por outro lado, educadores queixam-se da impotência diante da aparente falta de alternativas e não sabem também a quem recorrer. Ao psicólogo que, na prática, se iguala nessa condição de impotência, resta a inquietação que deu início à formulação da questão e à constituição do objeto para pesquisa.

Em um primeiro momento, buscou-se realizar a investigação apenas nas cinco escolas municipais que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, cujos alunos estão na faixa etária média entre 12 e 17 anos. Seja naquelas onde já houve trabalhos realizados, seja nas demais, considerou-se o acesso, em função do vínculo profissional, mais viável. Entretanto, desencontros de agenda entre pesquisador e uma das escolas acabaram por inviabilizar, em tempo hábil, a execução das etapas da pesquisa. Dessa maneira, as atenções se concentraram em quatro escolas municipais que ora podem ser brevemente descritas.

Chamemos de escola “A” a escola que até 2011 funcionava nos três turnos, sendo que os anos finais se concentravam de manhã e à noite.³ Localizada na região central, recebe tanto os alunos das proximidades quanto os de dez localidades rurais – estes representam uma média de 50 alunos – que chegam à escola por meio de transporte fornecido pelo município, sempre no turno da manhã.

³ O ensino noturno foi encerrado em 2012. Embora a modalidade do noturno fosse a Regular, a quantidade de adultos superava a de adolescentes.

Outra escola, “B”, bem afastada do centro, às margens de uma das rodovias de acesso à cidade, recebe alunos tanto dos bairros próximos a essa região quanto de outras dezesseis localidades rurais que também dependem do transporte. Os anos finais do Ensino Fundamental funcionam exclusivamente no turno da manhã, enquanto os iniciais e Educação Infantil estão no turno da tarde.

As escolas “C” e “D” assemelham-se em termos de localização, estando situadas em bairros pouco afastados do centro (em lados opostos da cidade) e também no que se refere ao atendimento aos alunos. Em ambos os casos, os anos finais do Ensino Fundamental funcionam tanto no matutino quanto no noturno e acolhem a comunidade de seus bairros e de outros mais próximos.

Uma similaridade que se percebe nas quatro escolas, mesmo estando em localizações diferentes, é o fato de estarem todas próximas a áreas de grande vulnerabilidade social.⁴ Se os bairros, em si, não possuem essa característica com tanta força, em suas imediações tem havido, na última década, grande crescimento de vilas e favelas onde esse aspecto social se mostra mais evidente, situação que parece não ser muito diferente nas localidades rurais.

Acrescido dessa descrição deve-se ressaltar também que a atividade de psicólogo escolar implica, dentre outras funções, a análise da própria instituição escolar, tanto quanto a observação em torno dos alunos que suscitou esta pesquisa. Portanto, seja a partir de conversas com e entre educadores, seja nos registros das observações diárias, uma situação verificada mostra-se particularmente vinculada ao nosso objeto de pesquisa.

Em muitos casos, a vulnerabilidade social das regiões onde as escolas estão situadas, que, via de regra, são diferentes de onde residem os educadores, é tomada como justificativa para o *status* em que se encontram parte dos alunos. Morar em condições socioeconômicas desfavoráveis, próximos ou inseridos em situações de violência, oriundos de famílias não nucleares, ou “desestruturadas” – para utilizarmos o mesmo significante que circula dentro da escola –, compõem as várias nomeações que o aluno já recebe de antemão. Assim, se por ventura apresenta algo de inadequado, inadaptado ou inaceitável dentro da escola, prontamente há justificativas pautadas no contexto, mas não no sujeito. Observações deste tipo foram exploradas, por exemplo, por Maria Helena Souza Patto,⁵ que indica ainda no final dos anos noventa a prevalência das teorias da carência cultural no discurso da educação pública brasileira. Ora, inspirado nessa teoria, acostumou-se a considerar o pobre como

⁴ De acordo com a Resolução CNAS nº 130 de 15 de julho de 2005.

⁵ PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

incapaz de corresponder às expectativas da educação formal. Sem desconsiderar esta análise, mas também sem enveredar por ela, tendo em vista que não é o objetivo de nossa pesquisa, verificar o mesmo discurso na segunda década do século XXI interessam-nos por provocar uma suspeita em particular: Os sujeitos que frequentam essas quatro escolas, vindo das regiões que elas atendem, chegam a uma instituição já com a alcunha de um nome, o qual não se favorece a inscrição de uma posição discursiva singular. Alienados no nome que é dado pelo outro, o aluno sem ter o que e com quem dizer sobre si, estaria forcluído do discurso escolar. Se esta impressão for pertinente, perceberemos que não é sem consequências que a situação ocorre.

Por outro lado, ainda é prematuro afirmar que seria este, ou apenas este aspecto que interponha as barreiras para a inscrição subjetiva justamente sobre aqueles *adolescentes exilados*. Já fora mencionado que há casos, como no grupo de *adolescentes em conflito com a escola*, em que o sujeito encontra alguma alternativa, seja acolhendo determinadas intervenções e adequando-se à escola ou fazendo valer sua diferença em outro espaço, evitando o conflito. Portanto, ainda que muitos cheguem à escola na condição de fora do discurso, conseguem meios para se inscreverem. No outro caso, os *adolescentes exilados* parecem não encontrar alternativa alguma e, neste sentido, implicamo-nos em apreender os mecanismos que fazem com que precisamente estes sujeitos escolham, inconscientemente, permanecer em tal condição.

Dentro de tudo que fora observado nas escolas onde houve a atuação do psicólogo, tal como agora apresentado, foram estes os sujeitos que motivaram a pesquisa de mestrado. Mas, ainda que as observações cotidianas pudessem indicar possíveis entrevistados, encontrá-los não consistia em tarefa fácil. De início, uma escolha arbitrária reduziria o campo apenas às escolas e turnos em que o trabalho de psicólogo e pesquisador era realizado. Além disto, esta escolha estaria limitada a um olhar de certa maneira viciado que correria o risco de pré-conceber alguns em detrimento de outros. A aposta preliminar foi considerar que a angústia em relação aos alunos que rechaçam as escolas parte não apenas do psicólogo, mas, fundamentalmente e em grande número, dos professores. Portanto, foi a estes que se recorreu no primeiro momento para chegar aos adolescentes.

Dispondo de aproximadamente um horário/aula, nas reuniões pedagógicas, em cada escola visitada, o projeto de pesquisa foi apresentado à equipe que então foi convidada a participar indicando alunos a serem entrevistados. Além do questionário (Anexo 1) em que descreveriam e nomeariam os alunos, foi passada aos educadores uma orientação acerca das diferenças entre dois grupos de alunos: os que representam minoria nas escolas, com

comportamento indesejado, para quem são destinados os programas, projetos e serviços, como descritos no terceiro grupo, de *adolescentes em conflito com a escola* e aqueles que, com perfil semelhante, mas em menor número, simplesmente ficam de fora de praticamente tudo o que é oferecido pela escola, ou seja, os *adolescentes excluídos*. Com isto, esperava-se receber indicações mais próximas ao que se propõe na pesquisa, a saber, alunos que se apresentam indiferentes à escola e ao educador, que não se adaptam à escola, mas não deixam de frequentá-la, que são presentes nas aulas, mas não apresentam respostas nas produções das ciências, que são encaminhados para vários tipos de apoio, mas não aceitam nenhum, que atuam às vezes de forma violenta, mas não há medida repressora que os contenha. Alunos a quem a escola demande novas alternativas, mas não sabe o que fazer, aqueles para quem educadores pedem por soluções, mas em cujos sujeitos já deixaram de apostar.

Uma característica peculiar dos momentos de apresentação da pesquisa foi que, nas quatro escolas, tão logo o objeto a ser estudado era exposto – os alunos que recusam a escola – a reação imediata de vários professores era a de nomear aqueles que eles supunham que deveriam ser incluídos na pesquisa. “*Ah, isto é fácil, na minha sala tem uns quatro⁶*”; “*Isso é o que mais tem*”; “*Posso colocar mais de um?*”; “*Vou precisar de umas dez folhas*”. Falas como estas foram frequentes e se repetiam a cada acréscimo na explicação da proposta. Ao final, 77 professores e pedagogos participaram indicando o total de 68 alunos em 128 formulários. Apesar da exaltação inicial, escrever sobre tais alunos não pareceu ser tão *fácil* como anunciado, tendo em vista que a grande maioria ocupou todo o tempo disponível com a sugestão de um ou, quando muito, dois nomes.

De posse deste material, foram identificadas regularidades nas descrições e repetições na indicação de um mesmo aluno por professores diferentes. Em suas palavras, educadores expuseram extensa variedade de características que enriqueceram o que fora antes observado pelo psicólogo. A própria sequência de questões formuladas aos docentes permitiu ordenar as respostas em pequenos temas, a partir dos quais se pode traçar um panorama de como os alunos de sexto ao nono ano, adolescentes, foram apresentados. Ao mesmo tempo, evocar um pouco da escrita dos próprios professores se mostra pertinente para ilustrar a maneira com que estes têm percebido os adolescentes no dia-a-dia.

A maior quantidade de queixas dos educadores em relação à posição dos alunos em sala de aula refere-se ao desinteresse pelas atividades, a negação em fazê-las e a constante ausência em sala de aula. Assim, acerca de um dos alunos, posteriormente escolhido para

⁶ As sentenças destacadas entre aspas e em itálico, neste trabalho, referem-se à palavra, escrita ou falada dos professores e à fala transcrita dos alunos.

entrevista, foi dito que *“Não se interessa pelas atividades propostas, se apresenta constantemente apático, cansado, debruçado sobre a carteira durante a aula sem um motivo aparente, desmotivado. Nada que é feito chama a sua atenção”*. Em outro caso, diz-se que *“o aluno não se interessa pelas atividades propostas, não participando das aulas em momento algum. Às vezes tem atitudes agressivas com os colegas”*. Em suma, o que se diz da atuação dos alunos em sala se traduz por desinteresse, agitação, agressividade, conversas excessivas e atos diversos de indisciplina.

A relação desses alunos com os professores e colegas é considerada desrespeitosa e agressiva em uns casos. *“A aluna agride verbalmente a professora, à equipe diretora. Um verdadeiro desacato (...) A aluna também exerce uma influência negativa sobre os demais colegas. Ela age sem pensar nas consequências, aliás, não se importa com elas. Para ela, não há limites”*. Em outros casos, o educador percebe que o aluno é indiferente, o que chama bastante a atenção pelo fato de ser também a maneira predominante através da qual os adolescentes reagem às ofertas da escola, dentro e fora da sala de aula. Assim, conclui que as tentativas de intervir não surtem qualquer efeito.

Situações desse tipo, a partir do que fora indicado nos formulários, costumam ser percebidas durante todo o tempo de convivência escolar. Há casos em que aluno ou profissional, ou ambos, chegaram à escola no início do ano e, desde então, as situações descritas são logo identificadas. Há também vários outros em que o professor, trabalhando há mais de um ou dois anos na escola acompanha esses fenômenos que não apontam qualquer sinal de modificação.

Na questão que se refere a atitudes do aluno que indiquem o desejo de mudança, uma resposta é categórica: *“O aluno não demonstrou o desejo de mudar”*. A dificuldade em localizar e reconhecer algo que diga desse desejo se torna ainda mais patente quando se observa que, precisamente nesta questão há maior ausência de resposta.

Enquanto o aluno não corresponde ao esperado em sala, relaciona-se de forma desagradável para o professor, não dá sinais de que pode ser diferente, as tentativas da escola permanecem. Sem êxito. *“Conversas com o aluno, juntamente com a equipe diretora, pedagoga, coordenadora, de maneira a entender o que se passa com ele, bem como tentar conscientizá-lo e/ou motivá-lo”*. Como bem descreve uma das respostas, a maior aposta se concentra no diálogo, seja individual, com equipe pedagógica ou família. Contudo, não surte efeito, como atesta uma fala acerca da posição do aluno após as intervenções: *“Não mudou as atitudes, continua disperso e sem vontade de realizar as atividades”*. Não se pode deixar de suspeitar do estatuto desses diálogos, uma vez que, como fora apontado acerca das

observações cotidianas na escola, em muitos casos a palavra do aluno não conta, mas, sim uma nomeação que recebe e da qual não se desvincula. Essa suspeita será colocada à prova quando, na fala dos entrevistados, o tema retornar como aspecto a ser analisado.

Com base em algumas falas preliminares de educadores, e, principalmente nos formulários por eles preenchidos, encontraram-se definições que, neste ponto, mantêm a hipótese de estarmos na trilha que pode conduzir-nos ao objeto da pesquisa. Após o levantamento deste material, escolheram-se aqueles que foram mais citados e cuja descrição sugeria que estivessem de acordo com a proposta da pesquisa, ou seja, alunos que rechaçavam as ofertas. Com isto, metade dos nomes indicados foi selecionada para as primeiras abordagens. A quantidade total de sujeitos não foi determinada *a priori*, assumindo-se que esta etapa se encerraria na medida em que já se dispusesse de material em cuja análise fosse possível identificar os traços do que suspeitamos serem sujeitos que recusam a escola e, neste caso, alunos que comporiam um grupo de *adolescentes exilados*.

Para chegar aos adolescentes, partiu-se do princípio que a produção dos dados de análise se faria por meio do *método clínico*, tendo a entrevista como instrumento. Fundamental considerar que os adolescentes cuja descrição, realizada pelos professores, apontavam para os traços do que denominamos *adolescentes exilados*, foram convidados e por livre consentimento decidiram a submeterem-se ou não a esta pesquisa, processo a ser descrito em seguida. Também foram consultadas as escolas em que estão inseridos e os seus respectivos pais ou responsáveis. Ao serem convidados à participação, tanto professores quanto adolescentes tiveram ciência de que se trata de uma pesquisa e do sigilo de suas identidades, de maneira que quaisquer nomes apresentados neste texto não correspondem aos sujeitos reais, mas foram trocados por outros fictícios.

A situação de entrevista foi importante questão a se discutir previamente. O que perguntar para um sujeito que “não quer nada na escola”? Como instigá-lo para usufruir do espaço de ter a palavra livre? Embora tivesse sido formulado um roteiro para orientar a condução da entrevista (Anexo 2) esta não foi realizada de forma estruturada, seguindo passo a passo cada pergunta do roteiro. Em vez disso, foram exploradas as temáticas do questionário por meio das entrevistas clínicas. Como psicólogo orientado pela psicanálise, o que se deveria promover é a possibilidade da fala do sujeito, não apenas com respostas às questões previamente formuladas, mas com a palavra livre. Com este termo, queremos dizer que o direcionamento da entrevista era dado a partir de sua fala e não apenas da condução do entrevistador. A partir do primeiro tema lançado, seja pela conversa já iniciada com o adolescente, seja por uma das questões orientadoras, o desenrolar do processo era guiado pela

fluidez do discurso do entrevistado. Assim, a palavra livre, neste caso, é aquela que, suscitada por uma pergunta do pesquisador ou não, era lançada e desenvolvida pelo adolescente. Lembremos de que isto não impedia que houvesse pontuações no discurso, uma vez que a orientação clínica nos conduz precisamente a intervir em momentos – de repetição, lapsos, silêncio, etc – de maneira que a fala do sujeito pudesse reverberar para ele mesmo.

Ora, a palavra tem lugar primordial, e não se reduz a números e resultados, mas explorada nos vários aspectos que apresenta de riqueza, desde aquilo que pode revelar até o que tenta ocultar. Além disto, a análise dos sentidos que os sujeitos atribuem às situações em que estão envolvidos é fundamental da parte do pesquisador. Assim, dedicou-se à questão de como são produzidas determinadas situações que geram a problemática. Em vez de confirmar algo já sabido, a ênfase está na análise. Ainda que haja hipóteses ou pressupostos conceituais na pesquisa, não se buscou sua ratificação, mas a produção do saber parte da especificidade dos dados e as formas como eles puderam ser abordados pelo pesquisador. Portanto, mais do que constatar como resultado final os fenômenos que são entendidos como mal-estar, interessou-nos interrogar as maneiras com que os sujeitos se posicionam neste contexto e os impasses nos processos de subjetivação.

Introduzir a clínica em uma pesquisa no campo de interseção da educação e psicanálise se justifica ao considerar, como Celio Garcia (1997), que a clínica já está inserida em um espaço ampliado. Ele introduz a expressão *Clínica do Social* para se referir a este tipo de abordagem que visa tanto ao cuidado com a subjetividade, ao caso a caso, quanto à ação política e social. Trata-se de escutar os discursos dos sujeitos, nem sempre de acordo com os institucionais. Neste sentido, escolas podem ser pensadas como um recorte do espaço macrossocial, nos quais a escuta clínica pode ser realizada.

Uma vez que se aposta, nesta pesquisa, que pode haver determinado grupo de adolescentes que se posicionam a partir dos efeitos da *Recusa (Verleugnung)*, encontra-se no autor ideias que sustentam esta aposta.

Lidar com alguém inapto à subjetivação seria sustentar até o último instante, em condições desfavoráveis, a possibilidade de que algo aconteça, de que ínfimo movimento faça surgir o sujeito, raro, pontual, sujeito, enfim, marcado pela imortalidade, capaz de denunciar qualquer tentativa de referência única a um grande Outro tirânico e unificador. Eis a Clínica do Social em sua formulação sem pretensões. (GARCIA, 1997, p.49).

Entende-se então que neste tipo de abordagem estão em jogo não apenas as questões estritamente subjetivas, mas também, e principalmente, as formas de laço entre o sujeito e o outro social. Neste caso, o psicólogo-pesquisador, orientado pela psicanálise, lança mão de sua escuta que favorece a identificação de repetições, incoerências, inconsistências, podendo

intervir pela pontuação, retorno ao sujeito ou mesmo pelo silêncio diante do que é dito. Ouvir as especificidades que surgem na fala diz respeito a algo além da palavra manifesta, mas de permitir interrogar o que pode estar mascarado por ela.

Com isto, a eleição do método clínico indica que no processo algo da ordem do saber subjetivo pode ser produzido. Beatriz Gutierrez (2003) destaca que na pesquisa orientada pela psicanálise há um movimento de “buscar” e um de “encontrar” por parte do pesquisador. Por um lado, ele tem uma demanda própria e nesse sentido precisa que o entrevistado fale, à sua maneira, a partir da solicitação do entrevistador. Por outro, por mais consciente e objetiva que seja a resposta do entrevistado, a forma de articulação discursiva revela algo de sua subjetividade, seja pelas repetições, atos falhos, interjeições, etc. É nesse sentido que, para além da demanda formulada, o pesquisador pode achar algo mais. Sendo singular e efêmera, a verdade do sujeito surge como efeito e quicá o conduzirá a elaborar a posteriori diferentes articulações acerca do desejo inconsciente.

Ainda que as orientações da psicanálise indiquem uma posição para a atuação do pesquisador, o encontro com os sujeitos introduz novas questões a cada etapa. Tendo escolhido os adolescentes a quem se dirigir, de saída, uma preocupação que tangenciava a pesquisa desde a construção do projeto inicial ressurgiu na prática. Se eles recusam a escola, por que aceitariam a pesquisa? Encarar a não aceitação de grande parte deles seria o primeiro desafio. Por outro lado, mesmo sem uma resposta definitiva para esta questão, a aposta no desejo e na oferta de palavra em uma situação diferente do cotidiano da escola talvez conduzisse o adolescente a esta experiência.

Entretanto, ao longo das abordagens apenas dois alunos, de escolas diferentes, foram taxativos em dizer que não. No primeiro caso, a resposta era a mesma para cada tentativa de esclarecimento por parte do entrevistador. Não gostaria de participar pelo fato de não querer falar sobre sua vida. No segundo, o aluno elaborava cada resposta negativa de maneira peculiar. Primeiro, queria saber o porquê de logo ele ter sido escolhido (sabendo que o fora junto com outros oito colegas). Diante da explicação, respondia novamente não querer. E questionava também o porquê de querer falar justamente com quem não quer. E completa que não gosta de nenhum tipo de interrogatórios. A explicação de que não era esta a lógica da pesquisa parece ter sido insuficiente, mas o significante trazido por este aluno não deixa de ser relevante. Ora, em um interrogatório algo da verdade subjetiva é extraída, mesmo que a força. Seria esta verdade pela qual o sujeito, mesmo sem ser forçado a revelar, não estava disposto a se responsabilizar?

Com os profissionais da escola, responsáveis por convidar o aluno para falar com o pesquisador, cientes desta negativa à pesquisa, não hesitaram em definir. São exatamente os alunos que boicotam as tentativas da escola e não participam de nada que é proposto, inclusive as próprias aulas. Isto acabou por reforçar ainda mais a impressão inicial, de que talvez um sujeito que recusa a escola também recusasse a pesquisa.

Apesar da apreensão com situações deste tipo, a maior dificuldade foi outra. Pela compatibilidade de horários, as visitas no turno da noite foram realizadas primeiramente. Daí surgiu outro tipo de entrave: alunos infrequentes ou evadidos. Dos 24 indicados matriculados no noturno, por um motivo ou outro, 16 não eram sequer encontrados. O fato de não estarem na escola também escapava das características pré-definidas, a saber, alunos que supostamente recusam a escola, mas estão sempre lá, frequentes.

Ao iniciar as abordagens no turno da manhã estas situações amenizaram e os contatos iniciaram, ora intermediados por algum educador que chamava os alunos em sala para conversar com o psicólogo-pesquisador, ora de forma direta com aqueles que já eram conhecidos de contatos passados. No primeiro momento, o encontro era destinado à explicação da pesquisa e o convite à participação, cuidando para que aspectos essenciais, como sigilo, participação voluntária, caráter acadêmico, fossem bem assimilados. Num primeiro momento esses convites foram realizados individualmente. Em duas escolas, buscou-se outra estratégia cuja finalidade principal era favorecer a logística, uma vez que os encontros dentro do horário de aula dependiam da disponibilidade da escola em permitir que os alunos pudessem sair para este fim. Essa diferença de abordagem permitiu, em acréscimo, observar em que medida os alunos reunidos em grupo teriam reações distintas daquelas já observadas nos demais encontros.

Considerando que essas duas maneiras de chegar aos alunos não se configuram, nesta pesquisa, como uma proposta metodológica, com controle de variáveis, e interpretação direta do fenômeno observado, não se pode pretender explicar a resposta dos sujeitos simplesmente em função de estar ou não em meio a seus pares. Longe de ter isto como objetivo, as observações permitem sinalizar algumas singularidades que, aliás, interessam tanto quanto as regularidades. Nesse sentido, as abordagens individuais foram marcadas por dois tipos de resposta. Aceitaram ou não. Não houve dúvida, ou postergação da resposta. No momento da exposição da pesquisa e do convite, o sujeito prontamente se posicionou. Isto aconteceu com dez alunos. No caso das abordagens em grupo, que ocorreram em duas escolas, notou-se que, além dos dois pólos de respostas – sim ou não –, houve relutância e a posição se definiu a partir das intervenções dos demais. Ou seja, quando alunos demonstraram não saber bem qual

resposta dar, foram influenciados pelos colegas que já tinham aceitado. Nas duas escolas essa influência se deu a partir de um argumento comum. Participar da pesquisa significaria, sobretudo, poder falar mal da escola e dos professores, além de sair de sala de aula. Notou-se ainda que os alunos que foram assim convencidos indicaram já estarem ligados aos demais como um grupo preexistente dentro da escola. Se essas situações não representam dados quantitativos significativos, o conteúdo faz com que, de saída, a posição dos alunos seja interrogada. Ora, os fenômenos de sugestão dentro de grupos já foram descritos por Freud (1921) e, não obstante, a organização grupal tem um papel essencial nos arranjos da adolescência. Tem-se, portanto, desde o convite para participação da pesquisa, elementos que não podem ser perdidos de vista.

Entre encontros individuais e em grupo, houve o contato direto com 31 alunos. Nem todos os que se dispuseram a participar foram de fato entrevistados. O que favoreceu ou não a realização das entrevistas foi a presença do aluno na escola quando da visita do psicólogo-pesquisador. Ao final, foram utilizadas 12 das 14 entrevistas individuais, sendo uma delas com adolescente do sexo feminino e uma entrevista em grupo, com seis alunos de uma mesma escola (dentre os quais três passaram posteriormente por entrevista individual).

As entrevistas aconteceram sempre na escola, em alguma sala (de aula, biblioteca, coordenação, etc.) separada para isto, o que, em alguns casos, não impediu que houvesse interrupções de pessoas que, ou não sabiam da utilização da sala, ou, mesmo sabendo, queriam buscar algo por ali. Nestes momentos interrompia-se a conversa de modo a preservar o sigilo do que era tratado. Com duração média em torno de 40 minutos, elas foram gravadas e transcritas sob a forma de texto pelo próprio pesquisador. É baseado nos textos, portanto, que estrutura grande parte das análises que envolvem o discurso desses sujeitos.

Faz-se necessário lembrar que o questionário modelo para entrevista foi utilizado apenas como referência, ou seja, não foram feitas as perguntas diretamente, mas os temas de que elas tratavam foram levantados com o desenrolar da conversa. Como alternativa a este enfoque, foram utilizadas outras duas estratégias para orientar o início. Considerando a questão chave da pesquisa, houve entrevistas em que se optou por iniciar com a questão: “o que você recusa na escola?”. Em outros casos, partiu-se do próprio encontro com o adolescente, antes de iniciar a entrevista. Assim, as trocas que ocorreram, por exemplo, entre a sala de aula do aluno e a sala de entrevista, deram início ao processo de maneira mais livre e espontânea. Uma peculiar situação que ilustra este último caso se repetiu mais de uma vez quando, ao ser chamado na própria sala pelo psicólogo-pesquisador, o adolescente prontamente interroga: “o que foi que eu fiz?”. Em regra, a questão era devolvida ao sujeito e

o desenvolvimento dela produzia o início da entrevista. Em quaisquer dos casos, foi o discurso do adolescente que orientou o psicólogo-pesquisador a persistir no tema, introduzir outra questão, intervir ou mesmo enveredar por assuntos não previstos, mas levantados pelo entrevistado.

Uma pequena digressão se faz necessária, antes que entremos diretamente nas falas desses sujeitos, para que dediquemos algumas palavras à questão da adolescência. Considerando que o foco da pesquisa incide sobre os que consideramos serem *adolescentes exilados*, primeiramente precisamos discutir, por meio da psicanálise, o estatuto da adolescência para, em seguida, encontrarmos as situações típicas dos *adolescentes em conflito* com a escola até chegarmos, enfim aos *exilados* e os mecanismos que sustentam esta posição.

DE QUE CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA PARTIMOS

Ao encontrar com os alunos ora descritos e frente à estupefação que este encontro por vezes provoca, pode ficar a sensação, para o adulto, de que há algo de perdido na distância entre as gerações e que torna incompreensível a diferença que há entre si mesmo e este ser que causa estranheza, a saber, o adolescente. A considerar as mudanças históricas da sociedade, pode-se esboçar certa revelação deste desconhecido. Neste sentido, antes de mergulhar com mais intensidade no campo de pesquisa, busca-se situar a adolescência enquanto um dos lugares – simbólicos – onde os sujeitos entrevistados estão inscritos e pelo qual eles devem se responsabilizar. Responder ao que seja a adolescência está longe de ser uma empreitada inédita. Contudo, o lugar de onde se pode ensaiar alguma resposta indica-nos até onde podemos chegar ou avançar em relação ao que já foi produzido.

Tereza Shoen-Ferreira e colaboradoras (2010) afirmam que “embora ainda pouco estudada, a adolescência tem sido vista desde a Antiguidade pelo prisma da impulsividade e excitabilidade” (SHOEN-FERREIRA et. al., 2010, p. 228). De acordo com essas autoras e também a partir de Gutierrez (2003) acrescentamos que em Aristóteles já se encontravam descrições de atitudes próprias da adolescência. Na Idade Média, ainda sob a influência aristotélica, onde a organização social era baseada nas comunidades feudais e o cuidado educativo dos indivíduos era exercido pelas famílias já se esboçava uma distinção das fases da vida do ser humano. O que então se conhecia como “terceira idade (dos 14 aos 21 anos) era chamada de adolescência, porque a pessoa estaria pronta para procriar. Nessa idade o indivíduo cresceria toda a grandeza que lhe fosse devida pela natureza” (SHOEN-FERREIRA et. al., 2010, p. 229).

Entretanto, foi com o desenvolvimento da modernidade que este período passou a ser tomado em sua singularidade. Sob a influência do pensamento racionalista cartesiano e com as grandes revoluções que, desde meados do século XVIII, as relações sociais passaram a ter outra configuração, mais próxima do que conhecemos. A produção em larga escala, o avanço tecnológico, o desenvolvimento das ciências humanas, constituíam assim referenciais distintos das épocas anteriores. Este cenário produziu uma sociedade distinta do que se conhecia até então, o que demandou nova organização política, econômica, estabelecimento de estados direitos e deveres. “Ao longo do século XIX, a adolescência passa a ser reconhecida como um “momento crítico” da existência humana. É temida como uma fase de riscos em potencial para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo” (op. cit., p.230). As ciências humanas foram essenciais para repensar o estatuto do indivíduo em

sociedade, o estado democrático, o papel da família, etc. Neste contexto, o conceito de adolescência para a psicologia do desenvolvimento é introduzido em 1904 por Stanley Hall (Schoen-Ferreira et. al., 2010).

Escritos na área da filosofia e na literatura se tornaram inspirações para que no século XIX a adolescência começasse a se destacar da infância e da vida adulta, como lembra Sônia Alberti (2009). A autora acrescenta que “no século XX, a determinação dessas diferenças teve, entre outros, o claro objetivo de estabelecer uma disciplina do adolescente” (ALBERTI, 2009, p.45). Assim, com o avançar deste período histórico a adolescência passou a identificar com mais precisão grupos de determinada faixa etária. Contardo Calligaris (2011), por sua vez, ressalta que os últimos cinquenta anos é que foram decisivos para as definições e investigações, tal como se verifica hoje. O autor nota que antes disso a adolescência “não era um fato social reconhecido. Era uma faixa etária, mas não por isso um grupo social. Ainda menos um estado de espírito e um ideal da cultura” (CALLIGARIS, 2011, p.60).

É precisamente neste período que a Organização Mundial de Saúde utiliza-se do termo *biopsicossocial* para definir a adolescência, que está situada entre os 10 e 20 anos de idade. Esta concepção influencia e é utilizada pelo sistema de saúde de nosso país. (Shoen-Ferreira, 2010). No Brasil, o caráter incipiente de uma especificidade do período da adolescência se reflete também na questão legal. Há pouco mais de duas décadas que se instituiu uma lei própria para a infância e para a adolescência. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi estabelecido em 1990 pela Lei 8.069 com fins de proteção integral a esses indivíduos. O estatuto define a adolescência como o período que compreende a idade entre os 12 e os 18 anos e descreve os direitos e deveres das crianças e adolescentes, tomando-os como prioritários na garantia de tais direitos e atribuindo ao estado, família e comunidade a responsabilidade de promovê-los.

Se por um lado são regulamentados direitos que se devem preservar, por outro há atividades que ainda não são permitidas. Um exemplo disto é que o ingresso no serviço militar e a elegibilidade para cargos políticos exigem a idade mínima de dezoito anos. Esta constatação inicial, precipitada, é verdade, uma vez que não é o campo jurídico a ser explorado neste trabalho, aponta para questões que, sob outra ótica, nos deparamos. O que é permitido e o que é vedado ao sujeito adolescente? Qual o princípio da proibição ou da concessão? Como e quando esse sujeito pode se posicionar diante de uma coisa ou outra? O reconhecimento e a autorização são elementos que perpassam as exigências psíquicas do adolescente, como podemos apreender por meio da teoria que nos orienta.

Abordar o tema pelo pensamento psicanalítico nos conduz de saída a reafirmar que também para este campo a adolescência tal como conhecemos hoje (ou que tentamos conhecer) se trata de um fenômeno recente. Com isto concordam também outros psicanalistas como Jean-Jacques Rassial (1997a, 1997b, 1999) e Charles Melman (1999, 2009), com os quais, poderemos discutir acerca das particularidades da adolescência na psicanálise. O primeiro recorda que a sociologia, pedagogia e a psicologia tradicional já se enveredaram pelo campo.

Por um lado, a ‘adolescência’ parece retirar sua consistência somente de outras disciplinas: da fisiologia, ao que está associada ao processo da puberdade; da sociologia e das ciências sociais, na medida que está, em parte pelo menos, determinada pela história e pela geografia. Por outro, a psicologia pode certamente isolá-la como um período, mas é apenas concebida com mais frequência como período de acomodação e de realização do eu (RASSIAL, 1997a, p.187).

Neste contexto, “geralmente se diz que a adolescência começa a partir de uma transformação fisiológica e termina por uma transformação sociológica: a entrada na vida social” (RASSIAL, 1997b, p.46). Ainda que essa concepção não deva ser prontamente abandonada, ele ressalta que a psicanálise concebe a adolescência por outro olhar. Melman, por sua vez, remete ao início do século XX como aquele em que passou a se destacar um período depois da infância e anterior à vida adulta, um “hiato entre maturidade orgânica e maturidade social” (MELMAN, 1999, p.21).

Reconhecendo que Freud não trabalhara com o conceito de adolescência, Alberti remete à Ernest Jones, na segunda década do século XX como autor que inaugura o assunto na psicanálise. “Para Jones, a adolescência é um período construído sobre o modelo dos estágios da primeira infância, cujo final feliz se caracteriza pelo estabelecimento de uma harmonia definitiva advinda da fusão dos diferentes objetivos pulsionais em direção à genitalização” (ALBERTI, 2009, p. 27). Contudo, é por meio dos outros autores contemporâneos, como os citados Rassial e Melman que a psicanálise se insere de maneira definitiva no tema e apresenta uma evolução teórica considerável e em franca reelaboração. Portanto, é a partir da trilha destes psicanalistas que escolhemos abordar a adolescência.

De saída, Melman responde deste lugar da psicanálise sobre o que seja o adolescente. “é um indivíduo que atingiu a maturidade e em quem esta maturidade não é reconhecida simbolicamente como tal” (MELMAN, 1999, p.21). Dizendo de outra maneira, com todas as mudanças corporais, das alterações hormonais, crescimento físico, desenvolvimento dos órgãos sexuais, aumento da pilosidade e mudança de voz no menino, crescimento dos seios e menstruação nas meninas, apenas para citar algumas das mudanças biológicas específicas, o

adolescente deixa de ter aquele corpo aparentemente indiferenciado da criança e se apresenta quase como um adulto. Quase porque, pelo adulto, este ser estranho – e causador de estranhamento – não é assim reconhecido. Ainda que organicamente o corpo esteja em iguais condições ao daquele de geração precedente, socialmente não está autorizado a desfrutar de tal igualdade. Nesse sentido, Alfredo Jerusalinsky acrescenta que “recém saído duma posição infantil – embora não totalmente –, urgido a ocupar uma posição de adulto – mas considerado usurpador quando ousa ocupá-la –, o adolescente sofre de não ter uma posição para falar” (JERUSALINSKY, 1997, p.11).

Por outro lado, não é apenas o não reconhecimento do adulto que colocará o sujeito em uma posição incômoda, mas as mudanças por si mesmas já comportam algo da inquietação típica do adolescente. Para Rassial, “a puberdade fisiológica perturba a imagem do corpo construída na infância. O que aparece como o cumprimento último da humanização, para o adulto, pode-se apresentar como uma catástrofe para o adolescente” (RASSIAL, 1999. P.17). Ele parece cada vez mais com o adulto – do mesmo sexo, ressalta o autor. Ora, se na infância a diferença sexual estava de certa forma encoberta, na adolescência os caracteres secundários a escancaram. E colocam o sujeito mais uma vez frente a frente com essa diferenciação, mas, agora, de maneira definitiva. Parecer-se com o adulto do mesmo sexo é necessariamente ser diferente do sexo oposto. Mas, em que essa diferença, aparentemente tão óbvia, pode se transformar em questão sem resposta para o adolescente? Ainda que o “novo” corpo, de proporções e com funcionalidades diferentes e novas para o sujeito lhe provoque certa estranheza, não é apenas no nível da imagem que o desconforto ocorre.

Mas, se até aqui nos detivemos a mencionar as mudanças da puberdade que se apoiam no corpo biológico, não significa que seja nesse âmbito que estejam as possíveis respostas para as indagações com que implicamos. Ao tratar da adolescência, os autores mencionados recorreram a Freud e seu trabalho acerca das modificações da puberdade. Com a psicanálise sabemos, entretanto, que mais do que o que se processa no nível biológico, importam as representações inconscientes sobre o corpo, em seus registros simbólico, imaginário e real.

A psicanálise lacaniana nos permite entender como Real “um ‘resto’ impossível de transmitir, e que escapa à materialização” (ROUDINESCO, 1998, p.646). Aquilo que implica em uma impossibilidade de tradução para o sujeito, que “não se pode dizer nem escrever”, como define Martine Lerude (2005, p.1553). Com isso, percebemos também que o Real não é o mesmo que realidade, a qual é construída pelo sujeito. Ao remeter a Freud, esta autora acrescenta que tal registro intraduzível se articula com a pulsão de morte e a ideia da compulsão à repetição. O Simbólico, por sua vez, construído por Lacan a partir da

antropologia e da linguística, é explicado com precisão por Elizabeth Roudinesco como “um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização” (ROUDINESCO, 1998, p.714). Ainda que a montagem conceitual tenha se inspirado nestas outras disciplinas, Lacan não deixou de recorrer ao texto freudiano em que a ideia do simbólico já se mostrava presente (Hiltenbrabd, 2005, p.1732). Assim, as formações inconscientes que irrompem sob efeito do recalcado operam por uma série de variações das significações do conteúdo recalcado. Acerca do Imaginário, é novamente Roudinesco quem nos ajuda ao dizer que Lacan o coloca “como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de captação e engodo” (ROUDINESCO, 1998, p.714). A construção deste registro se dá inicialmente a partir da imagem especular do outro e se caracteriza pela atualização de imagens que pretendem dizer da totalidade do sujeito, o que é impossível. Desta maneira, o Imaginário é, no psiquismo, o lugar da ilusão, do engano sobre a própria imagem do eu. A autora acrescenta que ao final da obra de Lacan os três registros adquiriram igual importância na estrutura subjetiva, estando atrelados uns aos outros.

Com isto, o que antecipamos de antemão é que o saber da psicanálise nos permitirá entender a adolescência como um acontecimento não mais dependente apenas das mudanças fisiológicas da puberdade. Em vez disto, a adolescência se coloca na ordem do discurso e implica nas formas singulares de manter enlaçados esses três registros. A incidência do que é intraduzível e insistente sobre a experiência de cada sujeito, a busca constante por uma imagem que responda sobre ele e o deslizamento de sentidos que expliquem sua condição no mundo, são elementos que dirão da estrutura subjetiva. Portanto, a manutenção da consistência no enlaçamento entre os três registros é uma exigência que se mostrará penosa, particularmente na adolescência, como veremos.

Para chegarmos a este ponto, voltemos com estes autores ao inventor da psicanálise a um texto fundamental. Para Freud as inquietações em torno da sexualidade eram nomeadas como “obscuridades” e assim se mantiveram até que se solidificassem os estudos sobre a histeria e a sexualidade infantil. Foi, portanto, nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), que ele pode criticar a diferença entre normalidade e patologia sexual e se dedicar extensivamente à sexualidade infantil. Considerando que a adolescência ainda não ocupava lugar no discurso social e, tampouco no científico, encontram-se no terceiro ensaio as principais contribuições freudianas ao tema quando trabalha as mudanças da puberdade.

No primeiro ensaio, “As aberrações sexuais”, Freud define como “erros, imprecisões e conclusões apressadas” as noções de que pulsões sexuais não estariam presentes nas crianças. Neste momento da construção teórica Freud já diferenciava a pulsão, essencialmente humana, do instinto, estritamente biológico. Além das disposições inatas, o homem se constitui também por essa força constante e inesgotável cujo movimento se faz no sentido de obter satisfação. Antes mesmo dos sucessivos avanços sobre a teoria das pulsões, Freud já reconhecia neste ensaio que o movimento pulsional que se manifesta na sexualidade patológica, reside em qualquer outra pessoa. Sobre isto, Freud é categórico em afirmar que:

Em nenhuma pessoa sadia falta algum acréscimo ao alvo sexual normal que se possa chamar de perverso, e essa universalidade basta, por si só, para mostrar quão imprópria é a utilização reprobatória da palavra perversão. Justamente no campo da vida sexual é que se tropeça com dificuldades peculiares e realmente insolúveis, no momento, quando se quer traçar uma fronteira nítida entre o que é mera variação dentro da amplitude do fisiológico e o que constitui sintomas patológicos (FREUD, 1905, p.152)

A diferença entre o caso patológico e o que Freud trata como sadio é que o que se manifesta no primeiro caso é impedido, recalcado no outro. Com isto, este “alvo perverso” está presente em qualquer pessoa sadia, mas, até certo ponto, desconhecido por ser inconsciente. Por ora deixemos em aberto maiores análises acerca desta afirmação que nos será bastante cara ao voltarmos as atenções para os adolescentes com quem encontramos. Na oportunidade recordaremos o quanto é custoso para o adolescente superar o auto-erotismo e buscar em objetos externos o destino da pulsão sexual.

No segundo ensaio, então dedicado à “Sexualidade infantil”, Freud se apresenta mais enfático nas críticas acerca da negação da presença da sexualidade na infância. Agora, define como “um equívoco de graves consequências” (FREUD, 1905, p. 163) e aponta que no próprio campo científico as manifestações sexuais das crianças jamais foram notadas senão como exceções. A elaboração freudiana consiste não apenas em apresentar evidências do caráter sexual de determinados eventos vividos pela criança, mas os articula com a função das zonas erógenas.

As características dos desvios sexuais abordadas no ensaio anterior estão intimamente ligadas à ordenação pulsional da criança que não privilegia uma ou outra zona erógena, mas utiliza-se de todo o corpo em seus investimentos libidinais. Essa descrição da organização sexual infantil que toma várias zonas do corpo como erógenas e objeto da satisfação pulsional leva Freud a definir a criança como “perverso polimorfo”. Diferente do horror e das críticas manifestos pelos opositores ao seu pensamento, uma das apreensões possíveis que esta ideia indica é a de que a criança se encontra no início de uma das tarefas nada simples em torno da

sexualidade, organização esta que perdurará até a vida adulta. Além disso, o caráter perverso não indica, nesse momento, alguma patologia, mas anuncia certos impasses com os quais o sujeito pode se ver aprisionado em tempos posteriores.

A psicanálise ganha valioso acréscimo teórico acerca deste período a partir de Lacan. De acordo com a leitura de Rassial (1999) a gênese do sujeito apresentado por Lacan indica que o ser humano, diferentemente dos outros animais, nasce “premature”. Com isto quer dizer que, além das condições próprias da sobrevivência de que o recém-nascido não dispõe – como acontece com tantos outros mamíferos – falta-lhe aparato para em tenra idade apropriar-se de um universo estruturado em linguagem. Tanto para uma coisa quanto pra outra o bebê é dependente de um Outro que supostamente lhe proverá “tudo”. Entre aspas porque não há possibilidade de que o sujeito seja plenamente satisfeito em suas necessidades biológicas e tampouco nas exigências pulsionais. Neste momento inicial da infância, pode-se considerar que o Outro encarnado pela mãe, não necessariamente a biológica, mas um outro – agora em minúsculo – que se autorize a cumprir esta função, esbarra na incapacidade de tudo prover. Entre a dependência e a impossibilidade de que esse Outro o dê todo o suporte necessário, o sujeito inicia o movimento de separar-se dessa pretensa ilusão. Este período é chamado por Lacan de estágio do espelho, ao que Rassial descreve como “o momento – lógico, tanto quanto cronológico – em que o sujeito constitui num eu este objeto separado da mãe, dependente, defeituoso, representado por um corpo, fechado pela pele e capaz de um mínimo de autonomia” (RASSIAL, 1999, p. 45). Assim, a figura que exerce a função materna deve deixar de ser, para a criança, este Outro que tudo domina e se tornar “apenas” um modelo não especular de identificação. Se antes o “Outro” era o que possuía toda a criança, agora o “outro” é o que se apresenta como modelo a ela. A separação implica, dessa maneira, outra alienação. A mãe é aquela que nomeia o que a criança vivencia, introduzindo a ela os significantes do mundo externo, apresentando-lhe a seu próprio corpo como sendo seu, interpretando seu desejo. Enfim, isto tudo que o sujeito deverá fazer, por si só, para superar a infância.

Essa realização não ocorrerá senão se, neste mesmo estágio do espelho outras operações se interpuserem entre a criança e este grande Outro. Retornemos a Freud acerca da pulsão. Sabendo que esta força é inesgotável e que necessita sempre de encontrar um objeto que realize suas moções, suas formas de realização são as mais diversas, mas nem sempre são levadas a cabo no sentido de proporcionar prazer. Em primeiro lugar, a suposta união entre a criança e o Outro que em tudo lhe completaria deve ser impedida.

Podemos dizer que certas moções pulsionais devem ser contidas, impedidas de realizarem-se em seu destino ou, o que quer dizer o mesmo, que o sujeito deva passar pela castração simbólica. Isso indica, de saída que a então anunciada impossibilidade de completude do sujeito se torna efetiva quando uma operação psíquica se instaura no sujeito a partir da ação de um outro. Ao mesmo tempo, criança e figura materna são interditados em sua tentativa de união na qual se tornariam um só ser, completo. A proibição que se dá na ordem do discurso é anunciada por um agente – simbólico, detentor do discurso do outro social – mesmo que encarnado na realidade por uma pessoa, qual seja, a figura do pai. Proibir a satisfação das pulsões sexuais infantis de se realizarem investidas na mãe e, ao mesmo tempo, possibilitar a separação deste Outro e buscar em outros objetos possíveis realizações pulsionais é a operação do significante Nome-do-pai, como definiria Lacan em um primeiro momento. Assim, Rassistal diz que o Nome-do-pai será para a criança a operação que possibilita “a extração de uma discursividade fora de um ‘banho de linguagem’, em que a Voz – da Mãe ou de um Outro real – consistia no único ordenamento, para que as palavras possam contar além de sua enunciação” (RASSIAL, 1997a^a, p.191). Ao mesmo tempo se proíbe um tipo específico de satisfação, a relação incestuosa com a mãe, e se introduz uma promessa de que tal satisfação poderá ser encontrada em outro lugar, em outro tempo.

A criança que antes estava totalmente alienada no Outro, a quem supostamente estaria colada e, portanto, completa, passa por uma primeira separação desde que a operação de castração, feita pela introdução do Nome-do-pai, seja efetiva. Neste ponto, mesmo descolada do outro, ainda é incapaz de dizer sobre si mesma e necessita também de outro momento de alienação. A figura materna, agora não totalizadora, é aquela que nomeará para a criança, pela fala e pelo olhar, o que define seu corpo, suas necessidades, seu desejo. É com esse modelo, portanto, que o sujeito infantil tentará encontrar-se com os objetos que acredita finalmente poder satisfazê-la.

O trabalho infantil consistirá, portanto, em construir sentido para os elementos desse mundo ao qual ele foi apresentado sob um modelo do discurso da mãe. Além disso, deverá assimilar que seu lugar nesse mundo depende do outro, de sua palavra e seu olhar e acolher esse lugar é também aceitar a impotência de seu desejo, a castração, o recalque, a lei instaurada pelo Nome-do-pai. Com isso, o sujeito admite também que aquele momento único – irreal, contudo – de plena satisfação que teria vivido enquanto unido ao Outro que o mantinha completo, não existe mais. Algo se foi como uma perda irreversível, o que só poderá ser parcial e imaginariamente recuperado por meio de pequenos objetos vindos do outro.

Diante destas observações, devemos retornar ao texto freudiano, agora no terceiro ensaio sobre a teoria da sexualidade. Se o ensaio anterior se completava na dedicação à maneira com que na infância o sujeito precisa lidar com a interdição do desejo em realizar todos os investimentos pulsionais, em “As transformações da puberdade” Freud destaca a chegada do período de verificação das elaborações infantis, decisivas para os períodos seguintes. Logo de saída, o autor sinaliza que aquilo que se produz na puberdade é uma modificação do infantil e, ao mesmo tempo, definidor da sexualidade do sujeito. A diferença crucial é a saída de uma organização auto-erótica, para a busca de um alvo sexual externo, na qual predomina a zona erógena genital como canalizadora das pulsões.

Essas mudanças não se processam de maneira passiva como se fosse uma passagem simplesmente natural de uma maneira de organização para outra. O sujeito precisa abrir mão de um tipo de satisfação pulsional cujos objetos estavam dispersos e quando basicamente não reconhecia o outro como nomeador dos modos de sua realização. Ao mesmo tempo, as modificações orgânicas, de crescimento físico, alterações hormonais e desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários tornam-se mais perceptíveis e escancaram para o púbere que agora ele é um ser completamente diferente de anos atrás. Juntamente com isso, a referência sobre o próprio corpo, até então infantil, deixa de ter o mesmo valor e deve abrir espaço a uma representação inédita.

Remeter à gênese do sujeito em psicanálise, abordando aspectos singulares da infância mostram-se necessários na medida em que o trabalho inconsciente realizado neste período implica em outras exigências para o momento subsequente. Então chegamos novamente (e mais fundamentados) ao ponto em que estávamos com Rassial (Op. cit.), afirmando o desconforto do adolescente em reconstruir a imagem de um corpo que fora abalada pelas mudanças fisiológicas, e com Melman (Op. cit.) e Jerusalinsky (Op. cit.) acrescentando que essa reconstrução depende também de um reconhecimento do outro social, do adulto, o que, muitas vezes não ocorre como esperado pelo adolescente.

Mas a discussão se estende ainda mais se considerarmos que a puberdade fisiológica seja apenas um dos aspectos da adolescência. Esta ideia é indicada por Rassial, embora o autor não deixe de destacar a importância da puberdade. “A adolescência pode ser definida como um momento lógico mais do que cronológico, porque se ele se faz necessário pela puberdade, um certo número de acontecimentos pode fazer com que ele apareça mais cedo ou mais tarde” (RASSIAL, 1997b, p51). Ele acrescenta: “essa substituição de uma temporalidade cronológica por uma lógica me parece essencial para conceitualizar, na concepção lacaniana, a psicanálise da criança e do adolescente” (op. cit. p.56). Sabemos que o psicanalista produz

importante avanço no campo psicanalítico quando se dedica ao estudo da adolescência e cria hipóteses para defini-la como conceito, tendo em vista que isto não existia nem no pensamento freudiano e tampouco no lacaniano (RASSIAL, 2003). Mas foi remetendo a Freud e Lacan que os acréscimos foram possíveis, como ora tentaremos acompanhar.

Freud adiantara que as alterações manifestas para o púbere, ou as novas verdades sobre seu próprio corpo, já estavam postas desde a infância. O que podemos notar é que para a criança, entretanto, isto estava por um lado escondido no inconsciente e, por outro, iludido pelo modelo apresentado pelo discurso materno. Em suma, a condição de incompletude, castração, de impossibilidade de satisfação plena das pulsões, de diferenciação ao outro sexo, estava presente desde as primeiras operações psíquicas da infância. Mas, para a criança, no registro da realidade, é como isso não existisse, afinal, fora recalcado, reside no inconsciente. Por um lado, o esforço das instâncias psíquicas da criança em elaborar o discurso do adulto. Por outro, esse discurso do outro social que castra a impotência infantil e aponta-lhe modelos de caminho a serem seguidos. Ora, não é no nível orgânico que localizamos esse processo. Da mesma maneira, a adolescência acontecerá precisamente por uma série de operações psíquicas, mais do que uma natural evolução de uma sucessão temporal da psicogênese pré-determinada. Para o adolescente, em vez de uma condição inédita, embora assim o pareça, o que emerge é uma necessidade de rever toda a operação psíquica infantil. Se a puberdade fisiológica ainda cumpre papel considerável nesse momento, não se pode, entretanto, considerá-la como o primeiro, o principal e tampouco o único desencadeador. Percebemos, pois, que adolescência se constitui para além da maturação, não tão dependente da idade. Pode-se definir aqui que se trata de um período de reedição de um trabalho psíquico, a saber, o trabalho infantil. Reedição, uma vez que os recursos do adolescente necessariamente devem ser distintos daqueles da criança. Nesse sentido, reafirma-se a adolescência como um período singular que se processa num tempo lógico, ainda que, comumente, possam se notar suas manifestações em certa regularidade cronológica – o que, nos dias de hoje, cada vez mais tem se dissolvido.

Como consequência de todo o processo de estruturação psíquica, da ilusão de completude à primeira separação, interdição da plena satisfação pulsional pelo Nome-do-pai, ligação ao outro materno como nomeadora de seu desejo, o sujeito adolescente passa pela reedição desse processo com o acréscimo de que, não mais sob a nomeação, o olhar e a palavra do outro, mas como invenção própria, deverá ressignificar o que fora produzido na infância. Rassial diz que “a primeira alienação para o sujeito é a que ele aceita quando alguém lhe diz: “quando você crescer”. Portanto, para a criança, de alguma maneira, crescer é o

projeto proposto. Na adolescência, a constatação de que essa promessa era enganadora se impõe”. (RASSIAL, 1997,p.47). Ora, se a interdição de toda satisfação trazia como compensação a promessa de que o prazer estaria em outros objetos e que estes eram nomeados inicialmente pelo discurso materno, agora esta expectativa não se confirma, pois não há objeto concretizado na realidade que recupere a plena satisfação infantil – que, na verdade, sequer existiu.

O engodo para a criança se repete, portanto, com o adolescente. Melman concorda com isto, definindo como decepção o sentimento desse sujeito quando confirma sua condição. “De uma certa maneira, a adolescência é esse momento em que o que até aqui, enquanto criança, funcionava no registro da privação, bruscamente, vai lhe dar acesso a esse campo infinitamente mais complexo que é o da castração” (MELMAN, 1997b, p.35). Ora, lembra-se aqui que Freud anunciara que a diferença sexual estava presente desde sempre, mas se torna manifesta para o sujeito na puberdade. De maneira análoga, pode-se afirmar que a castração simbólica, ou seja, barreira que se coloca contra o gozo total, já ocorrera na infância, mas é na adolescência que o sujeito se encontra frente a frente com ela.

A decepção em relação aos pais, por indicar um modelo de satisfação que agora se mostra insustentável, se apresenta como questão típica da adolescência. Enquanto a ligação afetiva na infância passava essencialmente pela relação amorosa com os pais, a adolescência impõe grande desafio que Freud nomeou como “uma das realizações psíquicas mais significativas, porém também mais dolorosas, do período da puberdade” (FREUD, 1905, p. 215). As fantasias em relação aos pais agora são tão impossíveis quanto inaceitáveis. Daí, o desafio consiste em desligar-se desses pais enquanto objeto e, ao mesmo tempo, desligar-se de sua autoridade – pode-se dizer, autoridade sobre seu corpo, sobre seu desejo. Mudar o estatuto da identificação que tinha em relação a eles, enquanto referência ideal, e inventar por si mesmo outros pequenos modelos é outra exigência essencial para o sujeito. Portanto, desligar-se dos pais não quer dizer fazer tudo ao contrário do que aprendera, mas tendo o discurso dos pais como referência primeira, construir outras que melhor o amparem.

Não é sem risco, pois que o adolescente se envereda na reedição do trabalho infantil. O rompimento com a posição infantil pode não levá-lo à condição adulta, mas deixá-lo em suspenso. “O adolescente está sempre confrontado, se não a uma pane, ao menos a um risco de pane, porque ele deve de novo, e precisamente no *a posteriori*, realizar uma série de operações fundadoras, cuja efetuação infantil está recolocada na ordem do dia” (RASSIAL, 1997a, p.39). É em torno dessa “pane” que percebemos os adolescentes com quem encontramos e em cujos discursos notamos as insistentes repetições e as singulares

alternativas para superar ou não os impasses que o trabalho psíquico lhes impõe. Encontremos agora efetivamente com a fala desses sujeitos como foram produzidas nos momentos de entrevista, em curtas conversas que as antecederam e, por ventura, a partir de observações complementares do dia-a-dia nas escolas.

O ADOLESCENTE E A EXCEÇÃO – UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Ao passo que a hipótese que orienta este trabalho, as indicações de professores e a escolha dos sujeitos para a entrevista nos sugerissem que pudéssemos estar com aqueles que chamamos num primeiro momento de *adolescentes exilados*, a análise do conjunto de entrevistas apresentou-nos algo diferente. Antes mesmo que pudéssemos nos deparar com as singularidades que se organizam à margem do que apreendemos como sujeito, os entrevistados fizeram-nos deter sobre peculiaridades acerca daquele grupo que nomeamos *adolescentes em conflito*. Estes alunos que são exceção na escola produzem elaborações que, além das respostas que tentam construir para suas questões, dizem algo mais acerca da adolescência. Vejamos, pois, em que as falas dos entrevistados revelam uma forma específica de realizar o trabalho psíquico que lhes compete.

A escola tem tudo, eu é que não quero

De maneira geral, exceto quando os adolescentes chegavam para a entrevista iniciando a conversa em algum tema qualquer, o assunto inicial era a visão que tinham a cerca da escola, seja a que estuda ou a instituição de maneira mais ampla. Na concepção atual dos entrevistados nota-se um discurso bastante compartilhado na sociedade. A possibilidade de conseguir trabalho e com isso garantir ascensão social é levantada pela maioria dos adolescentes. “*Você tem um serviço bacana se você estudar*”; “*A coisa que vai garantir meu futuro*”. À primeira vista esses motivos parecem bastante claros, tendo como referência o senso comum. Contudo, a investigação em torno da questão mostra que subjetivamente as respostas não são amparadas por maiores reflexões. Perguntado como a escola poderia ajudar a conseguir aquilo que ele supõe, um adolescente responde “*Não sei explicar não*”. Essa dificuldade se mostrou característica na fala de quase todos, que não associam algum projeto no presente com uma possível realização futura e como a escola participaria nesse processo.

É notável que os mesmos sujeitos que falam da escola como garantia de bom futuro, dizem que não gostam de estar lá. “*Escola é ruim. Mas no fundo, no fundo a gente precisa de escola, né, pra aprender as coisas*”. Assim como na situação anterior, as explicações para o desgosto em relação à escola aparecem um tanto quanto superficiais. “*A escola é uma coisa muito chata*”, “*Escola é enjoada demais*”, “*Escola é ruim*”. Significantes como esses são

usados para definir a impressão que tem da escola e também dos professores, mas não são acompanhados por elaborações que deem sentido à posição que se colocam.

Se por um lado essa promessa futura é o que sustenta o significado da escola para alguns, para outros sequer chega a tanto. Estão na escola em função do outro. “*Só venho na escola porque quem não vem à escola leva pro Conselho Tutelar*”. “*Até que eu não gosto de vir não, mas só que minha mãe me obriga a vir, né, fazer o que, né*”. Num momento a necessidade parece contrapor ao desejo; noutro, a palavra do adolescente parece sucumbir à do adulto. Em ambos os casos o sujeito se posiciona na escola como aquele que não quer aquilo que lhe é oferecido, mas fica sempre à mercê do que lhe é imposto.

Entende-se aqui que os sujeitos têm trazido uma concepção da escola baseada no discurso comum e na moral social, porém carente de maior construção subjetiva. Ao não se apresentarem como sujeitos quando falam sobre a escola, acabam não conseguindo significar também as experiências passadas como genuinamente suas, mas dependentes da vinculação ao outro que então é o responsável pelos atos.

Da mesma forma, associar as impressões atuais da escola com algum projeto futuro parece ser algo ainda distante para os adolescentes. Isto se tornou manifesto ao ser abordada a temática de como a escola deveria ser, posto que para quase todos os adolescentes ela não representa aquilo que gostariam ou não cumpre o que promete. Novamente percebe-se uma colagem ao discurso do outro e, nesta ocasião, retornam as falas com que já nos deparamos “*se a gente estudar na escola, a gente tinha que ter um futuro bom. Se precisasse de um dinheiro pra comprar as coisas, você estudando, você ia ter*”. “*Ah, agora estudar, o que eu quero é arrumar um trabalho*”. “*Terminar meus estudos para ter um emprego bom*”

Houve algumas respostas direcionadas para a questão dos recursos e diversão, ou necessidade *versus* prazer, porém, novamente, com pouca consistência nos argumentos. “*Deveria ter uma hora para tudo, o recreio é 20 minutos. O que você conversa com 20 minutos?*”. “*Pra mim tinha que ter mais tempo de recreio, tirar essas porcaria dessas professoras feia tudo*”. “*Dar umas atividades assim, ser mais em grupo*”, “*mais professor bom pra gente*”. “*Usar mais o computador... vai chegar uma época que nem caderno vai existir mais*”. No lugar de um projeto que considere a função da escola e busque melhorá-la, as alternativas encontradas pelo adolescente se limitam a diminuir o que é desprazeroso e inserir o que pode ser divertido. O que parecem pedir com isso é que se preservem os recursos que adiem a tarefa da adolescência. Ora, se confrontarmos a imagem que expõem acerca do que deveria ser a escola – pautada no discurso comum – com as demandas que constroem,

não é difícil perceber que atender a tais pedidos não contribuiria para que a escola passasse a ter o *status* de conquista futuro no qual acreditam.

O caráter ora vazio, ora vacilante das saídas apresentadas acaba não sendo tão diferente de outras que também com grande frequência apareceram e que, de certa maneira, resume a posição do adolescente em relação ao futuro com a escola: o não saber. Com uma ou outra interjeição, a frase dita era simplesmente “*Não sei*”. Um dos entrevistados acrescenta “*ah, eu nunca pensei*”.

Importante ressaltar que apontar a colagem da fala do adolescente ao discurso comum acerca da escola como representante da possibilidade de mudança social não significa *a priori* uma crítica a essa visão. Ao contrário, como sinaliza Pedro Demo (1999), assume-se que à maneira com que a sociedade moderna vem-se estruturando, de fato a educação está sempre atrelada ao desenvolvimento sócio-econômico-cultural, o que percebemos estar mais presente no discurso adulto repetido pelo adolescente. Contudo, é comum que esta relação esteja mascarada e sobre a educação se deposite uma esperança à qual, isolada de outros fatores sociais e subjetivos, ela jamais poderá corresponder.⁷ Nesse sentido, não se questiona aqui se realmente a educação escolar pode ou não conduzir o aluno a um futuro promissor. A despeito da ilusão com que a sociedade convive de que por si só, sem se transformar e sem articular com outras áreas, esta educação é a mola propulsora da mudança social, entende-se a importância que ela tem desde que adequadamente estruturada na organização social. Não nos cabe definir se há uma verdade criando um dualismo entre as falas da sociedade e do aluno.

O que se propõe colocar em questão é a forma como o adolescente acolhe esse discurso e como, para o sujeito, a escola acaba por não cumpri-lo. Interessa-nos, portanto, o conflito que aí se estabelece. Está manifesto algo que o sujeito reconhece, mas desdenha. Algo que deseja, mas não sabe. “*Ah, ela oferece bastante coisas, basta os alunos quererem, né*”. “*a escola tem tudo, eu é que não quero*”. Essas contradições são fundamentais para se pensar no lugar indefinido por onde transita o adolescente, entre o que deve viver como renúncia da infância e o que deve aceitar como condição para se tornar sujeito – adulto. Seja orientado pelo discurso oficial, seja à mercê do poder do outro – família, Conselho Tutelar, etc. – ora nomeando o outro, o colega, como culpado pelo início dos conflitos, seja retornando para a escola a expectativa de mudança no futuro, o sujeito adolescente dificilmente aparece como responsável em suas falas.

⁷ Sobre isso, ver uma discussão mais ampla em DEMO, Pedro (1999). *Educação e Desenvolvimento: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa*. Campinas, SP. Papirus, 1999.

Neste ponto propomos uma interpretação acerca desse discurso que o aluno reverbera, mas não sustenta; reconhece, mas rejeita e em que medida esses embates podem dizer da questão da adolescência. Digamos, pois, que o discurso apreendido da fala dos adolescentes refere-se a um eco da posição materna da infância, o discurso que se insere como modelo para nomear e responder pelo sujeito e do qual ele deveria se separar.

Começemos a desenvolver a ideia pensando no lugar assumido pela pedagogia, como nos apresenta Marcelo Ricardo Pereira (2008; 2011): “Ela surge da necessidade, entre outros motivos, de fazer coro com o declínio da imago paterna dos tempos modernos, ao atribuir um caráter científico ao saber materno, ainda que tal cometimento não se faça a contento” (PEREIRA, 2008, p.176). O autor acrescenta:

Tornou-se notável como o discurso materno se embaraça com o discurso profissional da pedagogia moderna. Tal discurso, através da necessidade de desvendar o outro, via utopia humanística, e da busca das regras do cuidado, via psicologia ortopédica ou horoscopista, parece desembocar, a dar-lhe consistência, naquilo que se pode chamar de ‘maternagem’ (op. cit., p.175).

Apropriando desta ideia de maternagem, diremos que tal discurso pedagógico seja propriamente aquela mãe especular. Sob o imperativo de homogeneizar o coletivo, de fazer de centenas de alunos um só igual, em alguma medida as escolas de que nos falamos os adolescentes parecem encarnar este discurso que, sobretudo tenta se dirigir para o “melhor convívio, cuidado e domínio sobre o outro. Isso demonstra um imperativo ou uma exigência pragmática de domar, de governar o corpo do outro ou de possuir um saber verdadeiro acerca da singularidade subjetiva” (op. cit., p.173). Tal como a figura materna que nomeia e subjuga o corpo do outro, mantendo-o e, ao mesmo tempo, mantendo-se na alienação, essas escolas parecem ser colocadas pelos sujeitos em um lugar do qual, no trabalho da adolescência, tentarão – não sem conflitos – se desvincular.

Ora, os adolescentes reconhecem que suas escolas trazem consigo ao mesmo tempo a realização presente, na medida em que têm tudo, e a esperança de realização futura, pelo viés do bom emprego e de melhor qualidade de vida. Sob essa lógica, podemos inferir que os sujeitos concordam em estar nessas escolas como uma alternativa que, de certa forma, os protege da insegurança da vida adulta, das incertezas com as quais vem se confrontando. Com isso, pode-se admitir que, nas escolas apresentadas pelos alunos, este possivelmente é um dos discursos que circula com grande abrangência. Assim, elas repetem o modelo de amparo materno impondo ao aluno, em certa medida, o lugar de assujeitado, alienado em seu desejo, na aspiração pedagógica de que falamos, com a desculpa de que isso é necessário enquanto ele não for o responsável por si mesmo, enquanto não for adulto.

Ainda que esse tipo de discurso apareça na fala dos adolescentes, não devemos ignorar que sua aderência perde força quando nos remetemos às falas contrárias. Apesar de a escola aparentar ser e ter aquilo tudo, não é bem isso que o aluno quer. Dissemos anteriormente que os significantes que tratam as escolas com desdém não são sucedidos de grandes reflexões. Contudo, verificamos exemplos de atos que dirão de outro posicionamento frente ao discurso materno que, por vezes, parece ser preponderante em suas escolas.

Ao remeterem-se às experiências escolares no passado, algumas regularidades aparecem quando apontaram que a relação com a escola sempre foi conflituosa. Em meio a esses conflitos poderemos localizar situações que dizem respeito a saídas encontradas pelos adolescentes: *“Eu lembro das bagunças que a gente fazia lá. É a escola que minha mãe mais foi lá”*, diz um deles. *“Eu quase não ia na escola”*, *“De manhã fazia muito frio aí eu não queria ir na escola não. Eu falava que estava doente aí minha mãe ligava pra escola”*, acrescenta outro.

Por outro lado, houve adolescentes que se recordaram de um período em que a vida escolar já foi agradável: *“Era normal, né, era que nem os outros meninos, gostava de brincar”*. *“Na quinta série a professora fazia muita brincadeira com a gente”*. A boa relação, que se resume à possibilidade de brincar, se contrapõe à bagunça, marcando de certa forma o início dos conflitos. Um adolescente diz que era bom no começo, *“quando não conhecia ninguém, eu ficava mais quieto, fazendo as coisas”*, mas, depois, quando passou a conhecer mais pessoas, *“aí já veio a bagunça”*. *“Antes eu fazia mais coisa, eu estudava mais, aí... as más companhias...”*. *“Eu comecei a estudar de manhã aqui, eu só tirava nota boa. Aí eu fui e juntei com um tal de Marcos Vinícius”*. A frequente menção dos significantes *brincadeira* e *bagunça* não indica um claro limite entre um e outro. Comumente tendemos a atribuir uma sensível diferença, qual seja, da brincadeira estar atrelada à atividade lúdica proporcionada pela escola, enquanto a bagunça é tomada como aquilo que escapa da norma escolar e provoca transtorno.

Entretanto, notamos que na adolescência os dois significantes aparecem mais condensados. Nesse caso, suspeitamos que talvez a brincadeira não esteja em lado oposto ao da bagunça, mas, que a segunda funcione como uma extensão mesma da primeira. Reconhecendo que a brincadeira para a criança comporta uma ampla função no psiquismo, deter-nos-emos a algumas observações da teoria freudiana que nos auxiliam a entender que a desordem provocada pela bagunça adolescente pode descortinar o que às vezes se encontra velado na brincadeira infantil. Na maneira persistente com que os próprios alunos reconhecem ocorrer na escola, o bagunçar comporta um tipo de satisfação que não nos é desconhecido.

Lembramos com Freud (1920) que o jogo infantil que começa a se elaborar apoiado numa experiência desagradável da separação do objeto de desejo, qual seja, a mãe, tem como uma de suas propriedades essa possibilidade de reverter o desprazer ao seu oposto. Apesar dos contratempos com os adultos que na escola os repreendem, não é sem a sensação de deleite que os adolescentes relatam os eventos que nomeiam como bagunça, afinal, como na infância, “o caráter de desprazer da vivência nem sempre a torna inaproveitável para a brincadeira” (FREUD, 1920, p.143).

Sobre a criança, Freud ressalta que “está bem claro que todo o seu brincar está sob a influência do desejo que domina esse período de sua vida: o desejo de serem adultos e de poderem fazer o que os adultos fazem” (op. cit.). A vida adulta é precisamente aquilo a que o adolescente deve aspirar ao mesmo tempo em que necessita se separar da condição infantil. Se nos primeiros anos este exercício se dê pela brincadeira, talvez a bagunça, para os adolescentes com quem encontramos, seja o corolário dessa tentativa de mudança de *status*.

A propósito desse movimento necessário, destaca-se uma proposição de Rassial: “a educação é um encaminhamento em direção à separação. Aliás, etimologicamente, educar é ‘conduzir fora de’” (RASSIAL, 1997a, p.89). O que parece haver no cenário que encontramos é um difícil embate entre um dos discursos em que se apoiam as escolas e que obtém ressonância nos alunos, por um lado, e o trabalho psíquico de separação que a adolescência retoma, por outro. Ao mesmo tempo em que tentam sustentar a crença ideal de que a escola é imprescindível para, no futuro, “*ser alguém na vida*”, os adolescentes parecem ensaiar maneiras de se inscreverem em outra ordem. Maneiras que, ao olhar do outro, são sinônimo de desordem, são produzidas num caráter de repetição que merece destaque.

Foram tantas que nem me lembro

Acerca da criança cuja observação fizera atestar o jogo do “*Fort-da*”, Freud diz que “só poderia estar repetindo uma vivência desagradável na forma de brincadeira porque um ganho de prazer de outra ordem, porém imediato, se vincula a essa repetição” (FREUD, 1920, p.143). Foi nesse momento de construção teórica que Freud pôde perceber com mais clareza que aquilo que mobiliza as ações humanas não se faz apenas no sentido da obtenção de prazer, mas que ao mesmo tempo “existe na vida psíquica uma compulsão à repetição que ultrapassa o princípio de prazer” (op. cit., p.148).

A fala dos adolescentes, muito mais do que ecoar a indicação dos professores, mostramos uma infinidade de situações nas quais a compulsão à repetição parece prevalecer como forma de sustentar a posição conflituosa em relação ao modelo educativo ideal que eles acolhem. Acerca daquilo que com frequência acontece dentro de suas escolas – e muitas vezes fora delas também – são apontados elementos que podem ser reunidos em grupos diferentes. Além da já referida bagunça, outro significante mencionado a todo o momento foi a briga. Além disso, há eventos que se referem ao ‘nada fazer’ na escola, às ‘más companhias’, ‘conflitos com professor’ e ‘intervenção policial’.

“*Fico Brincando. (...) Eu fico mexendo com os outros dentro da sala*”. A brincadeira, que outrora se resumia ao infantil, agora se conecta também às transgressões à norma. Isso não parece bastante claro, de maneira que o próprio adolescente mostra dificuldade em definir o que seja bagunça e traz, para explicá-la, exemplos que vão desde os atos mais inofensivos até outros que envolvem mais pessoas e causam efeitos mais desagradáveis na escola. À maneira da repetição com que eles acontecem, alguns relatos podem ser aqui listados: “*Só bagunça. No último dia que tinha pra mim sair da escola, eu quebrei foi uma lâmpada lá na hora que nós tava pulando, batendo corda. A lâmpada eu não quis (quebrar) não*”; “*Nós tacava bolinha, ficava gritando, escutando música dentro da sala. Fazia uma porrada de coisa. Não deixava o pessoal olhar pra trás. Eu sentava num canto assim, ia prum lado ou ia pro outro. Aí os pessoal esperava pra copiar e eu não deixava não*”; “*Eu faço os exercícios rapidão, eu já entrego e fico fazendo bagunça*”; “*Eu fico lá no corredor, vou lá embaixo, fico andando, tomar água, olhando as meninas*”; “*Fazer bagunça, todo mundo faz*”; “*Uma vez apaguei uma tarefa na sala lá, de matemática que ela mandou fazer. Aí eu falei que apaguei. Apaguei pra ninguém fazer*”; “*Eu aprontava demais, dava muita dor de cabeça pra minha mãe*”. Recordando que Freud dissera que experiências desprazerosas anteriores não significam que a repetição traria igual incômodo, acrescentamos com o autor que “ao passar da passividade vivida naquela experiência para a atividade da brincadeira, a criança inflige a um companheiro de brincadeira todo o evento desagradável que aconteceu com ela mesma, e assim se vinga da pessoa que está fazendo o papel desse substituto” (op. cit, p.143). Frente a essa observação, uma interpretação possível é a de que o outro que recebe os atos do aluno, seja ele um colega ou um professor, funcionaria como este objeto que substitui aquele outro de quem suposta e forçosamente fora separado na infância. Parece ser parte do jogo adolescente reeditar, com outros contornos, a hostilidade em relação a esse objeto.

Ainda que sejam válidas tais observações, não podemos perder de vista que o trabalho da adolescência não consiste em apenas repetir o que já fora realizado na infância. A

responsabilização sobre suas decisões é uma das tarefas que será cobrada do sujeito, na medida em que não mais estará preso às determinações do outro. Na sessão anterior foi apontado que o sujeito dificilmente se posiciona como responsável pelas situações em que se envolve. Diante das últimas falas citadas, aparentemente vemos essa responsabilização, posto que todos eles relatam, com vigor, uma série de acontecimentos de que participaram. Analisando mais atentamente, entretanto, percebe-se que há contradições nos discursos que mostram tentativas de se eximir daquilo que confirmam ter feito. Ao descrever algo que diz ser comum na escola, um adolescente diz que não participa. Conta que alunos em geral ficam “*jogando lixeira pro alto (...) abrindo a torneira e pondo a mão assim esguichando água nos outros, tirando lixo da lixeira e jogando lixo*”. Momentos depois acrescenta: “*uma vez eu tava passando. Não tinha nem começado a brincar com essas meninas. Aí tava puxando eu e os meninos. Aí eles foi e jogou a lixeira, a lixeira pegou nas minhas costas, eu fui e peguei e mandei a lixeira. A lixeira rachou e eu tive que pagar*”.

O relato dos acontecimentos, em regra, não é seguido por uma explicação ou justificativa. A história se encerra na descrição e, ainda que questionados, raramente se produzem uma reflexão acerca do fato. Uma das poucas referências se dá a um julgamento entre o certo e o errado. “*A história da menina lá que falou que eu roubei lá. Aí eu estressei com ela, mandei ela tomar naquele lugar. Aí o professor mandou eu descer. Eu falei com a vice-diretora o que eu fiz e o que ela fez. Mas dessa vez eu tava errado e ela também*”.

Em meio a toda repetição e as contradições que ora eximem o sujeito de seus atos, ora os responsabiliza, percebe-se que este significante mais utilizado é o que talvez mais conte com a identificação do adolescente. É o que o faz reconhecido pelo outro. “*Quanto mais bagunça fazia, mais ficava famoso na escola*”. Além de serem nomeados como bagunceiros – a assim atuarem –, os adolescentes referem-se às brigas recorrentes no dia-a-dia. As histórias se repetem em frequência, motivação e falta de sentido e de reflexão posterior. “*Fazia nada demais não, só brigar com os meninos, respondia as professoras na sala de aula*”. O que prevalece é o ato e sua reedição. “*Os menino lá fica caçando briga com a gente*” “*Ontem eu briguei, os menino falou que eu tava pegando as menina a força lá pra dentro da sala, pegando, fazendo bobeira com elas lá. Aí eu fui e briguei com os meninos lá*”. Essas falas são de um adolescente que, na entrevista, mostrava-se bastante agitado pelas brigas recentes em que estava envolvido. Mas, assim como nas demais situações, não deslocava da posição de ter sido atacado primeiro e esse era o motivo para a única resposta possível: o contra-ataque. Assim, ele continua: “*Aquela desgrama daquele Daniel... chamar turma pra bater nele, ele vai ver hoje o que eu vou fazer com ele. Vou quebrar essa cadeira, dar um soco, dar*

cadeirada nos olho dele que ele vai ficar até desesperado. Chamou um tal de Juan pra me bater". Nesse momento sua indignação é porque, de fato, havia apanhado no dia anterior e não havia o que fazer senão bater também.

A sequência de exemplos trazidos pelos entrevistados além de relatar situações pontuais destaca também o que é constante na escola e, dessa maneira, reitera o caráter de compulsão à repetição. *"Antes eu não aceitava. Se o cara falava comigo que era A ele tinha que concordar que era B senão eu brigava com ele"; "Onde a gente passava eles saiam, a gente tomava merenda deles e eles não falavam nada. Chegava e plantava a mão na orelha deles, tomava as cartinhas dele e tudo, não tava nem aí. Aí saiam chorando. Aí nem falavam, nós batia neles se eles falassem, nós ia quebrar eles mais ainda"; "Não quero saber se vou apanhar, se vou bater. Eu não levo desaforo pra casa jamais. (...) se a pessoa falar alguma coisa comigo eu aviso três vezes antes, se na terceira ela continua retrucando, eu bato mesmo"*.

A participação dos pequenos bandos assume papel importante nesses eventos. As referências às *más companhias* dizem da culpabilização do outro, mas não se limita a isso. *"Eu comecei a fazer bagunça acompanhando os menino. Agora eu faço bagunça"*. Ao mesmo tempo as falas indicam como os excessos não se reduzem ao sujeito, mas se manifestam como típicos de seus pares. *"Sempre fica te puxando assim, vão, vão, vão. Fica aquele trem, aquela bagunça toda. (...) Um dia ali os menino tava tacando pedra no caminhão, quase que levou todo mundo"*. Aqui não se trata de um adolescente que coloca no outro a explicação de seu ato, mas que se posiciona em uma tentativa de se encontrar em um grupo. *"Nós tava brincando ali atrás daquele parquinho ali, eles falou que não é pra brincar não. Falou que se pegasse nós lá de novo ia chamar a mãe da gente e o GOE. Aí nós foi pra lá, né, duvidando, achando que eles não iam chamar não, que era só papo deles. Aí na hora que nós foi pra lá, aí eles foi e chamou a mãe e o GOE e o pai da gente"*. A atuação em grupo sugere uma tentativa de estabelecer algum laço social, até então bastante frágil, ainda que isso se dê pelo excesso, pela transgressão.

Feias, sujas e malvadas?

O professor, orador emblemático dos discursos que a escola produz e reproduz, é a figura que muitas vezes se confunde com a própria instituição. Não é por acaso que esses personagens tiveram espaço de destaque nas entrevistas com adolescentes. Quase

desnecessário perguntar algo sobre isso, pois quaisquer que fossem os temas abordados, o professor era evocado pelo sujeito, ora pela imagem-modelo, ora pela chacota, crítica, injúria, desautorização.

Assim como a escola aparece na fala dos adolescentes quase à maneira de uma ecolalia, o professor também é tomado inicialmente a partir do senso comum. *“Igual minha mãe disse, professor é o segundo pai da gente... é responsável pela gente”*. *“A gente sabe que a vida toda a gente pode contar com eles que eles tão sempre com a gente”*. Consideremos significativas essas colocações. O próprio Freud disse que *“estes homens, nem todos pais na realidade, tornam-se nossos pais substitutos”*. (FREUD, 1914, p.249) Em seguida no seu discurso, salientou que a relação que tínhamos com os próprios pais era transferida para estes. *“Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais de carne e osso”* (op. cit..).

Esta ambivalência de que Freud tratou nos permite assimilar a presença de falas destoantes no discurso do adolescente. Ao mesmo tempo em que evoca o professor ideal e o exalta, aponta suas falhas. Um exemplo disso é o que fala um dos entrevistados: *“Ela sabe conversar com a pessoa na sala de aula. Ela deixava uns 15, dez minutos, a gente podia fazer o que quiser, conversar, desde que não gritasse pra não atrapalhar outra sala”*. Em outro momento, o mesmo diz *“Eu acho que as professoras são aqueles tipo de pessoas que puxam muito o saco dos melhores alunos da sala”* e ainda: *“Mas eles não respeitam a gente. Por que eles tem o direito de cobrar e a gente não tem o direito de cobrar também?”*.

Em meio às repetições, uma adolescente desenvolve a questão em um sentido bastante comum no cotidiano das escolas aqui apresentadas. *“Tem professor... me xingar, aí cê fica assim, ah, não, não vou fazer nada não, a aula dele é chata, eu não gosto dele. Pode ser sua matéria preferida. Dependendo, se você não gosta do professor, você não faz nada na aula dele”*. Ora, a fala de Freud para sua antiga escola faz lembrar que é por meio da personalidade do professor que se faz possível a transmissão das ciências. E exatamente nesse ponto, reforça Freud, muitas trajetórias acabaram – e ainda acabam – sendo interrompidas. Com o que temos trabalhado esta trajetória, ou seja, a trajetória do desejo, talvez esteja em um ponto de impasse.

A continuação das falas dos entrevistados aponta novamente para a distância entre a imagem ideal do professor que eles tentam sustentar e aquela desdenhada no cotidiano. Talvez não se possa dizer que o sujeito não reconheça a função, mas que, quando os fatos diários incidem sobre a imagem pré-concebida, contradizendo-a, falta ao sujeito outra

elaboração que sustente um convívio possível com o professor. Assim, reunidas as colocações dos adolescentes, encontram-se manifestações de indiferença, agressão verbal e mal-entendidos que, ao fim, sinalizam ao sujeito contradições que ele parece não conseguir solucionar.

A fragilidade dos laços com figuras que supostamente poderiam se configurar como novos modelos de identificação reaparece em seguidas referências aos conflitos com professores *“Xinguei o professor uma vez. (...) Os cara fica fazendo bagunça lá aí ele falou que fui eu. Aí xinguei ele. Mandei ele pra puta que pariu”*. *“Xingava as professoras, diretora. Por causa disso to pagando processos até hoje”*. A mesma forma destrutiva que se percebe nos encontros de tais adolescentes entre si nos grupos é a que parece se repetir em relação aos adultos, seus professores. *“Eu tava passando assim, tinha acabado a aula, eu esbarrei na cadeira, a cadeira tinha caído. (...) Aí na hora que eu virei pra pegar a cadeira a cadeira tinha caído. Aí eu fui e deixei ela lá. (...) A professora falou assim: ô desgraçado, some daqui. Aí eu falei: o que? Eu comecei a rir. Aí foi a professora falou assim: Sua peste, isso se faz com a cadeira? Aí eu saí de dentro da sala e deixei ela lá falando sozinha”*; *“Eu não baixava a cabeça pra ninguém. Eles ficavam lá em baixo, eu pegava e subia cá pra cima, batia o portão lá em baixo, a professor entrava nas salas, eu saia”*; *“Antigamente eles pediam licença, né, agora não, eles falam sai da sala. Aí a gente fala: não, quem sai é cachorro, quando é com pessoa é ‘dá licença’. Aí eles ficam mandando a gente sair aí né. Aí gera muito transtorno”*. Em situações desse tipo, os adolescentes parecem novamente se encontrar frente ao impasse em se separar do antigo modelo materno, muitas vezes encarnado pelo professor. Contudo, em vez de construírem outra identificação possível, acabam por promover certa desautorização, não reconhecendo a posição desses professores.

As contradições que se mostram insolúveis para os alunos também aparecem deslocadas para os próprios professores. *“Eles falam... regra do professor é diferente”*. *“Professor falar que eu fiz uma coisa que eu não fiz, ah, isso me irrita (...) mas o que vale é a palavra do professor, né, então...”*. *“As professora só atende os outros alunos, e a gente? Se (outro) falar com ela, ela tem mais paciência, mas com a gente não.”*. Incongruências desse tipo, que os alunos dizem acontecer, podem indicar a manutenção da posição adolescente que ora tentamos construir. Por um lado, aceitam o professor como modelo e, por outro, rejeitam a não correspondência desse ideal. A resposta inicial acaba por deslocar o reconhecimento para a desautorização. Daí, os adolescentes dizem *“O que os professores ensinam, eu nem presto atenção”*. *“eles falam comigo alguma coisa, eu vou lá, retruco, falo outra”*. *“Quando eu to copiando o professor fica gritando. Aí eu vou e paro de fazer as coisas”*. Ao menor sinal de

que o professor não corresponde à imagem da infância, o aluno reage, não para separar-se daí, mas para resignar-se ao lugar indefinido de nada fazer. E nada saber. “*Também não respeito ela*”.

“*Por que sempre diretora da escola tem que ser velha, murcha e feia?*”. “*Tem as professoras que é bonita. Outras professoras é velha, enchendo o saco, toda fedendo, conversando perto da gente, bafão de cachorro morto. (...) As professora porca, baba na gente na hora de falar. Chegava na gente tudo fedendo, esquisito. Vou prestar atenção na aula mesmo não*”.

Pereira (2012) usa a ironia do filme de Ettore Scola⁸ como analogia à chegada dos (alunos) diferentes à escola, efeito da democratização do ensino, do lema *escola para todos*. Seguindo essa lógica, e mantendo a ideia de que um dos discursos preponderantes nas escolas aqui apresentadas seja uma reprodução da maternagem infantil, questionamos a partir do que nos dizem os adolescentes se também as professoras seriam hoje as feias, sujas e malvadas. Não no sentido literal como vieram denunciar os dois adolescentes citados, mas em sentido amplo que significantes como esses ajudam a escancarar.

É com o próprio Pereira que podemos desenvolver a ideia. Em outro texto, o autor nos alerta sobre um tipo de mestre contemporâneo, “que nada sabe, um aprendiz, cúmplice de uma debilidade” (PEREIRA, 2011, p. 56). Ele continua: “Em nosso passado recente, muitas teorias pedagógicas, voltadas para se entender a questão do ensino, trataram de esvaziar o lugar do mestre, igualando-o ao do aluno, como modo fundamental de assegurar o princípio da modernidade de democratizar os saberes” (op. cit. p.57). Apesar do tom de zombaria dos adolescentes, o que eles parecem nos indicar é que, de fato, os professores estão igualados a eles, desprovidos de autoridade, esvaziados de sentido. Não apenas o grupo de alunos deve formar um todo homogêneo, mas também os professores integrariam esse circuito.

A propósito do filme, que se passa na década de 60, podem ser feitas breves considerações. Os “Feios, Sujos e Malvados” em questão são aquelas famílias que, no subúrbio de Roma encontram-se em condições sociais marginalizadas. Distantes do modelo de primeiro mundo europeu, esses diferentes formam um todo comum, em que, ao longo da história, praticamente se dissolvem as funções simbólicas de pai e filhos. Não parece haver ali aqueles que seguem uma lei introduzida na infância, sob a qual a satisfação pulsional seria ordenada a partir de algumas proibições. Todos gozam, orientam-se para a satisfação desmedida e incontida. Todos, portanto, aspiram ao assassinato do rival, sem o qual o caminho para essa satisfação estaria livre. Aqueles que apareceriam como modelo de

⁸ Brutti, sporchi e cattivi (Feios, sujos e malvados). Direção: Ettore Scola, Itália, 1976.

identificação, qual sejam, os pais, desaparecem desse lugar. A transmissão dos valores e a dívida – simbólica – que ela implica ficam suspensas e o que o pai troca com os filhos não é da ordem das referências de identificação, de ensinamentos. Diferente disso, toda demanda de um lado ou de outro se materializa no dinheiro.

Retornando para o tipo de escola que nos é apresentado pelos adolescentes, e partindo das considerações freudianas em que o professor acaba por se tornar um dos primeiros substitutos do pai, atrevamo-nos a um acréscimo à analogia de Pereira. A organização social que traz os “diferentes” para a escola agora lhes entrega o lugar de iguais e, nesse registro, a ordem da igualdade parece se estabelecer na fala dos alunos. *“Eu tava fazendo a prova.... aí ela foi e sentou na mesa. Aí eu fui, depois eu fui sentar, tava sentado na minha mesa, eu tava fazendo prova lá atrás. Aí depois eu vim pra frente, sentei na mesa, na mesa que ela tava sentada, e fiquei conversando com um menino da sala. Aí ela foi e xingou e tirou eu das ideias, falando que não pode sentar ali. Eu falei com ela que se ela tem direito de sentar eu também tenho”*. Se antes, em outra citação, diziam que *“a regra do professor é diferente”*, nesse exemplo a exigência pelo direito igual é que toma frente. Ora, aderindo ao discurso materno, os sujeitos parecem abrir mão da diferenciação necessária da adolescência encontrando em seus professores este lugar de iguais, sabedores dos caminhos para a mesma satisfação que acreditam recuperar. Sob a alcunha do “direito”, esses alunos mostram que antes de separar-se da posição em que se mantiveram por toda infância, tentam restabelecê-la. Seus professores, ao se calarem, como ocorrera a propósito deste último exemplo, parecem manter esta expectativa.

Ora, podem-se notar, nas falas dos entrevistados, um movimento que oscila em levar a termo as exigências psíquicas do período em que estão situados. O encontro com professores é marcado por contradições que ficam entre o reconhecimento e a negação. Reconhece-se o professor como modelo, mas colado na imagem infantil, aquela que o ampara e lhe tira o desconforto. Por outro lado, nega o lugar de diferente do professor, negação a que este não se opõe.

Se as respostas aos impasses da adolescência seriam encontradas no adulto, como a fantasia do jovem parece atestar, esse adulto também se mostra deslocado. Calligaris (2011) lembra que na sociedade contemporânea a adolescência funciona para o adulto como um esboço de resposta ideal sobre si mesmo. Como indicou Pereira, o adulto-professor de hoje se tornou cúmplice. Cumplicidade essa que talvez não seja ao adolescente em si, mas de uma alienação que a adolescência com que nos deparamos tem feito prorrogar. À maneira do filme, com pai e filhos se matando por sexo e dinheiro, estabelece-se no jogo escolar uma

disputa voraz entre iguais. Diluídas as diferenças entre aluno/adolescente e professor/adulto, sem algo que promova a necessária separação, deixa de se tornar uma barreira para o próprio gozo.

Se as escolas apresentadas pelos adolescentes desta pesquisa, como abordado anteriormente, parecem orientar-se pelo discurso materno de alienação do sujeito, seus professores – enquanto emissários desse discurso – indicam até aqui que sustentam esse lugar. Ora, espera-se de fato que, em determinado momento, o professor em condição de adulto não mais mantenha esse discurso e, como os pais, afaste-se do modelo especular para permitir a ascensão do sujeito. Mas, diferente disso, na maneira como são apresentados pelos adolescentes, os professores parecem se deslocar no sentido contrário, para o mesmo ponto em que se encontra o aluno, o da alienação. Recordemos que não é apenas a criança que se aliena no discurso da mãe, mas ela própria, na ausência da lei simbólica, mantém-se neste lugar ilusório de completude e igualdade com o outro.

Um pedaço de papel não vale nada

A recorrência das situações relatadas pelos alunos que nos levam a crer que suas escolas se orientam em muitos casos por um tipo de discurso que repete a mãe da infância não significa que seja esta a única forma de se apresentarem. Ora, a evocação da norma é frequentemente a alternativa primeira para remediar as situações em que o discurso da proteção se mostra insuficiente, quando maternagem confessa seu engodo. Podemos apreender da compulsão à repetição dos atos do grupo de alunos entrevistados que a posição maternal da escola se faz insuficiente, na medida em que o trabalho psíquico dos adolescentes os coloca em xeque. Ainda que haja momentos de aderência ao modelo e os sujeitos demandem pela restituição da imaginária satisfação total ou pelo cumprimento da enganadora promessa de que tal satisfação viria com o tempo, o caráter de impossibilidade dessa conquista não deixa de aparecer.

Se os atos dos alunos fazem escancarar a ineficácia da posição escolar que aprendemos, por parte da instituição há que se fazer um deslocamento e responder de outro lugar, não mais daquele protetor, mas do que normatiza o certo e o errado. De acordo com a fala dos professores, ao indicar alunos para a pesquisa, a maneira mais comum de lidar com os problemas que envolvem esses alunos é a conversa. Mas o que se conversa? Qual o sentido e o efeito disso para os adolescentes em questão?

Quanto ao conteúdo dessas conversas, nada surge a não ser o que já está posto na norma escolar, como uma repetitiva repreensão. *“Ah, ela só conversava mesmo. Falava que não era pra poder fazer aquilo ali, tava errado o que eu tava fazendo”*. *“Me chamava lá pra baixo, falava o que eu tava fazendo, o que eu não tava, o que eu tinha pra melhorar e o que eu não tinha”*. Assim como em outras manifestações regulares no discurso do adolescente, observa-se que aqui também o sujeito é o outro. Ora, a forma das conversas parece ser aquela em que apenas um, seu professor, agora fala em nome da norma enquanto o outro, o aluno, fica fora do discurso. *“Eu vou e fico quieto lá no meu canto e deixo eles falar pra lá”*; *“Geralmente é sempre os alunos errados e os professores certos”*; *“Eles escutam só os professores”*; *“Eles chamam a vice-diretora. Quando eles chamam, aí resolve lá”*. Uma diferença que parecia estar diluída quando alunos e professores compartilhavam do discurso materno, neste caso ressurge. Parece haver aí uma tentativa de barrar o adolescente pela via da norma pré-estabelecida pelas escolas, mas, ao mesmo tempo, ele é retirado desse circuito. Diante da repreensão, o adolescente se cala e para justificar o silêncio, a princípio apontam para a soberania de uma autoridade que talvez ainda resista à sua contestação.

O grupo de adolescentes sinaliza que, nessa ordem discursiva, são deixados de fora. Notemos que além dessas situações em que eles não falam nas conversas com professores, as demais medidas da escola não os envolvem diretamente, mas seus responsáveis. É outro adulto que insistentemente é chamado a responder por eles. *“Eles chamavam a mãe da gente, né. Quer conversar com ela pra orientar o filho pra não fazer as coisas errada, fazer esse tipo de coisa”*. Enquanto o aluno atua na escola, a palavra fica de posse de pais, diretores e professores.

Se a conversa nessas diferentes formas é inócua, aquilo que aparece como alternativa é a ocorrência. É grande a quantidade de menções a esta medida, mas não há detalhes sobre as consequências em recebê-las. *“Tudo delas é dar ocorrência, esses trem”*. *“A diretora dá ocorrência e dependendo do caso dá até suspensão”*. Um dos adolescentes, após dizer que já havia recebido, naquele ano, mais de 20 ocorrências, diz que esta é a medida que resolve. Mas resolve para a escola, não para eles. O que resolveria para o aluno, de acordo com ele, seria conversar primeiro. Nesse ponto, parecemos estar diante de um descompasso entre o que seja a conversa do aluno e a conversa do educador, bem como suspeitamos logo que nos referimos à escrita do professor acerca dos alunos. O que permanece é que possivelmente não haja conversa de um *com* o outro.

Encaminhamentos para Projetos de esporte e cultura (de que alguns já participaram em algum momento) são outras medidas relatadas nas entrevistas. *“Tem projeto direto aí, mas eu*

não gosto de participar não, é ruim”. Além disso, em momentos diversos das entrevistas, o Conselho Tutelar e presença da polícia na escola eram mencionados. “*Ela mandou meu nome pro negócio lá... pro Conselho Tutelar*”. “*Tudo dela é fazer ocorrência, chamar GOE⁹*”. “*Eles chamou o GOE um dia aí pra mim.(...) Foi divertido (...) o GOE conversando com a gente*”. Ao mesmo tempo em que a oferta de projetos é recebida com desinteresse, as medidas mais repressoras parecem não surtir qualquer efeito, ao contrário da impressão comum de que a presença policial despertaria respeito ou, ao menos, medo. Ainda que tal situação desagrade o adolescente, logo ele trata de mostrar que foi ineficaz, pois, além de continuarem atuando, é de conhecimento dos adolescentes que eles não podem ser presos. Este é um dos argumentos que os leva a desdenhar da medida de condução à delegacia. Contudo, a despeito dessa explicação racional, o que continua chamando a atenção é a persistente repetição dos atos.

A ocorrência escolar se encerra como mera advertência formalizada. As chamadas “conversas” não passam de uma insistente evocação da norma. Nesse ponto, mais uma vez devemos referir-nos a este outro tipo de discurso das escolas apresentadas que define o certo e o errado em relação ao aluno, mas o retira de possíveis discussões em torno de tal definição. De fato, um pedaço de papel, ou cinco minutos de conversa, parecem não valer nada, como atestaram os adolescentes. Parecem não ter valor porque se trata da repetição de algo que funcionara para a criança mas é insuficiente para o adolescente. Como diz o próprio adolescente, “*isto não cola*”. Isso parece não dar liga, não fazer laço. Não obstante, a fragilidade dos discursos escolares, descoberta e denunciada pelo aluno, pede socorro a outras instâncias que também não se apresentam. Seja pela ação policial, pela intervenção do Conselho Tutelar, parece não surgir outro discurso que se coloque entre a configuração infantil da escola. Por outro lado, não podemos reduzir a compulsão à repetição dos atos adolescentes às “facilidades” que a escola oferece para que ele escape ao pretendido pela instituição. Ainda que a posição dessas escolas, como suspeitamos, pareça favorecer a manutenção do aluno no lugar de criança, os adolescentes têm indicado, não sem oscilações, que não é este o lugar em que desejam permanecer.

Hoje aqui a gente tá vivo, amanhã a gente não sabe se tá morto

A partir de tudo o que fora apresentado aqui da fala dos adolescentes, podemos tecer algumas apreciações preliminares, considerando os pontos em que o discurso está associado

⁹ GOE: Grupo de Operações Escolares da Polícia Militar responsável pelo atendimento exclusivo às escolas. Em 2012 passou a se chamar Patrulha Escolar.

às exigências psíquicas que recaem sobre o sujeito que entra na adolescência, aproximando ou afastando-se delas. Como não poderia ser diferente, a instituição escolar, muitas vezes condensada na figura do professor, conquista lugar primordial nas entrevistas.

Considera-se que na fala dos entrevistados as escolas em que estudam impõe para o adolescente a reedição de uma promessa não confirmada na infância, mas agora promissora para a vida adulta. A forma maternal de dominar e conduzir os alunos indica-nos uma tentativa de manutenção de um tipo de satisfação pulsional imaginariamente já vivida. Apostando nisso, o próprio aluno afirma que são os estudos que garantirão bom futuro, ainda que não saiba como. Sob esse ponto de vista, o modelo adulto de referência que detinha o saber sobre a criança, permanece como o que tem algo a dizer sobre ele. Por outro lado, as repetições de brincadeiras, bagunças e brigas indicam a constatação do adolescente de que o que fora anunciado na infância não se confirmou, ou seja, a satisfação de todo o prazer que precisara renunciar. Nesse sentido, o mesmo modelo de referência passa a ser questionado e, essa promessa, o sujeito não quer mais.

Estabelece-se aí um desencontro entre a demanda infantil e a adolescente, entre a oferta da escola e a demanda do aluno. Reescrevendo e interpretando a frase de um dos adolescentes: “*a escola tem tudo – aquilo que me satisfazia na infância –, eu é que não quero – continuar sendo criança*”. O que ele não quer é um novo engano, confirmar que a plena satisfação perdida jamais será recuperada (na verdade, enquanto tal, jamais existira). Em vez disso precisa de algo que agora venha de fato responder sobre o que lhe inquieta. Para tanto, de imediato, utiliza-se dos mesmos recursos de tempos passados. Pede restituição do que lhe é devido. O computador, a boa professora, a carteira nova, um objeto qualquer, a igualdade de direitos. Ainda que, sob a maternagem a escola tente lhe dar o que supõe ser o que ele necessita, ou, para melhor dizer, o que lhe completa e esconde a falta, isso será sempre insuficiente e ineficaz. Há momentos em que o aluno parece aquiescer a respostas desse tipo, mas, por fim, não aceita e denuncia que o que ele quer a escola não tem. Aliás, nunca teve. Daí ele grita por uma reparação do que antes fora prometido, mas não cumprido.

Qualquer que seja a resposta da escola, não satisfará o sujeito, em primeiro lugar porque, como se sabe, é impossível tal satisfação. Não obstante, são muitas as tentativas de repetir a saída. A figura do professor cumpre papel primordial quando lança mão dos recursos educativos para tentar reestabelecer com o aluno a promessa de que futuramente obterá os frutos do sacrifício de hoje. Tanto quanto esteja colado a esse discurso, o educador se vê preso também na mesma armadilha que o aluno. Se o adolescente não encontra um lugar para dizer seu desejo, tampouco o adulto tem se mostrado capaz de dizê-lo. E não é capaz não por não

saber (como de fato não sabe), mas por supor que o que sabe – pedagogicamente – alivia e sutura o que o pedagógico parece negar: o inconsciente.

Nesse sentido, a ambivalência em relação ao professor atinge proporções desconfortáveis e este substituto da imagem ideal de pai oscila entre apoio, aposta no futuro, igualdade e despejo de escárnio. Formado numa lógica que o coloca em posição semelhante à do aluno, de aprendiz, submisso ao desejo do outro, pouco tem a dizer sobre as inquietações do adolescente, a não ser sucumbir também a elas, como se fossem suas. E talvez sejam. Desautorizados pelo aluno, mas também por eles mesmos, enquanto adultos, assim o professor talvez resida no discurso desses adolescentes como um misto de esperança de confirmação do modelo ideal com uma imagem totalmente destituída de valor. Em um momento é aquele que pode dizer sobre seu futuro. Em outro, é quem nada sabe sobre ele e, portanto, não tem nada a lhe dar.

Se a oferta educativa não demonstra atender a angústia do sujeito, tampouco as medidas de contenção ou correção. Sejam elas quais forem, apresentam-se ineficazes. A conversa, aposta principal de professores e entrevistados, não produz, ao seu término, algum sentido novo. A orientação, evocação da norma escolar, da moral social, em alguma medida se tornam uma tentativa de reestabelecer um modelo que já não corresponde ao ideal que o adolescente precisa construir. Diante da incompreensão do sujeito, manifesta pela sua não aceitação ou mesmo pela repetição do ato, a palavra que sequer lhe fora oferecida, prontamente é retirada. Se for adulto quem supostamente sabe sobre eles, então a discussão muitas vezes fica a cargo de pais e profissionais. A ocorrência escrita tampouco tem algum valor simbólico, sabendo que apenas atesta o que já fora dito e não fizera sentido. Ao aluno cabe o ato, que se repete.

Eis, portanto, a tônica do que se extrai da posição dos sujeitos com quem lidamos: a repetição em ato de uma tentativa de separação dos discursos que prevalecem em suas escolas. Nomeado pelo outro ou por eles mesmos como bagunça, brincadeira, briga, agressividade, indiferença, desinteresse, a recorrência dos atos de tais alunos mostram algo além do nome. No rastro da indignação por não terem se confirmado as expectativas infantis, a ânsia por recuperar a suposta satisfação não cessa. E, ao não cessar, busca maneiras de se manifestar. Não sendo mais ao modelo da criança – que esse sujeito não é mais – e tampouco ao modo adulto – que este ainda desconhece –, algo de imediato precisa se inscrever. Sem modelo de representação ou ordenação, isso que o adolescente não nomeia, mas sente, irrompe de maneira avassaladora e insistente. Seja nas formas singulares de tentar se

organizar, seja pelos arranjos grupais, a compulsão à repetição atestada por Freud parece estar intimamente atrelada à adolescência.

Qual é o lugar do sujeito na educação? Refazemos aqui a pergunta que introduz este trabalho. E por meio do que foi apresentado até aqui, esboçamos indicações. O sujeito de que nos fala a psicanálise – este movido pelas pulsões de vida e de morte, faltoso, sem uma substância concreta que o delimite por completo, enfim, inconsciente – emerge na educação escolar – que, em regra, se movimenta por contê-lo, enquadrá-lo – como uma exceção. Isso porque, independente dos meios utilizados para levar a cabo a educação, o sujeito escapará, como percebemos na fala dos entrevistados.

Esses sujeitos que ora conhecemos são a todo tempo chamados à atenção por “*Olhar para si mesmo*”, “*prestar atenção no que fez*”, “*não ter idade para isso*” por fazer diferente ao planejado. Sentenças assim são amplamente repetidas e reforçam o quão inadaptado eles se encontram. Mas, estar adaptado à escola, ao que parece pelo discurso dos adolescentes, significa estarem no lugar de infância, justamente de onde eles querem sair. Suas escolas, nesse sentido, talvez voltem a produzir uma operação de alienação infantil, apresentando-se toda, como uma mãe especular, em vez de permiti-los se separarem.

O engodo da promessa escolar/maternal/infantil é notado pelo adolescente que quer tanto quanto precisa, não sem impasses, se subjetivar. O *adolescente* que entra *em conflito* com a escola não aceita manter-se como criança, mas não consegue meios para tornar-se adulto. Não é nem uma coisa, nem outra. Mas não seria propriamente este o lugar do adolescente? O não lugar? O lugar de impasse, entre livrar-se do assujeitamento de criança ou lutar por inscrever-se como adulto supostamente autônomo? O não lugar da adolescência que não se sujeita mais uma vez à imagem da mãe-escola da infância é, portanto, o lugar de uma primeira exceção.

A adolescência que podemos apreender dos adolescentes com quem estivemos é precisamente aquilo que faz valer com toda propriedade o caráter de exceção do sujeito do inconsciente. Retiremos do título desta seção a conjunção aditiva “e”, substituindo-a por uma vírgula. “O Adolescente, a exceção”. O que o título original coloca em pontos distintos, agora unimos a exceção como lugar típico da adolescência. Ainda não podemos afirmar que seja todo adolescente, certamente, mas precisamente esse que podemos extrair de um discurso comum que se repete nas entrevistas e a quem chamamos de *adolescentes em conflito* com a escola. Neste lugar, o ato crucial é negar a escola que tem, no sentido de denunciar que o que ela oferece está muito distante do que eles desejam.

Contudo, esta análise preliminar nos mostra que ainda não chegamos ao objeto que provoca esta pesquisa. A concepção geral do trabalho necessário ao sujeito adolescente foi explorada e, a partir dela, identificou-se a fala dos alunos que, dentro de um constante tumulto em suas escolas, buscam alguma resolução do impasse. Nesse sentido, a regularidade observada no conjunto das entrevistas diz propriamente do terceiro grupo identificado como *adolescentes em conflito* com a escola. Aqueles que *a priori* nomeamos de *exilados*, por sua vez, demandaram ainda outra análise, mais minuciosa e que, diferente dessas regularidades, ateu-se à singularidade dos casos. Dessa forma, mantemos a hipótese de que os impasses recorrentes na adolescência que indicamos neste capítulo não são suficientes para dizer destes outros que parecem não encontrar alternativas. No momento em que o sujeito precisa realizar novo trabalho psíquico para se desvincular da imagem infantil e conduzir-se rumo à vida adulta, podemos identificar um mecanismo específico que de certa maneira, deixe esse trabalho em suspenso. Ao passo que os *adolescentes em conflito* negam a escola que têm, os *adolescentes exilados* se utilizam de um mecanismo singular, qual seja, a *Recusa* (*Verleugnung*). Discutamos agora este tema para, em seguida, chegarmos aos casos singulares, os quais, por fim, serão diferenciados do que se apresentou até aqui.

CAPÍTULO 2 – O QUE O SUJEITO RECUSA

RECUSA: CONCEITO E APROPRIAÇÕES

O termo “recusar” (*verleugnen*) surgiu na obra freudiana inicialmente da forma verbal, caracterizando uma ação peculiar da infância. Desde 1905, os textos em que se discutia acerca da sexualidade infantil abordavam esse ato como a não aceitação da criança ao constatar a ausência do pênis na mulher (Freud, 1905, 1908). As várias respostas construídas nas teorias sexuais infantis mostram um trabalho de elaboração psíquica frente à castração, seja ela sentida como realidade – na menina, ou como ameaça – no menino. Freud considerava que essa posição era normal para uma criança, mas que levaria a um estado patológico caso permanecesse na vida adulta. Tais ideias ainda estarão presentes após duas décadas (Freud, 1925) e embora sejam fundamentais no estudo da sexualidade, ainda não conferiam à recusa o estatuto de conceito. É importante salientar a notável observação de Bernard Penot (1999) ao indicar que Freud, nos “*Três ensaios...*”, após trabalhar o verbo “recusar” (*verleugnen*) e discuti-lo enquanto uma ação, somente em 1925 utiliza o substantivo “*Recusa*” (*die Verleugnung*), começando então a sistematizar um conceito. Em seguida ele é trabalhado com maior firmeza em 1927, em “*O Fetichismo*”, quando se estabelece como o mecanismo da perversão frente à castração. Ainda que esta seja a ideia mais trabalhada acerca do conceito em psicanálise, a *Recusa* (*Verleugnung*) reaparece nos textos finais da obra freudiana, porém com outros possíveis acréscimos e de maneira inacabada.

Além do longo, e às vezes controverso, processo de precisão conceitual, uma dificuldade em particular e à qual atribuímos parte da necessidade em abordar esse conceito de maneira mais abrangente, refere-se à diferença do idioma e as traduções que se fizeram da obra de Freud. Nesse sentido, Luiz Alberto Hanns mostra que a tradução da palavra em alemão para o português comporta diferenças no significado e conotação. Por outro lado, salienta que, a rigor, “O termo mantém sempre esta conotação coloquial, de algo não muito correto, uma distorção que não chega a se configurar como mentira (algo consciente e planejado), mas que nega a verdade” (HANNNS, 1996 p.310).

Penot, ao fazer um longo estudo em torno do conceito em Freud logo de início também traz essa ressalva. Ele indica que na língua francesa isso também ocorre na medida em que os termos *déni* e *dénier* (recusa e recusar, respectivamente) podem compor conotações diferentes daquela proposta pelo conceito freudiano. Ele acrescenta que nas línguas latinas,

como o próprio português, quando a tradução de *déni* por *denegação* torna isso ainda mais perceptível.

Esta dificuldade se deve, sem dúvida, ao fato mais geral (e fundamental) de que a especificidade do ato de recusa – não a negação, mas a suspensão de qualquer julgamento – quase não é reconhecida na linguagem ordinária, principalmente nos verbos usuais que implicam a rejeição, como ocorre principalmente no alemão (PENOT, 1989, p.14).

A esta explicação, acrescenta que mesmo a opção pelo termo *Recusa* (*Verleugnung*) se mostra imperfeita, embora entenda que ainda assim se trata da melhor escolha.

Penot indica a importância da tradução da obra freudiana do alemão para o inglês, coordenada por James Strachey (e de onde foi traduzida a Edição Standard Brasileira). “*Disavowal* foi escolhido de propósito por Strachey para mostrar que se tratava de um mecanismo diferente da denegação e do recalque” (PENOT, 1999). Retornando ao texto do Fetichismo (1927), Freud diz que “se quisermos diferenciar mais nitidamente o percurso e destino da *ideia* daquele do *afeto*, e reservar a palavra ‘recalque’ para o afeto, então a palavra alemã correta para nomear o destino da ideia seria ‘renegação’ [*Verleugnung*]” (Freud, 1927, p.127). Deve-se notar, entretanto, principalmente nas referências de Freud oriundas da Edição Standard Brasileira, que a *verleugnen* muitas vezes foi traduzida como *rejeitar*. Em outros casos, podemos encontrar *renegação* ou *desmentido* (LEBRUN, 2009). Assim, as citações aqui presentes serão mantidas tais como aparecem nas referências consultadas, porém, considerando as traduções de *verleugnen* e *die Verleugnung* com significados e conotações semelhantes para os termos *recusar* e *Recusa*, adotados na pesquisa.

Acrescentamos ainda que *Recusa* (*Verleugnung*), além de ser uma das traduções possíveis e utilizadas para o conceito de *Verleugnung*, pode provocar certa ambiguidade da qual tiraremos proveito. Se no uso comum podemos definir, a propósito da língua portuguesa,¹⁰ a recusa como o ato de não aceitar o que é oferecido, declinar, repelir, negar, na psicanálise definiremos a *Recusa* (*Verleugnung*) como um mecanismo psíquico de relevante importância na estrutura do sujeito. Assim, grafamos com letras minúsculas a palavra recusa sempre que nos referimos a não aceitação de algo inscrito na realidade factível, como, por exemplo, a escola. Por outro lado, o mecanismo da *Recusa* (*Verleugnung*) é destacado desde o início em itálico, com inicial maiúscula e acrescido do termo original em alemão entre parênteses para indicar que dizemos sobre esta maneira particular e inconsciente de não admitir certos conteúdos psíquicos os quais desenvolveremos adiante.

¹⁰ Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio De Janeiro, Objetiva, 2009.

Iniciemos, pois, com uma definição próxima aos primeiros textos em que Freud trata do tema, dos quais poderíamos extrair a ideia da *Recusa* (*Verleugnung*) na seguinte forma:

“**Recusa** s.f. (alem.: *Verleugnung*; fr.:*déni*; ingl.: *disavowal* ou *denial*). Mecanismo psíquico por meio do qual a criança muito pequena se protege da ameaça de castração; ela então repudia, desmente, recusa, portanto, a falta do pênis na menina, na mulher, na mãe, acreditando, por um certo tempo, na existência do falo materno (CHEMAMA e VANDERMERSCH, 2007. P. 329).

Com essas indicações preliminares, seguimos a noção de que o que o sujeito recusa, antes de tudo é a castração. Uma castração à qual, aliás, ele já foi submetido. É quando o menino se depara com a visão do corpo da menina, não somente diferente do seu, mas, sobretudo indicador de uma falta, a falta do pênis, que ele deve suprimi-la. Esta ideia está presente já nos ‘*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*’ (1905), quando Freud aborda as investigações sexuais infantis. Contudo, o conceito aparece em sua obra sem uma elaboração sistemática, tomando contornos diferentes até os textos finais em que trata do tema.

Nessa importante obra de Freud, em que rompe mais uma vez com o pensamento tradicional e postula sobre a sexualidade infantil, pode-se perceber a sutileza com que aparecem as contribuições para o objeto aqui discutido. Nas investigações sexuais, a criança não deixa de perceber a existência de dois sexos. Entretanto, isso não se conecta ao conhecimento dos órgãos genitais. Ainda é inconcebível, para o menino, que outra pessoa qualquer não tenha o mesmo órgão que ele. Não deve ser por acaso que essa sessão recebeu o título de “*O enigma da Esfinge*”. Mesmo diante da observação direta da diferença, que contradiz sua crença, isso não é facilmente retificado, a não ser após muita luta interna. Embora neste momento de construção teórica Freud ainda tivesse poucos elementos sólidos acerca da sexualidade feminina, não deixa de salientar que, nas meninas, a visão da diferença entre os sexos acarreta na inveja do pênis. Os resultados psíquicos, entretanto, não seriam diferentes nos dois casos (Freud, 1905). A substituição da visão indesejada por um elemento tipicamente perverso também já é indicada neste texto.

Três anos mais tarde, Freud escreve “*Sobre as teorias sexuais das crianças*” e não só retoma os pontos destacados no parágrafo anterior como avança naquilo que o sujeito busca acerca da sexualidade desde a infância até a puberdade. Interessa-nos pensar aqui que a diferença entre os sexos que é inicialmente percebida sob o modelo pai e mãe. Tal conclusão, entretanto, ainda não passa pelos órgãos genitais. A questão fundamental se ergue a partir da pergunta sobre a origem dos bebês, baseada na entrada de um irmão – ou outro terceiro – intruso na organização familiar. A resposta, sempre insuficiente do adulto, impõe o enigma. Assim, aquela concepção supracitada de que toda pessoa seria dotada de pênis, consiste na

primeira das teorias sexuais da criança. Ao ver essa teoria não se confirmar, cabe ao menino recusar e à menina invejar e, em ambos os casos, tentar sustentar a hipótese de que o órgão da menina ainda cresceria (FREUD, 1908b). Ao longo da infância e até a chegada da puberdade outras teorias sexuais são construídas para tentar explicar o enigma. Não cabe abordá-las aqui para que o foco sobre a *Recusa (Verleugnung)* da castração não seja perdido.

Outro elemento teórico fundamental que ganhará maior importância a partir dos artigos sobre neurose e psicose (1924) se encontra já em 1911 no artigo “*Formulações sobre os Dois Princípios do Acontecer Psíquico*”. Freud trabalha a descoberta do princípio da realidade, que se opõe ao princípio do prazer e perturba o repouso e harmonia no qual o sujeito se conservaria nesse princípio. Logo de início é destacado de forma breve e condensada o afastamento da realidade na neurose, ainda que este seja menos extremo do que nas psicoses. Todavia, tal afastamento se dá na medida em que há algo de insuportável na realidade e que precisa ser deixado à parte. Isso se conecta com o mecanismo do recalque que, por sua vez, está na etiologia das neuroses.

Temos até aqui duas noções importantes: A *Recusa (Verleugnung)* da diferença entre os sexos, ou seja, a *Recusa (Verleugnung)* da castração, e o afastamento da realidade. São dois pontos fundamentais que Freud retomará nos textos a serem examinados adiante e que poderão orientar a compreensão e possível operação com o conceito de recusa na psicanálise.

Freud volta a dar destaque ao momento em que a criança se depara com a diferença entre os sexos nos textos “*A organização genital infantil*” (1923) e “*Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos*” (1925b). Em ambos os casos, a *Verleugnung* tem o significado de rejeição. E o que a criança rejeita é o fato de a outra – a menina – “não ter” o órgão sexual. Considerando a ênfase dada por Freud à fase chamada de primazia do falo (Freud, 1923), é importante ressaltar que a criança identifica que falta na outra o órgão sexual não enquanto função anatômica, mas como significante do falo. Essa concepção remete à castração simbólica.

Sabemos como as crianças reagem às suas primeiras impressões da ausência de um pênis. Rejeitam o fato e acreditam que elas *realmente*, ainda assim, vêem um pênis. Encobrem a contradição entre a observação e a preocupação dizendo-se que o pênis ainda é pequeno e ficará maior dentro em pouco, e depois lentamente chegam à conclusão emocionalmente significativa de que, afinal de contas, o pênis pelo menos estivera lá, antes, e fora retirado depois. A falta de um pênis é vista como resultado da castração e, agora, a criança se defronta com a tarefa de chegar a um acordo com a castração em relação a si própria (FREUD, 1923, p.159).

Freud indica ainda no outro texto que a experiência visual das meninas tem efeito diferente dos meninos. Se estes rejeitavam, temendo a castração, elas invejam o órgão,

querendo tê-lo. Ora, na medida em que há a primazia do falo, a diferença entre os sexos se coloca sob uma questão fundamental: Ter ou não tê-lo. O que o menino rejeita, como apontado no texto de 1923, é a possibilidade de ser ou ter sido castrado, enquanto o que a menina rejeita é a visão de que de fato fora castrada. Uma introdução importante feita por Freud sobre as conseqüências psíquicas da distinção anatômica, é que “pode estabelecer-se um processo que eu gostaria de chamar de ‘rejeição’, processo que, na vida mental das crianças, não aparece incomum nem muito perigoso, mas em um adulto significaria o começo de uma psicose”. (FREUD, 1925b, p.281-2).

Essa elaboração retorna em textos importantes que se seguem, às vezes com significados complementares, mas revistos em outros momentos. Em 1924, no artigo “*A perda da realidade na Neurose e Psicose*”, Freud corrige algumas ideias que colocara em “*Neurose e Psicose*”, do mesmo ano. Ele chega a perceber, por fim, que também na neurose há um afastamento da realidade e não apenas na psicose, como supusera. No caso da neurose, tal afastamento é posterior ao recalque. Nesse texto, traz o verbo *verleugnen* significando uma defesa da psicose, como indicado acima. Se na neurose, a cena traumática¹¹ seria aceita e as ideias subsequentes a ela suprimidas – e retornadas como sintoma, na psicose a própria cena seria renegada, *Recusada*.

Outros sentidos para o termo serão trabalhados a partir de então, inicialmente no texto “*Fetichismo*” (1927). Nesse texto a *Verleugnung* é traduzida como recusa e renegação. De uma defesa da psicose, Freud passa a privilegiar o conceito como mecanismo fundamental da perversão. Ele defende que o fetiche se coloca no lugar daquele pênis da mulher, cuja crença na existência deveria ser abandonada na vida adulta. Mas é exatamente para preservá-lo que o sujeito promove a substituição. Assim, o fetiche seria um “indício do triunfo sobre a ameaça de castração e como uma proteção contra ela” (FREUD, 1927, p.163), e a recusa é o mecanismo que estaria por trás da construção do fetiche. Temos nessa obra a referência mais comum que se faz atualmente sobre o conceito.

Não obstante, no mesmo artigo percebem-se, de maneira condensada, os sentidos diferentes tomados para o conceito de *Recusa (Verleugnung)*, como faz notar a recente tradução direta do alemão por Hanns.¹² Se em um momento Freud falou de uma defesa contra a psicose e, em outro do mecanismo que seria principal para a estrutura da perversão,

¹¹ Na passagem do texto em que há esta referência, Freud remete ao caso Elizabeth Von R. em “*Estudos sobre a Histeria*” (1985), no qual o desencadeamento dos sintomas histéricos se dá após os pensamentos que lhe surgem de desposar o cunhado quando ainda se encontrava no leito de morte da irmã.

¹² O tradutor traz a mesma síntese acerca dos três sentidos que o termo tomou ao longo da obra na nota de rodapé nº7 em *O Fetichismo* e na nota nº 3 em *A cisão do Eu no processo de defesa*.

interessa-nos a outra definição que consideramos ser também um importante avanço teórico. Freud retoma os escritos sobre neurose e psicose comparando-os com as investigações de dois casos acerca do fetichismo. Nesse ponto indica a suspeita de que a rejeição de uma parte da realidade ocorreria na infância de sujeitos ditos ‘normais’. Haveria uma parte da vida psíquica que se ajustaria ao desejo, enquanto outra se dirigiria à realidade. Nesse sentido, a *Recusa* (*Verleugnung*) se colocaria como um mecanismo não preponderante, mas acessório ao recalque. Freud parece, neste momento, apontar para o que abordaria nos artigos seguintes acerca de uma divisão do eu. Assim, começa a acenar também para outra alternativa, que conduz à ideia de que a *Recusa* (*Verleugnung*) não estaria limitada ou seria definidora de uma estrutura psíquica, seja psicose ou perversão, mas estaria presente na neurose e não exclusivamente estados ditos patológicos. Além disso, assim como na perversão a *Recusa* (*Verleugnung*) tem como um dos efeitos a construção do fetiche, por parte do sujeito, notaremos que a eleição de um objeto desse tipo também não é exclusiva daquele que se pode dizer de uma estrutura perversa, mas também, em alguma medida, no neurótico.

No texto “*A cisão do Eu no Processo de Defesa*”, escrito em 1938 e publicado postumamente dois anos depois, Freud fala da reação da criança que, na incessante satisfação pulsional, acaba por se deparar com alguma experiência que lhe colocaria em risco caso se mantivesse nesse circuito de satisfação. Seu exemplo clínico remete novamente ao fetichismo e, também com base nos textos anteriores, já é possível supor que tal experiência é a assustadora ameaça de castração.

Diante desse perigo, como nomeou Freud, o eu renuncia ao domínio das pulsões ou *Recusa* (*verleugnen*) esta realidade que se impõe. Na segunda alternativa, estaria certo de que o perigo era injustificável e não haveria por que abandonar a satisfação. A reação da criança ao se deparar com alguma experiência que lhe colocaria em risco – a ameaça de castração – caso se mantivesse no circuito de plena satisfação pulsional é novamente abordada por Freud na descrição do funcionamento da recusa. Diante desse temor o eu renuncia ao domínio das pulsões ou recusa (*verleugnen*) essa realidade que se impõe. Sobre a posição da criança, Freud diz que, “com o auxílio de certos mecanismos, ela rechaça a realidade e rejeita quaisquer proibições, ao mesmo tempo, ela reconhece o perigo que emana da realidade, acata dentro de si esse medo como um sintoma e mais adiante tenta lidar com este medo” (FREUD, 1938, p.173-4).

Assim, a solução encontrada atende tanto às pulsões quanto à realidade. Contudo, o alerta de Freud é claro. Há que se pagar por uma solução ‘engenhosa’ desse tipo.

Esse resultado tão bem-sucedido só foi alcançado ao preço de um rompimento na tessitura do Eu, a qual não mais cicatriza, ao contrário, só aumenta à medida que o tempo passa. Assim, as duas reações opostas com as quais o Eu respondeu ao conflito passam a subsistir como núcleo de uma cisão no Eu. (FREUD, 1938, p.174).

Tal formulação se opõe à tradicional suposição de que o eu seria uma instância erguida sob uma síntese. A ideia de cisão do eu não é terminada neste breve artigo deixado inacabado. Entretanto, isso retorna em outra obra do mesmo ano.

No “*Esboço de psicanálise*”, texto que também não foi escrito até o fim, na seção que explica as relações do aparelho psíquico com o mundo externo, Freud diz que quanto maior a atenção que o ego dá às exigências do id, maior o afastamento da realidade. Os casos mais extremos seriam os patológicos, como nas psicoses. O fundamental aqui é que, independente da estrutura, o conflito entre as exigências se resolve à custa da cisão do eu. “Duas atitudes psíquicas formaram-se, em vez de uma só – uma delas, a normal, que leva em conta a realidade, e outra que, sob a influência dos instintos, desliga o ego da realidade. As duas coexistem lado a lado” (FREUD, 1940, p.215). Em seguida, de maneira bastante precisa e sintética, Freud volta a explicar ideias que vinha trabalhando com mais intensidade desde os artigos que diferenciam neurose e psicose:

o ego da criança, sob o domínio do mundo real, livra-se das exigências instintivas indesejáveis através do que é chamado de repressões. Suplementaremos agora isto afirmando ainda que, durante o mesmo período da vida, o ego com bastante frequência se encontra em posição de desviar alguma exigência do mundo externo que acha aflitiva e que isto é feito por meio de uma *negação* das percepções que trazem ao conhecimento essa exigência oriunda da realidade. Negações desse tipo ocorrem com muita frequência e não apenas com fetichistas e, sempre que nos achamos em posição de estudá-las, revelam ser meias-medidas, tentativas incompletas de desligamento da realidade. A negação é sempre suplementada por um reconhecimento: duas atitudes contrárias e independentes sempre surgem e resultam na situação de haver uma divisão do ego. (FREUD, 1940, p.217).

Temos, portanto, as seguintes indicações: a *Recusa (Verleugnung)* diz primeiramente da ação de não aceitar a visão da diferença entre os sexos, ou seja, *Recusa-se* a castração; a *Recusa (Verleugnung)* se impõe como mecanismo fundamental, ao lado do recalque, na divisão do eu e, dessa maneira, se processa em alguma medida em qualquer estrutura psíquica.

É importante ressaltar que mesmo considerando essa releitura de Freud, imprescindível, a questão não parece apaziguada. É sabido que para cada uma das três estruturas psíquicas estabelecidas pela psicanálise, há um mecanismo inconsciente fundamental para lidar com a castração simbólica. No caso da neurose, o recalque (*Verdrängung*), na psicose a forclusão (*Verwerfung*) e na perversão a *Recusa (Verleugnung)*.

Contudo, sobre este último conceito, vimos que a evolução teórica proposta por Freud anuncia um acréscimo que, contudo, ele não chegou a concluir. O inacabamento da obra nos faz não apenas nos ater às minúcias dos textos finais, mas seguir o percurso de outros autores que também se animaram em se deter sobre esse inacabamento e as implicações para um possível avanço conceitual na psicanálise.

Admitindo desde então que a *Recusa* (*Verleugnung*) pode operar como secundário, no caso da neurose, há que se diferenciá-lo do mecanismo primordial dessa estrutura. No recalque as representações psíquicas são forçadamente dirigidas para o inconsciente. Não são apagadas. Uma vez que não deixam de existir, elas também não cessam em retornar. O afeto ligado a tais representações aparece na consciência de forma destorcida, por meio do retorno do recalado e a manutenção desse mecanismo impõe ao sujeito grande dispêndio de energia (Freud, 1915).

Por outro lado, na *Recusa* (*Verleugnung*), algo diferente se processa. Para que não haja ligação da representação com sentimentos indesejados, o que é suprimido é a própria representação. Daí uma ambiguidade se impõe: ao mesmo tempo em que “a coisa vista”, ou, o corpo castrado, não sofre alteração de ordem perceptiva, a ameaça a que essa visão pode remeter – a castração simbólica – conduz a supressão dessa representação. Dizendo de outra maneira: ainda que o sujeito veja e saiba que viu, o sentimento que causaria esta ideia o leva a não reconhecê-la, de forma que ele atue como se isso não tivesse ocorrido. É nesse sentido que Octave Mannoni descreve a fórmula geral com que o sujeito se orienta pela *Recusa* (*Verleugnung*): “Eu sei que... mas mesmo assim...” (MANNONI, 1973, p.12). O objeto de fetiche é na perversão o que o sujeito elege para garantir que a visão da ausência do pênis e a ameaça de castração não reapareçam, garantindo essa fórmula proposta por Mannoni. “O fetichismo repudiou a experiência que lhe prova que as mulheres não têm falo, mas não conserva a crença de que elas tenham algum, ele conserva um fetiche *porque elas não têm*” (Op. cit., p.11). O autor acrescenta ainda que “em suma, é preciso que a crença sobreviva ao desmentido, embora ela se torne inapreensível, e que se veja dela apenas os efeitos completamente paradoxais” (Op. cit, p.24).

Com isso, a carência simbólica é o resto que sobra da *Recusa* (*Verleugnung*). A representação em si não é eliminada, mas reduzida ao ponto de não adquirir registro simbólico. Nesse sentido, Penot (1999) explica: “esse tipo de recusa me pareceu constituir a outra pedra angular do sistema binário de defesas que integra o sistema simbólico constituído, onde encontramos a rejeição simbólica”.

O próprio Penot diz da maneira como diferencia os dois mecanismos de defesa, recalque e *Recusa (Verleugnung)*

As defesas do eu dizem respeito ao mundo intrapsíquico já constituído, com julgamentos de atribuição e de valor operando, quer dizer, há a possibilidade do eu rejeitar algumas coisas e aceitar outras. Tais defesas do eu encontram-se em Freud, sob o modelo do recalque. Há ainda outros problemas, com outros mecanismos que não têm a ver com uma defesa de negar ou uma defesa contra alguma coisa reconhecida, porque têm a ver com o próprio reconhecimento, o próprio fato de pensar, de simbolizar alguma coisa. Para isso, a *Verleugnung* é o modelo. (Penot, 1999).

Ainda com Penot, percebemos que “Freud caracteriza, então, claramente a recusa como a operação psíquica pela qual é mantido um não investimento específico de certas representações do mundo exterior, através da retirada de sua possível significação”. (1989, p.22). Assim,

a representação não está nela subtraída à consciência, mas é em seu sentido que parece indecível. A manutenção deste indecível deixa a recusa em uma espécie de *suspensão* do próprio julgamento, e, mais particularmente, da operação da negação, que Freud mostrou que constituía o primeiro momento necessário a toda apropriação subjetivante de qualquer dado perceptivo (Op. cit. p. 9).

Luís Cláudio Figueiredo acrescenta que na *Recusa (Verleugnung)* “as imagens são efetivamente formadas, embora tornem-se de alguma forma ineficazes. Para Freud, portanto, “a percepção permanece”, e o esforço da defesa é no sentido de reduzir ou anular a autoridade dessa percepção” (2003, p.60).

Ao teorizar o recalque, Freud indicava que o seu conteúdo permanecia no inconsciente e que era necessário “um empenho contínuo de força, cuja cessação colocaria em risco seu sucesso e tornaria necessário uma nova ação de recalque” (1915, p. 181). Apesar do gasto de energia para a manutenção do conteúdo recalcado, o trabalho inconsciente para fazê-lo emergir é inesgotável. Assim, na consciência, esse conteúdo aparece como os sonhos, chistes, atos falhos, sintomas. A psicanálise nomeia como “retorno do recalcado” essas formações inconscientes que surgem de maneira enigmática para o sujeito. O sintoma, além de uma mensagem inconsciente, cifrada para o próprio sujeito que produz, diz de algo que internamente não vai bem e é endereçado ao outro (Freud, 1926).

A recusa constitui, portanto, uma operação radicalmente diferente do recalque. Os dois processos se opõem, especialmente no fato de que a representação em causa não é, de nenhum modo, apagada pela recusa, que se limita a reduzi-la a uma espécie de “não significância”, de não valor, no plano simbólico. Em compensação, sabe-se que o material recalcado não é lugar, de nenhum modo, de uma tal abolição simbólica, como bem testemunha sua pressão para “retornar” significativamente, na formação dos sintomas (Penot, 1989, p.22).

Lendo Penot, Maíra Peixeiro (2006) acrescenta que “a recusa opõe-se ao recalçamento, pois não é que a representação foi subtraída à consciência, mas teve seu valor não admitido, seu sentido reduzido” (PEIXEIRO, 2006. p.68). Uma vez que a representação da coisa vista não é reconhecida, ela não se inclui no arcabouço simbólico do sujeito. Enquanto o retorno do recalçado comporta sentido – ainda que cifrado para o sujeito – a *Recusa (Verleugnung)* implica uma falta de sentido.

Dessa observação, apreende-se que a *Recusa (Verleugnung)* não produz os mesmos efeitos tais como o recalque faz retornar o conteúdo recalçado por meio dos já referidos sonhos, chistes, atos falhos, sintomas, etc. Estes se apresentam em princípio como sinal de que algo inaceitável para a consciência está sendo substituído. A satisfação daquela pulsão proibida pelo recalque encontra vias de realização por essas formas de retorno. (Freud, 1926) Consideremos então que a *Recusa (Verleugnung)*, como mecanismo que atua na clivagem do eu e incide sobre a castração, não aceita, e, carente de alguma significação possível, não conduz às mesmas satisfações substitutivas. Ora, se o material recalçado não cessa em retornar, dentre outras formas, pelo sintoma, haveria então alguma forma de retorno daquela representação que a *Recusa (Verleugnung)* tenta abolir?

Novamente é Penot quem nos ajuda na questão ao estabelecer a analogia na qual o que o sintoma é para o recalque, a *vivência de estranheza* surge como manifestação subjetiva para a recusa. Para chegar a essa definição, recorre a Freud, como reproduzimos aqui:

a inquietante estranheza surge frequente e facilmente, cada vez que são apagados os limites entre a *imaginação* e a *realidade*, onde aquilo que consideramos *fantasmático* é a nós oferecido como *real*, onde um *símbolo* adquire a importância e a força daquilo que foi simbolizado, e assim por diante (Freud, 1919. In. Penot, 1989, p.44).

Quando Figueiredo fala da desautorização da percepção, acrescenta que seu efeito sobre as imagens, cenas, lembranças é a de certa inutilização delas, na medida em que se perde aí a possibilidade de metaforizar, de conectá-las a uma cadeia significativa, mesmo sem ter abolido o próprio significado. Esse efeito contraditório resulta no que Figueiredo chamou de *quase-coisas*. “As “quase-coisas” que retornam indigestas e fora de controle geram uma nebulosa de informações que, desligadas umas das outras, produzem, nos casos menos graves, uma espécie de “ruído”, uma névoa, um estado crônico de confusão” (Figueiredo, 2003, p.64). Para o autor, esses retornos são ainda mais perturbadores do que aqueles próprios do recalque, como o sintoma.

Retornando à noção de que o mecanismo de *Recusa (Verleugnung)* não apaga a percepção em si, a coisa vista, mas o que esta pode vir a significar, “seja como uma outra

percepção que a primeira torna possível, uma possibilidade de simbolização, uma conclusão lógica aparentemente necessária ou uma lembrança que a percepção pode ativar” (FIGUEIREDO, 2003, p.60). A leitura deste autor para o texto “*Fetichismo*” o leva a dizer também que “o esforço da defesa é no sentido de reduzir ou anular a autoridade dessa percepção” (Op. cit.). Com isso, quer dizer que diminui ou se exclui capacidade de aquela visão recusada ligar-se a uma cadeia simbólica, de atribuição de sentidos.

Podem-se resumir aqui as apreensões, pela releitura de Freud e nas contribuições dos demais autores citados, acerca do conceito de *Recusa (Verleugnung)*. Em primeira instância, o que se recusa é a representação da diferença entre os sexos. Trata-se de um mecanismo que, na estrutura neurótica, funciona de maneira acessória e não necessariamente contraditória ao recalque, operando a cisão do eu. Assim, o sujeito se defende das ameaças – a rigor, a castração simbólica ou algo que remeta a ela – por meio de mecanismos distintos. O recalque funda o inconsciente, para onde as representações são forçadas. Por sua vez, os afetos ligados a elas retornam de maneira cifrada. Na *Recusa (Verleugnung)*, a defesa incide sobre a própria representação esvaziando o sujeito da possibilidade de se inscrever em uma cadeia de significações. Esse tipo de mecanismo, em alguma medida, pode operar em qualquer estrutura psíquica.

Não se pode dizer que esse foi um conceito privilegiado por Freud, mas a própria evolução de seu uso mostra o quanto o instigou. Embora as últimas produções em que trata do tema tenham ficado inacabadas, o caminho apontado por ele e seguido por outros autores, como os citados aqui, pode conduzir a outra leitura possível do objeto que nos anima nesta pesquisa. Consideremos então essas contribuições como valiosos acréscimos teóricos à psicanálise, por meio dos quais podemos verificar a *vivência de estranheza* e o retorno das *quase-coisas*, seja na clínica, seja no amplo contexto social.

O que recusaria o sujeito neste estado de organização social pós-moderna? O mecanismo do recalque, que sustentaria em grande parte a civilização forjada por Freud, perderia um pouco da sua eficiência, cedendo espaço cada vez mais à *Recusa (Verleugnung)*? O trabalho de recalque é extremamente dispendioso e tem os desconfortáveis retornos – sintomas, sonhos, lapsos de linguagem, muitas vezes ávidos por um sentido, ou seja, mergulha o sujeito em um mal-estar que não cessa. Por outro lado, a *Recusa (Verleugnung)* é a operação que conduz o sujeito a um alheamento nas cadeias significantes mais elaboradas, carente da possibilidade de dar sentido às situações em que se envolve o que, por sua vez, também não deixa de ser desconfortável. Não podemos nos precipitar em supor que esse mecanismo se sobrepôs ao outro e que a perversão é forma subjetiva dos tempos atuais. Mas,

sabendo que a *Recusa (Verleugnung)* pode operar em qualquer estrutura psíquica, e que na adolescência há uma exigência por reelaborar o trabalho psíquico feito na infância, ou seja, reencontrar-se com as soluções inconscientes encontradas para lidar com a castração, são pertinentes algumas referências da clínica e constatações em torno do mal-estar na cultura para dizer de como isso pode se articular com os sujeitos com quem trabalhamos.

Penot apresenta em “*Figuras da Recusa*” consistentes estudos de caso nos quais destaca o mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*, a maneira como ele é percebido no discurso dos pacientes e a condução da análise. De saída ele relembra que “a experiência de estranheza, no sentido freudiano de *Unheimlichkeit*, constitui, sem dúvida, a modalidade mais comum pela qual se pode conhecer, subjetivamente, a recusa da realidade” (PENOT, 1989, p.46). Destaca-se dessa observação o caso de uma jovem que se sentia desconfortável em relação ao próprio sexo, percebendo-se distinta das demais mulheres a partir de uma suposta diferença anatômica genital em relação a elas. O estranhamento consigo mesma levava-lhe à compulsiva necessidade de comparar seu corpo ao das outras, seja por fotografias ou pelo encontro com outras mulheres, em vestiários, por exemplo. Reconstituindo a história da paciente, Penot percebe que “o sofrimento narcísico desta moça, e a dúvida quanto à sua identidade sexual, resultavam de uma certa falta de asseguramento, do lado de sua imago paterna, da inaptidão desta em servir de suporte representativo, garantia de uma certa ordem das coisas” (op. cit, p.58). Ora, na história remontada em análise, os impasses em torno da identificação com as figuras materna e paterna revividos na adolescência colocaram esta mulher num estado de suspensão em relação à própria subjetividade até que, na vida adulta, o estranhamento de si mesma se tornou insuportável, o que, neste caso, conduziu-a para a análise.

Vera Zimmermann apresenta estudos acerca de dois casos de adolescentes cujos efeitos da *Recusa (Verleugnung)* se manifestavam na escola. Um caso identificado como neurose e outro em estado limite entre neurose e psicose. De início, indica que na adolescência há uma “reatualização no uso dos mecanismos de recusa da castração, mecanismos que se explicitam e se organizam de acordo com os recursos estruturais de cada sujeito” (ZIMMERMANN, 2001b, p.15). A autora identifica que nessa fase podem surgir problemas de aprendizagem que não se explicam por outros fatores senão pela “reatualização dos mecanismos de recusa da castração” (op. cit. p.16). A alta exigência, pulsional e social, por um posicionamento fálico estaria no cerne dessa ‘reatualização’. A rigor, isso remete à experiência análoga do sujeito quando criança. Essa experiência é reeditada na adolescência

no sentido de confirmar ou retificar o lugar que o sujeito ocupava no discurso parental e como se deu a percepção – *Recusada* – da falta do falo na mãe.

Em outro caso, no trabalho clínico com uma adolescente com queixas de agressividade, dificuldade de aprendizagem e nas relações sociais, a autora ressalta então que “é preciso compreender como se constituiu este espaço de troca inicial que, em seguida, se tornou a ponte entre o mundo externo e o interno” (ZIMMERMANN, 2001a, p.175). Ela percebe que o tratamento se apresenta de início como um reencontro com a castração, o que coloca uma dificuldade inicial e a necessidade de mediações no processo. Acrescenta ainda que “no caso de adolescentes, a dificuldade não decorre apenas da falta de recursos simbólicos – mas também de seu evitamento, utilizando como denúncia de suas próprias questões, incorporadas por identificação narcísica ou por identificação com o agressor” (ZIMMERMANN, 2001a, p.178). Seu lugar, como analista, é então de contribuir como agente para a subjetivação deste que demanda o tratamento. A intervenção possível se pauta em “pontuar a falta recusada, ou seja, a recusa da representação da mesma através do deslocamento de seu foco. O sujeito não se questiona sobre a sua dificuldade, mas esconde-se sob mecanismos onde sua inteligência poderá ser utilizada para livrá-lo do confronto” (ZIMMERMANN, 2001b, p.20).

Assim, a descrição que traz sobre os dois casos de adolescentes com queixas escolares é precisa:

O mecanismo de recusa, conforme estamos explicitando, move-se num discurso aparentemente organizado e usa uma argumentação que destitui aquela utilizada pela realidade que o sujeito precisa enfrentar num dado momento. O outro, sujeito representante da lei recusada, geralmente alguém da instituição escolar, fica desprovido do saber sobre a lei que representa; ocorre uma desqualificação desta lei que desarticula a lógica em pauta. (ZIMMERMANN, 2001b, p.22).

A ideia da desqualificação parece fundamental para seguir também algumas indicações de Figueiredo (2003). Ao estudar a *Recusa (Verleugnung)*, caracteriza o mecanismo como uma desautorização. “O que é contestado na *Verleugnung* é a autoridade que uma percepção detém de propiciar e mesmo exigir outros passos na cadeia psíquica” (FIGUEIREDO, 2003, p.61). O sujeito fica impedido de conectar a percepção com outras, seja para produzir alguma síntese ou reelaborar algo do passado.

Foi dito anteriormente que a recusa se difere do recalque e que uma das consequências deste último é o desconcertante retorno do conteúdo recalcado. Na recusa, por sua vez, a carência simbólica não é a única implicação. O que Zimmermann apresentou a partir dos casos estudados como desqualificação da autoridade pode ser mais bem compreendido na

sequência do pensamento de Figueiredo que propõe haver na recusa um retorno de ‘quase-coisas’, manifestações cotidianas de excesso, sem sentido e que se opõe a possibilidades de reorganização subjetiva.

A sucessão de retornos das ‘quase-coisas’ geradas pela desautorização é muito mais perturbadora que o retorno do recalcado a que estamos acostumados na neurose e na vida cotidiana dos ‘normais’, e ao qual já se opõe tantas resistências. As ‘quase-coisas’ que retornam indigestas e fora de controle geram uma nebulosa de informações que, desligadas umas das outras, produzem nos casos menos graves, uma espécie de ‘ruído’, uma névoa, um estado crônico de confusão em que muitos pacientes se confessam continuamente envolvidos (FIGUEIREDO, 2003, p.64).

Podemos pensar que, assim como os sintomas – efeito do recalque – as ‘quase-coisas’ que emergem pela *Recusa (Verleugnung)* dão contorno ao mal-estar do sujeito. Os casos evocados aqui nos ajudam a melhor precisar a evolução teórica que se produziu ao inacabamento do conceito de *Recusa (Verleugnung)* na obra freudiana. Ademais, com esses casos, introduzimos a sessão seguinte na qual destacaremos adolescentes cujos discursos destoaram dos demais nas entrevistas realizadas para esta pesquisa. Enquanto a análise do conjunto de entrevistas indicou-nos uma posição comum de sujeitos que, no trabalho psíquico da adolescência recusam a escola, no sentido de não querer o modelo escolar que lhes é ofertado, algumas entrevistas analisadas separadamente indicam que este trabalho aparenta ficar pendente. Em vez da não aceitação da escola, os sujeitos a que reportaremos sugerem que a *Recusa (Verleugnung)* é da ordem do conceito psicanalítico que ora discutimos. Não se trata de negar a escola, como o discurso regular dos adolescentes no primeiro capítulo sugeriu, mas de se apresentarem na escola como aqueles que, sob o mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*, estão às voltas com a própria subjetivação.

UMA OUTRA RESPOSTA DO ADOLESCENTE

Nesta seção apresentaremos dois adolescentes de duas escolas diferentes, cujas entrevistas chamaram a atenção por apresentarem elementos que fizeram distanciar o discurso singular do sujeito daquele regular apreendido do conjunto trazido por todos os alunos. No capítulo anterior consideramos que o trabalho psíquico da adolescência pode implicar respostas que se apresentam de maneira indesejada para o outro e, nesse caso, o conjunto da fala dos *adolescentes em conflito* com as escolas em que estudam sugerem que a saída encontrada por eles passa pela negação da escola enquanto reprodutora de um discurso materno que, ao adolescente, adiará ainda mais a separação e, portanto, a subjetivação. Os dois sujeitos que acreditamos distanciar-se desse grupo, *em constante conflito* com a escola parecem estar excluídos também deste. Aparentam não apenas não encontrarem a mesma saída, como não construírem alternativa alguma. Configuram, como veremos, uma outra exceção na qual o trabalho psíquico da adolescência parece interrompido e, com isso, a subjetivação indefinida. A partir de então, poderemos discutir acerca do funcionamento do mecanismo da *Recusa (Verleugnung)* e outras ilações em torno desses sujeitos no cenário social contemporâneo, particularmente, nas escolas que nos serviram de campo de pesquisa. Notaremos também que a organização social contemporânea é fundamental para a apreensão de tais casos na medida em que tem sofrido transformações significativas em relação ao que se construiu na modernidade, questão essa com que vemos concordar Lebrun (2008) e Melman (2009).

Contudo, em primeiro lugar, tivemos como propósito nesta etapa da investigação priorizar o sujeito e as maneiras como ele se posiciona no cenário de mutação. “Pois o próprio sujeito, como veremos, não está exonerado de sua responsabilidade uma vez instalada essa organização psíquica”. (LEBRUN, 2008, p.293). Já que os sujeitos de que tratamos são os adolescentes, dedicaremos maior atenção às singularidades, consideraremos as relações entre o trabalho psíquico típico desse período e o mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*. Posteriormente, retornaremos aos casos em relação às possíveis mudanças sociais que interferem no *status quo* que então conseguimos apreender de tais sujeitos. Para tanto, partiremos de uma indicação proposta por Carmen Backes:

A recusa, na adolescência, está relacionada à dificuldade de se defrontar com a redescoberta da falta no campo do Outro. Cai a onipotência das instâncias ligadas às figuras parentais, que tudo sabem e a tudo respondem. Defrontar-se com a falta no Outro provoca angústia, desamparo e vazio no adolescente, que buscará se desvencilhar desses sentimentos das formas que lhe forem possíveis. (BACKES, 2010, p. 63).

Adiantamos, com a autora, que “toda a operação talvez pudesse ser traduzida por: ‘Eu compreendo, mas não consigo, não tenho meios suficientes para lidar com a falta’, que se traduz por teimosia, insistência, rebeldia, atitudes essas tão francamente presentes no adolescente”. (op. cit., p.61). Com isso, destacaremos da fala de cada adolescente os aspectos que nos geram suspeitas e sobre as quais propomos interpretações no que se refere aos arranjos próprios de cada um sob a regência de um mesmo mecanismo.

Darci,¹³ Masculino ou Feminino?

O adolescente, então com dezesseis anos, matriculado no turno da noite, fora convidado juntamente com outro a participar da pesquisa, ao que não fez objeções e disse que “*não custaria nada fazê-lo*”. A entrevista foi realizada logo após o convite, em uma sala de aula que não estava em uso naquele dia. Darci se mostrou bastante disposto a conversar, alternando o olhar entre o entrevistador e um cordão que retirara do pescoço e com o qual brincava durante o período. Mesmo não negando as situações que lhe correram, colocava tudo no passado: apresentava-se então como alguém que mudou. Para dizer dessa mudança, localizou um momento na escola em que há certo reconhecimento por parte de uma professora, o que mudou toda uma turma. Mas ao final mantém a posição de que a escola não oferece o desejado.

Nos primeiros momentos da conversa anunciou-se uma questão que se manteve por todo o tempo. Sempre que a educação escolar era o assunto, o adolescente oscila entre um discurso que retorna ao convencional da escola como possibilidade de ascensão, tal como fora apresentado na primeira sessão deste capítulo, e falas que desdenham desse mesmo discurso. Por outro lado, a cada percepção das contradições, retorna com expressões do tipo “*mas se quer alguma coisa, tem que estudar*”. Atravessando esses momentos, alguns temas se repetem com frequência. Brigas, perdas, preconceito, injustiça. Independente da temática em questão, essas situações retornam na fala de Darci. Em meio a esses elementos o adolescente apresenta fragmentos de uma história, dentro e fora da escola, a partir dos quais se podem identificar peças fundamentais acerca de sua posição atual.

A escola em que estuda é o primeiro tema a ser levantado na entrevista e, desde então, o que Darci destaca é que as brigas com colegas sempre foram frequentes e o motivo nem

¹³ Como esclarecido anteriormente, obedecendo a pressupostos éticos, usaremos nomes fictícios ao se referir a sujeitos da pesquisa.

sempre muito claro. “*O que eu mais fazia mesmo era brigar com os menino, né*”. “*Se o cara olhasse torto pra mim eu ia querer brigar já. Criar confusão já*”, diz logo no início. Mas, buscando uma justificativa para esses eventos, acrescenta em outro momento: “*Acho que era muito novo, muito moleque né, ia na onda dos outros (...) Igual por exemplo, hoje em dia é a mesma coisa né, se for brigar com alguém aí tem muita pessoa pra incentivar: vai lá, sô, briga, o cara tá tirando você, vai lá, faz isso... Aí pensava esse lado, ia lá e fazia*”. As brigas pareciam ser tão recorrentes quanto ausentes de sentido. Elas simplesmente aconteciam e se repetiam.

Certo dia um colega, negro como ele, o chama de “*negrinho, macaco*”, ao que ele reage agredindo fisicamente. Se isso o incomoda por ter ouvido de alguém “*da mesma cor da gente, bem dizer da mesma raça, falando uma coisa dessas*”, é observado que a situação se repete com outras pessoas. “*Quando eu ia com uma blusa vermelha de moletom, sabe? A diretora ficava me chamando de demônio*”. Além disso, fora da escola, a discriminação se repete. Na rua, “*o policial já vai parando a gente só porque a gente é preto. (...) Pode ter branco no meio dos caras que estão fumando lá, sabe? Eles só passam, só olham, nem mexe. Não pode ver um preto parado ali assim que eles já querem colocar a mão*”. A ofensa de que ele se sente vítima provém, como nesses exemplos, tanto dos pares quanto de figuras de autoridade.

Esses relatos iniciais nos conduzem a ressaltar uma questão que parece essencial na trajetória que Darci apresenta. A maneira como o outro o enxerga e o nomeia. Ora, como Rassial (1997), Backes nos lembra que o olhar e a voz do outro cumprem papel decisivo na subjetivação e, na adolescência, há um reposicionamento em relação a essas referências. “No lugar da mãe, aos pares agora pode se endereçar a invocação do olhar e de seu dizer, para o reconhecimento identitário e nova sustentação da imagem corporal”. (BACKES, 2010, p.56).

Contudo, o que os eventos relatados por Darci fazem-nos supor é que há uma difícil apropriação tanto do olhar quanto da fala do outro, de maneira que o que lhe é endereçado não se conecta a uma possível identificação. O “*olhar torto*”, bem como as “ordens” e nomeações que recebe dos colegas, da diretora, da polícia, parecem provocar-lhe certo estranhamento, sob o sentimento de ser injustiçado, e ao que responde em ato. Melman lembra que “a violência aparece a partir do momento em que as palavras não têm mais eficácia. A partir do momento em que aquele que fala não é mais reconhecido” (MELMAN, 2009, p.69). Não se trata aqui de aquiescer ao que ele relata e com o qual não se identifica, mas, ao mesmo tempo em que em seu discurso não surgem outras expressões a ele favoráveis, parece não haver

palavra ou olhar próprio que se oponham ao que recebe destes outros com quem encontra e a saída possível é a série de atos, que o os demais consideram como violência e rebeldia.

Interpretações desse tipo podem ser feitas em tantos outros casos que se repetem na história de Darci, por exemplo, quando conta: “os *meninos ficavam alisando as meninas lá, sabe? Os meninos lá ficavam passando a mão nas meninas lá. E só de eu passar perto elas falavam que era eu*”. Em fatos como esse, mesmo tendo testemunhas em seu favor, a direção da escola não quis aceitar e ele foi o único acusado e punido. Em outra situação parecida, na saída da escola, um colega com quem Darci ia embora mexe com uma garota. “*Aí o pai dela é até policial, sabe? Ele foi e me cercou no caminho e falou que eu tinha mexido com ela e que se eu mexesse com ela ele ia matar eu*”. O problema mais recente por que tinha passado ocorreu quando ele e um colega pegaram um cavalo dentro da propriedade de seu dono. Assim ele conta: “*Ah, meu colega trabalhava com ele. Aí nós fomos subir pra cá. Meu colega ficou lá. Quando chega lá meu colega vai e fala com o cara que eu tinha roubado o cavalo dele, tinha visto eu com ele cá pra cima. Aí o cara veio atrás de mim cá e mandou dois caras correr atrás de mim. Aí eu corri, né?*”. Ao final, entretanto, a polícia conseguiu encontrá-lo e o conduziu para a delegacia até que a responsável fosse buscá-lo.

Darci reconhece que foram muitas vezes em que esteve envolvido em problemas semelhantes, mas conclui: “*eu acho que a maioria foi por causa de injustiça*”. Ainda que tal conclusão possa ser factível, no final das contas foi ele quem levou a pior, principalmente após essa última história, em que para a polícia, ficou com a “*fama de ladrão*”. Novamente, o olhar e a nomeação do outro, das quais ele não compactua, surgem como provocadoras da estranheza de que Darci não consegue se desvencilhar. Recordemos que, além da compulsiva repetição, é propriamente a “*vivência de estranheza*”, como denominou Penot (1989) um dos contornos do mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*, que, em Darci, somará a outras manifestações.

O desfecho dessa última história que envolvera a polícia contou ainda com a tristeza da mãe, pois não foi esta a forma com que ela o educou. É precisamente neste momento em que menciona a mãe que a escola sai de cena e a família toma o lugar. Ao dizer de quando a mãe teve que buscá-lo na delegacia, começa a remontar sua história. Quando tinha três anos de idade e um irmão um ano mais novo, o pai matara a mãe. “*Eu nem lembro, eu acho que eu nunca vi uma foto da minha mãe. Eu vi uma foto do meu pai uma vez só. Minha mãe eu nem lembro. Bem dizer eu nem cheguei a conhecer, né?*”. Desde então passou a morar com os tios, a quem chama de pais. Esses fatos nem sempre foram conhecidos e passaram a ser contados

pelos seus “pais-tios”, como nota Darci: “*desde quando eu entendia que eu era gente, né (...) acho que lá pros 12, 13 anos*”.

A sua “mãe-tia”, irmã do pai biológico, é quem parece ter contado a história que o adolescente resume desta maneira: “*Falou que o meu pai tinha matado ela por causa de traição, né, tipo assim, que ela saía com um tantão de cara, ficava fazendo só as coisas erradas. Mas era trabalhadeira, era isso, era aquilo, sabe? (...) Um dia ela foi e falou com ele que nenhum de nós era filho dele não. Ele foi e falou com ela que ela podia ter o tanto de filho com o tanto de homem que ela quiser mas no dia que ele descobrir que... ele ver ela com outro homem, que ele ia matava ela. Ele foi e viu, foi e matou. Mas a polícia fez os digitais, sabe, B.O. assim, diz que não achou nenhuma mão dele. Não achou nenhuma mão dele nela*”. A considerarmos os eventos que se repetem na escola no cotidiano de Darci e o resumo de sua história familiar, encontramos na fala do adolescente outros desdobramentos e referências que ele traz em torno de um lugar de indefinição em que parece estar situado acerca de sua subjetividade.

Já se discutiu aqui acerca do trabalho psíquico da adolescência e as exigências que ela comporta. Em contrapartida à renúncia da identificação especular infantil com um Outro que o nomeia, o adolescente buscará outros modelos que sustentem a diferença sexual que agora é preciso assumir. Vejamos como alguns desses modelos aparecem no discurso de Darci ao longo da entrevista.

A mãe biológica saía com outros homens, fazia as coisas erradas, como diz o adolescente. Por outro lado, era quem trabalhava muito e provavelmente tinha outras qualidades, “*era isso, era aquilo, sabe?*”. A mãe-tia hoje sofre com pressão alta, com o marido alcoólatra e, em situações como aquela em que Darci foi conduzido à delegacia, sofre também com o adolescente. Mas é aquela quem lhe educou, que lhe ensinou que “*o que você não quer pra você, não pode fazer para o outro*”. A única professora destacada individualmente por Darci se apresentava como a que desejava sair da escola, mas que em sua turma, tida como a pior de todas, fez uma aposta de que eles poderiam ser melhores e diz a ele: “*Se você for assim esse menino assim continuando bom, bom assim do jeito que você é, você vai seguir em frente*”. Sua irmã, “*de consideração*”, conseguiu-se formar na faculdade, mas isso não lhe garantiu “*emprego bom*”, sendo que durante muito tempo não teve emprego algum. Essas mulheres que recebem maior destaque na fala de Darci parecem estar num lugar entre o modelo de luta, de trabalho, por um lado e de sofrimento e renúncia.

O pai que Darci não conheceu e que teve a paternidade questionada pela mãe foi apresentado como conivente com as traições da mulher, desde que não visse. Mas, ao ver,

cometeu o assassinato e fugiu. Em seu lugar, o cunhado, marido da irmã, passa a ser chamado de pai. É quem faz a mãe-tia sofrer por ser alcoólatra. Um professor é destacado por ser aquele que infringe determinadas regras da escola e não cobra que os alunos as cumpram, como o uso de acessórios e aparelhos em sala de aula. O pedreiro a quem ajuda faz o serviço mais leve às custas dos ajudantes. “*Serviço de pedreiro é isso mesmo, né, o ajudante pega as coisas mais pesadas, a massa, carregar laje de concreto, pedreiro só ali assentando tijolo e enchendo o forro*”.

A evocação dessas figuras indica-nos que Darci se encontra entre modelos de identificação feminina e masculina que, ainda que possam existir outros, parecem intensificar o lugar de indecisão do adolescente. Afinal, Darci se depara também com as exigências sociais, como a escola, que lhe cobra o lugar da produção, do trabalho, da renúncia que carrega o sofrimento em oposição à maneira com que ele tem se posicionado, a saber, pela obediência à repetição compulsiva das exigências pulsionais. De que lugar ele deve responder?

Suas possibilidades de posicionar-se pela identificação masculina que consegue encontrar como disponível pelo que se apresentou na entrevista são levadas a termo quando repete incessantemente as brigas na escola, onde o “*olhar torto*” do outro basta para que se torne alvo de seu gozo. A agressão parece inevitável e segue a fórmula de Mannoni (1973): “eu sei que... mas mesmo assim...”. No caso de Darci, eu sei que... (“*eu nem gosto de ficar brigando com ninguém não*”), mas mesmo assim... (“*o que eu mais fazia era brigar com os menino...*”). À semelhança de um pai assassino sem punição, de outro alcoólatra e dependente, do professor transgressor e que não cobra os alunos, e do pedreiro que trabalha pouco e explora os auxiliares, sua identificação masculina parece ser associada à desregulação pulsional. Para Darci, suspeitamos de uma equação fundamental: ser homem é ser aquele que recusa a lei e a transgride; ser homem é ser gozador.

As escolas em que estudou, entretanto, falavam “*que não era para poder fazer aquilo ali, estava errado o que eu estava fazendo*”. Cobraram-lhe, com isso, o outro lugar, de “*menino bom*” que fez com que na hora de entregar o resultado final em sua escola anterior, a professora lhe mostrasse que havia sido aprovado. Eis o lugar da norma, que aqui parece estar inexoravelmente do lado feminino: a escola, que sempre reitera essa norma; a professora que, mesmo desejando sair da escola, demonstra sacrificar-se para apostar no desempenho da turma de Darci; a tia que sofre e tolera o marido alcoólatra; a irmã de consideração que, mesmo tendo curso superior, não é bem empregada. E mais: tem-se assim o lugar da norma,

feminino por excelência, mas que ao mesmo tempo não oferta nenhuma possibilidade de gozo ao sujeito.

É bem provável que a psicologia de Darci seja constituída segundo tal polaridade. Logo parece avigorar um verdadeiro impasse para ele: ocupar a posição masculina, que tudo pode gozar, mas que está fora da lei, ou a posição feminina, que, à custa de uma subtração de gozo, responde adequadamente à norma e à lei. A *oscilação* e a *não escolha* entre um ou outro deixam em suspenso o que seria um dos trabalhos da adolescência, de ratificar o trabalho do recalque que, dentre outras implicações, diz respeito à aceitação à separação do Outro e da diferenciação sexual. Segundo nossa hipótese, esta indefinição se dá pelo mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*. “Assim, ao mesmo tempo em que testemunha certo fracasso do recalque, a problemática da recusa constitui uma invalidação da própria negação; com efeito, ela está mais do lado de um indecído” (BACKES, 2010, p.61). Não é que o recalque não tenha se dado a contento na infância, mas no preciso momento em que, na adolescência, sua confirmação é exigida, o sujeito mostra toda fragilidade em sustentá-lo.

Ora, é quando Darci “*se entende como gente*”, “*lá pelos 12 ou 13 anos*”, justamente na adolescência que o reencontro com o infantil passa também pelo reconhecimento da história de sua família. As identificações possíveis que aí surgem parecem manter o sujeito na indecisão entre que caminho seguir. Na escola, o que dá forma a essa irresolução, e que Darci nomeia de injustiça, podemos entender como a *vivência de estranheza* frente à falta de sentido de ter de se afirmar sexualmente. Outra pessoa faz algo de errado e a culpa recai sobre ele; alguém tenta lhe defender, mas não é ouvido; o pai assassino “*nunca foi preso*”, enquanto ele, acusado de roubo, foi para a delegacia.

Dessa história, Darci termina por apresentar conclusões que apontam ainda para outros aspectos da *Recusa (Verleugnung)*. A relação com o tempo e espaço está marcada também por uma indefinição. Remetemos a falas que, elencadas como no decorrer da entrevista, contradizem-se umas com as outras: “*Se você não estudar não vai ter um bom futuro*”; “*Mas eu já estudei num tanto de lugar, eu estudei muitas vezes, até hoje eu não tenho nada*”; “*Se eu quero alguma coisa eu tenho que ralar, trabalhar muito, porque escola não tá me dando nada*”; “*Agora eu vejo estuda, estuda, estuda, a gente não tem nada. Continua a mesma coisa*”; “*Eu penso o tempo que eu tô perdendo na escola, aqui é um tempo que eu posso tá trabalhando, ganhando dinheiro*”; “*Estudar, né pra ver se vai acontecer o que eles falou. Entrar numa firma boa, fíchar*”; “*Tem negócio que eu acho que a escola é um tempo que a gente tá perdendo*”. Recordemos que a *Recusa (Verleugnung)* implica coexistência de duas correntes contraditórias funcionando no psiquismo, de maneira que a admissão de uma não

signifique necessariamente a exclusão da outra. Para dizer do contrassenso em que se envolve Darci, tomemos a fala de Myrta Casas de Pereda:

Âmbito paradoxal em que as categorias de tempo e de espaço se perturbam; o primeiro adquire perfis singulares; o fugaz, o momentâneo, o provisório, substituem a estabilidade do sujeito; o espaço é preenchido pela imagem que captura o sujeito evidenciando sua dependência em uma desordem que abrange o sensorial. (PEREDA, 1996, p.543).

Darci nos mostra uma perturbação desse tipo na medida em que não reconhece que há um tempo necessário entre escolaridade e seus possíveis retornos, estabelece-se no momento presente que parece desconectado ao passado e ao futuro, como se o agora pudesse dar conta de um todo a que ele aspira. Para Darci, se as escolas em que estudou e ainda estuda até agora não cumpriram o que prometeram, não é esse o caminho a prosseguir. Ao mesmo tempo, é só pela via da escola que ainda aposta ter o que supõe completá-lo. Não obstante, o espaço também se apresenta dessa maneira, o que notamos sobre a falta de sentido que parece ter o espaço escolar e os outros de trabalho em que já estive. A satisfação parece irrealizável em um e inatingível no outro, que depende do primeiro.

Como pudemos apreender da história de Darci, parecemos estar diante de alguém que se coloca sob a constante indefinição em torno de posições distintas. O olhar e a voz do outro sobre si, a identificação com o masculino e o feminino, o tempo e espaço evanescente *versus* o contínuo, indicaram-nos a manutenção da admissão de construções antagônicas em funcionamento. Ora, o “indecidido” típico da *Recusa (Verleugnung)* se faz presente nas situações descritas pelo adolescente que ao final revela: “*Eu tô ocupando a vaga de outra pessoa que poderia tá estudando, outra pessoa que quer*”. Podemos ler que ele supõe ser a escola o lugar de um outro que quer, que deseja, que falta, o que não é suportável para si. De outro lado, o que lhe resta o lugar de quem apenas goza. No arranjo que promove fica a carência em reconhecer um lugar na sua própria história, que possa defini-lo enquanto sujeito de desejo e não como o que se entrega à desregulada satisfação pulsional.

Pablo, o Terror e o Medo

Pablo, adolescente de quinze anos, havia sido receptivo ao convite para a pesquisa. Na data marcada, entretanto, não compareceu. No dia seguinte, no mesmo horário combinado anteriormente, o aluno chegou justificando que não tinha ido à escola, pois estava cansado após o trabalho que precisara cumprir. O adolescente havia sido matriculado no sexto ano no

turno da noite no segundo semestre, por decisão da escola, prática que é bastante frequente nas escolas do município. Costuma-se aguardar ansiosamente que os “alunos-problema” completem os quinze anos, o que os torna fora da faixa-etária comum em relação ao último ano, e os transferem para o turno da noite onde, em regra, o público majoritário é adulto. Embora isso não esteja regulamentado nas diretrizes que orientam o funcionamento da Rede Municipal de Ensino de Itabira, a medida é tomada como um acordo entre escola e família no intuito de, ao mesmo tempo, deslocar o adolescente para um “ambiente adulto” e de aliviar as tensões geradas por ele no ambiente anterior. Sobre essa transferência Pablo diz que, de um grupo que provocava maiores confusões na escola, apenas ele fora enviado para o outro turno: *“diz eles que eu era o pior deles lá (...) cismava que eu que mais fazia os meninos fazer bagunça. Cismava”*. Nisto se baseia a justificativa de tais escolas: Perto dos adultos o aluno não tem quem acompanhe e compartilhe seus atos e fica intimidado pelos mais velhos que não aceitam tais tipos de comportamento. Nesse ponto parece haver aí a colocação da imagem de quem já exerce algum poder sobre o outro, o que Pablo ao mesmo tempo parece reconhecer e negar, numa contradição própria do estado que supomos encontrá-lo.

No transcorrer da entrevista o adolescente alternava momentos em que se balançava com a cadeira, retirava e recolocava o relógio, olhava para o chão ou para o entrevistador. Assim como no caso anterior, Pablo relatou a constância das brigas em que se envolvia na escola e que teriam cessado desde que fora transferido de turno, mas, ao contrário do outro adolescente, a repetição de seus atos e suas consequências tem uma característica peculiar: a “piora”. *“Ah, eu lembro que eu fazia muita bagunça. Aí minha mãe pegava e ficava triste, o meu pai me enchia o saco, me batia. Aí eu ficava com raiva, ia pra escola e aprontava mais ainda. Ia só aumentando”*. De saída, podemos entender essa piora como um excesso, do tipo que nos fala Melman, que na contingência da pobreza no enlaçamento social é vivido “sob o modo de uma prescrição: a prescrição do excesso como tal” (MELMAN, 2008, p128). Entendemos que Pablo praticamente seja compelido aos atos à maneira de uma exigência à qual parece não conseguir contrariar.

Para dizer dos eventos em que isso ocorre, ele começa por lembrar que logo em anos anteriores na escola houve um primeiro incidente que, diferente dos demais, envolvia a professora. *“Uma vez lá a professora me beliscou. Eu peguei e dei nela uma trenhada lá (...) Eu acho que eu estava sentado na cadeira. Aí a professora meio ignorante, ela chegou, pegou no meu braço lá, fazer raiva. Peguei e bati nela e deu um tanto de problema lá. Aí eu lembro que eu peguei e tomei bomba na quarta série. Aí daí pra frente foi uma bomba atrás da outra”*. Em outro ponto da entrevista, diz que até então não fazia bagunça e que tudo

começara ali. Nisso, começou a deixar de lado também as atividades de sala para obrigar os colegas a fazerem pra ele. *“Eu ia lá e fazia eles copiarem pra mim também e mostrava primeiro que eles. Tinha que copiar, senão eu dava porrada neles”*. Nota-se que a agressão já era o que ditava a forma de Pablo responder às diversas situações, mas salientamos também a referência à figura do professor que, perceberemos, ocupa lugar essencial no modo de funcionar desse adolescente.

Após esse período relatado, houve uma mudança de bairro e de escola, promovida pelo pai, cujo motivo era o mau comportamento do filho onde estudava. *“Meu pai disse que eu estava muito terrível”*. Contudo, esta mudança foi em vão: *“chegou na escola aí prestou só pra zoar”*. De volta ao bairro de origem, uma história que ocorre na escola de seu irmão que apanhara de um colega: Pablo foi tirar satisfações com o agressor, bateu e acabou apanhando também. O diretor da escola tentou interceder, pedindo que ele fosse embora antes que a polícia chegasse, mas foi agredido verbalmente pelo adolescente.

Acerca de sua escola atual, lembra-se de tomar as merendas e os jogos de cartas dos alunos menores na hora do intervalo que ficavam sem ter o que fazer, senão chorar e reclamar, em vão, na diretoria. *“Saíam calado e eu rachando os bico”*. Uma das últimas situações em que se envolveu ocorreu no ano anterior. *“A menina passava, toda hora no recreio ela passava e me cutucava. Aí teve uma hora, estava chovendo, ela pegou, passou correndo, eu parei o pé pra ela assim, aí ela rachou pro chão a fora. Ela machucou o pé”*.

Além da insistência em reproduzir atos desse tipo, importante notar que as consequências se mostram desagradáveis para Pablo, mas são insuficientes para contê-lo. *“Eu cansei de ir pra delegacia porque ela (a diretora) chamava a polícia pra mim, aí deu um tanto de problema”*. Ele relata que já havia pagado um processo e naquele momento pagava outro, determinado pelo juiz, por ter desacatado a diretora. Em ambos os casos deveria prestar serviços semanais em instituições da cidade. Ele acrescenta que, além disso, há outras duas determinações judiciais que chegaram a sua casa e que deverá cumprir também. Novamente, o que sucede às consequências é o retorno do ato. *“Ficava zangado, voltava pra escola nervosão, quase batendo nas professoras à toa”*. É pertinente lembrarmos-nos de que na *Recusa (Verleugnung)* o ato acaba assumindo lugar preponderante em detrimento do pensamento (Pereda,1996). Ora, Pablo não demonstra fazer qualquer tipo de avaliação daquilo que lhe ocorre e limita-se a recontar e reproduzir a história.

Para além desse efeito típico de compulsiva repetição do ato que percebíamos em Darci, e que parecem prevalecer também em Pablo, os detalhes singulares deste último nos implicam remontagem de outra história que subjaz às agressões recorrentes. Em primeiro

lugar, uma demanda. Pablo diz que em anos anteriores, antes mesmo de começar a subjugar os colegas, possivelmente no quarto ano,¹⁴ agia como os demais, “*implorando*” para que a professora olhasse suas atividades, escrevesse em seu caderno coisas como “*isso está muito bem*”. “*Ah, sei lá, fazer o trem lá, fazer e ia correndo pra professora escrever, ‘ah, professora, acabei’. A professora não dava nem confiança, aí voltava todo murcho pra cadeira. (...) Ganhava nada não, que estava tudo errado. E xingava ainda ‘faz o trem direito’. Eu pegava e ficava o resto do horário sem fazer nada também*”. Não nos cabe aqui dizer que esse fato específico ou que essa professora em particular tenha determinado o desenrolar da história que se segue. Em vez disso, devemos suspeitar de que uma configuração como essa, de endereçamento de demanda ao objeto que não retorna ao sujeito o que era esperado, consiste numa das frustrações a que Pablo tentará suturar de outra forma. Não sendo pela via da demanda de amor – como podemos dizer deste endereçamento do aluno ao professor – o adolescente tenta capturar o objeto pela via do gozo sobre o outro.

Questionado sobre a reincidência das brigas, mesmo tendo sido levado pela polícia, Pablo responde que era apenas por zoação, mas que isso os dava fama: “*aí os meninos tinham medo da gente. A gente ficava igual terrorista na escola*”. Chamado a explicar então o que era o terrorista, assim ele define: “*Ah, sei lá, véio, os cara chega e fica botando medo nos outros. Por exemplo, a pessoa tá sentada lá, você chega, faz ele sair, ‘aqui é meu!’. Os meninos estão comendo merenda, você chega lá, toma deles, come a merenda deles, a maior zoação dentro da escola*”. Chamando atenção para o fato de que, por esta definição, o terrorista é o que coloca medo nos outros, ele completa: “*É, fica deixando os meninos medrosos. Menino bobo. Que dia que o cara vai tomar minha merenda e eu não vou fazer nada? Cortava é no coro*”. Esta fala remete a outras colocações anteriores em que ele menciona o medo da polícia, ainda que tentasse não transparecer. “*Pra eles eu fingia que não estava nem aí, mas ficava todo trancado por dentro (...) Agora eu me ferrei mesmo. Eles pegavam eu. O dia que pegaram eu mais meus colegas lá eles cortaram os meninos no coro e eu só olhando. Porque eles iam bater ne mim, eu corria. Aí eles pegavam eu e não batiam não. Safados, sem vergonha. Bando de cachorro do governo. Bando de covarde (...) Ficavam batendo nos menino (...) Chega e desce a mão nos meninos à toa. Por nada*”.

Daí em diante, fala de Pablo e intervenções do pesquisador seguem uma sequência de inferências que nos dizem algo sobre os arranjos que mantêm o circuito de gozo do sujeito. Seguindo a definição de terrorista para o adolescente e, baseado nas frequentes e recentes

¹⁴ O próprio sujeito não consegue precisar este período, confundindo-se em relação à distinção entre ano/série e sua idade correspondente.

experiências com seu grupo de “terroristas de Pablo”, em que isso seria diferente da atuação policial que ele repudia? “*A diferença, sei lá. Sei que eles é sem vergonha, tudo safado, bate nos outros por prazer. Bando de safado*”. Mas em seguida, reafirma o que já havia dito em outros momentos da entrevista sobre seus próprios atos: “*Era por prazer também (...) era gostoso*”.

Pensemos com a psicanálise:

O terrorista é a representação mais crua do Real, de um Real que não é mais dialetizado pelo Simbólico. É o trauma em estado puro. Se os meios de comunicação experimentam um fascínio com relação a essa figura do terrorista, é porque, evidentemente, é a figura do Mestre absoluto. O Mestre absoluto é aquele que decide sobre a vida e a morte. E é pelo terror, é claro, que ele se impõe, sem discussão, sem remissão. (MELMAN, 2008, p.159).

O “terrorista Pablo” pode estar neste lugar, de não encontrar mediador simbólico que se interponha entre a desregulada satisfação pulsional. A morte sobre a qual ele decide não é necessariamente a do corpo biológico, mas da representação do outro enquanto alteridade que traz o signo da falta em ambos.

Não obstante essa forma de gozo sobre alguém que ou lhe entregava algo ou apanhava, Pablo supunha haver um ganho, talvez como restituição de algo que sustentasse sua ilusão de completude, outrora negado. Nesse caso, acreditava conseguir a atenção e atração das meninas. “*As mulheres melavam, ficavam nessa melação do caralho (...) Elas ficavam melando mesmo, sou o mais atrevido da escola*”. A saída encontrada pelo sujeito poderia estar aí, ao atrair o objeto a partir desse arranjo perverso de dominar o outro. “O sujeito procura, em sua relação com o outro, constituir, num primeiro momento, esse outro como uma instância que comanda, para depois colocá-lo em falta e gozar ao vir completá-lo pela identificação com essa falha, da qual ele cala o segredo”. (FORGET, 2009, p.51). Portanto, se antes para Pablo o olhar do outro enquanto objeto estava distante, não apreendê-lo diz de sua falta, liderar o “terrorismo” na escola faz depositar nesse outro a mesma falta sob o signo do medo e trazer para si a possibilidade de suturá-la, apresentando-se como um todo novamente. Mas nesse circuito, alguma coisa falha e mesmo com essas meninas que “melam”, não há formação de algum tipo de laço. Logo elas desaparecem. “*As meninas sumiu tudo, parece que a terra engoliu, credo. Nunca mais eu via as meninas. Sumiu tudo de uma vez. Que desgrama é essa?*”. Novamente, resta-lhe a frustração, o vazio de sentido e o retorno ao ato.

Devemos lembrar que ao referir-nos ao arranjo perverso, a essa forma de gozo, não estamos fixando uma posição estrutural, mas um modo de tentar solucionar o temor da castração que se faz mais vigoroso na adolescência. Concordaremos com Lebrun, que, ao defender as mutações na sociedade, fala de um tipo de sujeito que “pratica o desmentido para

evitar a subjetivação, ao passo que o verdadeiro perverso faz do desmentido seu próprio modo de subjetivação, o qual permite aniquilar a alteridade do outro ao instrumentá-la”. (LEBRUN, 2008, p.267). É neste ponto de indefinição acerca da própria subjetividade que Pablo parece se estabelecer em função da *Recusa (Verleugnung)* que neste caso se manifesta pelo gozo de arranjo perverso nos atos de “terrorismo” do adolescente.

Em determinado momento Pablo introduz uma imagem – anteriormente usada para falar dos funcionários da instituição onde cumpria determinação judicial – que ilustra sua posição: “*Igual parasita*”. É esse o sentimento de ter que ficar em casa – e por isso opta por ir à escola – e que repete quando está na escola – querendo ficar em casa. O parasita é propriamente o ser que se alimenta do corpo do outro, muitas vezes trazendo-lhe prejuízo. Ao mesmo tempo, em muitos casos, o parasita só consegue sobreviver na presença deste corpo. Voltemos ao que podemos considerar serem as demandas de Pablo: A professora vai ou não ver meu trabalho? Tenho ou não lugar no olhar do outro? A saída encontrada talvez seja mesmo essa de capturar o objeto da demanda, o olhar do outro, seja da professora de quem desdenha em sala de aula, a diretora a quem ofende, a colega a quem agride e o colega a quem ameaça, enfim, aqueles cujo corpo se torna alvo daquela satisfação pulsional que vem recusar a falta. Assim, podemos concluir, tomando uma fala de Backes (2010), que a repetição e transitoriedade que marca alternativa encontrada por Pablo dizem de um insucesso em abolir a falta.

Essa operação, contudo, manifesta, de forma ambivalente, que a completude é claudicante, como todo equipamento ortopédico tende a mostra-lo. E, justamente por falhar na sua intenção, necessita ser reiterada sistematicamente, assim como o objeto precisa ser substituído indefinidamente (p.66).

É possível dizer que o corpo do outro cumpre o papel de objeto de fetiche, dentro do arranjo perverso que parece se construir em Pablo e que este outro em questão é substituído a cada vez que o arranjo se mostra falho em dar consistência para um ser completo. Ao mesmo tempo, a eficácia do mecanismo de *Recusa (Verleugnung)* pode ser exatamente o estado de indefinição em que permanece o sujeito.

Do sujeito ao outro

Os adolescentes que ora apresentamos trazem um discurso que mantém nossa suspeita acerca de uma posição que se organiza sob a forma perversa sem, contudo, estabilizar-se

enquanto estrutura. Martine Lerude é enfática ao reafirmar que “é claro que o mecanismo da *Verleugnung* não é específico do fetichismo, ele se encontra em muitas outras crenças, e o neurótico não deixa de recorrer a ele” (LERUDE, 2009, p.110). Pode-se admitir que nestes sujeitos com quem encontramos, o recalque, mecanismo estruturante, tem sua eficácia reduzida quando do inevitável reencontro com a castração. Dizemos “reencontro” por considerarmos que na infância houve um primeiro momento de decisão acerca da castração e que a adolescência é marcada pela necessidade de ratificação ou não das decisões infantis. Nesse segundo momento, como mostram Darci e Pablo, as formações inconscientes que permitiriam ao sujeito “nada querer saber” da falta parecem não sustentar a posição do sujeito e a castração já admitida, porém recalçada, é novamente colocada de lado, mas de maneira mais radical. Em vez do esquecimento do recalque, instaura-se a não admissão da *Recusa* (*Verleugnung*). Nesse sentido, o sujeito se mobiliza para indicar ao outro e a si mesmo que sua imagem completa e indivisível se mantém inabalada e não há falta com a qual deveria se preocupar.

Sabemos que a eleição entre Recalque (*Verdrängung*), Forclusão (*Ververfung*) ou *Recusa* (*Verleugnung*) é o que estabelece, na psicanálise, a posição subjetiva do ser em relação à falta. Entretanto, ao abordarmos a evolução teórica do conceito, principalmente após a descoberta da cisão do eu (FREUD, 1938), admitimos que neste caso a *Recusa* (*Verleugnung*) pode operar também ali onde até então se estabelecera o recalque. Mas, para além dessa divisão do sujeito, o que mais pode favorecer o estado que adolescentes como Darci e Pablo parecem revelar?

Primeiramente, voltemos à ideia de sujeito em psicanálise. Acerca da descoberta freudiana, Melman nos diz que “nossa relação com o mundo e com nós mesmos não é instaurada por um objeto, mas pela falta de um objeto, e de um objeto de eleição, essencial, de um objeto querido, já que, na figuração edipiana, por exemplo, é da mãe que se trata”. (MELMAN, 2008, p 21). Manter a aceitação dessa falta, separar-se do objeto impossível de apreender é operação fundamental para vir a ser sujeito.

A imposição dessa falta é abordada por Freud não apenas no estrito âmbito subjetivo, mas também por meio de uma montagem mítica em torno da origem da civilização (Freud, 1908, 1913, 1927, 1930). Com o autor sabemos que o sujeito do inconsciente se institui à custa de importantes renúncias pulsionais, renúncias essas que também possibilitam e sustentam a organização da sociedade. Assim, no mito freudiano, o grupo se compõe por sujeitos interditados para que não haja um único completo e onipotente que domine os demais.

Sobrepujando o pai, os filhos descobriram que uma combinação pode ser mais forte do que um indivíduo isolado. A cultura totêmica baseia-se nas restrições que os filhos tiveram de impor-se mutuamente, a fim de conservar esse novo estado de coisas. Os preceitos do tabu constituíram o primeiro ‘direito’ ou ‘lei’ (FREUD, 1930, p.106).

O que ele nos diz é que, frente a um pai-tirano que tudo dominava, os mais fracos precisaram se unir para destituí-lo. Entretanto, para que em seu lugar não surgisse outro tão opressor quanto, era necessário que um símbolo ali fosse erguido, como marca de uma proibição, instituindo essa “primeira lei”. As primeiras proibições, para Freud, incidem sobre o assassinato e o incesto. Nesse sentido, deve-se reconhecer que o ser humano se constitui de disposições para buscar incessantemente a satisfação plena, pela agressividade e pela sexualidade e a civilização se ergue com a função primordial de conter essas disposições, as pulsões.

Mas não é de maneira harmoniosa que essa arrumação se torna possível. Ao mesmo tempo em que o ato mítico do assassinato do tirano institui a civilização e a lei, instaura-se também o mal-estar. Freud assinala que “a civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas” (op. cit., p117.). Essa não é, entretanto, uma tarefa simples e leva-o a afirmar que a relação com os próprios humanos é a maior fonte de desprazer que o sujeito encontra. Todavia, não fossem as intervenções do mundo externo, para barrar o movimento das pulsões de vida e de morte, o ser humano seria completamente mobilizado por elas, no sentido de, a todo custo, desconsiderar o outro para atingir sua plena satisfação. Uma onipotência desse tipo seria incompatível com qualquer agrupamento social como conhecemos na sociedade moderna ocidental. Nesse sentido, Lebrun diz em termos lacanianos que tornar-se sujeito na sociedade moderna diz respeito a “passar de uma economia em que predomina o gozo a uma economia em que se inscreve o desejo” (LEBRUN, 2009, p.244). Assim, resume o autor:

Todo ser falante, todo homem em princípio se excluiu do todo-gozo: ele sempre deverá se acomodar com uma supressão, com um limite a seu gozo. A Coisa que viria preenchê-lo – aquela mesma que poderia ter tido essa função, esse poder – é assim sempre faltante. Coisa por isso inominável, uma vez que nomeá-la já suporia ter integrado sua ausência. Foi o que Freud identificou em cada sujeito como recalque originário. Por conseguinte, o sujeito é de imediato marcado por uma decepção irreduzível, por uma insatisfação incontornável, pois seu ser se organiza em torno de uma perda – essa subtração de gozo. E esta vai marcá-lo tanto quanto como sujeito singular quanto como participante de uma coletividade. Ela servirá de fundamento tanto para a Lei – a coletiva – quanto para o desejo – singular. (op. cit., p. 86-87).

Se o pensamento de Freud se mostrou bastante consistente para dizer da sociedade moderna, Lebrun (2008) adverte que atualmente a civilização passa pelo que chamou de “mutação do laço social” e “grande confusão” no coletivo. De início, o autor afirma que uma figura essencial, por ele denominada de “Outrem”, parece estar desaparecendo. Essa ideia conceitual diz daquele que é diferente do grande Outro, primeiramente ocupado pela figura da mãe, e que se pode entender “como o que permite ceder lugar à irrupção de uma alteridade concreta, o que permite sustentar o choque com o estranho” (LEBRUN, 2008, p.312). Ora, a sugestão desse conceito de “Outrem”, portanto, referir-se-ia ao lugar daquele pai que representa a lei simbólica que confirma a castração do outro e sustenta o estado de organização da modernidade que até então conhecemos. Com esse desaparecimento o autor entende que:

é assim que podemos ler a mutação que experimentamos: a passagem de uma sociedade hierárquica – logo, consistente mas incompleta, já que tira sua consistência de sua incompletude – a uma organização social que, ao contrário, aspira à completude, mas ao preço da inconsistência. (op. cit., p.122).

Talvez tenhamos, pois, uma inconsistência na sociedade na medida em que esta compartilhada aspiração à completude é da ordem de um desfecho impossível, desde que o grande Outro da linguagem não deixou de existir, ou seja, a marca da falta neurótica permanece.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos da hipótese de que em certos sujeitos com quem encontrávamos nas escolas nada parecia fazer laço social e que isso podia sugerir a presença de algo diferente das comuns respostas sintomáticas do neurótico. Parece ser no mesmo sentido que Lebrun interroga Melman se não haveria por trás desse estado de mutação outro mecanismo psíquico atuante. Este já se adiantara à questão quando falou da gênese de uma “nova economia psíquica” e diz que “estamos lidando com uma mutação que nos faz passar de uma economia organizada pelo recalque a uma economia organizada pela exibição do gozo”. (MELMAN, 2008, p16).

Posteriormente, acrescenta que, nessas condições, o que acaba por se construir “é um laço social muito pobre, já que está fundado exclusivamente no apoio obtido em outrem, na medida em que outrem compartilha do mesmo gozo”. (op. cit. p.126). Essa pobreza que Melman observa na contemporaneidade parece coincidir com a maneira rudimentar com que os adolescentes demonstraram se posicionar em relação ao outro. Em seu “terrorismo”, Pablo compartilha com os pares a onipotência frente ao outro amedrontado, o que precisa repetir compulsivamente a cada vez que se afasta o objeto, o olhar do outro, ameaçando assim

reafirmar a falta. Ao agredir “só de olhar torto”, Darci se coloca dependente do outro para garantir o gozo de ter sua imagem reestabelecida, completa, que o outro o “olhe direito”.

Nesse cenário, o autor reconhece a importância da interrogação de Lebrun, recordando que a *Recusa* (*Verleugnung*) permite trazer de volta à realidade o que estava submerso pelo recalque. “Assim, na situação atual, é claro que a renegação¹⁵ nos permite nada mais nos recusar, já que podemos admitir as coisas mais contraditórias. Podemos viver toda uma série de paixões graças a esse recurso à renegação”. (MELMAN, 2008, p.165). Porém, na mesma direção que assinalamos na abordagem do conceito, insistimos com Lebrun que

não estamos às voltas com uma perversão estruturada como tal mas com a persistência do recurso ao mecanismo da renegação [recusa] bem além do tempo “normal”. Hoje, a configuração do social é tal que favorece esse fenômeno. O processo de subjetivação, a saber, o que permite a um *infans* crescer para assumir seu lugar no social, torna-se mais difícil de ser levado a cabo quando o fato de empreendê-lo não é firmemente sem cessar adiado. Entre uma mãe que dificilmente consente no “desmaternamento” e um sujeito que quer a ela permanecer sujeito, a cumplicidade pode então se instalar, o benefício da operação para o segundo consistindo justamente em poder evitar esse trabalho de subjetivação. (LEBRUN, 2009. p. 268).

Se em relação à função da mãe o sujeito se coloca em posição de sujeito, a função do pai parece não se apresentar como interdito de tal sujeição. Nesse sentido, Lebrun acrescenta outro movimento.

Um duplo movimento simultâneo: o de um pai real que não sustenta o encontro e o de um sujeito que “disso se aproveita” para rechaçá-lo, para recusar toda pertinência à sua eventual intervenção. Mas, paradoxalmente, se o sujeito de fato parece levar a melhor, é num jogo do tipo “quem ganha, perde”. Pois quanto mais tiver êxito, a cada vez, em parecer sair vencedor desse “confronto”, na verdade desse não encontro, mais vai ser vencido no que concerne ao essencial, a saber, à sua capacidade de desejar. (LEBRUN, 2009, p.297).

A sociedade contemporânea descrita por Melman e Lebrun é a que favorece um discurso materno da infância, alienante do outro e nele alienado e é a que carece da inscrição do discurso paterno, o que separa, impõe uma barra no gozo em que se encontram os elementos alienados. Não afirmamos que essa configuração defina sujeitos estruturalmente perversos, mas “são antes sujeitos convidados a partilhar um funcionamento perverso” (op. cit., p.47). Devemos dizer que se trata de um convite tentador, na medida em que, como já dissera Freud (1905), tudo o que se pode atribuir como perverso nos estados patológicos estaria presente, mas inconsciente, nos demais. Assim, Lebrun conclui na sentença anterior

¹⁵ Termo que Melman e Lebrun utilizam para traduzir a *Verleugnung*, de Freud; e que optamos aqui por traduzi-lo como *Recusa*.

que é precisamente esse arranjo perverso que provoca fascínio no neurótico, este sujeito que é como tal a maioria na sociedade.

A partir do conjunto de falas dos adolescentes que analisamos no capítulo anterior, pudemos forjar um tipo de escola que está situada de maneira bem próxima à sociedade contemporânea descrita pelos autores que agora abordamos. Parecemos estar diante de um tipo de escola em que há prevalência de um discurso de alienação em detrimento da necessária separação para a subjetivação. Verificamos ainda que, a despeito dessa configuração, a maioria dos adolescentes encontrava saída, negando esse tipo de discurso para prosseguirem no trabalho psíquico de fazerem-se sujeitos. Nos casos de Darci e Pablo, entretanto, o momento de estarem implicados na responsabilização por um novo lugar, ou seja, na confirmação do processo de subjetivação, elaborando destinos diferentes dos infantis para o retorno do recalcado, parece ter ficado em suspenso. Ambos os adolescentes protelam esse trabalho e produzem formas de gozo sobre o outro que sugerem ter recebido e aceitado os convites a participar desta *perversão generalizada* (Melman, 2008).

Enquanto a estrutura perversa tem a *Recusa (Verleugnung)* como mecanismo inaugural e preponderante, entendemos que no arranjo perverso do neurótico esse mesmo mecanismo opera de maneira acessória, não invalidando o recalque, mas superando-o em eficácia na resposta contra a castração. Entre as semelhanças de estrutura e arranjo perverso, pode-se localizar um ponto de separação:

O caráter do objeto, porém, é que se diferencia, não tomando o viés totalmente fetichista. Trata-se mais da ilusão da completude, de um engodo transitório e insistente ao mesmo tempo, na medida em que o objeto insiste, mas substitui-se sistematicamente e não propriamente há a eleição de um único objeto-fetichista. Aí talvez se situe a principal diferença entre o fetichismo, e isso que aqui nomeei como uma montagem fetichista na neurose. (BACKES, 2010, p.61).

O modo de insistência e transitoriedade talvez seja o que também se impõe de maneira mais marcante nas falas trazidas por Darci e Pablo. Ao mesmo tempo em que se nota a condição efêmera dos objetos eleitos como alvos do gozo percebe-se em a cada ato a compulsão à repetição. Não obstante, a condição de sobre tudo poder gozar em que os adolescentes parecem se situar acaba por não impedir que o engodo se revele. A hipótese da suspensão da subjetivação, sugerida com mais força pela indefinição entre o masculino e o feminino em Darci e pela inconsistência do lugar de Pablo no olhar do outro parece, diante destas observações encontrar ressonância ao que ainda acrescentamos: “Fragilidade e dependência falam de um sujeito dependurado em um outro que, por sua vez, nada garante.

Radicalizam-se os opostos – impotência, onipotência, inadaptação-superadaptação – que não decantam em organizações simbólicas”. (PEREDA, 1996, p.543).

Remetendo novamente ao grupo de adolescentes que participaram da pesquisa, apostamos que naqueles casos havia uma *construção neurótica* para lidar com os impasses que se estabeleciam no trabalho psíquico da adolescência e que se intensificavam a partir da oferta discursiva da escola, a qual não aceitavam. Ao encontrarmos dois casos singulares em que os sujeitos se afastam desse tipo de alternativa, percebemos que a via encontrada parece ser a do *arranjo perverso* que, nesses casos, interrompe a subjetivação e prolonga ainda mais o trabalho da adolescência. Devemos enfatizar que localizar e assinalar essa diferença não significa idealizar um ou outro modo de posicionamento do sujeito. Como Melman, não se pretende aqui tentar restituir a saída neurótica como aquela que seja a mais eficaz ao sujeito. Lembramos com Freud que essa opção não apenas não nos livra do mal-estar como é a própria constitutiva dele.

Mas, e esse é o problema, a maneira pela qual se gera o mal-estar hoje em dia conduz a cumprir o fantasma do neurótico, isto é, a imaginar que a perversão seria a cura da neurose. Ora, sabemos, a perversão, apesar das seduções que pode exercer, não é, se nos referirmos ao ponto de vista psicanalítico, uma solução mais sustentável que as outras. (MELMAN, 2008, p.108).

Na primeira análise que procedemos acerca dos *adolescentes em conflito* com as escolas, afirmamos que o lugar em que se encontram é o da exceção. Associamos a ideia de que o sujeito da psicanálise escapa às nomeações que pretendem dar conta do todo, com a discussão em torno do processo de subjetivação que se impõe de maneira intensa para o adolescente. Acrescentamos que esse trabalho psíquico da adolescência, que implica separação do outro, encontra de certa forma a resistência de um tipo de discurso, sinalizado pelos adolescentes, que circula em suas escolas, o discurso materno mantenedor da alienação. Nesse sentido, da posição neurótica, os *adolescentes em conflito* se posicionam contrários a esse tipo de discurso que protelaria a subjetivação e negam a escola que têm. Dessa forma, o mal-estar permanece instaurado e o conflito entre alunos e instituição prossegue. Sendo o sujeito da psicanálise exatamente isso que escapa e percebendo nestes *adolescentes em conflito* aqueles que se movimentam para subjetivar-se, o lugar desta adolescência é precisamente o que escapa, a exceção.

Nesta mesma análise notamos que dentre as falas destacaram-se sujeitos que destoavam dessa interpretação. Alunos que, ao introduzirmos o campo de investigação, nomeamos como *exilados*. De início perceberam-se concepções contraditórias que eram admitidas pelos sujeitos sem que a diferença entre uma e outra se traduzisse em questão para

eles. A carência de representação simbólica em torno dos atos destes *adolescentes exilados* se mostrava diferente da construção sintomática dos *adolescentes em conflito*. A partir de então a suspeita inicial da pesquisa de que outro mecanismo poderia se sobrepor ao recalque parecia fazer sentido nas histórias de Darci e Pablo. A fala de ambos os adolescentes pode ser ilustrada a partir de uma descrição de Figueiredo:

uma atmosfera enevoada, um clima de estranheza que faz com que tudo que se saiba (muito bem sabido, mas em estado de desligamento e desautorização) possa ser posto em dúvida na sua capacidade de levar a algum outro lugar, a uma conclusão, a uma decisão, embora na sua realidade mesma seja um saber irrecusável. (FIGUEIREDO, 2003, p.65).

Essa imagem, que se produz como efeito da *Recusa (Verleugnung)*, condiz com a nomeação de *adolescentes exilados* de estarem deslocados ou mesmo banidos de seu lugar quando permanecem na escola, mas não constituem laços sociais. Com a prevalência desse mecanismo e a perda da força do recalque, os sujeitos encontram também um tipo de discurso que favorece a posição sujeitada, aderindo a ele. “Como esta está em harmonia com o discurso social, o sujeito poderá aí encontrar com o que alimentar sua própria recusa da castração” (LEBRUN, p.261).

Com isso, percebemos que Darci e Pablo, na condição de adolescentes, de serem demandados para o trabalho de subjetivação, estariam na mesma posição de exceção em que se encontram os *adolescentes em conflito*. Contudo, eles respondem a essa demanda por meio da *Recusa (Verleugnung)* da castração, colocando a subjetivação em suspenso. A manutenção das correntes contraditórias de reconhecimento e não admissão se faz presente nesses casos como nos referimos anteriormente. No dia a dia escolar isso toma uma forma curiosa quando notamos que ao mesmo tempo em que são refratários às intervenções escolares, aderem ao discurso materno que favorece a alienação. Por um lado configuram exceção enquanto adolescentes que escapam a esse discurso e por outro se excedem do grupo de adolescentes por adiarem a subjetivação, produzindo arranjos perversos sob os quais praticam a própria lei. Esse movimento nos faz perceber aí uma exceção que sucede a outra, sem que se anulem. Portanto, apostando que Darci e Pablo se posicionam sob o mecanismo da *Recusa (Verleugnung)*, começamos a nos implicar com o que agora nomeamos como *adolescentes em estado de dupla exceção*.

CONCLUSÃO – O ESTADO DE DUPLA EXCEÇÃO

Ainda que tenhamos chegado até este ponto na operação com o conceito de *Recusa* (*Verleugnung*), seja em Freud, seja nos autores contemporâneos em quem nos apoiamos, foi em função da fala dos adolescentes que pudemos refazer algumas interrogações, reposicionar determinadas suspeitas e propor outras interpretações em relação ao que se considerava no início do processo. Foi também graças a esses sujeitos que pudemos distinguir de um grupo regular – que não deixou de mostrar peculiaridades – uma posição singular, embora não inédita e quiçá cada vez mais comum, em que a grande indefinição do sujeito é a própria subjetivação. Essa singularidade levou-nos a propor uma nomeação que indica o modo de funcionamento dos sujeitos em questão: *adolescentes em estado de dupla exceção*.

À maneira como finalizamos cada capítulo, parece-nos razoável o sentido que damos às exceções. No primeiro: a exceção como lugar próprio da adolescência na medida em que esta é a etapa em que se definirá a subjetivação e que o sujeito na psicanálise é este que, como exceção, escapa a qualquer nomeação que o normatize. No segundo: a exceção como lugar daquele adolescente que não leva a termo a subjetivação, mas, pelo mecanismo da *Recusa* (*Verleugnung*) a coloca em suspenso. Este ser, nem adulto nem criança, excede da própria adolescência no sentido de renunciar ao seu trabalho psíquico e em seu lugar instituir uma lei – de cunho perverso – diferente daquela simbólica à qual já se inscrevera. Esta segunda exceção sucede e prevalece sobre a primeira sem que isso signifique excluí-la, de maneira análoga ao funcionamento da *Recusa* (*Verleugnung*) que, no neurótico, não abole os efeitos do recalque.

Pensemos, pois, em que pode consistir a ideia de um “estado” de dupla exceção. Para tanto, revisitemos o percurso realizado e retornemos às origens desta pesquisa, estruturada em torno de uma pergunta para a qual parecemos não encontrar resposta objetiva que satisfaça. *O que o sujeito deseja quando recusa a escola?* Essa pergunta era feita e repetida de maneira insistente a cada vez que, nas escolas, o psicólogo se deparava com alunos que perambulavam pelos espaços internos sem encontrar lugar que os enlaçasse, seja a sala de aula, seja em projetos e intervenções externas. Até então, a desconfiança era de que tais alunos estavam decididos por não quererem a escola. Com isso a inquietação residia no porquê de mesmo assim eles continuarem assíduos. Entretanto, ao deslocarmos a questão para o plano da pesquisa acadêmica, introduzimos a suspeita de que subjacente a essa aparente rejeição à escola poderia haver algum tipo especial de funcionamento psíquico.

Com isso, precisamos promover alguns desdobramentos em torno da pergunta. Logo de saída, estabelecemos que o sujeito de que tratamos é o que se estabelece pela psicanálise. Em seguida, de acordo com essa teoria, lembramos que desejar não é uma ação deliberada que vá encontrar na realidade algum objeto que satisfaça o sujeito, mas é a manutenção da condição mesma para continuar desejando o que, entretanto, não se sabe. Por fim, acrescentamos que não é propriamente a escola que um sujeito *Recusa (Verleugnung)*, no sentido conceitual do termo, ainda que na comum conotação muitos afirmem rejeitarem-na. Com essas observações, redigimos de outra maneira a mesma questão: O que um ser regido pela estrutura inconsciente, marcado pela falta constitutiva, pode realizar de sua busca constante por objetos de parcial satisfação quando a *Recusa (Verleugnung)* da castração interrompe este movimento de procura de maneira tal que, na escola, apresenta-se refratário a qualquer enlaçamento com o outro?

Chegar a este entendimento da questão não tornou o caminho mais brando, uma vez que a hipótese de haver em determinados sujeitos a presença do mecanismo da *Recusa (Verleugnung)* implicava adentrar num território não muito preciso da teoria freudiana. Em um primeiro momento a utilização desse termo poderia significar a admissão de que os sujeitos em questão estariam inscritos na estrutura perversa. Contudo, a evolução conceitual presente ao longo de toda obra de Freud e continuada por outros teóricos, os contemporâneos principalmente, indicou que tal mecanismo pode se fazer presente em qualquer estrutura psíquica.

A partir de então, ouvir os alunos se fazia necessário na medida em que o discurso deles é que poderia nos indicar a posição de onde falam. Dessa maneira, em quatro escolas escolhidas, e com a ajuda da indicação de professores, convidamos adolescentes cuja descrição dos educadores condizia com a condição de *exilados* das ofertas escolares. Optamos por entrevistar, sob orientação clínica, aqueles que concordaram em participar da pesquisa e analisar as falas transcritas desses adolescentes.

A análise inicial do material obtido se não nos afastou da hipótese inicial, forçou um desvio no qual outras questões precisaram ser consideradas. O fato de os entrevistados serem adolescentes era contingencial na medida em que este é o público majoritário das escolas pesquisadas. Entretanto, algumas regularidades nas falas dos entrevistados sugeriram que algo muito próprio da adolescência estava sendo dito, o que fez com que esta se tornasse também um dos elementos substanciais para melhor apreendermos o objeto. Pelo viés psicanalítico, buscamos remontar ao que se pode dizer a respeito da adolescência, estabelecendo-a como um

período de intenso trabalho psíquico que demanda a ratificação das decisões infantis acerca da castração.

Diante disso, pudemos, ainda na análise inicial, notar que a fala dos adolescentes dava indícios de uma série de impasses que se interpõem a este trabalho psíquico. Dentre eles, alguns se destacam por estarem intimamente ligados às escolas que estudam. Sugerimos que, dentre os discursos que porventura possam circular nas escolas pesquisadas, destaca-se particularmente a reprodução de um discurso materno, que, a nosso ver, solicita ao aluno a manutenção de um enlaçamento infantil no qual este fica alienado no discurso do outro. Considerando que essa condição é o oposto do trabalho de separação que o adolescente deve levar a cabo para se subjetivar, acreditamos que este grupo com o qual encontramos constrói, por meio dos atos que transtornam o cotidiano escolar, uma saída para não sucumbir à manutenção da posição infantil. Não obstante, esta maneira de escapar à nomeação do outro para a subjetivação reafirma a condição de exceção do sujeito inconsciente. Portanto, a adolescência, como se apresenta nestes sujeitos, estabelece-se no lugar de exceção.

Esse desvio se mostrou profícuo na medida em que a posição marcada pelo conjunto das falas é atravessada por singularidades que nos chamam a atenção. Há adolescentes, entre estes entrevistados, que além de parecer não chegarem a saídas similares aos conflitos que se manifestam na escola sugerem não haver qualquer resposta que sinalize para a subjetivação naquele momento. O trabalho da adolescência que o grupo mostrou se realizar em meio aos conflitos na escola parece estar em suspenso nestes sujeitos.

Com isso nos aproximamos do conceito da *Recusa (Verleugnung)*. Entendemos com Freud que o que se recusa é a castração e que isso se processa na estruturação da perversão, mas também como acessório na neurose. Nesse caso, o funcionamento diz da diminuição da força do recalque, permitindo que seu conteúdo seja readmitido. Assim, é próprio da *Recusa (Verleugnung)* produzir um modo de organização que admite a contradição entre reconhecer e negar a castração. Se a força do recalque está diminuída, seus efeitos de retorno, como os sintomas, sem deixar de atuar, cedem espaço a manifestações carentes de disposição simbólica. Vivência de estranheza, indefinição, compulsão à repetição são elementos que o sujeito passa a dispor para sustentar um lugar, agora estabelecido sob arranjos perversos.

Em arranjos desse tipo, como suspeitamos aqui, situam-se dois dos adolescentes entrevistados, a quem demos os nomes fictícios de Darci e Pablo. Em ambos os casos as falas apontam para a fragilidade das construções simbólicas para a compulsão à repetição de atos agressivos, senão violentos. Darci produz a remontagem de uma história na qual ele parece não encontrar lugar de decisão entre as posições masculina e feminina. O olhar e a voz do

outro parecem ser objetos que ele só consegue capturar por meio do gozo perverso. É justamente em relação a esse olhar do outro que Pablo parece também não encontrar um lugar de identificação que o sustente. Sua maneira de se posicionar talvez seja diferente, pois é fazendo-se um todo poderoso, onipotente que toma para si o corpo do outro, com o qual é possível gozar.

Enquanto o perverso se estrutura pela *Recusa (Verleugnung)* e é esta maneira de apresentação que garante seu lugar, Darci e Pablo recorrem ao mecanismo como uma forma de adiar a definição de seu lugar subjetivo. Vimos que o período da adolescência convida o sujeito a realizar tal definição, reencontrando-se com a castração e sustentando a resposta que dera na infância. No caso de Darci e Pablo, o recalque, neste momento, talvez não seja tão eficaz e a angústia da castração demanda por outra saída. *Recusar (verleugnen)* o que uma vez já fora admitido parece ter sido a alternativa possível para que esses adolescentes não precisassem pagar o preço de se tornarem sujeitos: assumirem-se faltosos, incompletos. Mas essa alternativa também tem um custo e o adiamento da subjetivação traz consigo a suspensão do desejo. Em seu lugar, apenas o gozo que, sem uma barreira simbólica de contenção, só é expresso ao modo perverso.

Após revisitar todo o desenvolvimento desta pesquisa, retornamos ao ponto em que pudemos dizer de Darci e Pablo como *adolescentes em estado de dupla exceção*. O trabalho da adolescência por si só é um penoso desafio, pela reativação das questões infantis que ele deverá ratificar para tornar-se de fato sujeito. Ambos os adolescentes parecem ter recuado frente a esse desafio, de maneira tão radicalmente oposta à do recalque inicial que sua elaboração e ressignificação ficaram inviabilizadas. Inviável, mas não impossível, a considerar que estamos dizendo de um estado e não de uma estrutura.

A imagem do aluno que perambula pela escola, tal como os percebemos no dia a dia, é bastante significativa para dizer de um sujeito que vagueia em torno da própria subjetividade sem conseguir assumi-la. Por outro lado, os alunos se mostram bastante aderidos à escola, dependentes de estarem lá e não conseguem não ir. De forma análoga, entendemos que o arranjo perverso do neurótico é falho em sustentar a onipotência e, amiúde, o sujeito confessa depender do outro. A falta introduzida pelo recalque está posta desde o começo, enquanto a falha do arranjo perverso se mostra inconsistente ao final. Justamente quando se poderia acreditar na onipotência, a não correspondência do objeto reintroduz a falta que, em nosso caso, Darci e Pablo novamente tentam anular repetindo compulsivamente os atos.

Já sabemos que a contradição é uma das marcas da *Recusa (Verleugnung)*, mas ainda assim, para usar as palavras de Melman (2008), persiste um “enigma”. Não podemos dizer que a alienação é total. “Resta uma parte do sujeito que, ainda que sufocada, ou, talvez, porque sufocada, está sofrendo. Mesmo aí, há ainda alguma coisa, se posso dizer, que pede para existir, para se tornar sujeito” (MELMAN, 2008, p.178). Aí o sujeito tenta se inscrever, mas exatamente por um modo de não ser sujeito. “Decerto. O paradoxo é que a existência adquirida busca se anular e a existência não advinda, se manifestar.” (op. cit.).

Esse movimento paradoxal parece ser a própria manutenção do *estado* de Darci e Pablo enquanto indefinidos subjetivamente. Talvez também esteja neste paradoxo o início de uma rudimentar saída para nossa questão. O que o sujeito deseja quando recusa talvez seja mesmo tornar-se sujeito, ou seja, desejar o desejo de desejar. Apenas um início, posto que o limite do nosso encontro com Darci e Pablo ainda não permite especular sobre a saída desse estado para a definição de uma subjetividade.

Tomando proveito da incompletude desta conclusão e do *estado de dupla exceção* desses adolescentes, ressaltamos que Darci e Pablo nos convocam a olhar mais de perto para um tipo de subjetivação já atestada por Melman (2008) e Lebrun (2009), por exemplo, e para um *estado* de indeterminado prolongamento da adolescência como nos indicam Rassial (1997b), Pereira (2010) e Calligaris (2011).

É certo que um percurso longo e árduo como o que se buscou empreender aqui não se encerra sem deixar lacunas, seja pela impossibilidade de apreensão de um campo em sua totalidade, seja pelas possíveis inferências que escapam aos olhos do pesquisador. Admitindo que nos dois sentidos fiquem espaços a serem mais bem investigados, façamos menção especial a algo que a todo tempo tangenciou a pesquisa, mas a que, dentro de nossos objetivos, não pudemos nos deter: família e escola. Podemos dizer que tanto um quanto outro não foram abordados senão quando a própria fala dos adolescentes os evocaram.

A respeito das escolas pesquisadas, por exemplo, limitamo-nos a dizer de um tipo de discurso – o materno – que na fala dos adolescentes parece ser preponderante. Entretanto, não nos detivemos em outros que são tão presentes quanto necessários para sustentar o funcionamento da instituição. Da mesma forma, acerca da família, apenas trouxemos aquilo que se impôs como significativo para os impasses dos sujeitos, não configurando objetivo da pesquisa apreender a função discursiva da família ainda que seja preponderante na subjetivação. Em todo caso, privilegiamos a palavra dos adolescentes e seguimos as indicações que acreditamos ali estarem dispostas.

Enfim, entendemos que essas e outras lacunas devem, a partir de agora, convocar novamente o pesquisador a se dedicar a elementos que esta pesquisa pode destacar. Apoiando nas abordagens contemporâneas que verificam novos modos de gozo, consideramos de grande pertinência retornar ao campo – em nosso caso, a educação – com um olhar ainda mais desconfiado sobre as respostas consolidadas e mais atento às possibilidades emergentes. Admitindo que Darci e Pablo não sejam os únicos *adolescentes em estado de dupla exceção* e entendendo que, como eles, outros tantos perambulam sem saída aparente para sustentar a subjetivação, há que nos implicarmos com esse tema. Como já dissemos, não se pretende defender um ou outro modelo de sujeito ideal, mas escutar a reivindicação daqueles que organizados em não ser tentam fazer-se sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Sonia. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Contra Capa, 2009.
- BACKES, Carmen. **O que consome o adolescente**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, n.38, p.49-59, jan/jun. 2010.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo, Publifolha, 2011.
- CHEMAMA, Roland. VANDERMERSCH, Bernard. Dicionário de Psicanálise. São Leopoldo, RS. Editora Unisinos, 2007.
- DINIZ, M. (2011). Método clínico e a formação docente. PRERIRA, M.R.; MRECH, L. (org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig.
- FIGUEIREDO, Luis Cláudio. Verleugnung. A desautorização do processo perceptivo. In: **Elementos para a clínica contemporânea**. São Paulo: Escuta, 2003. São Paulo, Escuta. 2003.
- FORGET, Jean-Marie. Perversidades e perversão na adolescência. In: MELMAN, Charles [et. al.] **Adolescente Sexo e Morte**. Porto Alegre: CMC, 2009. p.49-66.
- FREUD, Sigmund. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol VII p.119-231.
- FREUD, Sigmund. (1907). **O esclarecimento Sexual das crianças**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol IX p.121-131.
- FREUD, Sigmund.(1908a). **Moral Sexual Civilizada e Doença Nervosa Moderna**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol IX p.167-187.
- FREUD, Sigmund. (1908b). **Sobre as teorias sexuais das crianças**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol IX p.189-205.
- FREUD, Sigmund.(1915). **O Recalque**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume I. [coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns].Rio de Janeiro: Imago, 2004. p.175-193.

FREUD, Sigmund. (1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol. XIII, p.243-250.

FREUD, Sigmund.(1916). **Alguns tipos de Caráter encontrados no trabalho psicanalítico**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol XIV p. 325-349

FREUD, Sigmund. (1917a) Conferência XVII – O Sentido dos Sintomas – O Inconsciente. In. **Conferências Introdutórias sobre psicanálise. Parte III**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol XVI p. 265-281.

FREUD, Sigmund. (1917b) Conferência XXIII Os caminhos da formação dos Sintomas. In. **Conferências Introdutórias sobre psicanálise. Parte III**.. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol XVI p.361-378.

FREUD, Sigmund. (1920) **Além do Princípio do Prazer**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume II. [coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns].Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.123-198.

FREUD, Sigmund. (1921). **Psicologia de grupo e análise do ego**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol. XVIII. p.79-154.

FREUD, Sigmund. (1923). **A Organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol XIX p.155-163.

FREUD, Sigmund. (1924a) **Neurose e Psicose**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume III. [coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns].Rio de Janeiro: Imago, 2007. p.93-101.

FREUD, Sigmund. (1924b) **O problema econômico do masoquismo**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume III. [coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns].Rio de Janeiro: Imago, 2007. p.103-123

FREUD, Sigmund. (1924c) **A perda da realidade na neurose e psicose**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume III. [coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns].Rio de Janeiro: Imago, 2007. p.125-133.

FREUD, Sigmund. (1925a) **A Negativa**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume III. [coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns].Rio de Janeiro: Imago, 2007. p.145-157.

FREUD, Sigmund. (1925b). **Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol XIX p.273-287.

FREUD, Sigmund. (1926) **Inibições, Sintomas e Ansiedade**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol XX p. 81-171.

FREUD, Sigmund. (1927) **Fetichismo**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume III. [coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns].Rio de Janeiro: Imago, 2007. p.159-169.

FREUD, Sigmund. (1930). **O Mal-estar na Civilização**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol XXI p. 67-149.

FREUD, Sigmund. (1938) **A Cisão do Eu no Processo de Defesa**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, volume III. [coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns].Rio de Janeiro: Imago, 2007. p.171-179

FREUD, Sigmund. (1940). O Aparelho Psíquico e o Mundo Externo. In: **Esboço de Psicanálise**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago: 1996. Vol XXIII. p. 209-217.

GARCIA, Célio. **Clinica do social**. Belo Horizonte: UFMG, 1997. 77p.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

HANNS, Luiz Alberto. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HILTENBRABD, Jean-Paul. Simbólico, O. In. MIJOLLA, Alain de. **Dicionário Internacional da psicanálise: conceitos, noções, biografias, obras, eventos, instituições.** Direção geral de Alain de Mijolla. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005, p.1732-1733.

JERUSALINSKY, Alfredo. Traumas de Adolescência. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. **Adolescência entre o Passado e o Futuro.** Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed.,1997. p.10-27.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al . A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. Estilos clin., São Paulo, v. 15, n. 2, dez. 2010. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jun. 2012.

LACAN, Jacques. (1954a) Introdução ao Comentário de Jean Hyppolite sobre a “Verneinung” de Freud. In. **Escritos.** (1966/1998). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. p.370-382. 382-401.

LACAN, Jacques. (1954b)Resposta ao Comentário de Jean Hyppolite sobre a “Verneinung” de Freud. In. **Escritos.** (1966/1998). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. p.382-401.

LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum: viver juntos sem o outro.** Rio de Janeiro: Campo Matemático, 2008.

LERUDE, Martine. A adolescência como sintoma da diferença sexual recusada. In: MELMAN, Charles [et. al.] **Adolescente Sexo e Morte.** Porto Alegre: CMC, 2009. p.107-117.

MANNONI, Octave. Eu sei, mas mesmo assim... In. **Chaves para o imaginário.** Petrópolis, Vozes, 1973. p.9-34.

MELMAN, Charles. Os Adolescentes estão sempre Confrontados ao Minotauro. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. **Adolescência entre o Passado e o Futuro.** Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed.,1997. p.29-43.

MELMAN, Charles. O que é um adolescente? In: **O Adolescente e a Modernidade.** Congresso Internacional de Psicanálise e Suas Conexões. Escola Lacaniana de Psicanálise, 1999.

MELMAN, Charles. **O Homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Entrevistas por Jean-Pierre Lebrun; trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MELMAN, Charles. Que espera o adolescente da sexualidade e da morte? In: MELMAN, Charles [et. Al.]; **Adolescente Sexo e Morte**. Porto Alegre: CMC, 2009. p.129-143.

MILLER, Jacques-Alain. Demanda e Desejo. In. MILLER, Jacques-Alain. **Lacan Elucidado: Palestras no Brasil**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 1997. p.439-456.

MOREIRA, Leliane M. A. G. **Observações sobre o conceito de recusa e a estrutura psicótica**. 2010 Disponível em

http://www.psicologianocotidiano.com.br/articulas/articula_mini_cv.php?id=17 Acesso em 30/06/2010.

PEIXEIRO, Maíra Humberto. **A clínica do acompanhamento terapêutico: Intervenções quando a recusa toma a cena**. In: *Psychê*, ano X, nº 18. São Paulo – Set./2006. p. 67-80.

PENOT, Bernard. **Figuras da recusa: aquém do negativo**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1989.

PENOT, Bernard. **Ação Clínica sobre a recusa**. Entrevista. Realização: Daniel Delouya, Mara Selaibe. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/percurso/main/Entrevista23.htm> Acesso em 30/06/2010.

PEREDA, Myrta Casas. **Reusa, seu efeito estrutural e sua dimensão patogênica**. Revista Brasileira de Psicanálise. Vol. XXX (3), p.539-545, 1996.

PEREIRA, M. R. Vínculo Social e “Maternagem” Pedagógica. In. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte, MG, Argumentvm, 2008. p. 1445-187.

PEREIRA, M.R. **La adolescencia generalizada**. In *Revista Borromeo*. B.Aires: Universidad Argentina J. Kennedy, 1(1), 2010, p. 56-69.

PEREIRA, M. R., PAULINO, Bárbara Oliveira, FRANCO, Raquel Braga. **Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma**. Belo Horizonte, MG. Fino Traço/ Fapemig, 2011.

PEREIRA, M.R. (2012). A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, M.R. (org.). **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois**. Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig.

RASSIAL, Jean-Jacques. **A passagem Adolescente: Da família ao laço social**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1997a.

RASSIAL, Jean-Jacques. A Adolescência como Conceito da Teoria Psicanalítica. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. **Adolescência entre o Passado e o Futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1997b. p.45-72.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O adolescente e o psicanalista**. Trad. Lêda Mariza Fishcer Bernardino. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RASSIAL, Jean-Jacques. Entrevista. Realização: Andréa Carvalho, Bela Sister, Mara Selaibe, Maria Cristina Ocariz, Patrícia Getlinger e Silvio Hotimsky. Percurso nº31/32, 2003. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs3132/3132Entrevista.htm> Acesso em 18/07/2012.

ROUDINESCO, Elizabeth. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

SCHOEN-FERREIRA, Tereza Helena et. al. **Adolescência Através dos Séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234

ZIMMERMANN, Vera B. **Embates transferenciais no início do trabalho intrapsíquico com adolescentes**. In: Psychê. Ano V, nº8. São Paulo, 2001a. p.171-182.

ZIMMERMANN, Vera B. **O Adolescente e a recusa do não saber**. In: Pulsional Revista de Psicanálise, ano XIV, nº 144. 2001b. p. 14-24.

ZIMMERMANN, Vera Blondina. **Adolescentes estados-limite: a instituição como aprendiz de historiador**. São Paulo: Escuta, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – Formulário De Indicação De Alunos Por Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FAE/UFMG

Pesquisa: O que o sujeito deseja quando recusa a escola?
 Formulário de descrição e indicação de alunos que não aceitam intervenções escolares.
 (Favor utilizar o verso desta folha para respostas)

Escola: _____

Dados sobre o funcionário

Nome: _____

Cargo: _____ Função na escola: _____

Tempo na escola: _____

Dados sobre o aluno:

Nome: _____

Série/turma: _____ Idade: _____ Turno: _____

Questões:

1) Descreva as atitudes do aluno em sala incompatíveis com o andamento das aulas.

2) Descreva a relação do aluno com profissionais e colegas da escola.

3) Descreva as reações do aluno diante de intervenções oferecidas pela escola.

4) Há quanto tempo percebe as situações mencionadas?

5) Descreva as tentativas de modificar a situação em que o aluno se encontra.

6) Aponte atitudes do aluno que indiquem o desejo dele em mudar de posição e atender as demandas da escola.

7) O que você sabe a respeito da história de vida do aluno?

 Assinatura do orientador da pesquisa
 Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

 Assinatura do pesquisador co-responsável
 Gustavo Alexandre Martins

ANEXO 2 – Roteiro De Referência Para Entrevista Com Adolescentes

ROTEIRO DE REFERÊNCIA PARA ENTREVISTA COM ADOLESCENTES

Questões:

1) Como você descreve seu comportamento em sala de aula?

2) Como é sua relação com colegas e profissionais da escola?

3) O que você pensa sobre as intervenções que a escola ofereceu a você?

4) Quais atividades você gostaria que a escola oferecesse aos alunos?

5) Existe algo que você gostaria de fazer para mudar sua situação atual na escola?

Assinatura do orientador da pesquisa
Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Assinatura da pesquisadora co-responsável
Gustavo Alexandre Martins