

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.	11
1.2 A CONVERSAÇÃO.....	13
2. ADOLESCÊNCIA E PSICANÁLISE	19
2.1 CONTEMPORÂNEOS.	19
2.2 O QUE DIZ FREUD?	33
3. E O QUE DIZEM OS ADOLESCENTES?.	41
3.1 A RECUSA.....	49
3.2 A FEMINILIDADE QUE POSSIBILITA OUTROS CAMINHOS.....	54
3.3 O OLHAR DO CRÉDULO.....	57
3.4 CUMPLICIDADE COMO OPORTUNIDADE?	68
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse pela adolescência surgiu em minha pesquisa para a realização da monografia de fim de curso de Pedagogia, na qual analisei diversos filmes que retratavam a juventude contemporânea. Neles, foi possível perceber o desenrolar de uma linha similar de comportamento nos jovens: o excesso. Não apenas o excesso característico da forma de viver desta idade, mas um certo anseio que os unia à falta de limites. Como se eles não estivessem buscando apenas excitação, porém algo que parece estar sendo o excesso capaz de lhes conceder, nos dias atuais, alguma forma de interdição.

Durante minha graduação em pedagogia, também desenvolvi a iniciação científica, participando de uma pesquisa conduzida pelo professor Marcelo Ricardo Pereira, que investigava a subjetividade docente produzida em tempos de declínio do discurso do mestre. Buscávamos analisar certo senso comum presente nas falas dos professores que denunciava um sentimento de desvalorização, desrespeito e, sobretudo, desautorização; senso esse que também ecoa junto aos teóricos da profissão docente que entendem que a função de professor em nossa contemporaneidade sofreu considerável desgaste intelectual, social, cultural e econômico (PEREIRA et al., 2011). Durante a realização daquele trabalho, foi comum ouvir reclamações de como eles, os professores, sentiam-se atados diante da indisciplina e desrespeito dos alunos em sala de aula, tendo que medir palavras e atitudes para evitar causar qualquer mínimo constrangimento físico ou moral aos alunos, ao mesmo tempo em que precisam realizar “milagres” para manter a ordem exigida pelas normas e decoro escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente¹ foi apontado diversas vezes como um dos fatores de desautorização docente, pois, segundo os professores, os alunos utilizam-se desta lei para defender-se de qualquer punição frente a seus atos.

¹ A Lei Federal 8.069, conhecida como ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, foi instituída no dia 13 de julho de 1990. Ela regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes inspirado pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988, internalizando uma série de normativas internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança (Resolução 1.386 da ONU – 20 de novembro de 1959); as Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing – Resolução 40/33 – ONU – 29 de novembro de 1985); e as Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil. O ECA foi o responsável por implementar uma maneira jurídica completamente nova de se perceber a criança e o adolescente. Até então, no Brasil, segundo Paiva (2004), existiam duas categorias distintas de crianças e adolescentes: a dos infantes e jovens socialmente incluídos e integrados, que se denominava como a de crianças e adolescentes; e outra, composta por filhos de pobres e excluídos e que eram denominados “menores”, considerados crianças e adolescentes de segunda classe. A eles se destinava a antiga lei, baseada no direito penal do menor e na doutrina da situação irregular.

Penso, por também ser formado em Direito e atuar como advogado na área de Família, que era curioso imaginar que crianças e adolescentes pudessem ter um conhecimento tão profundo de uma lei a ponto de saber manuseá-la como um perito legal para conseguir atingir seus objetivos. Diante disso, fiquei desconfiado da possibilidade, frente à fala dos professores, da existência de um discurso que posiciona o ECA como um dos fatores de desautorização docente; discurso este que já ganhou um estatuto de saber dentro das instituições escolares.

Durante a pesquisa para a elaboração de minha monografia, para melhor compreender a representação cinematográfica da juventude realizada nos filmes que analisei, procurei estudar algumas das principais teorias psicanalíticas que trabalhavam com a questão da adolescência.

Dessa firma, fui ao campo com essas questões em mente, buscando investigar quais saberes os adolescentes produziam sobre si mesmos. Tinha o intuito de, frente ao material colhido, analisar o efeito dessa produção acerca dos discursos sobre a adolescência e puberdade que a Psicanálise tem teorizado na contemporaneidade.

Intentava, também, com base nos indicadores de professores que se dizem desautorizados pelos jovens, em função de seu suposto conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, investigar se o ECA surgia, direta ou indiretamente, na fala dos jovens que serão os sujeitos da pesquisa.

Porém, o material produzido no campo acabou nos conduzindo a hipóteses anteriormente sequer imaginadas. “Mas, afinal de contas, quem é esse sujeito adolescente?” O que ele diz e qual discurso produz sobre si frente ao lugar que ocupa, especialmente no que se refere ao âmbito escolar. A nossa pergunta original acabou nos levando a supor a configuração de uma cumplicidade entre professor-aluno que pode estar fixando a adolescência em um momento de recusa à diferença sexual. Desenvolveremos essa idéia nos capítulos que se seguem, especialmente no segundo.

1.1 Os sujeitos da pesquisa

Como sujeitos da pesquisa, supúnhamos por bem trabalhar com adolescentes inscritos em programas ou atividades ofertadas por instituições, organismos, entidades, oficinas pedagógicas e grupo de jovens, como por exemplo, o programa “Talentos de Minas”, as oficinas promovidas pelo Centro Cultural da UFMG, o Projeto Curumim, Corpo Cidadão, Tambolelê, etc.

Apostávamos que o adolescente que estivesse participando de tais instituições, inscrito em uma das diversas atividades ou oficinas, em princípio, de forma não obrigatória, estaria atuando nelas de maneira voluntária, portanto, com uma possível implicação maior de seu desejo. Nesse sentido, seria possível que ele pudesse ser capaz de não recuar frente à necessidade de uma produção de um saber sobre si próprio enquanto adolescente.

Entretanto, a partir do contato com tais instituições, ficou estabelecido um impasse entre as agendas desses grupos e a organização do tempo que dispúnhamos para a realização do trabalho de campo dessa pesquisa. Os vários grupos procurados disseram só abrir para intervenções e pesquisas a partir do primeiro semestre de 2012 devido ao excesso de trabalhos que os jovens inseridos nessas instituições assumiam no fim de ano, como ensaios, treinos e apresentações públicas.

Diante desse imprevisto e frustrada a expectativa inicial de trabalhar com adolescentes inscritos em programas com atividades dedicadas exclusivamente a essa faixa-etária, optamos por realizar a pesquisa em uma escola, até mesmo para resgatar o local no qual as reclamações dos professores são proferidas. A escolha de uma escola municipal de Belo Horizonte se deveu ao fato de algumas dessas instituições trabalharem com o programa de aceleração de estudos chamado “Floração”. Além de ser um programa criado recentemente, ele tem sido bastante divulgado na mídia da grande Belo Horizonte.

Sobre o Floração, sucintamente, podemos dizer que é um programa oferecido a adolescentes de 15 a 19 anos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Utiliza metodologia desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho, parceira da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte nesse projeto, que dispõe de ambiente virtual, material pedagógico próprio e dinâmicas de socialização, entre outros instrumentos que permitiriam criar aos estudantes oportunidades de conclusão do Ensino Fundamental em um período de tempo menor, além de encaminhá-los posteriormente para formação profissional e técnica

gratuitas. Os professores que atuam nesse programa são formados pela Fundação Roberto Marinho, para cada turma de aceleração na própria escola do aluno. Até 2010 já haviam sido certificados em torno de três mil alunos e em 2011 o programa trabalhou com cerca de cento e oitenta e nove turmas, com aproximadamente quatro mil seiscentos e cinquenta alunos.

Teoricamente, são esses jovens inseridos em um programa como o Floração aqueles que, por diversos motivos, ao não conseguirem seguir o fluxo ideal das propostas escolares, acabam sendo os acusados por parte do fracasso do sistema e pela desautorização docente. Então, por tudo o que eles representam nos discursos proferidos nas escolas e pelo local de destaque que vem ganhando nos programas educacionais da prefeitura, resolvi dar voz a esses sujeitos, permitir que eles expressassem o que é ser adolescente dentro de todas essas peculiaridades discursivas que os cercam.

Realizamos uma visita inicial à escola, na qual conhecemos e conversamos com a direção e a professora titular da turma. Explicamos a elas como seria realizado o trabalho e recebemos o aval para iniciar nossa pesquisa.

A turma com a qual pretendíamos trabalhar era composta por quatorze homens e quatro mulheres. No mesmo dia fizemos o convite aos alunos e explicamos sobre a necessidade da autorização dos responsáveis para a participação de cada um deles na pesquisa. Inicialmente a aderência à pesquisa foi maciça. Todos os jovens disseram ter interesse em participar e solicitaram o formulário de autorização para levarem para casa. Quando estava distribuindo os formulários, um dos jovens (que não participou da pesquisa) olhou para o papel e exclamou para si mesmo “Não ser maior de idade é um problema!”.

Quando retornamos, já para realizar as conversas com os adolescentes, a professora perguntou quais jovens haviam trazido as autorizações assinadas pelos responsáveis. Dos doze jovens presentes na sala de aula no dia, apenas 10 tinham a autorização e a professora selecionou oito deles para a pesquisa. Seis homens e duas mulheres (as únicas da turma que foram à escola). Quando a questioneei sobre as razões daquela seleção, já que o horário estava vago para realizarmos a pesquisa com a turma, ela afirmou que aqueles jovens que ela apontou eram os mais frequentes, que os outros dois não vinham à aula e por isso iriam com ela para a sala de computação.

A idade média dos adolescentes sujeitos dessa pesquisa era de dezesseis anos. Dois tinham dezessete anos e, apenas um deles, quinze.

Após a pesquisa de campo, sentimos a necessidade de agendar entrevistas com a professora de turma para tentarmos esclarecer certas questões que foram se concretizando ao longo de nossa leitura das conversações com os jovens. Porém, para nossa surpresa, a

professora se mostrou fechada para uma conversa, alegando estar ocupada nas diversas tentativas que fizemos.

Visando preservar a identidade dos sujeitos que compuseram esse trabalho e frente à necessidade de melhor organizar a lógica dos diálogos no texto da dissertação, criei nomes fictícios para os jovens envolvidos na pesquisa.

1.2 A Conversação

Para a realização desse trabalho, por se tratar de um estudo que tem como foco a subjetividade do adolescente, fazia-se necessário uma metodologia que favorecesse ao mesmo tempo a descrição e o entendimento dos múltiplos significantes, explícitos ou não, que se manifestam no ato cotidiano e concreto do sujeito adolescente. Através de uma abordagem qualitativa de pesquisa, optamos por partir ao campo com objetivo de utilizar o enfoque metodológico da Conversação.

Introduzida por Ana Lydia Bezerra Santiago (2009) como metodologia de pesquisa-ação em pesquisas realizadas pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, esse dispositivo tem sido muito utilizado no âmbito da Associação Mundial de Psicanálise. A Conversação foi criada e defendida pelo psicanalista Jacques-Alan Miller (2005) como uma “associação livre coletivizada” e propõe uma conversa livre acerca de um tópico de comum interesse, objetivando a emersão de novos significantes em torno da temática que está sendo abordada.

(...) Uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz no momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir - não uma enunciação coletiva - senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta - às vezes - algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005, p. 15-16).

Acreditávamos que a conversação nos permitiria recolher dados acerca dos discursos produzidos pelos jovens sobre a adolescência. A aposta era que essa metodologia promovesse um lugar na qual pudesse surgir um saber sobre si transmitido pelo próprio adolescente. Uma vez que, conforme Santiago aponta, na Conversação, mediante a circulação da palavra:

[...] destrava-se as identificações. Destacam-se significantes [termos], caracterizando, para o sujeito, a forma como ele próprio se encontra representado pelos outros. A caracterização dessas identificações constitui um passo fundamental no sentido de um possível deslocamento de gozo [satisfação] que se adere a esses ‘nomes’, que alienam e aprisionam o sujeito num certo modo fixo de ser e de agir (SANTIAGO, 2009, p.74).

Ocorre que durante a execução das conversações percebemos que havia uma dificuldade por parte dos jovens de expressar suas opiniões sobre qualquer tema. O que assistíamos era a repetição de um discurso pobre gramaticalmente, onde um jovem praticamente repetia a mesma fala daquele que o precedeu, as vezes apenas modificando a ordem do que foi dito anteriormente. Os temas geradores eram debatidos de modo parco e se esgotavam rapidamente. Tal ocorrido exigiu que mudássemos a nossa postura frente ao método da conversação e optamos por intervir mais vezes, problematizando falas ou levantando questões novas para que os assuntos em pauta se desenvolvessem.

Apenas diante dessa nova interpelação, conseguimos promover as conversas e coletar o material com o qual trabalhamos nessa dissertação. É importante ressaltar que, mesmo intervindo mais para que a palavra circulasse, realizamos essas conversas mantendo como foco uma orientação clínica psicanalista.

Para Pereira (2010, p.15), uma postura pautada numa atitude clínica seria aquela na qual é preciso olhar além das teorias consolidadas e dos discursos hegemônicos, sendo necessário levar em consideração “as estruturas discursivas, os atos da fala que revelam verdades superpostas, as intenções estranhas, as forças sociais, as imprevisibilidades, ou seja, as subjetividades construídas como efeito de tais discursos”.

Segundo o autor, a orientação ou atitude clínica é um dispositivo aplicado ao campo social baseado no princípio freudiano “lembrar, repetir, elaborar”, de seu referente artigo de 1914:

Uma intervenção no domínio da educação, por exemplo, deve ser capaz, através da orientação clínica de (1) fazer falar, (2) fazer repetir, e (3) fazer perlaborar. Em outras palavras, fazer falar, não apenas para que o sujeito recorde e relate sua própria experiência, mas para ter a oportunidade de ao repeti-lo em seu próprio discurso, teorizá-la de forma singular, para assumir a responsabilidade por aquilo que ele está falando e quem sabe, elaborar-se subjetivamente (PEREIRA 2010, p. 15) – tradução livre.

Pereira ainda salienta que esta orientação não é um guia infalível, mas é uma referência a um questionamento constante das situações vivida pelo sujeito ou pela instituição. Para o autor, a clínica, em um sentido amplo, “é aquela que, ante uma problemática complexa, tem regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar a situação, pensar em intervenções, colocá-las em prática, analisar seus efeitos e corrigir o alvo” (idem, p. 14).

Com fulcro nesses argumentos, buscamos, então, privilegiar a fala dos sujeitos, no caso dessa pesquisa os adolescentes, suas múltiplas relações com a escola, família, seus colegas, bem como suas múltiplas relações com eles mesmos, com suas próprias formas de agir.

No total, realizamos quatro rodas de conversa, uma por semana, em sessões de aproximadamente 50 minutos. O teor das conversações será melhor trabalhado no capítulo 2 dessa dissertação.

Desde o início de nossos encontros explicamos aos jovens qual metodologia pretendíamos utilizar, esclarecemos que nosso objetivo não era realizar entrevistas com eles, e sim promover uma conversa sobre alguns tópicos.

Para registrar as conversas, contamos com a presença de uma auxiliar, Ana Cristina, que caminhava próximo aos jovens, segurando o gravador, no intuito de melhor registrar aquilo que era dito.

Na primeira conversação, presentes seis homens e duas mulheres, além de mim e de minha auxiliar, o tema gerador da conversa foi o termo adolescência. Iniciamos a conversa com uma rodada de apresentação na qual cada um diria um pouco sobre si. Porém, as falas dos jovens não eram espontâneas. Eles só falavam quando diretamente convocados e era bastante comum haver conversas paralelas enquanto um deles estava com a palavra.

Eles responderam ao tema “adolescência” como se quisessem dar um conceito a ela. Estavam tensos e pareciam querer elaborar mais as respostas, como se respondessem a uma avaliação. Como não conseguiram fazer isso, a partir da segunda fala os demais passaram a dizer praticamente a mesma coisa que aqueles que comentaram anteriormente. Em questão de minutos o tema já estava finalizado por parte dos jovens e o silêncio se fez. Aproveitei que Joana havia dito algo sobre amizade e resolvi trazer o tema para o debate.

Na discussão desse tópico a escola começou a se desenhar como um lugar desejado e o “lá fora” como aquilo que trás desconforto; especialmente o encontro com o outro, com a autoridade, esses nunca confiáveis. Na escola eles estão em casa, tem seus grupos de amigo e se sentem a vontade.

Parece que o ambiente, no qual estão, define as conseqüências, na rua elas são sempre mais graves e dolorosas. Já na escola não são temidas. “Nessas conseqüências eu já estou quase sendo expulso da escola já.” afirma Vinicius, com semblante de quem não se importa.

Na segunda conversação estava presente o mesmo grupo da realizada anteriormente. Utilizamos como fator gerador de debate a hipótese de uma gênio da lâmpada poder conceder à eles o desejo de os transformar naquilo que mais gostariam de ser. O meu objetivo era circular em torno dos ideais estéticos e sociais que os jovens daquele grupo estariam valorizando. Suas falas foram desenhando desejos de futuro completamente diferentes daqueles que imaginávamos que pudessem desejar jovens considerados problemáticos para a escola. Eles gostariam de obter sucesso acadêmico e almejavam profissões como a de administrador, engenheiro, veterinário, biólogo. Apenas um deles apontou a vontade de ser artista ou jogador de futebol. Porém, junto com o desejo, ficava claro em suas falas uma descrença na possibilidade de obtê-los. No lugar no qual se encontram, o sucesso acadêmico somente poderia ser concedido por um ser místico como um gênio.

Resolvi intervir e compartilhei com eles o meu histórico escolar. Conteí que havia sido reprovado duas vezes no primeiro grau. Falei que só comecei a estudar (e gostar de fazê-lo) efetivamente quando comecei o segundo grau. Disse que, a partir de então, só obtive notas altas e consegui bolsa de estudos na faculdade para cursar minha primeira graduação. Comentei que mesmo tendo freqüentado a “turma dos reprovados” por duas vezes, isso não me impediu de hoje ter duas graduações e estar cursando o mestrado na UFMG. Além disso, esclareci sobre as várias políticas públicas que existem atualmente e que podem ajudar estudantes que antes não teriam condições de arcar com os custos de uma faculdade particular.

Desse momento em diante, creio que talvez os adolescentes passaram a me olhar com uma proximidade maior. Com isso a palavra passou a circular mais espontânea, sem a necessidade de intervenções tão constantes como as feitas anteriormente. Ao invés de se preocuparem em elaborar respostas a tudo que lhes era invocado, passaram a trocar idéias e debater os temas. Diferente do que poderíamos esperar, foram raras às vezes em que

precisamos pedir que não houvesse conversas paralelas e que cada um respeitasse a vez do outro. A palavra, a partir do momento que desejada e escutada, parece ser capaz de elevar os véus, impactar nos sujeitos e gerar desdobramentos significativos no interior do grupo que compunha as conversas. Como assinala Maria Eugênia Nabuco:

Este modo de trabalho faz aparecer uma produção, que poderemos denominar segundo a expressão mesmo de Miller, de transindividual, com construções e conseqüências que respondem a uma reflexão entre pares, de uma forma mais espontânea e aberta a surpresas. (NABUCO, M.E. *Nós estamos sempre entre vários*. Disponível em: <http://www.ipla.org.br/estudos/nos_estamos_sempre_entre_varios.html>, acesso em: 15/12/2011.

Nas falas dessa conversação, podemos perceber que a professora de turma ia ganhando um espaço diferenciado e bastante especial no discurso dos jovens. Ao contrário do que ocorria com seus pais que eram descritos como agentes causadores de mal-estar.

Na terceira conversação uma das adolescentes faltou. Perguntei a outra que estava presente se ela sabia o motivo da ausência de Joana. Porém ela não soube informar e esclareceu que a mesma havia faltado à aula.

Como até o presente momento, mesmo já havendo debatido assuntos como autoridade, professores e pais, não houve qualquer menção ao Estatuto da Criança e do adolescente por parte dos jovens nas conversas, optei por iniciar essa roda de conversa utilizando esse termo como gerador. Porém os jovens pouco sabiam sobre o estatuto e não demonstraram o menor interesse em prolongar a conversa sobre o tema, mesmo quando eu os incitava e trazia dados para o debate.

Diante do silêncio, resgato as questões que havíamos discutido no último encontro que giravam em torno do tema sexualidade.

Já na quarta conversação convidei-os a falarem sobre o que quisessem, sem um termo gerador de diálogo. Observo a ausência de todas as adolescentes femininas. Pergunto aos jovens se eles sabem a causa da ausência e me informam com naturalidade que simplesmente não vieram à escola. No momento não atinamos para a importância desse dado. Pensamos ser uma mera coincidência já previsível, visto que era comum aos jovens que cursavam o Floração não serem freqüentes.

Para darmos continuidade ao nosso trabalho se faz necessário uma revisão sobre o que a psicanálise – que orienta nossos trabalhos – diz acerca da adolescência, puberdade e sua inserção na contemporaneidade.

No primeiro capítulo, “Psicanálise e Adolescência”, lançaremos mão de alguns de seus conceitos fundamentais para sustentar o que pretendemos defender com este trabalho. E em seguida, no segundo capítulo nomeado de “e o que dizem os adolescentes”, retomaremos as conversações para revelar nossa aposta: a da configuração de uma cumplicidade entre professora-alunos que pode estar fixando a adolescência em um momento de recusa à diferença sexual.

2. ADOLESCÊNCIA E PSICANÁLISE

Por mais que a psicanálise implique-se com a questão da “adolescência” na atualidade, o termo não surgiu como conceito dentro do campo psicanalítico e, como aponta Thereza Christina Bruzzi Curi (2006), nem se encontra entre os temas tradicionais ligados a essa ciência. De acordo com Philippe Ariès (1981) - e a despeito de certa polêmica sobre suas afirmações - é somente a partir do século XX que esse tempo da vida humana entra no discurso médico, moral, social e político.

Logo, podemos configurar a adolescência como um fenômeno historicamente determinado e somente a partir daí ele passa a integrar o discurso das ciências como a psicologia, pedagogia, psicanálise, direito etc.

Como fenômeno recente, é preciso problematizar a adolescência a partir das condições culturais em que é produzida. Uma das fortes características da modernidade, apontadas por Rodolpho Ruffino (1999), é a ausência de rituais e tradições de passagem que possibilitem ao sujeito adolescente significar subjetivamente esse momento traumático que é a transição do universo infantil para o adulto. Assim, despidos de uma “eficácia simbólica” antes presente e praticada nas sociedades pré-modernas, “tomou-se necessário ao jovem ‘adolescere’”.

Cury acrescenta que esse *status* conferido aos ritos de passagem fornecia um contexto que preparava a criança para “participar do sistema social, comunitário e civilizatório em que vivia” (2006:14).

2.1 Contemporâneos

Muitos escritos psicanalíticos contemporâneos acerca da puberdade e da adolescência demonstram comumente que, quando desenvolvidas na sua forma esperada, tornam-se um pacto entre o que foi recaiado na sexualidade infantil e as defesas produzidas no tempo juvenil. Aqui, é trazida à tona uma nova atividade psíquica, uma verdadeira renascença na qual o passado só pode ser esclarecido à luz do presente. “A história do homem compreende-se em referência ao seu passado, mas o seu passado esclarece-se à luz da atualidade e, para a adolescência, do presente traumático” (Braconnier, 2002:29).

Ruffino (1993), posta a constituição da adolescência um elemento fundamental da estrutura subjetiva do homem para que este possa se fazer na subjetividade contemporânea. Assim a adolescência, inserido nos parâmetros civilizatórios, seria a transição gradual da instância do púbere à condição de jovem adulto, facilitada por práticas sociais encontradas nos discursos das sociedades contemporâneas

A adolescência é uma instituição historicamente determinada, um fenômeno da modernidade, que atinge o jovem do Ocidente por ocasião da eclosão da puberdade, quando, por falta de dispositivos gerais presentes nas organizações societárias pré-modernas ou não ocidentais, a passagem da criança ao jovem adulto se tornou problemática. A adolescência, longe de ser puramente biológica ou social, é antes o produto do impacto pubertário e a intensificação de exigências sociais sobre o jovem em vias de deixar a infância, sob certas condições de cultura que caracterizam a civilização ocidental hoje e a partir do estabelecimento de certas alterações na história dessa civilização que especificam a modernidade (RUFFINO, 1993:30).

Erane Paladino (2005) compartilha desse posicionamento. Na defesa de sua tese sobre conflito de gerações, trabalha com a hipótese de que o período moderno reflita as características resultantes de uma urbanização massiva de efeitos universalizantes e cosmopolitas, em face dos vínculos comunitários que uniam cada grupo social às suas origens históricas e culturais. Assim, a adolescência seria o processo que surge em consequência do desaparecimento da vida social e de práticas comunitárias, como, por exemplo, dos ritos tradicionais das sociedades pré-modernas.

Ruffino descreve que as tradicionais cerimônias e rituais de passagem facilitavam a conversão da real e concreta modificação biológica e corporal, presente na puberdade, em significante constituinte para o sujeito de sua subjetividade adulta. O lapso no social desses ritos cria um vazio e, conseqüentemente, produz no jovem “sensações de estranhamento diante deste evento não-simbolizado” (1993:38). A adolescência é, por essa via, a resultante desse apelo corporal e social, ainda não simbolizado.

A duração da adolescência, para Paladino (2005), estará diretamente ligada ao decurso cronológico necessário para que, no âmbito subjetivo, seja possível realizar aquilo que o ritual tradicional de forma eficaz e rápida, supostamente, dava conta na pré-modernidade.

Por tal razão, Ruffino aponta que, se observarmos a etimologia da palavra *adolescere*, ou seja, derivada do latim ‘crescer’, seríamos capazes de apropriar-nos dessa fase como um

segundo crescimento, resultado de um vazio social que se dá entre a criança e o adulto da modernidade. Sua principal tarefa é, fundamentalmente, ser um período de luto:

Enquanto trabalho de luto, a adolescência se estabelece no sujeito como a operação que visará transformar o próprio sujeito, de modo a tomá-lo capaz de constituir, para si, os dispositivos simbólicos eficazes para construir um significante lá onde houve um brutal encontro com o real. Quando isto ocorre, o sujeito terá logrado constituir em seu psiquismo aquilo que ficou perdido no contexto das práticas sociais (RUFFINO, 1993:41)

Assim, quando o trabalho do luto não for paulatinamente realizado, Ruffino acredita que uma das vias alternativas seria a melancolia. Para ele, seria possível ao jovem adotar melancolicamente sem ser um melancólico. Ou seja, mesmo quando não houver estruturas que definam o caráter melancólico. Com respaldo no estipula Freud em *Luto e Melancolia* (1916), o real seria o evento traumático, sendo o processo adolescente, a nosso ver, o sintoma que denuncia o funcionamento do sujeito. Lidar com este real² exige um trabalho psíquico necessário para simbolização do real. Baseada nesse pensamento, a adolescência seria uma operação psíquica, para além do estabelecido cronologicamente. Podendo ser considerada até mesmo o fim desta operação.

A produção sobre o tema adolescência em psicanálise se viu bastante ampliada nas últimas décadas do século XX. Um número considerável de psicanalistas se mobilizaram para debater esse tema, visando rever hipóteses e teorias já consagradas, oferecendo um novo olhar. É possível enumerar um grande número de autores e trabalhos que posicionam a adolescência como “crise” ao salientar as dificuldades e as resistências do sujeito em abandonar as formas como buscava as satisfações libidinais em seu corpo de criança; bem como as “dificuldades e resistências que se manifestam na transferência através da encenação e da passagem ao ato da fantasia masturbatória central” (Braconnier, 2002:29).

² O “Real” é uma categoria fundada por Lacan que só se pode apreender em sua relação com as categorias do “Simbólico” e do “Imaginário”. Definido como o que escapa à apreensão do Simbólico, o Real não se pode dizer nem escrever, sendo por isso que depende da categoria do impossível, “do que não se cansa de não se escrever”. Irredutível ao sentido, o Real não se presta mais a uma representação imaginária unívoca; pelo contrário, é ele que organiza o estabelecimento do Simbólico e do Imaginário. Todos nós temos dela uma experiência intuitiva que vai dos fenômenos de *umheimliche* à angústia, do não-sentido de um certo tipo de humor à invenção poética que manipula a letra e que decompõe o sentido. Assim, quando o quadro do Imaginário vacila e falta a fala, quando a realidade não é mais ordenada nem pacificada pela tela da fantasia, a experiência do Real surge de maneira particular para cada um. (LERUDE, M. O Real. In: MIJOLLA, A. *Dicionário internacional de Psicanálise*. Rio de Janeiro:IMAGO, 2002, p. 1553-1555)

Na contemporaneidade, Joel Birman (2006) afirma existir um alongamento da adolescência que começa mais cedo e acaba mais tarde. Nas famílias de baixa renda a infância acaba precocemente, visto que esses jovens começam a trabalhar para ajudar no sustento da casa, na maioria das vezes abandonando os estudos. Tais adolescentes começam a fase adulta mais cedo, mas ainda não são considerados adultos. Já nas famílias de classe média e alta os estudos são priorizados; a adolescência começa mais cedo e se prolonga por mais tempo.

Continuando sua ideia, Birman problematiza que sempre fomos levados a acreditar na existência de um padrão regulado pelos registros biológicos e psíquicos que nos dariam parâmetros para sequenciar as fases da vida do ser humano. Essa sequência se daria da seguinte maneira: infância, adolescência, idade adulta, velhice e morte. Cada período teria uma duração específica criada por parâmetros científicos concebidos através da perspectiva biológica. Todavia, esses dados precisam estar relacionados, também, com as séries institucionais, sociológicas e psíquicas para terem relevância.

Birman, ainda no mesmo trabalho, referindo-se a Foucault, observa que esse autor traçou a constituição da cultura ocidental a partir de “um saber sobre o sexual em oposição à arte erótica” (2006:30). Somente após a qualidade de vida da população tornar-se fonte maior de riquezas das nações que um saber sobre a sexualidade foi então delineado, “em correlação com a construção de uma outra ordem familiar e social, na qual a medicalização da sociedade passou a ocupar uma posição estratégica na produção e regulação do corpo” (2006:41). Não fosse esse contexto, a escola e a medicina não se configurariam como instituições cruciais para a cultura ocidental no que tange “a constituição da qualidade de vida da população” (2006:42).

Para o autor, a lógica do paradigma biológico de divisão das fases da vida tinha muito mais sentido quando o modelo hegemônico cultural da família nuclear era constituído, impreterivelmente por pai, mãe e filhos, em nossa sociedade. Em seu interior haveria uma estrutura hierárquica de poderes bem desenhada, na qual o pai trabalhava fora e a mãe cuidava dos afazeres domésticos, sendo a responsável pela educação dos filhos. Talvez caiba aqui pontuar não a verdade da possibilidade desse modelo familiar ter realmente existido, mas

pensar que ele foi moldado pelos ideais higienistas³ do final do século XIX e início do XX, e que exerceu grande papel no imaginário social.

Seguindo com a ideia de Birman, essa aponta que, especialmente a partir da década de sessenta do século passado, as rápidas modificações em conceitos e estruturas tradicionais da sociedade colocaram em xeque o determinismo desse modelo de estrutura e organização familiar. Por exemplo, o conceito de velhice sofreu alterações, pois as pessoas vivem mais, os filhos começaram a sair mais tarde de casa (quando o fazem). Ou seja, as idades da vida mudaram e, com isso, a biologia precisou relativizar-se na divisão dessas fases. Além disso, também sinaliza que fatores sociais e políticos começaram a ganhar força nessa delimitação de idades de vida. Somando os ditames culturais, os aspectos sociais, políticos e biológico teríamos a possibilidade de um saber sobre a divisão de idades da vida humana mais precisa, ou, no mínimo, mais abrangente.

Assim, Birman (2006) procura entender quais fatores poderiam ter influenciado essas novas percepções acerca das divisões de idade, especialmente quando se trata da infância e da adolescência.

O autor denuncia que a infância na elite dos anos 50 e 60 era mais prolongada, a adolescência começava mais tarde e acabava mais cedo. Atualmente a infância foi encurtada e a adolescência prolongada, as crianças são mais cobradas e a quantidade de atividades impostas a elas pelos pais é muito maior. As crianças começam a se preocupar com o futuro de maneira precoce. Essa configuração enfatiza a rivalidade e não a troca entre as crianças,

³ Com relação à influência médico-higienista, destaca-se os avanços das descobertas médicas em relação à higiene e à eugenia, que possibilitaram não só o enfoque assistencialista no combate da mortalidade infantil, na saúde da criança e do adolescente, mas também um extensivo controle "científico" (lê-se: biológico) dos corpos desses sujeitos. Isso permitiu aos médicos, a partir de meados do século XIX, uma posição de destaque nas discussões sobre a infância e a juventude. Tanto os médicos como os higienistas redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, se tornando, por exemplo, donos de escolas, membros de associações ou pesquisadores. Eles passaram a contar para isso com as mulheres da sociedade em geral, relegadas à posição de "donas" da casa, que se tornaram guardiãs da saúde e do pleno funcionamento biológico e psicológico de sua prole - como extensão do médico. Aliada às influências médico-higienistas, havia a influência religiosa, sustentada na ideia da Igreja Católica como soberana instituição que se achava capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos, contribuindo para o controle das classes trabalhadoras. A igreja como sustentáculo da sociedade capitalista e com vasta experiência na caridade, no "trato com a pobreza", não pode ser desprezada nesse momento de plena acomodação de interesses com a finalidade de um atendimento assistencialista nas instituições brasileiras de acolhimento da criança e do adolescente. Cf, p.e., KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

gerando solidão e isolamento do indivíduo. A incorporação de jogos virtuais na vida das crianças, para Birman, além de isolá-las ainda mais, as insere num universo de temas adultos. Todos esses fatores alterariam a criação de limites. A virtualidade teria modificado biologicamente a sociedade. As relações das crianças com outros indivíduos e com o próprio corpo.

Concordamos com Birman em sua afirmação de que as relações foram modificadas, mas talvez não pelo isolamento como ele destaca. Parece-nos que, longe disso, hoje em dia os adolescentes ficam o tempo todo conectados uns aos outros - tanto por redes sociais, como por jogos on-line. Já não sabem mais o significado de palavras como solidão e privacidade! Ficam o tempo todo com fone de ouvido sem fio, conversando com os colegas enquanto jogam em rede. O mundo online parece também não apresentar regras e nem estabelecer conseqüências. É possível falar mal, caluniar, atacar qualquer um sem grandes riscos de sofrer as conseqüências, basta apenas criar um perfil anônimo, mudar de e-mail...

Ainda no final da década de sessenta, o lema “É proibido proibir!” era incessantemente pronunciado por uma juventude que buscava politicamente uma forma de ingresso na vida adulta, diferentemente daquelas seguidas pelas gerações anteriores. E, concomitantemente, essa mesma juventude alimentou uma revolução feminista que agregou um peso ainda maior à busca dos direitos iguais, ao controle da mulher sobre seu corpo e erotismo, bem como ao ingresso da mulher no espaço social público, mudando para sempre os parâmetros que antes delimitavam as idades de vida.

Nesse novo cenário, muitos paradigmas foram alterados. Alguns pais tomaram o lugar das mães e as mães, além de continuarem com suas tarefas, macularam o universo antes hegemonicamente masculino. O estresse da vida contemporânea, a dupla jornada que a mulher agora faz ao trabalhar e cuidar dos filhos, os elevados números de divórcios ou as uniões de famílias com filhos de outros casamentos - dando início a novos conflitos sobre quem fica responsável por quem etc. - fomentaram um imaginário de confusão, abandono e conseqüente lapso referencial no processo educacional para crianças e adolescentes. Com isso, um enorme barulho de que novas marcas psicológicas passam a assombrar as crianças e os jovens ganharam força. Se as referências familiares estão enfraquecidas, caberia à escola executar, também, o papel dos pais.

Mas o cenário, sugere ainda Birman (2006), se intensifica frente ao livre acesso do jovem à televisão e ao computador, um contexto no qual a sexualidade, a violência e as

drogas são inseridas precocemente na vida dos jovens. Antes, o que seria procurado através do conhecimento seria hoje buscado por meio do *status social*.

Outro fator importante seria o que diz respeito à entrada no mercado de trabalho, que está cada vez mais concorrido e difícil, retardando a independência financeira e a saída dos jovens da casa dos pais.

Leandro de Lajonquière, por sua vez, não possui como foco de seu trabalho a adolescência. Porém sua análise sobre a infância muito contribui para que possamos melhor compreender a juventude. Em seu livro *Figuras do Infantil* (2010), o autor interroga o fato de estranharmos as crianças da atualidade. Para o autor, as crianças contemporâneas seriam tão diferentes quanto fomos para nossos pais e estes, por sua vez, foram para nossos avós... Toda forma histórica é um precipitado de como lidamos com o real: sempre um momento de passagem, nem melhor, nem pior, apenas singular.

Ao desenvolver seu pensamento sobre como enxergamos, interpretamos e compreendemos o universo infantil, Lajonquière aponta que essa fase da vida que bem soubemos inventar agora poderia desaparecer.

O final do século XX testemunhou o nascer do que o autor chama “um fantasma singular, A-criança”. Tal instituto, naturalizado pelo “tecnocientismo médico-psicopedagógico”, acaba levando a mesma figura da infância, detentora “de direitos e necessidades educativas especiais, porém sempre clamante de satisfação” (Lajonquière, 2010:21).

À sombra d’*A-Criança*, todas as outras, de “carne e osso”, passaram a estar em risco de serem desrespeitadas, seja no interior das famílias, da escola ou da sociedade. Tal suspeita generalizada amplia o sentimento de mal-estar dos adultos e seus fantasmas de serem agentes de sofrimento em relação aos pequenos. Não obstante, essa preocupação com *A-Criança* também nos reconforta, pois construímos a ilusão de que esse posicionamento frente ao infantil é signo de um traço evolutivo da humanidade. Na busca por saídas para esse dilema, ora caímos na inibição de nada falarmos à criança no intuito de não incorrerem em riscos, ora chegamos “no limite mesmo do real, até lhe dar a morte, como noticiam diariamente os jornais” (Idem, 2010:19).

Mas o autor vai ainda mais longe: talvez não seja facilmente perceptível o fato de que “criança alguma possui uma infância, a ser ultrapassada ou a ser protegida”. Estaria aí o ponto no qual a psicanálise introduz o debate: “a ideia de que só um ‘adulto’ pode ter uma infância,

porém uma infância perdida”. Os adultos querem encontrar n’*A-Criança* “ou aquela que não fomos, mas que supomos ter sido a esperada por nossos pais, ou a criança maltratada, rechaçada por eles por não termos saído à altura, sempre incomensurável para um ser baixinho que sempre olha o mundo de baixo” (Idem, 2010:21). A infância falada na clínica: eis a herança freudiana que dá lugar à invenção da psicanálise.

Seguindo a lógica do pensamento de Lanjonquière, podemos levantar a hipótese de que talvez os adolescentes tornaram-se palco do encontro do desejo inconsciente do adulto com o produto de sua criação, a criança crescida. Em relação ao adolescente de carne e osso, àquele no qual a biologia não mais permite a projeção dos signos do infantil em seu corpo, somos obrigados a lidar com a desilusão do sonho recalçado frente ao real.

O adolescente é mais resistente a se permitir agir como argila crua que tolera o constante amassar das mãos adultas sem se implicar, como faziam as crianças temerosas frente ao perigo da eminente castração simbólica. Também não contam mais com o bondoso fator temporal “futuro”, aquele que traz consigo a ilusão do “um dia você vai ser assim”. O adolescente já é, porque ele já está quase na linha de chegada da longa caminhada do tornar-se adulto. E, mesmo que hoje em dia esse último passo possa se alongar tanto quanto toda caminhada já trilhada, ele não mais sustenta tão bem a projeção dos sonhos adultos como era possível durante a infância. Se pequenino era que se torcia o pepino, agora o legume jaz quase maduro.

Os adolescentes estão em um outro momento, buscam inscrever suas palavras no mundo adulto, porém não conseguem escapar de lidar com os conflitos inerentes ao choque de ideais paternos neles projetados. Mesmo quando tentam seguir os moldes fornecidos, estampam ainda mais claramente a frustração de em nada assemelharem-se com o que os adultos neles desenharam, moldaram e investiram.

Frente a essa ex-criança quase adulta, real, selvagem, infiel e diferente daquele que supúnhamos educar, curar e conduzir, resta apenas um sentimento de frustração e pânico. Talvez por isso, como teoriza Contardo Calligaris (2000), resolvemos por bem imputar-lhes a pena da “moratória” em sua inscrição definitiva no social.

Com esse sujeito, tão diferente daquele com que sonhamos, protegemos e lutamos, não queremos fazer laços. O adulto em protesto adiará a paridade com esses “quase adultos”.

Porém, é difícil abandonar nossos sonhos, aceitar que nossa infância foi e continuará perdida, que não há concerto para o que foi quebrado e o buraco permanecerá aberto. Talvez frente à dor da castração adulta que retorna viva e forte como uma fênix renascida no fogo da adolescência, tentaríamos minimizar nosso desencanto promovendo a moratória da inscrição desse sujeito que resolvemos apelidar de adolescentes. Assim, manteríamos vivos um vestígio dos sonhos projetados na criança e uma aura de esperança num milagre para o futuro. Quem sabe, ainda haja tempo para entortar o pepino, mesmo que não mais tão pequenino.

Além de Calligaris, outros autores também trabalham com a perspectiva de que nossa cultura impõe uma “moratória” aos adolescentes.

Para Charles Melman (1999), a moratória é uma postura recente frente aos jovens em nossa cultura. Não basta caracterizar a adolescência como uma faixa etária. Existem adultos que permaneceram adolescentes e adolescentes que se comportam de maneira perfeitamente adulta.

Outro fator que o autor observa é a necessidade de se vincular o fenômeno às sociedades ocidentais e contemporâneas, uma vez que, em outras culturas e épocas, a adolescência seria “escamoteada”, passando diretamente da infância às responsabilidades adultas. Conforme estipula Ruffino, a questão temporal é extremamente relevante. Melman afirma que na França do século XIX, a criança era precocemente envolvida nas necessidades do trabalho e ao mesmo tempo no que era a vida sexual. Uma revolução relativamente recente produziu uma distância entre a maturidade sexual biológica e as responsabilidades da vida de um homem ou mulher adultos. Na antiga Roma, que tinha uma cultura bastante desenvolvida e refinada, as jovens casavam-se pré-pubescentes e a atividade sexual dos meninos “não colocava nenhum problema particular” (MELMAN, 2009:133).

De tal forma, o adolescente seria aquele que está exposto a uma discordância. Apesar de haver atingido uma maturidade sexual, ela não é reconhecida simbolicamente como tal. Esse reconhecimento lhe é recusado social e familiarmente. Foram criados períodos de formação profissional e intelectual particularmente longos se comparados com a maturidade biológica. O jovem só seria reconhecido como indivíduo ativo na sociedade quando tivesse se tornado um agente econômico independente no mercado capitalista mundial. Só assim ele teria sua sexualidade reconhecida simbolicamente.

Tal comportamento social equivaleria a dizer que pregamos para nossos jovens que a necessidade econômica possui primazia sobre a ordem do desejo,

[...] que aquilo que ele enquanto criança esperava, isto é, a ascensão à virilidade ou à feminilidade, é substituído pelo acesso à independência econômica. Nós lhes pedimos então que recalque sua pulsão sexual; ele deve esperar ainda para ter o direito de fazer com que sua palavra seja ouvida e dar a ouvir seu desejo. (MELMAN, 1999:22)

Melman aposta na dissonância entre os estatutos biológico, subjetivo e social na sociedade atual. A adolescência se configuraria como período de crise pois haveria “o confronto do sujeito com a castração, fruto desse hiato que se abre na posição ideal da criança, ao final da latência, pois a promessa que até então sustentava a postergação dos ideais, agora se mostra falaciosa” (Idem, 1999:35). Essa inibição e a interdição de uma atividade sexual, embora biologicamente presente, trariam problemas aos jovens. Assim, é esse momento no qual um sujeito não encontra o lugar de seu gozo que configuraria a crise da adolescência.

De todos os ritos de passagem existentes, para ele esse batismo contemporâneo ocidental é completamente estranho, pois em outras culturas e épocas os adolescentes são reconhecidos pelas festas, manifestações, ou “pelo porte de vestimentas específicas, pela atribuição de novas responsabilidades” e papéis sociais (MELMAN, 2009:135). Mas reconhecer a identidade sexual de um sujeito apenas após ele adquirir uma independência econômica é uma espécie de logro incomum. “Ou então é uma sanção cujo caráter simbólico está eminentemente mascarado por seu aspecto trivial econômico”. Tal posição social equivale a dizer algo do tipo, “agora que você está formado e que pode ganhar a vida”, você é adulto, homem ou mulher (Idem, 2009:136).

Isso para dizer que nossa civilização industrial e comerciante introduziu nesse domínio um deslocamento, algo de novo que merece, creio eu, ser bem apreciado, porque poderá acarretar para sempre no futuro cidadão certo números de problemas. “Será que eu não valho como homem ou como mulher, senão na medida em que eu sou um agente econômico reconhecido, engajado e correto?” será que isso se tornou o critério da identidade sexual? Está aí compreendido o fato de que é uma identidade monossexuada. (Idem, 2009:136)

O autor ainda prioriza as questões narcísicas em cheque na constituição do sujeito, desde a castração, a vertigem dos ideais e a questão de autoridade. Posicionando a

adolescência aos impasses do gozo do sujeito, Melman afasta-se das idéias acerca da cronologia das transformações fisiológicas e aposta no jogo entre aos ímpetus subjetivos e às forças das relações sociais.

Inseridos em uma sociedade com características hedonistas que convida e alberga esses adolescentes, Melmam afirma estar observando, inclusive, um esvaziamento na tradicional posição do adolescente como um revoltado com a sociedade. Na contramão desse movimento, a seu ver os jovens parecem estar almejando participar da vida social o mais rápido possível. Tal fenômeno pode estar apontando para uma idéia do funcionamento social como se “animado por uma espécie de ludicidade cativante, rica de promessas, de tal sorte que a ambição é a de mergulhar o mais rapidamente possível.” (MELMAN, 2009:137)

Outro fator relevante em destaque no trabalho do autor é a afirmação de que tem sido possível observar que existe uma série de satisfações pré-genitais nos adolescentes contemporâneos que

[...] podem se encontrar em prevalência sobre as satisfações propriamente sexuais, ou bem as satisfações sexuais tomarem lugar quase equivalente às outras. A forma de tomar pé, para me exprimir trivialmente, mas não menos corretamente, não põe mais fortemente o sexo em uma posição eminente se isso não for para fazer reconhecer sua identidade sexuada. (Idem, 2009:137 e 138).

Outro argumento que Melman (2009) tece sobre a crise da adolescência é que ela também está fundamentada na dificuldade dos adultos se posicionarem nesse papel, servindo de referência aos jovens. Assim, a crise contemporânea dos adolescentes também estaria emparelhada a crise do nosso discurso a seu respeito. Não temos certeza de como fazê-lo, apenas uma pulverização de pistas que nos deixaria muito mais perdidos do que no caminho certo de como ser rei na terra dos adultos.

Tiago Corbisier Matheus (2010), ao analisar os escritos de Melman, afirma que a teoria do autor concebe o sujeito adolescente como aquele que vivência uma condição própria, sendo capazes de olhar para o mundo na posição “não castrado”, confrontando-se com a questão da autoridade e a inconsistência de seus ideais, atualizando os restos do conflito edípico. O posicionamento de Melman anunciaria um duplo estatuto para a falta de lugar para o gozo. Em um ângulo,

aponta as disputas de poder, manifestas ou fantasiadas, com as instâncias de autoridade, que põem em cena o embate que caracteriza as célebres hordas ditas primitivas. Em segundo lugar, de modo próximo a Rassiál e Lesourd, considera que a proximidade de efetivação dos ideais - acesso à sexualidade e aproximação do lugar ‘adulto’ - anuncia que o gozo possível é sempre parcial - gozo fálico sendo o gozo total - Outro - inalcançável. (MATHEUS, 2010:280)

Jean-Jacques Rassiál, já no início de seu livro *A Passagem Adolescente* (1997), usa a expressão “projetado fora do tempo por sua raça” – tomada de empréstimo de *Sollers Escritor*, de Roland Barthes – para delinear traços de como nós, adultos, tratamos o sujeito adolescente na contemporaneidade.

A adolescência seria, num movimento inicial, a hora em que a promessa edípica desce do pedestal e se mostra um engodo. Agora que a puberdade presenteia o sujeito com um corpo semelhante ao do adulto, forçando a despedida do corpo infantil. Adolescer é o momento da constatação que o imperativo superegóico que roga “goza” sobre o “vestígio do interdito é uma injunção que tropeça em um impossível” (RASSIAL, 1997:189). Amargamente o adolescente descobre, ou é obrigado a abrir mão, que esse “gozo do ser”, governado pelo falo e canalizado na genitália (diferente do que a nostalgia o impulsiona a desejar) é um gozo parcial, não total, como os demais gozos.

Adolescer é “tornar-se grande”. Traz em si o peso do ato de abandonar o estatuto da criança, de reconstituir a imagem do corpo novo, revestido de novas características físicas e simbólicas. É necessário escrever e ao mesmo tempo, se sujeitar a um novo estatuto.

Rassiál posiciona a adolescência como um *a posteriori* do estádio do espelho.

Segundo J.D. Nasio (1999), essa expressão - criada por Jacques Lacan em 1936 - é utilizada para caracterizar um momento psíquico da constituição humana na qual a criança antecipa o domínio sobre a sua unidade corporal através de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção da sua própria imagem num espelho.

Tal experiência, vivida entre os 6 e os 18 meses, é aquela na qual o infante percebe⁴ a imagem que vê no espelho. A princípio, a aparência que ela vê é a de um desconhecido, mas

⁴ Segundo o Dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano, há diferença entre aquilo que se vê e aquilo que se percebe. Assim, aquilo que se percebe é aquilo que se conhece. Podemos conhecer outras coisas sem ser

aos poucos ela vai intuindo como sendo a sua, já que se percebe que o espelho é uma superfície lisa e fria e, por isso, não pode ser outra criança, finalizando por reconhecer como sendo ela própria.

Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*. (LACAN, 1998 [1949], p.97)

Em 1931, o psicólogo Henri Wallon chamou de "prova de espelho" a uma experiência pela qual a criança, colocada diante de um espelho, passa progressivamente a distinguir o seu próprio corpo da sua imagem refletida, o que retrata uma compreensão simbólica do espaço imaginário.

Já Lacan, cinco anos mais tarde, apropria-se dessa expressão transformando a prova de espelho num "estádio do espelho". Posteriormente, ele afasta-se da ideia de Wallon ao colocar o estágio não como um processo consciente da criança mas como um processo inconsciente e fazendo parte do imaginário infantil.

Segundo o autor, entre os 6 e os 18 meses, a criança ainda se encontra num estado de impotência e de ausência de controle sobre sua coordenação motora, mas ela antecipa imaginariamente a apreensão e o domínio da sua unidade corporal. Esta unidade opera-se por identificação com a imagem do semelhante como forma total. Ilustra-se e atualiza-se pela experiência concreta em que a criança percebe a sua própria imagem num espelho. A fase do espelho constituiria a matriz e o esboço do que há de ser o ego, ou seja, o esboço do ego.

Outra importante autora, Françoise Dolto (2005), afirma que o estágio do espelho é simbólico para a criança do seu estar no mundo como indivíduo separado do outro, mas existindo no meio dos outros. A criança vai-se conhecendo a si mesma por quem lhe fala, através do outro, dia após dia, e este encontro vai personalizando-a, sendo ela representada auditivamente através do seu nome pronunciado pelo outro e pelas percepções que ela reconhece e que fazem a especificidade daquela pessoa (a mãe), repetidamente reencontrada.

através da percepção. Mas, por exemplo, o que percebemos nos sonhos não as vemos, porque não é através dos órgãos dos sentidos da visão que as percebemos.

Tudo isto é importante e faz parte do desenvolvimento, mas não individualiza a criança quanto ao seu corpo. A criança tem de se ir separando da mãe, através do desmame, através dos primeiros passos, etc.

A interface sujeito e corpo, a individuação e os limites do seu próprio contorno biológico, decorre da experiência do espelho. Nela descobre-se como indivíduo único e com um corpo separado e individualizado.

Retomando Rassial, o adolescente então “deverá apropriar-se do olhar e da voz que, no momento da fase do espelho, objetos da mãe, haviam sustentado sua existência” (1997:190). A adolescência assim não seria apenas um processo de acomodação, mas de identificação, pois “o olhar e a voz que vão contar não são mais de um dos pais, mas aqueles do semelhante do Outro sexo” (ibidem: 190).

Outro argumento que podemos destacar na obra do autor é a observação que ele diz existir entre a adolescência e o dinheiro, que seria utilizada em nossa contemporaneidade para manter o jovem “fora do tempo”:

Enquanto a criança é submetida ao regime do “porquinho”, quer dizer, de uma poupança tendo por origem o presente, e que o adulto por sua vez conta por “lucros” o que lhe retorna de sua produção na circulação financeira, o adolescente reivindica o direito à “mesada”, excedente quase vestimentar, se não crendo mais na troca do que no presente, ele sabe, e disso ele se serve em sua relação aos outros, que se o dinheiro circula, é para que o sujeito não se desloque. (RASSIAL, 1997:14)

Rassial ainda descreve a crise da adolescência como sendo necessária e estruturante, derivada do golpe do real, constituído pela puberdade, que envolve não só a dimensão biológica, mas também o desamparo do sujeito ao ser jogado no mundo, momento em que as referências simbólicas da infância são, no real, inoperantes. O encontro com o real, na puberdade, configura um estado de desamparo: as referências disponíveis mostram-se insuficientes, exigindo do sujeito um intenso trabalho psíquico e a manutenção do compromisso com a herança que lhe foi outorgada.

Ele pontua que o grande drama que ronda a adolescência não é tanto aquele da ignorância, ou o do não saber, mas muito ao contrário,

é o do saber em demasia, mal recalçado, e de seu retorno brutal, após alguns inúteis anos a elaborar seu esquecimento, que agitam esse jovem e

perturbam o seu meio. Mas se esse saber aparece sob um aspecto, ao pior catastrófico e no mínimo insolente, é porque ele é saber dos limites, saber da incongruência, da promessa edípica, do intempestivo da questão do ser, da incompletude da ciência proposta como saber ideal, da incoerência dos discursos socialmente mais dominantes. Com efeito, após o Édipo, a adolescência é o segundo encontro verdadeiro dos limites de uma onipotência infantil artificialmente mantida durante a fase de latência. Ele se confronta então, e confronta os outros, à impotência, à interdição e ao impossível: à impotência imaginária que afeta um corpo construído na infância como posituação do negativo', à interdição simbólica que constitui o eixo da língua em que se prometia mentirosamente o gozo, ao impossível real de um ato sexual que funda a relação ao Outro. (RASSIAL, 1997:19)

Ressalta, frente a isso, compreender os comportamentos mais patológicos do adolescente apenas na condição de considerá-las como “busca de uma nova virtude”. O autor observa que conviria olhar, antes de qualquer teoria do supereu adolescente, as “manipulações linguageiras, quanto a agitação psicopática nas suas funções socializantes”. Rassial entende tais condutas como tentativas de um novo laço social que faça fracassar os limites que são impostos aos jovens. Na grande parte dos casos, a intervenção se mostra desnecessária, pois as condutas geralmente “desaparecem com a idade” (1997:19).

Para Calligaris (2000), a “moratória” imposta pela cultura contemporânea aos adolescentes os tornou mestres em questionar os adultos e, por isso, mestres em fazer a leitura do inconsciente do universo desses adultos. Como descobrir o que os adultos querem? A aposta desse autor é a de que, com essa resposta, eles poderiam presentear-los vivendo seus desejos para, com isso, serem reconhecidos e aceitos como pares daqueles.

Porém, os desejos recalcados dos adultos não o foram à toa. Ser adulto talvez seja consentir com a regra de que o que é desejado é sempre instrumental para afirmar e constituir nosso lugar social. É ter a ideia de que, *por mais que eu possa obter o objeto que quero, nem por isso ele me satisfará*. Para o mundo humano funcionar, a procura deve ser inesgotável.

Então, a leitura que o adolescente faria do recalcado adulto acabaria conduzindo-o mais para um lugar de marginalização do que de integração. Tentar expressar aquilo que deveria ser da ordem do indizível é forçar uma integração justamente se opondo às regras da comunidade. A sociedade adulta vai sempre dizer: faça o que eu desejo, não o que eu peço! Goze enquanto ainda pode.

Outro fator que aumentaria o mal-estar adolescente seriam os paradigmas nos quais a sociedade contemporânea esta fundamentada. Para Calligaris, assim como Melman, nossa

cultura roga como destino ideal do humano um lugar de autonomia e independência. Esses valores são exaltados e, somados à instrumentalidade do capital de consumo, conduzem os jovens a uma consignação paradoxal e contraditória frente aos valores morais sociais.

Interpretando imaginariamente o sonho adulto, o adolescente poderia ser conduzido a um lugar de transgressão, onde, através da exceção, eles poderiam se fazer reconhecidos, já que seria isso o que a sociedade ostentaria.

2.2 E o que diz Freud?

Sob o olhar da Psicanálise, a adolescência poderia ser compreendida como uma etapa da constituição humana, caracterizada por conflitos, transformações e crise que suscitam e constituem, ao mesmo tempo, os desejos de acesso a uma vida sexual adulta atrelado ao medo de renunciar aos prazeres infantis. Etapa da vida na qual se deixa para trás o corpo infantil e em que se adquire um novo corpo, agora de adulto - corpo genitalizado que promove a ativação de uma pulsionalidade até então não experienciada (SAVIETTO, 2010)

Dizer isso significa afirmar que, no campo psíquico, acontece o redespertar do Complexo de Édipo, que havia sido suspenso pela entrada do sujeito no período de latência, garantido ao sujeito a prorrogação da necessidade de se haver com as questões edípicas. Tal suspensão só foi possível frente à impotência do corpo de criança para efetivar o ato sexual incestuoso.

O catapultamento do infante à uma vida sexual regida pelo primado genital, e a força com que as questões em torno da sexualidade, são experimentada fazem ressurgir aos entraves edípicos de forma impetuosa. Bianca Bergamo Savietto acredita que o desenrolar da adolescência é caracterizada

[...] por uma violência pulsional interna, assim as mudanças corporais, biológicas, experimentadas pelo adolescente demandam um trabalho psíquico que é violento por essência já que o adolescente é 'vítima' de uma mudança que ele não pode, em hipótese alguma, controlar: a puberdade é acionada de modo programado geneticamente, ela é totalmente independente do querer, e confronta o adolescente com uma reorganização completa de si mesmo no plano de sua identidade corporal, psicológica e sexual. (SAVIETTO, 2010:20)

Por serem humanos, os adolescentes se vêem diante de complexas transformações que lhe são impostas sem sua vontade. Tânia Pinheiro (2001) afirma que essas transformações são experimentadas como advindas do exterior, fazendo com que o adolescente sinta seu corpo como “estrangeiro” habitado por novos e violentos aspectos pulsionais.

Para Philippe Jeammet (2002), a adolescência seria o momento de trabalho do sujeito humano no qual três importantes transformações encontram seu palco de atuação: (1) o desprendimento dos laços parentais interiorizados no transcorrer da infância; (2) o redirecionamento da pulsão sexual que descobre o amor objetal sob o primado das zonas genitais e do orgástico; e (3) o momento de identificações como fonte de um remanejamento tópico e da afirmação da subjetivação. Ou seja, com o despertar da adolescência, a passagem por tais processos conduziriam o ser humano da vida sexual infantil à sua forma adulta.

Freud, ao reconhecer a existência da sexualidade infantil, como veremos adiante, rompeu com a crença de que a sexualidade surgiria no momento da puberdade. Mesmo considerando que a decisão da atitude sexual definitivamente se produz a partir da puberdade, Freud mostra que ela seria o resultado de fatores constitucionais e acidentais.

Silvia Tubert (1999), aponta como fatores constitucionais aqueles que correspondem à evolução da libido e os fatores acidentais seriam os acontecimentos vivenciados durante a infância, de forma que não se deve buscar nela a elaboração de estruturas que serão revividas e superadas na adolescência.

Para a autora, essa superação não significa a substituição de uma velha estrutura, que desaparece, por outra nova, que concretiza uma etapa de “maturidade adulta”. Essa superação designaria sim a transformação em algo novo que conserva em si algo antigo.

Para a teoria psicanalítica, a infância não desaparece nunca, assim como nunca se alcança uma maturidade sexual absoluta, contraposta à sexualidade infantil. As organizações sexuais infantis estão contidas na adulta. Seus elementos persistem, ainda que “revalorizados ou ressignificados numa nova estrutura” (TUBERT, 1999:13).

Vários autores, como Sônia Alberti (2004), Jean-Jacques Rassial (2005) e Serge Lesourd (2004), salientam que a noção de adolescência está praticamente ausente na obra original de Freud. No final do século XIX e início do século XX, a expressão adolescência era pouco conhecida e utilizada no campo acadêmico e essa fase da vida ainda não tinha se constituído como fenômeno social de relevância e impacto no cotidiano. Porém, em

contraponto, o termo “puberdade” mostra-se indiscutivelmente presente em seus escritos. Segundo Braconnier (2002), contam-se mais de duzentas e cinquenta referências a esse termo no conjunto da obra de Freud.

Conforme aponta Beatriz Guiterra (2003), Mario Corso (2004), Maria Thereza Oliveira (2004) e Erane Paladino (2005), a obra freudiana possui vários trechos de referência ao termo puberdade, porém Freud se concentra no estudo da temática em dois textos célebres: em os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), especialmente no terceiro ensaio, denominado “Transformações da puberdade”; e na *Conferência XXI – O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais* (1916-1917).

Freud, alinhado ao pensamento do campo científico em que se via inserido, até 1905 (com a publicação dos *Três ensaios*), ainda não suspeitava da existência da sexualidade infantil, por isso a puberdade situava-se em seus estudos, especialmente nos escritos pré-psicanalíticos, como momento primordial da gênese da sexualidade humana.

Orientado pelas hipóteses elaboradas junto a Breuer, Freud em um primeiro momento aposta que as neuroses eram produzidas na puberdade, pela emersão dos impulsos libidinais liberados pela excitação decorrente do despertar da sexualidade.

A partir de 1893, Freud inicia a construção de um pensamento que ele iria chamar de estritamente psicanalítico ao desenvolver a “teoria da sedução infantil”. Ele pontua a existência de uma sexualidade infantil passiva e trabalha com o pensamento de que durante a primeira infância a excitação sexual grifa um traço psíquico que se preserva, sendo potencializado na puberdade:

É nisso, realmente, que se concretiza a possibilidade de uma lembrança ter, posteriormente, uma capacidade de liberação maior do que a produzida pela experiência correspondente. Somente uma coisa é necessária para isto: que a puberdade se interponha entre a experiência e sua repetição na lembrança – evento que tanto aumenta o efeito da revivescência. (...) Graças à transformação devida à puberdade, a lembrança exibe um poder que esteve totalmente ausente do próprio evento. A lembrança atua como se fosse um evento contemporâneo. (Freud, 2006[1896]:268-9)

Mesmo diante da modificação da estrutura de sua teoria frente à puberdade, que agora não é mais considerada o momento gênese das neuroses, ela continua tendo um lugar de destaque em seus estudos por ser o período da “revivescência” dos traumas sexuais infantis.

Buscando descobrir as fontes do “recalcamento sexual”, em sua carta 75 (1897), Freud começa a trabalhar a questão sobre os momentos chaves da diferenciação sexual, já ressaltando que tal processo encontra seu palco definitivo na puberdade. Esse pensamento será mais bem desenvolvido alguns anos mais tarde nos *Três ensaios* (1905).

Dessa forma, a puberdade vai se desenhando no princípio da teoria psicanalítica como um período biológico, orgânico, capaz de promover efeitos psíquicos, nesse caso a manifestação das neuroses, pois as transições físicas pelas quais passa o sujeito humano produzem um excesso libidinal capaz de revivificar traumas da infância.

Em 1897, frente especialmente à descoberta do “Complexo de Édipo”, Freud foi forçado a abandonar a “teoria da sedução infantil” ao perceber a existência de uma sexualidade ativa, e não só passiva, nas crianças, sem a necessidade de estimulação externa. A inversão do destaque da puberdade nos estudos psicanalíticos de Freud acontece com a descoberta da sexualidade infantil.

Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. (Freud, 2006 [1905]:128)

Nos *Três ensaios*, então, Freud estuda as fases do desenvolvimento da organização sexual desde as disposições pré-genitais até o processo chamado por ele de Complexo de Édipo.

Com essa reordenação de suas hipóteses, a puberdade (que antes era o tempo áureo de manifestação e ressignificação das lembranças infantis capazes de produzir neuroses) passa a ser analisada como fase de ordenação final do comportamento sexual, derivado da combinação de fatores constitucionais e acidentais. Freud também resalta com base nas observações constatadas em seus estudos clínicos que esse período é o mais propício para a manifestação das psiconeuroses.

No segundo ensaio, “A sexualidade infantil”, Freud trabalha a ideia que a escolha objetal concluída na puberdade foi forjada durante a infância, na fase fálica da organização da libido. Com isso, Freud delimita a puberdade como “última fase por que passa a organização

sexual” (1905:189). No livro *Esboço de Psicanálise*, Freud – já no fim de sua vida – confirma o que tinha estabelecido em seus *Três ensaios* e esclarece:

A organização completa só se conclui na puberdade, numa quarta fase, a genital. Estabelece-se então um estado de coisas em que (1) algumas catexias libidinais primitivas são retidas, (2) outras são incorporadas à função sexual como atos auxiliares, preparatórios, cuja satisfação produz o que é conhecido como pré-prazer, e (3) outros impulsos são excluídos da organização e são ou suprimidos inteiramente (reprimidos) ou empregados no ego de outra maneira, formando traços de caráter ou experimentando a sublimação, com deslocamento de seus objetivos. (Freud, 2006 [1940/1938]:180-81)

Como já afirmado, o terceiro ensaio da obra de 1905 é o momento no qual Freud não só aborda diretamente a questão da puberdade como claramente afirma ser esse o período responsável por mudanças que levam a vida sexual infantil a sua “configuração normal definitiva”.

Na infância, as pulsões sexuais eram predominantemente de ordem autoerótica, ou seja, o sujeito buscava a obtenção de prazer nas próprias zonas erógenas. Na puberdade, essas pulsões devem buscar uma nova finalidade, as funções de reprodução e seus adjacentes se tornam imperativos. Deve haver o abandono do autoerotismo.

O novo alvo sexual do homem consiste na descarga dos produtos sexuais; o anterior – a obtenção do prazer – de modo algum lhe é estranho, mas antes, o mais alto grau de prazer se vincula a esse ato último do processo sexual. (Freud, 2006[1905]: 196)

Para isso, todas as pulsões parciais se combinam e as zonas erógenas ficam subordinadas ao primado genital. Então, essas zonas erógenas infantis passam a exercer um papel de pré-prazer a serviço do primado da genitalidade:

O prazer preliminar é o mesmo que já provocaram, embora com menor escala, os instintos sexuais infantis. O prazer final é novo e, portanto, acha-se ligado a condições que não existiram na puberdade. A fórmula para a nova função das zonas erógenas seria a seguinte: são utilizadas para tornar possível o aparecimento de maior prazer de satisfação por meio do prazer preliminar que produzem e se igualam ao que produziram na vida infantil. (Freud, 2006[1905]:199)

Para Freud, é na infância que encontramos a ênfase para a constituição da estrutura psíquica, por isso não devemos nos perder em diferenças entre a vida sexual infantil e do adulto. São as manifestações ocorridas na infância que irão não só delimitar possíveis desvios sexuais, mas também a estrutura normal da vida sexual do sujeito humano adulto. Assim, é na puberdade que se faz possível reviver as experiências infantis, sendo essas as referências que indicam o caminho para a escolha de objeto.

A ligação do pré-prazer com a vida sexual infantil, entretanto, é corroborada pelo papel patogênico que pode competir a ele. Do mecanismo em que está incluído o pré-prazer pode resultar, evidentemente, um perigo para a consecução do alvo sexual normal, perigo este que surge quando, em algum ponto dos processos sexuais preparatórios, o pré-prazer se revela demasiadamente grande, e pequena demais sua contribuição para a tensão. Falta então a força pulsional para que o processo sexual seja levado adiante, todo o caminho se encurta, e a ação preparatória correspondente toma o lugar do alvo sexual normal. A experiência nos ensina que a precondição desse eventualidade pernicioso é que, já na vida infantil, a zona erógena em questão ou a pulsão parcial correspondente haja contribuído numa medida incomum para a obtenção de prazer. Quando a isso vem ainda somar-se fatores que promovem a fixação, é fácil surgir em época posterior da vida uma compulsão que resiste à incorporação desse pré-prazer específico num novo contexto. É dessa natureza, de fato, o mecanismo de muitas perversões, que consistem numa demora nos atos preparatórios do processo sexual. (Freud, 2006[1905]:200)

Dessa forma, nos é possível concluir na indicação de uma predeterminação em questão da reorganização das pulsões sexuais na puberdade. Para Freud, uma já existente determinação dos tempos de infância será revivida na puberdade, quando o jovem terá de se ver com as questões do encontro com o outro sexo. Eis porque o momento, também, possibilita novos rearranjos.

Até a época dos *Três ensaios*, o pensamento sobre a questão da puberdade estava ancorado nos mecanismos biológicos inerentes à puberdade. Porém, para fundamentar o debate frente às novas escolhas objetais feitas pelo púbere, Freud passa a orientar-se, também, pela influência do fator social agregado ao biológico no processo psíquico.

Para ele, o púbere ao eleger um objeto sexual necessita fazer um árduo trabalho psíquico de desligamento dos pais de sua infância. Tal processo é ajudado pelos paradigmas culturais de nossa sociedade, em que são integrados conceitos morais que excluem da escolha objetual as pessoas amadas na infância.

Apesar de não trabalhar diretamente a puberdade, os processos pelos quais os púberes passam são lembrados também em “Sobre o narcisismo” (1914), “Luto e melancolia” (1916) e “Psicologia de grupo e análise do eu” (1921). Nesses textos é discutida a elaboração do luto articulado à identificação e à transferência do investimento libidinal para outros objetos. É na puberdade que se processa um novo sentido de estar no mundo. O resgate dos conflitos infantis agrega-se a uma necessidade de pertinência e inserção social.

Uma década após finalizar seus *Três ensaios*, Freud nos apresenta sua *Conferência XXI*, na qual aprimora alguns temas debatidos no texto anterior. Além de reafirmar a puberdade como momento de organização permanente da sexualidade humana, é quando se estabelece a primazia dos genitais. Freud apresenta as características ativas e passivas nas relações de infância como base de configuração para as relações objetais, masculina e feminina.

Freud também retoma a temática da exigência do abandono da escolha objetal incestuosa, que requer o distanciamento das figuras parentais, frente ao encontro com o objeto para que o púbere complete sua inserção saudável na sociedade. A puberdade é reafirmada como esse momento de trabalho psíquico para que o sujeito possa realizar o encontro com o outro sexo. Momento de revisitar as fantasias incestuosas e renunciar às orientações narcísicas. Freud, contudo, salienta que esse movimento raramente é realizado por completo, concluindo-se que aí se situa “o núcleo das neuroses”.

Na Conferência XXXI de 1933, Freud já apontava, também, que ambos os sexos teriam que se sujeitar a lidar com as questões acerca da feminilidade, que recoloca a problemática da castração. Castração essa recusada em um primeiro momento no corpo da mãe. A feminilidade em Freud parece ser um “não-lugar da norma”, que estaria no centro do erotismo do sujeito.

Diante do exposto, a adolescência para Freud é esse segundo movimento que ocorre após um período de latência, na qual uma experiência (sumiltaneamente sexual, narcísica e enigmática) vivida de modo inusitado permite o resgate e a ressignificação de lembranças anteriores, marcando definitivamente a constituição psíquica do sujeito. Matheus (2010) afirma que a incompletude da primeira marca depende do efeito retardado de um segundo momento para conquistar um sentido, mostrando-se definitivo a partir do momento em que renova as marcas deixadas na experiência infantil.

Seguindo as trilhas deixadas por Freud, os autores contemporâneos que estudam a adolescência convergem e divergem em apostas que se baseiam em pontos específicos da obra Freudiana sobre a puberdade.

Rassial e Lesourd também postam a adolescência como segundo momento da sexualidade. Porém, eles transferem parcialmente o primeiro momento para o estágio do espelho ao invés do Édipo. Essa referência é deslocada para o âmbito da castração, encruzilhada a partir da qual se diferenciam os modos de operação psíquica.

Para outros autores, como Ruffino e Melman, o peso atribuído ao simbólico marca a construção do significante. A adolescência seria as consequências ou o efeito do confronto do sujeito com o real pubertário. Melman ainda acrescenta a impossibilidade do gozo total e os impasses do gozo daquele que não conquistou a estabilidade almejada do dito adulto.

Jeammet, por sua vez, ao contrário dos demais, adota a idéia da adolescência como sendo momento da repetição dos conflitos precedentes, pois ela, por si só, não criaria nada novo já que todos os fundamentos essenciais da personalidade são determinados na infância. Repetição, fixação e evolução seriam as características de sua filiação que, segundo Matheus (2010), faz ecoar os elementos apreendidos no texto freudiano de 1905.

Para Guitera, as diferentes correntes teóricas sobre a adolescência mostram que Freud continua sendo a referência privilegiada para uma boa parte dos estudiosos que trabalham com esse tema. E, justamente por sua obra ser ampla e ter se permitido a reavaliação de pontos anteriormente dados como definitivos, diversas são as abordagens e apropriações que esses autores fazem da mesma a partir de pontos de vista, contextos e ideais diferentes.

Conforme visto em sua obra, e na ressonância que afeta as teorias posteriores, Freud nos possibilita a interpretação da adolescência como momento no qual o jovem terá que se haver com as questões da sexualidade, com a castração e, conseqüentemente, com o feminino. Trabalho esse que exige o abandono das formas como buscava as satisfações em seu corpo libidinal de criança e a sujeição das mesmas à primazia genital. Para o autor, tal tarefa só será realizada frente a duros processos de recalçamento. Além das transições biológicas, o sujeito tem de enfrentar o desamparo de ser jogado no mundo exatamente no momento em que as referências simbólicas da infância são, no real, inoperantes.

A adolescência ainda herda as características e exigências sócias do tempo na qual está inserida. No caso de nossa contemporaneidade, entre outras características, ela se vê sujeita a

um alongamento no qual a maturidade sexual do adolescente não é reconhecida simbolicamente como tal.

No próximo capítulo iremos tratar das conversações e das percepções que pudemos apreender das conversas com esses jovens. De como esse trabalho de recalçamento da sexualidade genital destinada à reprodução, do encontro com a diferença sexual, com a castração, com o feminino, parece estar se mostrando problemático aos jovens com os quais estivemos. Supomos que frente a diversas variáveis as quais se viram submetidos, esses adolescentes encontraram uma forma de manter uma economia de gozo ainda não toda submetida às hierarquias exigidas pela organização sexual dita normal. Claro, isso só se dá a um preço e requisitos, conforme veremos adiante.

Para tanto, ainda resgataremos nas páginas vindouras algumas teorias estudadas nesse primeiro bloco, bem como aprofundaremos o debate em torno da questão da recusa a diferença sexual e o repúdio ao feminino que a salienta.

3. E O QUE DIZEM OS ADOLESCENTES?

O assunto de que se trata essa dissertação não foi uma escolha deliberada *a priori*, mas algo que pareceu se impor durante as conversações. De início dispúnhamos de alguns conceitos sobre a adolescência retirados de um estudo pretérito realizado junto às teorias psicanalíticas sobre o tema e apresentados no capítulo anterior. Nossa vontade era (uma vez ouvido o discurso da psicanálise sobre o tema) escutar também o discurso que os adolescentes produziam sobre essa fase tão controversa da vida. Desejávamos, ainda, caso coubesse, verificar se realmente o Estatuto da Criança e do Adolescente impactava em suas subjetividades e era apropriado por eles em seus discursos, como afirmavam os professores.

Durante as conversações, aquilo que o véu por cima das suas falas nos revelou apontava um novo caminho a seguir, uma nova perspectiva até então não pensada. Uma que nos levava a imaginar se haveria um posicionamento de recusa, de desmentido à diferença sexual e à condição feminina com base na experiência da pesquisa, manifestada no comportamento e discurso dos jovens masculinos participantes dessa pesquisa. E se de alguma forma essa recusa, era não só permitida, como também estimulada e pactuada pela professora da turma como forma de manter esses jovens seduzidos e presentes no ambiente escolar.

Conforme já dissemos, trabalhamos com oito jovens nas conversações, sendo eles seis homens (Ivan, Cristiano, Marcos, Rafael, Vinícius e Daniel) e duas mulheres (Joana e Paula). Além deles, estava presente também a minha auxiliar nas gravações, Ana Cristina.

Desde as primeiras falas, o que nos chamou a atenção foi que os adolescentes, ao contrário do que imaginávamos - até mesmo por se tratar de uma turma de alunos repetentes, com supostos problemas de aprendizagem e em um programa de aceleração de estudos - mostraram possuir um vínculo grande com a escola e elegeram-na como lugar predileto, até mesmo em relação a sua própria casa. Saltou a nossos olhos expressões que comparavam a escola com um tal “lá fora” hostil, que posicionava o ambiente escolar num lugar imaginário de diversão. Longe de ser descrita como local de aprendizagem, regulações e conseqüentes restrições, a escola era narrada como espaço de liberdade.

Ouvimos frases que nos contavam que “na escola eu tenho grupo, aí nós só fica conversando, fazendo gracinha”(Rafael). “Na rua eu sou mais sério, eu fico mais calado, só

mais sentando, na minha. Só olhando o que os outros faz, esses negócios.(Marcos)” “Dentro da escola eu sou mais eu”(Vinicius). “Aqui na escola sou mais solto, lá fora eu não sou tanto assim. Não sou de brincar como eu brinco aqui na escola”(Ivan). “Aqui a gente já tem uma conversa mais diferente” (Ivan). “Na escola a gente é mais extrovertido, mas lá na rua...”(Marcos) “Na rua é diferente...”(Daniel) “Na escola é tipo mais movimentado, na rua a gente só... não é muito”(Miguel).

A escola, assim diz a fala, desenha-se tão desejada que ficar em casa por uma semana - devido a uma suspensão - se configura na hipótese de um castigo temido.

“Lá fora, na rua é diferente”. “A gente só não é muito...” (Daniel/Miguel). Essas frases despertaram vários questionamentos. Porque na rua era diferente? O que a escola fazia? Como ela era idealizada por esses adolescentes para assumir (frente a um grupo do qual poderia se esperar justamente uma repulsa para com o ambiente escolar) uma posição tão positiva quanto a que era narrada? Porque esses jovens afirmavam ser “mais” na escola e não “muito” na rua?

Questionei-os, então, sobre isso. O que a escola promovia que os deixavam tão à vontade? Suas respostas começaram a traçar um novo caminho de interpretação. Leva-me a supor a existência de um possível pacto entre a professora da turma e os alunos do projeto Floração, no qual ela sustenta, de certa forma, a existência de um espaço onde esses jovens se sentem menos interditados. Espaço esse no qual possa parecer, para os adolescentes, que o comportamento da professora se assemelha ao comportamento de seus pais. “Ela é muito amiga da gente, conversa com a gente.”(Marcos) “Ela cuida da gente, tem paciência”(Daniel). “Eu acho que os professores são meio paternais, ou seja, a gente sente mais na família, como na família a gente adquire alguma liberdade, na escola a gente se sente mais solto.(Ivan)”

Observa-se que eles vão dando à professora um lugar especial. Não um sinônimo da família atual, mas aquela de sua infância. Daqueles pais que ainda os tratavam como a sua majestade, o bebê.

Sobre essa expressão - “sua majestade o bebê” - ela foi utilizado por Freud em seu artigo “*Sobre o narcisismo: uma introdução*” (1914) e estrutura uma ideia ou fórmula para situar o infante, sua posição e seu valor na estrutura de uma família. *His majesty the baby*, é uma referência de Freud a uma popular pintura existente na Academia Real, que retrata dois

policiais londrinos interrompendo o tráfego intenso para deixar que uma babá atravessasse a rua empurrando um carrinho de criança.

Freud (1914) explicando o amor e o investimento libidinal dos pais nas crianças, observa que é a economia dos ideais que regula as relações parentais. Para ele,

O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior (FREUD, 2006[1914], p.98).

Por parte dos pais, a questão em jogo refere-se à substituição de uma satisfação autoerótica pelos ideais civilizatórios, que visa amalgamar os ideais com as pulsões. A postura amorosa dos pais para com os filhos seria uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo. Com isso, eles se acham compelidos a atribuir todas as perfeições ao filho e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele, o que pode explicar a negação da sexualidade nas crianças. Em nome da criança, os pais renovam as reivindicações por privilégios aos quais foram forçados a renunciar.

A criança terá mais divertimento que seus pais; ela não ficará sujeita às necessidades que eles reconheceram como supremas na vida. A doença, a morte a renúncia ao prazer, restrições à sua vontade própria não a atingirão; as leis da natureza e da sociedade serão ab-rogadas em seu favor; ela será mais uma vez realmente o centro e o âmago da criação - “Sua majestade o bebê”, como outrora nós mesmos nos imaginávamos (FREUD, 2006[1914], p.98).

Assim, acredita-se que será o infante aquele quem irá realizar os sonhos aos quais os pais jamais tiveram acesso. Trata-se de uma economia de gozo paterno, segundo o qual é a política do eu ideal que governa os laços de família com base na estrutura edipiana, enquanto matriz organizadora do destino das pulsões, tanto para o sujeito masculino como para o sujeito feminino.

Na contra mão de tais conclusões de Freud, temos aqui não os pais, mas talvez a professora no lugar deles. A diferença entre a posição da professora e da família atual pode ser verificada frente às denúncias proferidas pelos jovens que localizam os pais da atualidade em um posição de causadores de incômodos. “Nossos pais (hoje) nos deixa mais isolados”. “Eles querem nos dar carinho, mas não é igual a antes”(Ivan). “Até nossos pais falam assim que você não vai ser nada.” (Daniel) “Lá em casa eu não posso fazer nada”(Vinicius) “Minha

mãe implica com tudo, o jeito de vestir, não posso nem ficar na minha não” (Rafael). “Igual minha mãe, ela não dava muita atenção” (Marcos). “Se eu tiver alguma coisa com a minha mãe, ela nem olha.”(Ivan)

Suas falas vão revelando que a escola, ao contrário do que ocorre na rua e em suas casas, possibilita que eles mantenham vivos certos comportamentos e atitudes que possuíam na infância. “Quando eu era criança eu zoava e continuo zoando!” (Rafael) “Eu acho que no Floração⁵ nós zoa mais. Nas outras salas não zoava tanto assim não” (Daniel). “Como só tem um professor, a gente se sente mais a vontade. A questão é essa” (Ivan).

Eles contam que seu comportamento em sala- inclusive com as constantes zoações sobre temas sexuais que antes incomodavam a professora - pouco a pouco vai deixando de ser um problema e passa a não só a ser permitido, como também estimulado. “Antes no começo ela (professora) não gostava não, ela xingava, falava que a aula não era de sexualidade ainda, mas depois ela viu como que a gente é, que não era nada de anormal e ela começou a deixar”(Vinícius) “Agora ela ri e até brinca com a gente”(Marcos).

Lá fora... na rua é diferente. É diferente porque eles “não tem a mesma liberdade com as pessoas” (Marcos). “Na rua você não vai xingando (zoando) a mãe dos outros”(Cristiano). Os adolescentes vão demonstrando a existência de um real, ao qual eles temem. Pois lá na rua há o perigo de uma punição frente a seus atos. “É que lá fora você pode ser preso” (Rafael). “Lá as autoridades é mais corruptos. Aqui na escola eles tenta nos ajudar. Lá fora as autoridades só quer atrapalhar e bater na gente” (Marcos) “ Na escola os professores não bate, agora as polícia na rua dá porrada em você”(Daniel). “Na escola, se você xinga um professor você vai para a diretoria. Na rua, se você xinga, dependendo do lugar você vai preso, tem gente que morre. Você não vai chegar na favela e vai cismando com um cara”(Cristiano). “Na favela eles já chegam julgando você. Se você esta parado sentado, já esta fazendo algo errado” (Joana). “O dia que eu pinte o cabelo de loiro... eu estava lá perto de casa e aí veio uns policial assim, me parou, e me deu uns tapão na orelha e disse que da próxima vez que eu

⁵ Floração é um programa oferecido a adolescentes de 15 à 19 anos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Utiliza metodologia desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho, parceira da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte nesse projeto, que dispõe de ambiente virtual, material pedagógico próprio e dinâmicas de socialização, entre outros instrumentos que permitiriam criar aos estudantes oportunidades de conclusão do Ensino Fundamental em um período de tempo menor, além de encaminhá-los posteriormente para formação profissional e técnica gratuitas.

pintar o cabelo de loiro ela ia me jogar na parede igual lagartixa, no mesmo dia eu fui lá e troquei, pintei o cabelo de preto”(Rafael).

Uma outra característica dos jovens com quem conversamos, especialmente dos homens do grupo, era um comportamento coeso, homogêneo, onde as frases de um eram terminadas por outro, mostrando uma afinidade ou identidade de pensamento. Uma repulsa ao feminino e uma postura misógina também foram uma das marcas das falas desses jovens. As duas adolescentes mulheres presentes na conversação eram o tempo todo rechaçadas com comentários zombeteiros. Quando a voz era passada a elas, suas falas eram recepcionadas por expressões faciais reprovadoras ou desinteressadas. Muitas vezes, diferente do que acontecia quando os homens falavam, eles não prestavam atenção ao que elas diziam e iniciavam conversas paralelas. De uma certa forma, essa repulsa às participantes mulheres da conversação pelo restante do grupo foi tão impactante que na terceira conversação apenas uma delas esteve presente e na quarta nenhuma compareceu.

Outro fato, durante todo o processo eu estava acompanhado de uma colega que me auxiliava na gravação das conversações, levando o gravador para mais próximo do jovem que estivesse com a palavra. Na última conversação, justamente aquela na qual as adolescentes se ausentaram, os jovens participantes ignoraram por completo a presença de minha auxiliar, comportando-se como se ela não estivesse presente. Não a cumprimentaram no início e nem se despediram dela no fim.

Por que essas mulheres presentes no grupo impactaram tanto nesses garotos adolescentes? Justamente quando testemunhávamos o declínio da presença feminina e pensávamos sobre a questão da sexualidade desses jovens, sugeri um debate no qual eles falassem quais requisitos achavam que eram necessários para ser um homem e uma mulher em nossa sociedade. Durante essa conversa observei que um dos adolescentes estava com as unhas pintadas com base e à francesa.

Essa minha constatação veio no meio das frases no qual eles contavam acreditar que a mulher, diferente do homem, poderia ser “várias coisas”, “tem vários tipos de mulher” (Ivan). Quando inquiridos, eles também não conseguiam explicar o que significava essa multiplicidade feminina. E logo incrementaram sua opinião afirmando que as mulheres também sofriam mais interditos sociais. Um dos jovens, ao narrar sobre sua relação com os pais, afirmou que a cobrança sobre sua irmã “é muito diferente. Ela é mais cobrada, eu não, mas com ela eles querem que ela pegue nos estudos” (Rafael). Outro disse que achava isso

ótimo pois os pais “cobra ela e esquece de mim”(Vinicius). Uma das adolescentes disse que a mãe, ao comparar o comportamento dela com o irmão, salientava que “ele é homem, ele pode, você não”(Paula) “Ela, porque é mulher, né? Qualquer coisinha dá tumulto” (Rafael).

Ser mulher, também, “é ter bem mais responsabilidades do que nós, mulher tem que se cuidar mais, o homem é mais largado” (Rafael). Outro afirmou que “ser mulher é ela tem que cuidar mais do corpo, não é igual ao homem. Ter mais responsabilidade dos atos que faz, isso para mim que é ser mulher” (Marcos). Uma das adolescentes afirmou que se pudesse escolher “queria ser homem porque se olhar assim eles tem mais liberdade, mulher não, qualquer motivo é falada... homem pode ser gordo, magro. A mulher tem que preocupar mais”(Paula).

Se para eles, às mulheres eram dados mais limites e sofriam mais pressão, porque aqueles jovens estavam incorporando em seu corpo signos do universo feminino? Poderia ser pelo fato delas serem “várias” e por serem várias eram mais que o homem conseguiria ser? Ou seria porque, apesar de mais cobradas, a posição feminina poderia ofertar um algo desejado? Por que a ordem do feminino estava atraindo os adolescentes homens?

Como não consegui obter respostas concisas a respeito do que era ser homem ou mulher, e como insistiam que a mulher podia ser várias coisas, resolvi inverter a pergunta. Questionei a eles o que o homem não poderia ser. Já que não se podia ser “vários” como a mulher, ele tinha que ser algo. Então o que faria o homem deixar de ser homem?

A primeira resposta foi “homem usa roupa de homem, boiola usa roupa de mulher. Tem uns aqui na escola que rebola mais do que mulher”(Marcos).

Eu intervi e disse que observei que um deles estava com as unhas feitas e à francesa, o que para mim era um signo do vestuário feminino. Então os demais jovens começaram a falar simultaneamente que todos usavam base na unha e as pintavam à francesa, inclusive em um deles a cor do esmalte era rosa. Um outro se levantou e sorrindo disse que depilava embaixo dos braços e fazia a sobrancelha. Outro tirou do bolso um brilho labial da Avon e disse passar sempre. “É moda agora andar de francesinha na unha, calça mais apertada que das mulheres, tênis da moda” (Rafael). “As mulheres gostam mais de homem cuidadoso” (Marcos). “Homem também tem de cuidar do corpo... alguns” (Rafael)

Então foi quando Vinícius, o garoto que a instantes atrás havia tirado o brilho labial do bolso, encerrou a conversação do dia com o depoimento de que “outro dia, a professora parou

a aula para ver nossas unhas. Ela disse: nó, que unha bonita! Faz para mim? Ela já passou meu brilho (referindo-se a seu batom)”.

3.1 A Recusa

Para sustentar a aposta que faço nessa dissertação, qual seja, a de que podemos supor a configuração de uma cumplicidade entre professora e alunos que pode estar possibilitando a fixação da adolescência em um mecanismo de recusa à diferença sexual, necessitarei inserir dois desvios conceituais que se mostrarão necessário para debater os dados. Trata-se do conceito de Verleugnung (criado por Freud quando do contexto de seu surgimento nos textos em que trabalhava as questões acerca do fetichismo e da crença), bem como os conceitos de feminilidade e maternagem, conforme podemos depreender da experiência dessa pesquisa.

O termo Die Verleugnung, introduzido por Freud nos textos *Neurose e Psicose* e *A perda da realidade na neurose e psicose* de 1924, tem seu contornos refinado no artigo onde trabalha *O fetichismo*, de 1927. O conceito de verleugnung é utilizado, então, para que Freud aprimore a construção do mecanismo do fetichismo, o que faz dessas duas palavras parceiras.

Se observarmos a quantidade de trabalhos freudianos sobre o fetichismo (e por tabela o debate do termo verleugnung) fica visível que, como ocorreu com o conceito de adolescência, essa questão não gozou de uma centralidade para o autor. Fora o já citado - e não muito extenso - texto de 1927 e um de 1938 (*A clivagem do Eu e os processos de defesa*), Freud só trabalha esse conceito em trechos dos *Três ensaios sobre a teoria sexual* (1905), em *Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen* (1907), em *Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci* (1911), no capítulo XXII das *Conferências introdutórias à psicanálise* (1916) e no capítulo VIII do *Compêndio de psicanálise* (1938). Segundo Vladimir Safatle (2010), existiram outras duas referências ao fetichismo desenvolvidas por Freud em reuniões da Sociedade de Psicanálise de Viena, uma em 1909 e a outra em 1914.

Contraditoriamente Freud, em texto autobiográfico de 1935, confere destaque relevante a suas teses sobre o fetichismo. Para Octave Mannoni (1973), poderíamos destacar alguns motivos chaves para tanto. O fetichismo desempenha um papel de destaque, pois serve como uma confirmação decisiva frente à questão do complexo de castração, sendo argumento relevante na justificativa da teoria sexual. Por ele, Freud demonstra como a crença pode

desenvolver-se desassociando-se do saber. Outro fato importante é que o mecanismo do fetichismo possibilita a Freud desenvolver a idéia da clivagem, delineando novos desenhos da estrutura funcional do Eu.

O termo fetichismo tem sua estréia nas obras psicanalíticas no primeiro dos *Três ensaios*, sobre a teoria sexual, datado de 1905. Freud desenvolve breve e superficialmente alguns traços desse conceito no capítulo “Desvios em relação ao alvo sexual”, do ensaio “As aberrações sexuais”. Posteriormente, o autor agregará algumas notas a esse trecho nas futuras edições do livro (1910, 1915 e 1920). Segundo Safatle (2010), na origem do termo, Freud não se distanciou dos demais trabalhos realizados nos estudos dos tratados de psicopatias sexuais da época. Em geral, o autor conecta o fetichismo à reposição do destino sexual normal pelo “gozo de uma parte do corpo estranha à reprodução” ou de um utensílio ou traço qualquer que tem relação com a pessoa sexualmente investida (2010:48).

Freud admite que o fetichismo, em certas medidas, é próprio das relações amorosas, já que tais experiências solicitam “sobrevalorização psicologicamente necessária do objeto sexual, que se estende inevitavelmente a tudo o que é ligado por associação a esse último” (FREUD, 2006[1905]:145). Ainda aponta que, para se configurar uma patologia nesses casos, seria necessário que o fetiche se descolasse de uma pessoa determinada e se impusesse como único objeto de interesse sexual. Ou que ele inserisse uma certa impotência ao habitar exclusivamente o cenário das exigências de reprodução.

Na primeira edição de seu artigo, Freud pontua a causa do fetichismo associada à experiências sexuais relativas da primeira infância, que produziriam traços mnésicos⁶ que influenciariam a escolha de objeto. Já em 1920, escreve que possivelmente existe uma fase de desenvolvimento sexual anterior, na qual o mecanismo do fetiche desloca o verdadeiro núcleo de um acontecimento, fixando-o em outra coisa que apenas esconde um evento que deve ser descoberto. Freud, com isso, esboça o início do desenvolvimento do vínculo do fetichismo às teorias dos complexos de castração e de Édipo.

⁶ Ao longo de sua obra, Freud utiliza a expressão “traço mnésico (ou mnêmico)” para designar a forma como os estímulos se inscrevem na memória, depositados nos diversos sistemas (inconsciente, pré-consciente e consciente).

Ele também tenta destacar a polimorfia⁷ das pulsões sexuais ao dizer que “a vida sexual compreende a função de obtenção do prazer através de zonas corporais; ela é posta apenas posteriormente a serviço da reprodução” (2006[1905]:196). Dessa forma, “há algo de inato na base das perversões, mas algo que é inato a todos os homens” (1996[1905]:161). Somente frente a duros processos de recalçamento constitui-se o primado da sexualidade genital destinada a reprodução.

Safatle elucida que cada zona erógena corporal parece se inclinar a uma “própria economia de gozo” e aos objetos a elas ligados pela satisfação de uma pulsão específica (2010:50). Freud batizará tais pulsões de parciais e de autoerótica a satisfação das mesmas.

O bebê vive em um mundo simbiótico e fusional com a mãe; mundo no qual os objetos parciais apresentam-se em uma zona de indistinção entre o que é meu e o que é de um Outro. Seios, excrementos, olhar, voz são percebidos pelo bebê como objetos “internos à esfera de sua própria existência”. No entanto, tal estado de indistinção deve ser rompido. A criança deve se separar de tais objetos para que os processos de socialização possam operar e uma identidade de si possa ser constituída por meio da imagem unificada do corpo e da submissão das pulsões parciais. Esse rompimento é uma das consequências fundamentais do primado fálico. (SAFATLE, 2010: 98 e 99)

Freud afirma que “todos os distúrbios patológicos da vida sexual podem certamente ser considerados como inibições do desenvolvimento” (2006[1905]:159), por isso a perversão retrataria a permanência de um traço da própria infância que não se submeteu as hierarquias exigidas pela organização sexual normal.

O autor ainda desenvolve em seu artigo de 1905 a teoria do recalçamento parcial, na qual afirma que no fetichismo e na perversão esteve em atuação uma espécie de recalçamento estabelecido através da clivagem do “complexo representativo”. Para ele, uma parcela seria genuinamente recalcada, enquanto uma outra idealizada. Safatle esclarece que nesse processo:

o objeto é subtraído de toda determinação qualitativa capaz de servir de suporte de individuação e reduzido à condição de puro suporte de um traço genérico sobrevalorizado que ele deve necessariamente portar (uma peça de roupa que deve ser necessariamente usada, um atributo físico que deve ser necessariamente ressaltado), suporte de um atributo projetado pelo sujeito, material a ser conformado a uma imagem-modelo libidinalmente investida. Nesse sentido, o fetiche é o que resta quando um objeto é esvaziado de toda determinação individualizadora (SAFLATE, 2010:54)

⁷ Polimorfia é multiplicidade dos prazeres corporais não submetida à hierarquia dos imperativos de reprodução com seu primado do prazer genital.

Já em seu texto *O fetichismo*, de 1927, apesar das poucas linhas dedicadas à esse trabalho, Freud aposta na palavra *Verleugnung* para definir o que ocorre nesse processo de cisão do Eu. De acordo com Mannoni (1973), essa palavra passa a ser adotada em seus escritos desde 1923, sempre em passagens onde a questão da crença é implícita ou explícita, ganhando celebridade no texto de 1927. *Verleugnung* pode ser traduzido como recusa ou desmentido.

Recusar vem do latim *recusare* e, segundo o dicionário Aurélio, é um verbo que indica a ação de não aceitar uma coisa oferecida; declinar; repelir: recusar um presente; Não conceder o que é pedido; Resistir a, não aceder: recuso obedecer-lhe; Desaceitar, não admitir; Fugir a, evitar; Negar-se a; ou Direito de Declarar-se incompetente, ou manifestar suspeição. Martine Lerude (2009), relata que no século XIX recusar tinha um sentido jurídico quando era empregado na negação à um juiz de um cargo como magistrado frente a uma suspeição a sua imparcialidade. Para a autora, por extensão, recusar-se passou a adotar o sentido de rejeitar aceitar um encargo, uma missão, ou decidir uma questão.

Segundo Mannoni (1973), desde 1907, Freud já vinha elaborando a teoria que a criança inicialmente atribui um pênis a todos os seres humanos. Não obstante, para Safatle, a relevância dessa hipótese verte do argumento de que a maturação sexual ocorre quando o sujeito humano transcende de uma sexualidade polimórfica a uma sexualidade que obedece a primazia da zona genital. Sendo o pênis “a zona erógena condutora, o objeto privilegiado de investimento narcísico” (2010:58), o que não permite que a criança aceite a imagem de uma pessoa não portadora dessa anatomia tão essencial.

Quando, pela primeira vez, a criança conscientiza-se sobre a anatomia feminina, observando a ausência de pênis no corpo da mulher, “ela condena ou repudia o desmentido que a realidade lhe impõe”, na tentativa de preservar a sua crença na existência de um falo materno. (MANNONI, 1973:10). Para tanto, será requerido dela um processo que resultará numa modificação do Eu. Para Freud não é verdade que a criança, depois de ter tomado conhecimento da anatomia feminina, conserve intacta sua crença na existência do falo materno. Sem dúvida, ela o conserva, mas também o abandona. Alguma coisa aconteceu que não é possível senão pela lei do processo primário; entretanto o infante tem, a respeito dessa crença, uma atitude dividida (FREUD, 2006[1927]:156) . Esse posicionamento dual na criança será nomeada por Freud, em seu texto de 1938, de clivagem do Eu. Podemos entender a clivagem, então, como essa cisão do Eu em ordens discursivas diversas.

Suponhamos, portanto, que o ego de uma criança se encontra sob a influência de uma poderosa exigência instintual que está acostumado a satisfazer, e que é subitamente assustado por uma experiência que lhe ensina que a continuação dessa satisfação resultará num perigo real quase intolerável. O ego deve então decidir reconhecer o perigo real, ceder-lhe passagem e renunciar à satisfação instintual, ou rejeitar a realidade e convencer-se de que não há razão para medo, de maneira a poder conservar a satisfação. Existe assim um conflito entre a exigência por parte do instinto e a proibição por parte da realidade. Na verdade, porém, a criança não toma nenhum desses cursos, ou melhor, toma ambos simultaneamente, o que equivale à mesma coisa. Ela responde ao conflito por duas reações contrárias, ambas válidas e eficazes. (FREUD, 2006[1938]:293)

Se por um lado essa crença não depende do processo primário, ou seja, não é da ordem do inconsciente, todavia ela sofre os efeitos do processo primário, dependendo, dessa forma, do recalçamento e do seu retorno. Por isso, ela se configura diante do desejo inconsciente e do sintoma derivante.

Lerude acentua, entretanto, que não devemos confundir a crença com o recalçamento, ou como um produto desse processo, para a autora a crença apenas sofre “os efeitos desse recalçamento e dos manejos engendrados pelas leis do inconsciente” (2009:109).

Assim, a *Verleugnung* é o mecanismo que repudiou a vivência que lhe demonstrou que as mulheres não possuem o falo e que, simultaneamente, conserva a idéia de que elas tenham algum. No Fetichismo, explica Mannoni (1973), o sujeito conserva um fetiche porque elas não têm (o falo). Para o autor, a experiência além de não desaparecer, torna-se para sempre “inapagável”, restando um “estigma indelével” cujo fetiche se apropriará permanentemente. O que se apaga é a lembrança.

Nas obras anteriores à de 1938, a clivagem do Eu a qual Freud se referia se assemelhava mais a um mecanismo “muito particular de suspensão de conflitos psíquicos” (SAFATLE, 2010:95).

Já em *A divisão do ego nos processos de defesa*, Freud sugeriria, conforme estipula Jean Pierre Lebrun, a existência de uma *Verleugnung* que poderia ser reconhecida como normal. “Isso se dá pela visualização desse processo como aquele que possibilita que toda criança comece a enfrentar a descoberta da castração feminina” (2008:256).

3.2 A feminilidade que possibilita outros caminhos

Freud já observara que o ser humano, por atribuir ao falo uma significação muito particular, faz com que o mesmo regule toda a sua sexualidade de uma forma muito especial.

Para Alberti (2004), independente do gênero ao qual pertença, todo ser humano se vê categoricamente desprovido de falo. Somos todos castrados! Daí porque sempre projetamos a um outro atributos fálicos que não encontramos em nós mesmos. Se nos basearmos nos textos freudianos, especialmente em *Totem e Tabu* (1914), perceberíamos que, para a psicanálise, o único que verdadeiramente teria o falo é o pai. Isso não significa que o sujeito que é pai tem o falo, mas que todo filho atribui ao pai um falo. E, conseqüentemente, o significante paterno impacta de forma diferenciada na criança.

Assim, o falo é o que todo sujeito desejante almeja ter para se equiparar ao pai e, desta forma, reconquistar a posição original com a mãe. Uma vez que é o falo o objeto do desejo por excelência.

Alberti (2004) pontua que no período da latência, o infante começará a observar que até mesmo seu pai claudica. Todavia, essa descoberta não impede que o sujeito continue desejando ter um falo, mas ela exige um reposicionamento diante das evidências da castração. Eis a via pela qual o sujeito humano adentra na adolescência. Por essa mesma via, diz a autora, o sujeito terá que então se deparar com a Mulher.

Para a autora, o encontro com o lugar do feminino, não é uma tomada de “posição na guerra dos sexos”, ambos os gêneros terão que se haver com a causa. Ela afirma que, normalmente, esse encontro causa um embaraço nos homens e, então, o jovem passará a sua adolescência tentando elaborá-lo. Para as garotas, o encontro com o sexo normalmente a lança na questão: o que é uma mulher? E, desse momento em diante, a jovem se lança na tentativa de com Ela se identificar, elegendo-a como objeto o mais precioso, num movimento que Freud já reconhecia como sendo o da bissexualidade própria à histeria.

Todas as escolhas sexuais do adolescente partirão de seus encontros com o que foge à pré-concepção sexual da infância, falocêntrica por excelência e, portanto, sempre referida à primazia do falo. Quando as certezas vacilam quanto à pré-concepção da infância, o adolescente se vê obrigado a lidar com o impossível a simbolizar do sexo. Então experimenta fantasias que encenam a sua relação com o real do sexo, identificado na Mulher (com M maiúsculo); independente de esse sujeito ser uma moça ou um rapaz. O impossível a simbolizar é identificado com a Mulher justamente porque o sexo da mulher é um buraco, remetendo o sujeito a seus próprios impossíveis

ao que ele não entende, ao que percebe mas não consegue significar. Tal buraco reenvia todo adolescente, independente de sua cultura, língua, ou mesmo grau de instrução, ao osso do humano: há um ponto de irrepresentável. (ALBERTI, 2004:30)

Para a autora, estar com o outro sexo, muito além do prazer do encontro, rasga o véu das pré-concepções, contribuindo para aquilo que vacila na adolescência. Uma vez que não se sente íntimo nem mesmo com seu corpo, o sujeito se percebe diante de tantas questões que às vezes até pode duvidar de sua própria capacidade para dar conta de todas elas. Assim o lugar do feminino é, antes de qualquer outra coisa, a posição incômoda que revela a existência de um algo mais indizível.

Saflate (2010), por sua vez, desenvolve uma teoria muito interessante que também pode nos ajudar a pensar a questão de nossa pesquisa. Para o autor, esse repúdio frente à observação da mulher castrada, que posiciona a feminilidade como fonte de aversão, se dá não tanto pela questão de uma anatomia como destino, mas pelo fato da feminilidade possibilitar uma outra forma de gozo, essa eternamente nunca sabida ao certo, que não passa pela submissão ao primado fálico. Daí porque talvez os adolescentes acham que as mulheres podem ser várias, mesmo que eles não consigam explicar o que significa ser essa variedade.

O autor desenvolve seu argumento afirmando que a criança herda do campo social a crença em um vínculo fundamental entre feminilidade e passividade, assim como entre masculinidade e atividade. Durante o processo fundamental de desenvolvimento psíquico, é necessário que o sujeito humano se afaste de uma posição passiva, a do bebê submetido à interpretação materna, e assuma uma posição de agente.

A mulher, como avatar da feminilidade, dessa forma vai assumindo uma posição aversiva para os representantes de ambos os gêneros. Tal fato foi claramente percebido no discurso de todos os adolescente, inclusive os das mulheres que estiveram presentes, que afirmaram o lugar difícil e pouco desejável do feminino na sociedade. No caso dos homens do grupo, a aversão à mulher se demonstrou tão intensa que afugentou as representantes da última conversação pois as garotas nem compareceram à aula naquele dia.

Para Saflate (2010), o que estaria em jogo no reconhecimento da diferença sexual não seria apenas o emblema que Freud defendeu da anatomia como destino, mas o reconhecimento dessa outra forma de gozo, distinta da pressuposta pelo primado fálico. Ou

seja, a questão gira em torno da possibilidade de uma outra forma de organização lógica do desejo, talvez com menos interditos.

Então, pode ser que a dificuldade da aceitação da diferença sexual é a de submeter a sexualidade polimórfica e autoerótica ao primado fálico, uma vez que essa última não se realiza de forma plena em nenhum sujeito humano. O primado fálico não goza de uma rigidez estrutural, requerendo o tempo todo que ele seja defendido. Assim, uma forma outra de gozo é como uma brasa que resta acesa sempre disposta a incendiar as aspirações que somos obrigados a deixar para trás.

Safatle continua sua construção indicando que talvez o bissexualismo inato defendido por Freud fosse a sua maneira de se referir a um pensamento que conduz a uma impossibilidade de se ser mulher ou homem sem “perder a capacidade de se referir a algo que, mesmo marcado com o selo do arcaísmo, continuará insistindo no interior do desejo...” (2010:64)

Essa diferença sexual recusada não seria externa, mas interior à própria determinação de toda identidade sexual. Safatle não se refere a uma outra maneira de gozo excludente, que se posiciona contrária a minha, mas sim ao reconhecimento de que em minha própria identidade sexual habita outras possibilidades de gozo sugeridas pelo feminino. Talvez “várias” como denunciam os adolescentes. Uma outra forma que “fala baixo, mas nunca se cala”.(2010:65)

Se pensarmos no conceito de pessoa como a identidade que um sujeito constrói dentro de um paradigma simbólico estruturado, talvez possamos imaginar a feminilidade - e aquilo à ela atribuído - como a possibilidade da recuperação do que foi usurpado pela Lei-Pai na constituição do primado fálico. Então, um outro gozo não seria “um outro princípio identitário, mas o que desarticula o caráter organizador da própria noção de identidade”. O autor ainda afirma que o difícil seria reconhecer “a diferença que se manifesta no interior do processo de sexualização do corpo próprio e que está presente em todo e qualquer sujeito”. (SAFATLE, 2010:65 e 66)

Acreditamos que talvez os adolescentes entrevistados estejam situados frente a um impasse de ordem identitária. Encontraram no ambiente escolar uma professora que, provavelmente para seduzi-los, garantir a presença deles em sala de aula e o sucesso do programa educacional ao qual se vê responsável, assim, ao nosso ver, aceita o papel de

suporte de crença da escola como espaço não castrado. Como local no qual a recusa da diferença sexual não só pode ser encenada como aplaudida, no qual o interdito e a castração podem ser fingidos não existir. Porém, tal espetáculo encontra seu público apenas dentro dos muros da escola, porque lá fora... na rua é diferente. Lá fora os jovens se deparam com os interditos, com os nomes-do-pai, são obrigados a se sujeitar a eles, sob penas variadas. Na escola esse encontro parece ocorrer de forma não decidida. Esse dilema coloca em cheque cotidianamente sua crença. Porém eles continuam desejando que essas “várias” outras formas fossem possíveis, pois elas encontram uma ressonância interna para tanto. Todavia, a sustentação dessa crença requer a afirmação do olhar de um outro crédulo.

3.3 O olhar do crédulo

Se dentro da escola a crença é sustentada e fora ela é posta em cheque e negada, há que se pensar no processo da recusa (*Verleugnung*), conforme estipulado por Freud em 1927, no qual uma crença pode ser abandonada e conservada ao mesmo tempo. Mannoni (1973), utilizará uma fórmula simples para designar essa crença em seu livro *Chaves para o imaginário*, trata-se da expressão já celebrizada “eu sei, mas mesmo assim...”.

Porém, como crença que é, sua sustentação exige que essa credulidade estipulada pela recusa recaia sobre alguém. Nesse caso, os adolescentes necessitam do olhar de um crente para depositar essa crença e fazer dele o sustentáculo. Quando esse olhar vacila e o crédulo falta, essa falta recai sobre o próprio adolescente e o adolescente cai no lugar vazio deixado por essa falta.

No final da terceira conversa, intervi após as falas nas quais os jovens narravam como foram aderindo signos do universo feminino em seus corpos e como esse processo não só era apoiado, mas celebrado pela professora. Eu disse que quando era estudante, do mesmo nível de ensino do deles, isso há uns 15 anos, se fosse à escola com unhas feitas, calça justa, sobancelha desenhada, axilas depiladas, provavelmente seria considerado meio transexual, ganharia apelidos e sofreria preconceito. Comento que, na época do colégio, homens sequer usavam roupas cor de rosa sob pena de serem apelidados de gays, que dirá pintar as unhas. Finalizo dizendo que estava achando bastante interessante toda essa liberdade na forma de se vestir e portar que a juventude contemporânea estava mostrando.

Na quarta conversação observo que, antes de iniciar o trabalho, o clima estava um pouco tenso e os jovens demonstravam um certo desconforto. Tinha como proposta metodológica para aquele debate colocar o Estatuto da Criança e do Adolescente em foco, uma vez que até então ele não havia aparecido em nenhuma das conversações anteriores. Porém os adolescentes presentes afirmaram saber quase nada ou pouco sobre o estatuto. Quando arguidos sobre o que conheciam, apenas dois deles conseguiram responder que “era algo sobre a criança ter direito de estudar, de médico...” (Rafael). A partir daí, as respostas aos temas propostos foram todas sucintas, com um quê de desinteresse.

Desconfio que minha interdição no último encontro os colocou em uma posição incômoda. Mannoni (1973) escreve que, para o impostor, o que lhe ameaça não é que seu faz de conta falhe, pois isso lhe é indiferente visto que ele sabe. É como se seu objetivo fosse não que o “faz de conta” os levasse da impostura à verdade, mas da impostura à credulidade. Diferente do que ocorre com os fetichistas onde o outro é substituído pelo próprio fetiche, nos adolescentes com os quais estivemos, parece ainda que se requer esse outro para que o espetáculo continue. Quando esse outro falta, são produzidas perturbações que impossibilitam a permanência nesse papel de impostor. Parece que minha interdição acabou trazendo um pouco desse “lá fora” tão desconfortável para dentro da sala de aula, antes palco de uma suposta crença na não castração.

Jurandir Freire Costa, afirma que o narcisismo é precisamente o que, por meio do investimento da libido no Ego, vai tornar possível a organização do sistema egoico. Dada a afirmação de que o narcisismo e o Ego são contemporâneos e correlatos da totalização do sujeito numa unidade imaginária (Costa, 1988, p. 156),

O autor defende que, por ser estruturado a partir do narcisismo, o Ego é uma instância psíquica que procura esquivar-se de mudanças, uma vez que estas podem ocasionar desprazer. Assim, o Ego possui a tarefa de manter o *status quo*. Mesmo depois das teorizações de Freud sobre o narcisismo - que irão dar origem, posteriormente, a uma nova dualidade pulsional e à segunda tópica - Costa afirma ser possível que o Ego permaneça como protetor da autoconservação. Não tanto da autoconservação biológica, mas de fato da autoconservação da imagem do Ego de unificação. “O ego estabeleceu-se a tarefa de autopreservação, que o id parece negligenciar”. (FREUD, 1940 [1938]: 228). “Toda tentativa de alteração da composição egóica age como estímulo para a auto-defesa narcísica” (COSTA, 1988: 159).

Costa nos ajuda a pensar na fragilização narcísica que a adolescência promove. As modificações que a puberdade impõe exigem do Ego - o resistente a mudanças – todo um jogo de cintura capaz de dar conta de uma grande reorganização subjetiva em planos complexos e diversos. Essa alteração da composição egoica é uma grande alteração que representa um fatal ataque ao narcisismo. O autor ainda aponta que quando a integridade egoica se vê em ataque, o sujeito é acometido pela angústia. Talvez seja esse o caso dos adolescentes entrevistados frente ao olhar incrédulo que pontuei na última conversação.

Savietto (2010) salienta a importância da angústia adolescente vinculada a essa fragilização narcísica, pois o enfraquecimento narcísico é imprescindível na adolescência. Isto porque o desligamento gradual do narcisismo é a chave para a abertura da via à subjetivação, para que o adolescente se desloque do referencial parental e invista em novas referências.

A autora prossegue narrando que esse evento diz do encontro do adolescente com uma situação na qual ele se situa, vacilante, entre dois registros: o narcísico e o edipiano. De tal maneira que essa transação narcísica fosse a negociação que o adolescente deve realizar, transformando o investimento narcísico para alcançar o êxito no decorrer da passagem pela adolescência. E por meio “do sucesso da transação narcísica que o adolescente escapa de um vivido despersonalizante rumo a uma reapropriação subjetiva”. (SAVIETTO, 2010:22) Assim, o processo da adolescência não pode ser bem-sucedido sem que sólidas bases narcísicas tenham sido afetadas.

Para que o adolescente possa se reorientar para novos objetos, para que possa estabelecer identificações secundárias que lhe permitam forjar uma identidade adulta, é indispensável a construção de outros modelos, diferentes dos parentais, mesmo sabendo que a renúncia aos objetos de desejo incestuosos comporta um significativo remanejamento do referencial identificatório.

Para Savietto (2010), essa reorganização relativa às identificações, que impõe a elaboração do luto das figuras parentais da infância, é indispensável para a consolidação do processo subjetivante do adolescente. No entanto, ela também contribui para o enfraquecimento narcísico do sujeito.

Os objetos originários ocupam, até então, um lugar de certeza, idolatria e onipotência; é preciso, porém, desinvesti-los, para investir na dúvida que os novos objetos representam. Estamos mais uma vez diante da evidência de que a fragilização narcísica na adolescência é um “mal necessário”. (Idem, 2010:22)

Costa (1988) afirma que o investimento em novos objetos, em moldes diferentes dos parentais, implica o reconhecimento destes como alteridade digna de se desejar. Para que este investimento seja possível, o Ego precisa desamarrear-se do passado e do presente, admitir transformações, admitir dúvidas, e, principalmente, admitir a existência de falhas no sujeito. A instância que abriga os modelos que serão investidos libidinalmente, instância que remete ao futuro, ao devir do sujeito e, portanto, à sua falta, é denominada Ideal do Ego⁸.

O autor acredita que os objetos, assim como os ideais, são símbolos da alteridade. O Ego oferece resistência às mudanças; por conta disto lidar com a diferença é sempre conflituoso para esta instância psíquica. O único outro aceitável para o Ego, com o qual este consente em lidar sem conflito, é seu outro especular encarnado pelo Ideal de Ego. Os traços que constituem a forma egoica são representados de forma totalizada e idealizada no ideal de ego. Deste modo, este “outro” tolerado pelo Ego é, na verdade, um outro idêntico.

Para Savietto (2010), a construção de novos modelos na adolescência exige que o jovem possa desgarrar-se do passado, de seu corpo infantil, dos pais da infância, apostando no futuro, no próprio vir a ser. De novo a alteração da composição egoica se impõe, esbarrando o narcisismo. Essa é uma experiência que joga o sujeito numa extrema fragilidade, na incerteza, na impotência, da revivência do desamparo diante do qual a autodefesa narcísica é acionada. O Ego, angustiado porque ameaçado em sua integridade, recorre ao seu outro especular, o ideal de ego, buscando restaurar a onipotência infantil.

Assim, esse lugar especial de maternagem que a professora assume no discurso dos alunos, pode estar criando um espaço no qual esses jovens se vêm capazes de retardarem a angústia desse trabalho e encenar ser esse Ideal de Ego. E, pelo desconforto expresso pelos jovens nessa última conversação, esse espaço sagrado se mostra frágil frente à qualquer outro olhar que não compactue com o teatro apresentado.

⁸ Em *Sobre o Narcisismo – uma introdução*, de 1914, Freud fala primeiro do Eu Ideal como figura de projeção do ideal narcísico. Mais tarde, em *O Ego e o Id*, de 1923, atribui alternativamente ao que chama de Eu Ideal, depois Ideal de Eu, funções de censura e repressão que ele considera decorrentes da idealização. O Ideal do Eu forma-se quando criança, por causa da influência crítica dos pais, dos educadores e de outras pessoas do meio ambiente. A renúncia ao narcisismo infantil é viabilizada pela formação desse substituto, que deixa aberta a possibilidade de, num tempo futuro, ocorrer a união do Eu e do Ideal. Essas instâncias são ligadas à formação do Eu. O Supereu corresponde à autoridade e o Ideal de Eu à maneira como o sujeito deve comportar-se para responder à expectativa da autoridade. Quanto ao Eu Ideal seria o resultado de uma identificação primária com um outro ser investido de onipotência, quer dizer, à mãe. (PENOT, B. Eu Ideal/Ideal de Eu. In: MIJOLLA, A. Dicionário Internacional de Psicanálise. Rio de Janeiro:IMAGO, 2002).

Retornando a conversação eu sugeri, então, que o tema ficasse livre e que a partir de agora conversássemos sobre qualquer assunto, o que eles desejassem. Marcos sugeriu como tema o futebol e perguntou para qual time eu torcia. Rafael inquiriu se eu achava “que o Cruzeiro ia ser rebaixado”⁹. Quando acabei de responder as duas perguntas, Vinícius abruptamente solta: “Marcos é veado!” Pergunto o porquê dele ser veado e uma sequência de brincadeiras e gozações sobre o Marcos se iniciam.

Os principais argumentos eram que ele não “pegou nenhuma mulher durante aquele ano” (Rafael), que ele era apaixonado por um dos participantes da conversação (Daniel) e que ele tinha uma brincadeira na qual pegava na “parte íntima” (Vinícius) dos outros garotos. Observo que Daniel e Vinícius, que faziam brincadeiras sobre Marcos, estavam abraçados com a cabeça encostada um no outro. Eu falo que não posso dizer nada sobre a orientação sexual do Marcos. Comento que na nossa sociedade existe um pensamento machista que impõe uma não expressão de afeto entre amigos do sexo masculino, o que não ocorre com as mulheres. Saliento que acho interessante perceber que entre eles esse machismo parece não existir, pois vi dois de vocês abraçados aqui sem problema.

Vinícius, mudando o assunto, pergunta se eu viria a uma apresentação de dança na escola. Pergunto se eles fazem dança de rua. E ele, o mesmo jovem que iniciou o debate sobre o Marcos ser gay, responde “É mais um motivo para a gente ser gay”. Cristiano completa “é por causa da rebolação, tem muita mexeção de cintura.” “Rebola muito”, sorri Marcos.

Eu então pergunto, “o que vocês querem me dizer, vocês são gays?” E após um não explicativo do jovem que constantemente trazia o assunto à pauta, começou uma outra zoação na qual cada um acusava o outro de ser gay em tom de brincadeira e elencando diversos argumentos.

Vale à pena lembrar que, conforme anteriormente narrado, uma das características desses jovens homens que participaram das conversações era que eles formavam um grupo coeso, homogêneo, organizado, sincronizados, no qual o pensamento de um era completado pelo outro e as linhas das falas eram repetidas, às vezes, com as mesmas palavras, como se todos pensassem as mesmas coisas.

⁹ No ano de 2011, a tradicional rivalidade entre as torcidas de clubes de futebol Cruzeiro e Atlético Mineiro estava acirrada frente à possibilidade de rebaixamento dos dois times à segunda divisão do Campeonato Brasileiro.

Para Paladino (2005), paralelo ao distanciamento dos pais, possivelmente em decorrência da ameaça edípica, o adolescente tenta preencher o “vazio emocional” por meio das amizades, das ligações apaixonadas, do amor aos ídolos e heróis em busca de novas representações.

Em *Psicologia de grupo e análise do ego*, de 1921, Freud afirma que os grupos têm características homossexuais. Ele afirma que a libido que mantém os grupos unidos não se diferencia pautada nos sexos de seus membros e rejeita os objetivos da organização sexual da libido. Dessa forma, a libido vigente em um grupo é aquela que tem suas finalidades inibidas: “Ocupamo-nos aqui com instintos amorosos que foram desviados de seus objetivos originais, embora não atuem com menor energia devido a isso” (2006[1921]:114)

Porém, Freud observa que o amor homossexual é muito mais compatível com os laços grupais. É que nos relacionamentos entre homens estaria salvaguarda “a percepção do corpo castrado da mulher, a interrogação sobre a castração masculina e o fantasma da castração realizada pelas mulheres nos homens.” (ENRIQUEZ, 1990:63). A presença da mulher é um lembrete que estraçalha a manutenção do narcisismo, enquanto entre homens o movimento é o oposto.

Dessa forma, parecia que o grupo formado pelos adolescentes homens, com os quais conversamos, além de garantir a eles um conluio no qual se comprometiam solenemente, tal qual numa iniciação inconsciente, guardar o segredo da crença na recusa, também servia como fator que exacerbava a repulsa a mulher, pois a sua presença poderia ser aquela que despertaria neles próprios a impossibilidade da manutenção da crença.

Deixei a brincadeira entre os jovens fluir e o que foi parecendo se desenhar era que talvez, já que não aceitei ser o suporte da crença daqueles jovens, como fazia a professora de turma, as zoações encobriam as dúvidas de cunho sexual. Elas talvez estivessem sendo proferidas como um pedido disfarçado para uma resposta que eles evitaram buscar conhecer e por isso não souberam responder e elaborar durante as conversações. Assim, os questionamentos frente aos comportamentos e brincadeiras que os jovens do grupo mantinham entre si passaram a ser algo que precisava ser - quem sabe - explicado, esclarecido ou justificado aos olhos do incrédulo.

O que eu tenho de fazer com essa sexualidade que me foi dada, o que preciso ser para me constituir homem? Já que não posso fingir não saber dessa diferença sexual, como fazer para reconhecê-la, aceitá-la, para vir a ser? O que é que em mim não me faz homem?

Alberti (2004) afirma que a pergunta “Quem sou eu?” implica o reconhecimento do furo do saber do sujeito que perdeu as referências sólidas às quais estava atrelado como filho, irmão, herói imaginário que foram abaladas com a chegada da adolescência. Se o grande trabalho do jovem na puberdade é o de se afastar do ideal dessas referências infantis, a questão então é: se deixar de ler essas referências às quais eu estava amarrado até agora em minha vida, como fico? Com isso, o adolescente se vê obrigado a elaborar suas próprias referências, por um lado, e não poucas vezes, a partir daquelas designadas pelos próprios pares, os outros adolescentes.

Safatle aponta que ao invés de uma unidade coerente e rigidamente organizada, o Eu clivado parecesse mais “uma formação paradoxal de compromisso construída sobre uma estrutura de contrariedades.” Assim, o Eu, antes de qualquer outra função, seria um mecanismo que buscava administrar os “conflitos psíquicos em que a unidade não exclui o uso de divisões psíquicas”. Com isso, a verdadeira rigidez do Eu estaria “na sua forma de gerir conflitos a fim de sustentar modos de organização impossíveis de se efetivarem”. (2010:101 e 102)

Se apoiarmos nessa idéia, talvez possamos pensar que os jovens da pesquisa estavam acostumados com a fixação na recusa, na crença da possibilidade de um local no qual pudessem encenar o desmentido. No ambiente escolar eles contavam com a presença desse olhar crédulo, que os permitia não ultrapassar o desmentido, mecanismo que os possibilitariam consolidar processos de maturação e desenvolvimento. O uso recorrente desse modo de síntese e de organização na sala de aula poderia estar permitindo a suspensão do conflito entre exigências pulsionais e objeções vindas da realidade. Porém, diante do olhar do incrédulo que se recusa a entrar nesse jogo, o conflito escondido emerge ameaçadoramente.

A adolescência, esse estágio da vida célebre por ser o momento de se vivenciar lutos, enfrentar decepções, lidar com as questões do sexo e da morte, parece estar encontrando um mecanismo novo para atuar seus dramas. Esse mecanismo do desmentido talvez suspenda as dores do enfrentamento do conflito entre ego e narcisismo, os conflitos da castração. Esse mecanismo da recusa é o de não se sujeitar apenas a uma forma de gozo, a estabelecida pelo

primado fálico. Esse mecanismo que permite que essa voz que “nunca se cala” possa falar mais alto um pouco.

Daí porque parece ser tão sofrido e desregulador quando se perde essa possibilidade e precisa-se enfrentar esse “lá fora”. Esse “lá fora” que nunca se silenciou “lá dentro” de cada sujeito, mas que podia ser fingido não existir.

As várias outras maneiras de gozo parecem ser a resposta – se não a mais fácil – a mais confortável, justamente por não ser resposta nenhuma. Se a adolescência é esse tempo vazio, antes que a vida comece para o que é bom, mais fácil seria fazer dela múltiplas outras formas de ser, dessa forma ela manter-se-ia nada sendo, uma vazia repleta de várias outras coisas. Essa fixação que, não implica psicose, sugere talvez uma nova forma de organização lógica do desejo que esses adolescentes acharam por bem se prender.

Se o real da diferença sexual não é mais o ponto de ancoragem do simbólico que permita o gênero (a gramática), as identificações sexuadas, mas justo uma fórmula cromossômica que certamente se pode escrever, mas que não autoriza mais o jogo metafórico, então as teorias sexuais infantis manterão todo seu poder inconsciente e o sujeito permanecerá fixado aquém da castração (LERUDE, 2009:114)

Alberti(2004) também nos faz pensar em outro fator que poderia estar facilitando o forjar desse local no qual se é possível fingir não reconhecer essa diferença sexual. Para a autora, nem sempre a introjeção dos pais da infância se cristaliza de maneira a realmente possibilitar o sustento de novos caminhos edificados pelo adolescente. Como já vimos, há sempre uma falha nos pais que também precisa ser elaborada pelo sujeito. Às vezes, ao não elaborá-la, surge uma perturbação, uma depressão, justamente efeito da identificação do sujeito com o que falha. E a autora defende que, se há essa identificação é também para eximir os próprios pais da relação com a falha, o adolescente se dá em sacrifício para tapar a falha do Outro. Talvez a maior expressão da perturbação depressiva na adolescência seja o “eu não quero saber”.

Essa perturbação sintomatiza a dificuldade do sujeito de encontrar referências simbólicas suficientes para poder, de alguma forma, a partir delas, criar uma direção para si mesmo, isto é, investir numa aposta que possa fazer em suas próprias escolhas.

É preciso coragem para escolher! Porque cada escolha, assim assumida como sendo de sua própria responsabilidade, rompe necessariamente com

desígnios e ditames. Teoricamente falando, se todo sujeito é alienado ao Outro - ou seja, todo desejo é, por definição, desejo do Outro -, a escolha se faz na vertente inversa, a da separação do Outro, sempre cortando e fazendo recortes nos desígnios e ditames em função do fato de que quando há escolha já nem tudo é possível. (ALBERTI, 2004: 42)

No caso dos jovens sujeitos dessa pesquisa, três deles não conviveram diretamente com os pais, sendo criados por tias e avós. E os que moram com os pais não demonstram o menor respeito filial. Marcos chega a afirmar que “Meu pai, eu zoo demais”. Rafael fala que “Eu zoo, meu pai é careca e baixinho”. Porém, talvez o que mais nos sirva como sinal que possa haver uma certa falha na introjeção das figuras parternas desses adolescentes seja a fala de Daniel que, ao fim da última conversa, no meio de uma discussão sobre quem se pode e quem não se pode zoar, finaliza soltando do nada a frase “Eu nunca morei com meu pai”. Além de descontextualizada com a conversa, ela causa um silêncio em todos os jovens que só é interrompido pelo sinal que finaliza o horário de conversa.

Para Alberti (2004), a depressão é um afeto, uma baixa de energia psíquica, que aparece no momento em que o Eu evita a sua determinação - sempre inconsciente - e se liga diretamente com outro fenômeno, as inibições. Estas são definidas por Freud como limitações das funções do eu, fugas - por precaução, ou por falta de investimento. É para não enfrentar o conflito da adolescência com a autoridade dos pais que o eu assume suas precauções. Os conflitos se criam na medida em que toda escolha impede agradar a gregos e troianos - no caso, os gregos seriam os desejos inconscientes e os troianos, o supereu, na conceituação freudiana.

Durante a quarta conversa, um dos assuntos que emergiu foi uma zoação ao Cristiano na qual os demais jovens o chamavam de idiota. Tal brincadeira seria fundamentada no comportamento infantilizado que o jovem mantinha dentro da escola. Cristiano possui uma brincadeira na qual Vinícius denuncia que ele fica “louco, correndo, gritando, subindo em árvores, dando mortal.” Cristiano em seguida reage dizendo “ah não, é você quem faz isso, não vem dar má nota não!”. Rafael continua a zoação afirmando que Cristiano um dia “colocou um símbolo do super homem e saiu correndo na escola. Vinícius continua, “ele rasgou o uniforme, a camiseta nova e ficou parecendo uma capa.” Todos riem e se divertem enquanto trocam acusações de “idiotice”.

O comportamento infantilizado que os jovens relatam possuir no interior da escola não condiz com o que narram possuírem fora dela, na qual o próprio Cristiano comenta ficar apenas “deitado no sofá, quieto”.

Alberti observa que na inibição o “Eu empobrece, subtraindo-se ao que determina o sujeito no discurso do Outro, mas mantém sua supremacia sobre o recalcado, reagindo de forma a fazer prevalecer o narcisismo” (2004:42). Como Freud determinou, na posição que caberia aos atos emerge então os sonhos diurnos, e num ‘mundo imaginário’ não existem obstáculos intransponíveis ao Eu.

Nesse contexto, para a autora, há uma perda da realidade uma vez que a relação estabelecida entre ela e o sujeito é empobrecida:

Além de não querer saber nada sobre sua própria determinação, inconsciente, ele tampouco procura saber como interagir com a realidade externa de maneira a poder modificá-la para que possa melhor atingir seus próprios fins. Na inibição isso se deve ao próprio fato de o sujeito se impedir de saber quais são esses seus fins (ALBERTI, 2004:43).

Fora isso, o sujeito se fixa em uma posição de permanente demanda, requer do Outro respostas, ou silencia seu desejo do Outro, “por saber pelo menos que toda demanda é basicamente demanda de amor”. Nas circunstâncias da demanda de amor, é o reconhecimento o que todo adolescente almeja. Mas, diferenciado do que ocorria em sua infância, este já não vem com tanta frequência porque o círculo de relações do adolescente mudou muito, aumentou mesmo, e certamente as pessoas que identifica como seus ideais já não têm com ele a mesma relação que seus pais quando era pequeno. Então o sujeito pode interpretar que já não o amam mais... razão de intensificar a demanda de amor.

Para a autora, é nesse momento que fica claro a existência de um engano do próprio sujeito sobre ele mesmo:

onde acha que quer amor ele na realidade tapa o fato de ser desejante, trocando o exercício de sua possibilidade de desejar pela demanda de amor. A possibilidade de desejar se assenta na própria curiosidade, sexualmente determinada, fundamentando uma posição subjetiva frente a um querer saber. No caso de o próprio sujeito se enganar sobre seu desejo, a relação com o saber o paralisará na ficção de uma presumida incapacidade. Como uma bola de neve, essa incapacidade remete, mais uma vez, tanto à inibição quanto à depressão, ou, num jogo de palavras, à depreciação em que o sujeito se instala. (ALBERTI, 2004:44)

Essa presumida incapacidade a qual se refere Alberti (2004) é paulatinamente conferida no discurso dos jovens que afirmam serem inaptos ao estudo, confirmando uma inibição frente aos estudos já óbvia pelo fato de estarem cursando um trabalho de aceleração de estudos. Conforme mencionei na introdução, na segunda conversação pedi que cada um me contasse o que desejaria a um gênio. Porém o pedido deveria ser uma realização para si próprio. Se pudesse ser o que quisesse, o que você desejaria ser? As respostas surpreendem em sua simplicidade. Eles desejam ao gênio a chance de serem engenheiros ambientais, veterinários, administradores, policiais. Eu os interpelo e digo - com algum excesso do interlocutor - que esses não seriam sonhos tão impossíveis, que todos são perfeitamente capazes de conquistar esses objetivos, ainda mais depois do ProUni¹⁰. Porém eles não compartilham dessa crença.

Vinícius afirma que “eu não gosto e não consigo estudar. Eu sei que preciso, mas não é para mim”. Joana prossegue dizendo que “entende que não vai conseguir mesmo, eu vou ficar é por aí, andando, não fazendo nada”. Marcos completa, “porque eu vou estudar se não vou conseguir nada?”.

¹⁰ Apesar de não se tratar de objeto dessa pesquisa, nem de desejarmos entrar no mérito da polêmica dos prós e contras que ronda esse programa, sucintamente podemos dizer que o ProUni - Programa Universidade para Todos - tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O Prouni possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e ainda o Fies - Fundo de Financiamento Estudantil, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. O Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2011, 919 mil estudantes, sendo 67% com bolsas integrais. Desde 2007, o Prouni - e sua articulação com o FIES - é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Assim, o Programa Universidade para Todos, somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior.

3.4 Cumplicidade como oportunidade?

O século XX foi o palco do nascimento do paradigma da imagem e de seus excessos. Vivemos em uma sociedade que tem suas relações mediadas por imagens, predominando a afirmação da aparência, um monopólio cujo espetáculo é a principal produção da sociedade atual. Para Guy Debord (1967) toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação.

Segundo Pereira (2008, p.132), somos sujeitos de um tempo de bombardeio imagético e de empobrecimento da palavra. A contemporaneidade ao mesmo tempo em que revela a diferença, a captura “pelos tentáculos imaginários da indústria cultural, modismos e meios massificados de comportamento.”

A concorrência de mercado e de capital produziu uma massa de pessoas voltadas para a economia. Por isso, passamos, em uma primeira etapa, pela busca do “ter”. Depois utilizamos esse “ter” para “fazer aparecer” e assim enlaçar o outro como objeto que é a visada de seu desejo. As imagens produzidas tornaram-se reais e criaram uma série de indivíduos com esse mesmo comportamento, quase hipnótico. O espetáculo não está apenas nessas formas visuais, está em todas as funções que suas representações podem alcançar, das discussões mais triviais sobre futebol e novela, a debates teóricos e acadêmicos.

A individualização do homem e o poder moderno que ele possui, criou todo esse espetáculo, um elogio a si próprio, um egocentrismo de uma sociedade que vive de imagens e de segregação. A sua origem é a perda da unidade do mundo, e a expansão do espetáculo moderno exprime a dimensão desta perda. Essa alienação produziu um homem que, quanto mais contempla, menos vive; quanto mais cria necessidades, mais distante encontra-se de seus desejos. Segundo Debord (1967), o espetáculo na sociedade corresponde a um fabrico concreto de alienação.

Conforme Eugene Enriquez, assistimos a passagem de uma civilização da culpa para uma civilização da vergonha. Uma sociedade da culpa seria aquela relacionada diretamente à interioridade, uma vez que o sentimento de culpa supõe uma luta interna do sujeito. O reconhecimento dessa luta interior nos coloca diante do desejado e do proibido, e assim, erro e sentimento de culpa, que só são possíveis de se desenvolver no que o autor denomina como

um "universo do erro", se articula e nos remetem para todos os elos que estabelecemos no mundo.

De outro lado, uma civilização da vergonha seria marcada pelo ato e pela aparência, uma sociedade que não privilegia a culpa. Se a importância está no ato e em sua visibilidade, qualquer ato pode ser executado, caso seja uma ação corajosa ou valorizada, deve ser exposta a todos, para que o indivíduo seja reconhecido por seu êxito, mas caso seja repreensível, só não deve ser descoberta. Não há culpa por violar a moral, somente a vergonha se essa violação se torna pública, entretanto "a vergonha não toca o indivíduo em sua intimidade, o toca em ser social, em sua aparência." (ENRIQUEZ, 2006, p.184). Dessa forma o que vemos sobressair em nossa cultura é cada vez mais a busca pelo sucesso social, pelo jogo de aparências, onde não importa mais o ser, ou mesmo o ter, mas sim o que se aparenta.

Um das apostas feita por Melman (2009), é que o conflito geracional, que hoje articula-se com o nome de "crise da adolescência", sustenta-se no fato de nós não sabermos como nos posicionar como adultos, como modelos para esses jovens. O que dizer, como nos projetar, quais discursos sustentar, que conhecimentos teríamos para transmitir... Qual é a sabedoria que possuiríamos para garantir à nossa geração a posição de arautos, frente a todas as dúvidas e inseguranças que a contemporaneidade impõe à posição do adulto na sociedade ocidental. Momento esse no qual muitas vezes testemunhamos incrédulos toda uma revolução inominável de costumes, hábitos e paradigmas. Fica, assim, razoavelmente compreensível porque Melman (2009) situa a crise contemporânea dos adolescentes emparelhada a crise do nosso discurso a seu respeito.

Georges Lapassade (1975), em sua obra na qual teoriza sobre a adolescência, escreve que a maturidade que se atingiria na fase adulta nada mais é do que uma máscara que reforça a fronteira estabelecida entre infância e idade adulta mediante uma ocultação sistemática e sustentada de aspectos que poderiam ser considerados como inaceitáveis sinais de imaturidade. Por trás dessa máscara, o adulto se vê obrigado a rejeitar definitivamente sua infância e sua adolescência como meras fases preparatórias que supostamente deixou para trás. Mas como máscara que é, suas amarras estão sempre ameaçando de desfazer e revelar a verdade que por trás se esconde.

Essa dificuldade - ou até mesmo impossibilidade - de transmissão, é percebida pelos adolescentes não só no âmbito familiar, em suas relações cotidianas com seus pais que a toda hora vacilam em ocupar esse local ao qual os convidam a se preparar para; mas essa crise

também se espalha por todas as instituições sociais, principalmente às educacionais, que ainda se organizam discursivamente visando a ofertar saberes muitas vezes não mais valorizados socialmente num mundo regulado pela praticidade. O que percebemos hoje, cada dia mais, é uma exigência pautada no imediatismo, pelo saber fazer exigido a luz da velocidade das inovações tecnológicas. No qual compreender como configurar aplicativos no Iphone 4 lhe confere um status muito maior do que já ter lido alguns dos clássicos tão referendados pelo meio acadêmico.

Melman (2009) aposta que podemos falar em uma organização global atual com valores mais alinhados a características hedonistas. Com raiz na palavra grega *hedonê*, que significa prazer e vontade, o Hedonismo é uma filosofia, ou doutrina moral, que consiste no pensamento de ser o prazer a finalidade da vida. Haveria pessoas que professariam naturalmente o hedonismo, quem sabe esse será o novo adjetivo da adolescência nos dicionários vindouros.

Se pensarmos num hedonismo social contemporâneo, esse poderia atrelar-se ao fazer-se reconhecer nessa sociedade do espetáculo. Para os adolescentes com os quais estivemos eis um dos grandes lemas de suas ações, fazer-se reconhecer como sujeito ativo no meio social. Porém esse fazer-se reconhecer se mostra engajado nessa cultura hedonista. Cerca-se de “estigmas eventualmente somáticos, físicos, eventualmente sob a forma de adições artificiais, de inscrições sobre o corpo” (Melman, 2009:132), ou seja lá o que me for possível aderir para demonstrar o meu pertencimento nesse movimento hedonista que dita as regras de nossa sociedade capitalista e de consumo.

Para Birman (2004), seria o poder, a ordem simbólica, que possibilitaria ao sujeito manejar a ordem pulsional, representá-la, realizando o trabalho de ligação, de simbolização, uma vez que ela possibilitaria uma mediação, uma contenção da força pulsional. No entanto, o autor descreve que a atual estrutura sociocultural não se encontra especialmente amparada pela força do poder e da ordem simbólica: ao contrário, este contexto é sustentado, preferencialmente, por características como precariedade, instabilidade, vulnerabilidade, incerteza e insegurança e, portanto, por uma carência de possibilidades de mediação.

Além do contexto narrado acima, Marcelo Ricardo Pereira, Bárbara Paulino e Raquel Franco (2011) defendem que o saber dos profissionais da educação na atualidade parece valorizar a experiência sem problematizá-la, sem confrontá-la com a episteme, ou com as

demais áreas de conhecimento que baliza a pedagogia. O foco da educação, assim, se posicionaria em algo que gira em torno de

se ter um saber sobre o outro, em governá-lo, em ter um melhor convívio e um maior cuidado, que é caracterizado culturalmente como materno, fazendo com que esse discurso — o materno — embarace-se com o discurso profissional da pedagogia moderna. Ao que parece, a pedagogia se afasta muitas vezes da consolidação de um corpus epistemológico e não demonstra deter ou refrear a domesticidade, o que acarreta a si alguns prejuízos fundamentais (Pereira et al., 2011:100)

Existiria uma área negra ao redor da diferenciação do que seria pertencente ao campo materno e o que seria exclusivo do conhecimento pedagógico, afinal várias são as formas pela qual a educação consolida seus propósitos e trilha seus caminhos. Hoje, mais do que nunca, observamos como a noção do saber-fazer conta com respaldo midiático, as vezes até se equiparando ou sobrepondo o conhecimento epistemológico. Testemunhamos notícias de lides judiciais envolvendo o Estado e pais que desejam educar seus filhos em casa (e fazem isso exibindo que a educação caseira se mostra mais efetiva que a escolar em concursos no qual se é medido apenas o conhecimento do aluno, como o vestibular). Ou somos bombardeados por programas de alcance nacional, como o “Amigos da Escola” da Fundação Roberto Marinho, que convidam qualquer um a se filiar à causa educacional e contribuir com seus talentos em prol das escolas públicas brasileiras. Esse retrato contemporâneo da educação, pouco a pouco, vai fazendo aparecer uma certa idéia de que a educação vai prescindindo da academia (Pereira, 2008).

Os autores continuam sua teorização sobre a maternagem afirmando que, devido ao declínio contemporâneo da imago paterna (e não propriamente do valor fálico do pai), o discurso da maternagem requer - para abrandar as forças opostas do saber-fazer e epistême - um referendo científico que, em nossa sociedade, pode ser conferido pelo título da licenciatura, “sendo a pedagogia a materialização essencial para tal intuito”. Dessa forma, muitas mulheres se apoiariam nessa titularidade para simular uma justificativa científica a seus saberes da ordem da função materna, “fazendo com que o discurso pedagógico seja um espelhamento do discurso materno”. (PEREIRA et AL., 2011:100).

Tal questão se torna mais significativa se pensarmos que, normalmente, os saberes da ordem materna estão acoplados à “certezas” intuitivas, sendo respaldados em sentimentos e insights, naquilo que se pensa estar fazendo corretamente. A auto-reflexão sobre os seus atos

não encontra contraponto científico capaz de gerar uma perturbação no sistema e possibilitar reposicionamentos.

Pereira (2008) salienta que, até metade do século XIX, os professores, mestres, tutores, preceptores, eram em sua grande maioria homens. Somente eles tinham acesso ao saber e, portanto, somente eles podiam transmiti-lo. Mais tarde, o autor reafirma:

O que estava reservado às mulheres dizia respeito somente aos ofícios domésticos, como plantar, cozinhar, bordar, tecer, cantar e atividades internas ao lar. Toda educação propriamente intelectual lhe era proibida. Nas camadas médias e ricas da população, as meninas, ainda crianças, eram enviadas aos conventos, onde aprenderiam o básico que uma mulher precisa para ser boa esposa e dona-de-casa eficiente. Os meninos ficavam com os tutores e aprendiam a ler, escrever, algumas palavras em latim, oratória, geografia e história, tendo sua educação completada nos internatos quando se tornavam maiores de idade. E importante frisar: isso ocorria em grande parte com as famílias mais abastadas (PEREIRA et AL, 2011:100).

É óbvio que os tempos são outros e hoje a pedagogia é um campo de atuação profissional caracterizado pela predominante presença e destaque das mulheres. Diante de tal mudança na constituição da área pedagógica, é bastante genuíno pensar que a presença massiva das mulheres deve ter impactado e trazido diferenças e modificações ao sistema como um todo.

Para os autores, o trabalho extradomiciliar tornou-se signo indispensável na realização dos homens o século XX. Já o trabalho feminino dependia e se sujeitava à disponibilidade de absorção do mercado de trabalho que começava a se abrir para as mulheres. Elas necessitavam ser encaminhadas para determinadas carreiras adequadas ao sexo feminino, sem empecilhos que dificultassem o casamento. Dessa forma, elas rumam para a educação, para o trabalho como professora. Faziam isso por diversos motivos, seja porque almejavam ascender socialmente, seja porque “o cargo era desvalorizado, com baixos salários, pouco tempo de serviço, o que possibilitava a elas dar atenção ao marido e aos filhos”. (PEREIRA et al, 2011:104)

Em diversas entrevistas realizadas com professores, Pereira et al (2011) confirma que suas narrativas impunham aos sujeitos a crença de que a complexidade de ensinar está efetivamente ligada à função materna. Como já foi ressaltado, o saber-fazer materno é elevado em seu exercício ao nível do racional ou científico, sempre válido para aquele contexto específico e imediato. A relação professor-aluno parece estar pautada em um saber cotidiano

afastado de uma epistême, como se bastasse ser uma mãe esclarecida para saber lidar com esses “meninos” e ensinar-lhes algo. E difícil saber até que ponto isso serve como uma sombra ao impossível ato de educar ou se isso dificulta o desenvolvimento da pedagogia e o aperfeiçoamento da docência, mantendo-as fixadas a uma domesticidade que impede a consolidação de um corpus epistemológico.

Essa relação mulher - mãe - pedagogia gera desdobramentos. Ainda hoje características de uma suposta personalidade feminina ou as de um cuidado essencialmente materno se ligam à avaliação da prática dos envolvidos; e isso se faz muitas vezes sob um viés negativo que condiciona a complexidade de ensinar a uma visão por demais estereotipada. A maternagem parece compor a base genealógica do magistério contemporâneo. Nisso ele pouco se alterou. A constatação de que tantas referências apontadas pelos docentes levam em conta aspectos relacionados ao feminino e à maternagem nos faz supor que ambos estariam no lugar de um ideal de realização do magistério; ou, em outros termos, que o magistério seria o ideal de realização do feminino imbricado à ordem materna. Não podemos nos furtar à consideração de que ainda hoje algo da identidade da mulher, assim como da subjetividade de professoras e da constituição do feminino, esteja atrelado à maternagem, como bem nos mostraram algumas falas dos entrevistados com quem conversamos. (PEREIRA et al, 2011:105)

Eis o público, o contexto e dilema que um professor precisa enfrentar. Como sujeito humano contemporâneo na impostura da docência, também se vê perdido entre as rupturas e características dos paradigmas educacionais. Deve ensinar conforme o que foi estabelecido pelas diretrizes curriculares, concordando ou não com elas. Deve seguir as metodologias criadas por especialistas da área. Deve ser o responsável pelo sucesso dos alunos em sua turma. E, por fim, será avaliado e premiado/punido como profissional conforme seu desempenho independentemente das circunstâncias agravantes ou atenuantes.

No caso da professora de turma dos alunos que participaram da conversação, já de cara saímos com uma suspeita. Ela conduz uma turma dentro de um programa publicitariamente celebrado pela rede pública municipal, cujo sucesso parece consistir muito mais na aceleração do percurso escolar do aluno do que na efetiva qualidade do ensino que ele obterá. Já um dos principais problemas que ela enfrenta, segundo confissão que nos fez durante a pesquisa de campo, é a frequência dos alunos. Ela precisa ser capaz não só de ministrar suas aulas mas também de ser aquela que convence aqueles alunos a estarem presentes, a comparecerem à escola.

A noção de competência e a busca pelo sucesso do empreendimento em que se empenha é inerente a qualquer atividade profissional, inclusive à docente. Porém, inserida em um programa com destaque midiático em que sua função docente é esvaziada (uma vez que a metodologia adotada é a do tele-curso), sabendo estar sendo observada por uma profissional designada apenas para acompanhar o desenvolvimento das turmas naquela escola, talvez pressão seja diferente. Ela tem sob as costas o peso de toda uma expectativa política, de um treinamento e do status de ser uma das professoras que atua nesse novo programa da Rede Municipal. Há toda essa externalização dos pressupostos do que ela deve aparentar ser e, conseqüentemente, conseguir realizar.

Tampouco os alunos a quem lhe foi submetida a tutoria, não são vulgares. São aqueles que ano após ano, tentativa após tentativa, não se encaixaram na maquinaria escolar, não se sujeitaram as regras e aos apelos pedagógicos, não demonstraram interesse e se desviaram do caminho a eles destinado.

Podemos supor que, frente a essa tarefa árdua, a professora de turma tenha aceitado o papel de crédula que esses jovens a ela impuseram. Instintivamente, frente ao reflexo da sedução que manteve uma boa parcela dos adolescentes frequentes em sala, ela aceitou ser o sustentáculo daquela crença sem se questionar internamente diante da experiência. Foi mãe, foi mulher, olhou para esses jovens sem pré-conceitos, os abraçou de maneira tão peculiar que os remeteu de volta a uma sensação de acolhimento que no traço mnêmico eles supostamente imaginam ter vivido em seus imaginários.

A sala de aula, sustentada pelo olhar cúmplice da professora, ganhou ares de casa na qual nossos impostores poderiam atuar e fingir não saber. Nenhum impostor desperdiça o olhar sedutor de um crédulo. Ainda mais quando um ‘lá fora’ se mostrava tão negativo em seus imaginários.

A maternagem pôde, nesse caso, muito além de apenas ser uma das característica da educação atual, como afirma Pereira et al.(2011), mostrar-se, talvez, como o único caminho possível para o enlaçamento desses sujeitos tão arredios a todas as demais tentativas educacionais.

Essa parece (e aqui me refiro literalmente à “aparência”) ser aquela equação perfeita na qual todos ganham. Ganha a professora, que se torna aquela competente capaz de seduzir os jovens-problemas e prendê-los em sala para o sucesso do programa educativo. Ganham os

adolescentes, que encontram um lugar onde podem encenar uma suposta não castração. Lugar esse tão diferente do “lá fora”, onde eles não são “mais”, onde são obrigados a lidar com as labutas da adolescência e do caminho a fase adulta. Ganha o programa educacional que presume a formação desses alunos...

O único problema a nosso ver é que, como toda encenação teatral, uma hora corre-se o risco de esquecer o roteiro e aí a suspensão da descrença falha, deixando o impostor com as calças compridas na mão, com as unhas por fazer e as sobrancelhas por aparar. A magia da impostura só dura pelo tempo que o espectador crédulo permite.

Mesmo que o crédulo resista a todos os reveses, no final do ano os alunos se formam no programa Floração e a encenação é enviada a um novo teatro (sala de aula), que pode ou não aplaudir a peça. O lá fora vai chegando cada vez mais perto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a adolescência não é fácil! E provavelmente nunca o será. Talvez porque as organizações sexuais infantis estão contidas na adulta, porque persistem seus elementos, mesmo que ressignificados por cada um de nós em novas estruturas. Talvez, também, porque estamos inseguros sobre quais formas efetivas podemos lançar mão para nos escrever como adultos na contemporaneidade. Fazemos isso, quem sabe, muito mais por impulso, meio que tateando o escuro, imaginando que estamos andando em linha reta apesar de correr o risco de parecermos perdidos em espirais sem rumo. Por isso mesmo acabamos nos equivocando tanto e, não raramente, evadimos esse posto.

A adolescência, cada dia mais, parece ser esse lugar que ao se mostrar “tão cheio de” teorias, apostas, pensamentos e ideais, reflete justamente o eterno vazio a ser preenchido que comporta. Esse momento no qual o sujeito necessita aprender a lidar com a impossibilidade de pronunciar aquilo que é por natureza indizível, mas que se apresenta no íntimo como indispensável de ser narrado.

E, se falar sobre a adolescência trás consigo todas as dificuldades elementares que acompanham esse termo, narrá-la no contexto escolar parece se tornar ainda mais sombreada e densa devido às variáveis que a acompanha.

As escolas são as instituições sociais responsáveis pela transmissão sistemática do saber cultural acumulado por nossa sociedade. É lá que supostamente deveríamos aprender o que necessitamos para bem funcionar em nossa cultura. Cabe à escola, junto à família, introduzir-nos às artes da ciência, formar-nos cidadãos aptos a viver em comunidade.

Porém, longe disso, as instituições escolares, através do discurso de seus profissionais, parecem estar perdidas diante de seu público. Suspeitamos que, quando são chamadas a responder ao público adolescente a única pergunta que faz sentido para tal público nesse momento (“o que eu preciso fazer para ser?”, ou seja, essa e outras questões acerca fundamentalmente de sua sexualidade), a escola parece recuar e reafirmar o discurso da

“moratória”. Para tanto, ela reforça seu semblante de verdade, de caminho, confinando o jovem à posição indesejável de promessa de futuro.

Tal fato foi claramente denunciado na fala dos jovens com os quais conversamos que afirmaram que assuntos, como sexualidade, são reprimidos. A escola na qual eles estudam tem posicionamento rígido e proíbe intensamente qualquer demonstração de afeto mais caloroso entre os adolescentes, seja no interior da escola ou mesmo nas redondezas da entrada.

“Para começar realmente tem uma represália” (Ivan). “A escola não deixa não porque quando a escola vê alguém agarrado manda desgrudar já! Tem que namorar escondido” (Marcos). “Eu já fui para a diretoria um tanto de vezes por causa desse negócio de ficar com menina na escola. Já até apanhei da mãe de uma menina, eu estava com ela no portão. A escola avisou a mãe dele e ela já chegou me dando um tapão. A menina até saiu da escola por causa disso” (Vinícius). “Eu também já fui para diretoria várias vezes por causa disso e eles falaram que era da porta da escola para fora. Bem longe da escola. Aqui é lugar para estudar e nós somos muitos novos” (Rafael). Rafael ainda completa de maneira magistral, dizendo: “a escola não se dá bem nisso não. Namoro é pro lado de fora”.

Parece ser razoável pensar que tal posicionamento da escola claramente convoca uma resposta por parte dos adolescentes. Às vezes transgressora (na apatia, ou na violência) mas - diante das tantas hipóteses que vemos desenhar nas teorias que estudam casos escolares - parecem ser respostas quase sempre criativas frente a turbulência do adolescer.

Para agravar o quadro da questão, o Estatuto da Criança e do Adolescente legitimaria o discurso da “moratória” ao determinar que todos os brasileiros entre 12 e 18 anos são considerados adolescentes pelo Estado. Dessa forma, os jovens nessa faixa etária estariam engessados nessa nomeação de adolescente, nessa impossibilidade de ser tratado como adulto.

Podemos imaginar que uma vez confinados a sujeição desse limbo temporal que a “moratória” proporciona, os adolescentes, cada um em seu contexto específico, buscariam diversas formas de utilizá-la como instrumento de gozo frente ao mundo adulto. Uma vez presos nesse purgatório, vagando sem pleno reconhecimento tanto social quanto sexual (e sem previsão certa de quando essa posição a eles serão dados) poderiam estar se tornando almas penadas a assombrar os “vivos/adultos” de nossa cultura.

Se seguirmos essa aposta da moratória poderíamos pensar que ela talvez esteja fornecendo um contexto social e político que estimula e torna possível essa suposta fixação dos adolescentes na recusa da diferença sexual.

Não ousamos afirmar que a moratória, assim como posta em sua teorização, causaria a escolha desse posicionamento nesses jovens, mas talvez ela se torne um fator 'cúmplice', um 'aliado' ao impasse sexual que eles vivem. Ou seja, se se recusa a diferença sexual ou a castração do corpo feminino, eles encontram na moratória imposta desde fora uma maneira (ou um momento) de se perdurarem nesse arranjo - a saber, o que a recusa lhes propicia.

Se a moratória vem sendo cada vez mais imposta aos jovens como efeito da falta de dispositivos simbólicos que regulem a passagem da infância à vida adulta, a adolescência hoje pode estar se configurando como essa passagem sintomática, fruto da perda da eficácia de tais dispositivos. Ela passa a ser o substituto da efetividade do ritual societário, perdido na contemporaneidade.

Já que estão presos nesse limbo e diante da possibilidade de fugir da angústia do lidar com a cisão do Eu, de lidar com a castração, com os impasses da sexuação, por que não aproveitar do palco que a sala de aula se mostrou configurar para a encenação do desmentido oferecido? Que eles cresçam e enfrentem o mundo quando for a hora de sair desse lugar "escuro" da adolescência, mas não agora. Não enquanto houver ainda alguém que possibilite a minha fixação em um outro recurso.

Aliás, tal pensamento é bastante claro na voz de Cristiano que diz “Meu primo tem 21 anos, ele fala assim que é pra mim aproveitar muito. Dos dezesseis aos dezenove é só curtidão, gastar dinheiro em roupa, festa, boate, esses negócios tudo. Que quando eu fizer meus vinte e um, que eu só vou querer trabalhar e esses negócio”.

Amarrado ao arranjo dessa idade que não o permite ser outra coisa que não “só curtidão”, esses jovens podem estar aproveitando para realizar exatamente isso. Eles parecem ser conscientes de que vai chegar o momento em que eles se tornarão adultos, em que terão de enfrentar as questões que o mundo “lá fora” os impõe. Mas até os “meus vinte e um”, sendo possível fugir de lidar com as questões, dramas e crise que a adolescência – entendida aqui como etapa final na constituição rumo a uma identidade adulta - eles fugirão, fingirão, recusarão. Eles deverão crescer quando estiverem lá fora e só lá fora. Quem sabe, por isso mesmo, retardam o quanto podem a chegada desse momento.

Inserida nesse contexto da moratória e da maternagem, temos a professora. Ela que precisa exercer sua docência lidando com “os narcisos das pequenas diferenças”, como diria Freud. Parece-nos não lhe sobrar muito a fazer - diante de tantas expectativas e pressões que um docente hoje necessita enfrentar - além da tarefa de tentar seduzir, fascinar e, ainda, no caso em questão, compactuar oferecendo esse olhar crédulo que captura alguma atenção ou, minimamente, que garanta a presença na sala de aula desses sujeitos tão ensimesmados e indiferentes ao conteúdo ministrado.

Conforme suspeitamos, esse suporte dado pela professora parece possibilitar aos adolescentes com quem conversamos a brecha para se fixarem na recusa da diferença sexual. Quando o lugar de autoridade é ocupado por qualquer outra figura que não se sujeita ao papel de crente frente ao desmentido, esse arranjo desmancha-se rapidamente catapultando os jovens à posição de ter de enfrentar aquilo que a adolescência trás consigo. E, conforme narrado nas teorias e transmitidos nas conversações, esse lugar não é nada confortável.

Importante se faz ressaltar que a fixação desses adolescentes na recusa da diferença sexual, conforme já demonstrava Freud em vários momentos de sua obra, não configura uma estrutura clínica, ela não seria como efeito uma decisão perversa.

Segundo Freud (1938), quando criança, todo sujeito humano, frente ao dilema das exigências por parte das pulsões e a proibição vinda da realidade, acaba por não tomar nenhum desses cursos, ou melhor, opta por seguir simultaneamente ambas as direções, respondendo as correntes em duas reações contrárias, uma forma bastante particular de suspender os conflitos psíquicos. O autor possibilita a percepção de uma *Verleugnung* que poderia ser conhecida como normal (ou dentro do que se é esperado), pois a recusa seria o mecanismo que possibilita a toda criança começar a enfrentar o impasse da castração.

Saflate também argumenta que já é sabido que as funções sintéticas do Eu na unificação de pulsões parciais nunca poderão ser realizadas a contento. Pois enquanto produzidas “através da internalização da fantasia monista do gozo fálico, a unidade sintética do Eu será sempre solidária de uma clivagem” (2010, 134). Uma fase arcaica jamais seria simplesmente negada, mas muito além disso, acaba por servir de apoio à sustentação da fase posterior de organização. Dessa forma, a infância nunca desapareceria por completo, assim como nunca se alcançaria uma maturidade sexual, contraposta à sexualidade infantil.

No caso em pauta, desconfiamos que a sala de aula configurou-se como um local no qual esses adolescentes puderam estender um pouco mais a permanência nessa posição na qual se vêm momentaneamente dispensados de lidar com as equações da castração. Puderam reconhecer outras formas de gozo. A sala de aula sob o olhar permissivo da professora, talvez tenha possibilitado uma outra forma de organização lógica do desejo desses sujeitos, sendo para eles mais confortável e com menos interditos.

Porém, como encenação que era, para que esse espetáculo continuasse a existir, era necessária uma platéia que acreditasse no que era atuado e os incentivasse a permanecer no papel. Somente diante desse olhar crédulo a encenação poderia prosseguir se sucedendo.

“Lá fora... é diferente”. Eles sabem disso. Eles sabem que lá fora, quando não estão no palco interpretando o desmentido, eles precisam atender as “exigências da realidade”. E deixaram claro, em nossas conversas, que o fazem.

Pereira já anunciava que existia sim uma forma de ajudarmos nossa juventude:

Nesses momentos turbulentos, o adulto deve permitir que a palavra seja salva-guarda para que preserve a experiência, a memória e a lei. É a palavra que os ritualiza, que conserva suas referências, que oferece proteção imaginária para construir códigos e desenhar um horizonte simbólico de representações [...] O lugar dos adultos que se mantém em suspenso talvez mereça ser recuperado, lugar da experiência posta em palavras. É provável que se o adulto se comporte como tal, como autoridade política, sem renunciar a responsabilidade de sua condição, quem sabe proporcionará aos jovens mais oportunidades para se reposicionar no mundo como um ser de promessas. Suas escolhas, subversões e diferenças poderão ser acolhidas, para isso terão códigos de referências proporcionadas por essa autoridade que atualiza a lei. O adulto não é a lei, mas é aquele que através de si, de suas palavras e memória nos recorda que ela está ali para humanizar-nos. Isso não é tirania, mas escolha. E se há escolha, há possibilidade da novidade, da diferença e da palavra, essa que as nomeia. O que nós desejamos aos nossos jovens, depois de tudo, se não vê-los através de suas escolhas se erguerem como seres plenos de desejo, seres plenos de promessa? (PEREIRA, 2010b, p. 66 e 67) – tradução livre

Daí a importância da presença de um adulto que converse com esses jovens. Um adulto que não se omita diante do trabalho que a impostura desse posto o convoca. Talvez não seja tão importante o que iremos lhes dizer, mas permanecer como adulto onde um outro não está.

Em nossa pesquisa, pudemos observar que mesmo diante do desconforto, ao serem sutilmente convidados a saírem de seus papéis, esses adolescentes não se omitiram.

Despiram-se de seus figurinos cênicos e maquiagens e trouxeram à tona as indagações que a atuação no palco silenciava. Não pareciam buscar necessariamente uma resposta as questões que levantavam, mas demonstraram certo alívio por poder falar - a alguém que realmente estivesse lá - sobre o que antes estava engessado em meia dúzia de possibilidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2ª Edição. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2004.

_____. **O Adolescente e o outro**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. ARAUJO, J. N. G. **Fundamentos da afetividade coletiva** – uma leitura psicanalítica do vínculo grupal. Tese. Belo Horizonte: UFMG. 1991.

ARBEX, J. **Showrnalismo: a notícia como espetáculo**. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARROSO, S.F. **A criança: de Freud à Lacan**. Disponível em: <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/07/textos/Suzana.pdf>> acesso em: 24/11/2011

BEAUDOIN, M. e TAYLOR, M. **Bullying e Desrespeito** – como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artemed, 2006.

BELLO, A. Mãe e criança, colados, descolados, decolados. In: CURI, T. C. **Entre atos e laços**. Belo Horizonte: Edição dos Autores, 2006, p. 62-77

BEY, H. **TAZ - Zona Autônoma Temporária**. São Paulo : Conrad, 2001.

BIRMAN, J. **Mal estar na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In: CARDOSO, M. R. (org.). **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 25-43.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, N; NOGUEIRA, M.A. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BRACONNIER, A. Adolescência. In: MIJOLLA, A. **Dicionário internacional de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 23ª.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Vade Mecum: Acadêmico de Direito*. 8ª Ed., São Paulo: Rideel, 2009, p.1008-1021.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: PubliFolha, 2000.

CARDOSO, M. R. Entrevista com Jurandir Freire Costa. In: CARDOSO, M. R. (org.). **Adolescentes** São Paulo: Escuta, 2006, p. 17-23.

CARVALHO, A. M.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. **Adolescência**. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Proex, 2002

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORAZZA, S. M. **Era uma vez, quer que eu conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ **Para uma filosofia do inferno na educação** – Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

CORSO, M. Admirável mundo teen. In: **O Adolescente e a modernidade** – Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões. Tomo II. Rio de Janeiro: Escola Lacaniana de psicanálise, 1999. pp. 119-125.

COSTA, R. Eu e o outro: a função do amigo e o processo de constituição do sujeito. In: **O Adolescente e a modernidade** - Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões. Tomo II. Rio de Janeiro: Escola Lacaniana de psicanálise, 1999, p. 126-132.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**. Rio de Janeiro : Garamond, 2004.

CURI, T. C. (2006). A ruptura: anúncio da iniciação. In: CURI, T.C. **Entre atos e laços**. Belo Horizonte: Edição dos Autores, 2006, p. 12-25

DEBARTOLLI, J. A. Adolescência(s) e formação humana. In: CARVALHO, A., SALLES, F., & GUIMARÃES, M., **Adolescência**. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 31-47.

DEBORD, G. **Sociedade de Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOLTO, F. **A causa das crianças**. 2ª edição. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

ENRIQUEZ, E. **Da horda ao estado**: a psicanálise do vínculo social. Tradução: Teresa Cristina Carreteiro e Jacyara Nasciutti. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990.

_____ **As figuras do Poder**. São Paulo : Via lettera, 2005.

FAU, R. **Crianças e adolescentes**: grupos e amizades. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961

FIRMO, M. F. C. **A criança e o adolescente no ordenamento jurídico brasileiro**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FREUD, S. Carta 75. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (original de 1897)

_____ Três ensaios sobre a teoria da sexualidade In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1905).

_____ Delírios e sonhos de Gradiva de Jensen. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1907).

_____ Sobre as teorias sexuais das crianças. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1908).

_____ Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1911).

_____ Totem e tabu. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1913).

_____ Sobre o Narcisismo: Uma introdução. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1914).

_____ Conferências Introdutórias à Psicanálise. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1916).

_____ Luto e Melancolia. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (original de 1916)

_____ Conferência XXI – o desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Original de 1916-17)

_____ Psicologia dos grupos e análise do ego. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1921).

_____ Neurose e Psicose. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1924).

_____ A perda da realidade na neurose e psicose. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1924).

_____ O Fetichismo. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1927).

_____ O mal estar na civilização. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1929).

_____ Conferência XXXI: A Dissecção da personalidade psíquica. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Original de 1933)

_____ A clivagem do Eu e os processos de Defesa. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XXIII Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1938[40]).

_____ Esboço da Psicanálise. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (original de 1938[40]).

GUTIERRA, B.C.C. **Adolescência, Psicanálise e Educação: O mestre possível de adolescentes**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

HERZOG, R., & SALZTRANGER, R. (2006). O sentido da revolta adolescente na contemporaneidade. In: CARDOSO, M. R., **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006, p. 77-88.

JEAMMET, P. Crise de Adolescência. In: MIJOLLA, A. **Dicionário internacional de Psicanálise**. Rio de Janeiro : Imago, 2002.

KHEL, M.R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. 2ª Edição. São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2007.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUDO, A.M. **Causos do ECA: uma história puxa outras**. O estatuto da criança e do adolescente no cotidiano. São Paulo: Fundação Telefônica, 2008.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do Eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 (original de 1949).

LAPASSADE, G. **A entrada na vida**. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1975.

LAJONQUIÈRE, L. **As figuras do infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEBRUN, J-P. **A perversão comum**. Rio de janeiro: Companhia de Freud, 2008.

LERUDE, M. A adolescência como sintoma. In: FLEIG, C.F.B. **Adolescente, sexo e morte**. Porto Alegre: CMC, 2009. P. 107-118

LESOURD, S. **A construção do adolescente no laço social**. Petrópolis: Vozes, 2004,

LOWEN, A. **Narcisismo: negação do verdadeiro self**. São Paulo: Cultrix, 1983

LYPOVETSKY, G. **Era do Vazio: ensaios Sobre o Individualismo Contemporâneo**. Lisboa: Manole, 1989.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1998.

MANNONI, O. **Chaves para o imaginário**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MATHEUS, M.C. **Adolescência**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

MELMAN, C. O que é um adolescente? In: **O Adolescente e a modernidade - Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões**. Tomo II. Rio de Janeiro: Escola Lacaniana de psicanálise, 1999, p. 21-36.

_____ Que espera o adolescente da sexualidade e da morte? In: FLEIG, C.F.B. **Adolescente, sexo e morte**. Porto Alegre: CMC, 2009. P. 129-143

MILLER, J.A. **La pareja e el amor**: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona. 1ª edição. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20

MIRANDA, M. P. **Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato, 2001

NABUCO, M. E. **Nós estamos sempre entre vários**. Disponível em: <http://www.ipla.org.br/estudos/nos_estamos_sempre_entre_varios.html>, acesso em: 15/12/2011.

NASH, P. **Autoridade e liberdade na educação**: uma introdução a filosofia da educação. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

NASIO, J.D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. 4ª Edição. Rio de Janeiro : Zafar, 1996.

_____ **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de janeiro : Zafar, 1998.

OLIVEIRA, M. T. Adolescência e modernidade. In: CURI, T. C. **Entre atos e laços**. Belo Horizonte: Edição dos Autores, 2006, p. 30-39.

PAIM, R.M.O. A escolha profissional sob um olhar psicanalitico. In: DIEZ, D. (org.) **Revista Recrearte**. nº 7, Sección VI - Creatividad para el Desarrollo Humano: Seres Integrados. Santiago de Compostela: Iacat, 2007.

PALMEIRAS, C. G., MAYERHOFFER, E. L., MARIZ, N. N., & CARDOSO, M. R. Desamparo e melancolia na adolescência contemporânea. In: CARDOSO, M. R. **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006, p. 157-168.

PAIVA, L.D. **Adoção**: significados e possibilidades. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2004.

PALADINO, E. **O adolescente e o conflito de gerações na sociedade contemporânea**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, M.R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

_____. A morte da infância. In: LOURENÇO, E; GUEDES, M. C; CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Patrimônio cultural, psicologia e educação**: diálogos. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009, p. 157-171.

_____ La orientación clínica de trabajo como una cuestión de método a la psicología, psicoanálisis y educación. In: **I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología**. Rosario, Argentina: UNR, 2010.

_____ . A questão da desautorização docente. In: CALDERANO, A.; PEREIRA, M.; MARQUES, G. (orgs.). **Campos e vertentes**: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010a.

_____. La adolescencia generalizada. **Revista Borromeo**. Universidad Argentina J. Kennedy: Buenos Aires, 2010b, p. 56-69.

_____, PAULINO, B.O., FRANCO, R.B. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

- PHILIPPI, J. N. **A lei: uma abordagem a partir da leitura cruzada entre direito e psicanálise**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.
- PINHEIRO, T. Narcisismo, Sexualidade e Morte. In: CARDOSO, M.R. (org.). **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001.
- RASSIAL, J. J. **A passagem adolescente**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- _____. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- RODINESCO, E. & PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- RUFFINO, R. Adolescência e modernidade In: **O Adolescente e a modernidade – Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões**. Tomo II. Rio de Janeiro: Escola Lacaniana de psicanálise, 1999. p.37-52.
- SAFATLE, V. **Fetichismo - Colonizar o outro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SANTIAGO, A.L.B. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, T.C. **Inovações no ensino e pesquisa em psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 66-82.
- SAVIETTO, B.B. **Adolescência – ato e atualidade**. Curitiba: Juruá Psicologia, 2010.
- SODRÉ, M. **Televisão e psicanálise**. São Paulo: ABDR, 2003.
- SOUZA, M.L.R. **Violência**. 2ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- TURBET, S. **A morte e o imaginário na adolescência**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

