

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PATRICIA DA SILVA GOMES

Adolescentes e internet: o risco como aposta

Belo Horizonte

2018

PATRICIA DA SILVA GOMES

Adolescentes e internet: o risco como aposta

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos e Cultura

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

Belo Horizonte

2018

150

G633a

Gomes, Patricia da Silva

2018

Adolescentes na internet [manuscrito] : o risco como aposta / Patricia da Silva Gomes. - 2018.

101 f. : il.

Orientadora: Nádya Laguardia de Lima.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia

1.Psicologia – Teses. 2.Adolescência - Teses. 3.Psicanálise - Teses. 4.Internet - Teses. 4.Riscos. I. Lima, Nádya Laguardia de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III.Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



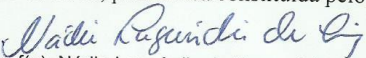
FOLHA DE APROVAÇÃO

Adolescentes na internet: o risco como aposta.

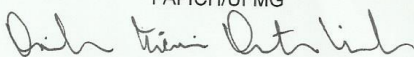
PATRICIA DA SILVA GOMES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração ESTUDOS PSICANALÍTICOS, linha de pesquisa Conceitos Fund. Psicanálise Invest. Campo Clínico e Cultural.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Nádya Laguardia de Lima - Orientador
UFMG


Prof(a). Andréa Máris Campos Guerra
FAFICH/UFMG


Prof(a). DANIELA TEIXEIRA DUTRA VIOLA
UFSJ

Prof(a). Angela Maria Resende Vorcaro
UFMG
(suplente)

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2018.

Para Clara e todos os outros adolescentes que têm feito do risco uma aposta.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de mestrado é uma experiência transformadora. Se por um lado, há a escrita que nos coloca diante de nós mesmos e na solidão dos nossos limites, por outro, somos surpreendidos por valiosos encontros.

Dessa forma, sou imensamente grata a pessoas que encontrei durante esse percurso e gostaria de deixar aqui o meu agradecimento:

À professora Nádia Laguárdia, minha orientadora, cuja escuta generosa e disponível, presente desde o primeiro encontro, possibilitou a “aposta” no meu desejo. O respeito às singularidades, o lugar privilegiado da palavra é uma constante em suas supervisões e orientações, sejam individuais ou nos grupos de pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Além da Tela, que, compartilhando generosamente suas experiências, se fizeram presentes no conteúdo dessa escrita: Adriana, Cândida, Cinthia, Daniela, Guilherme, Helena, Isadora, Juliana, Júnia, Luiz, Marcela, Márcio, Natália, Patricia, Pedro, Silvia, Taciane e Vanina.

Aos professores integrantes da banca de qualificação, pela atenciosa leitura do projeto e preciosas contribuições: Gilson Iannini, Clayton Andrade e, em especial, à professora Andrea Guerra, por sugerir o uso da aposta de Pascal e sua leitura lacaniana – tema pelo qual me “apaixonei”, juntamente com o desafiador *Seminário 16* – e, além disso, por me acolher como ouvinte em seu grupo de pesquisa e por aceitar o convite para compor a banca examinadora.

A professora Daniela Viola, por tão prontamente aceitar o convite para participar da banca examinadora, emprestando seu tempo e sua leitura cuidadosa e delicada.

Ao professor e colega Márcio Rimet Nobre, pela leitura meticulosa da dissertação, pelas ricas contribuições e pelos telefonemas/whatsapps para dividir angústias e festejar as conquistas da vida acadêmica.

Meu amado “Aleph do Mestrado”, formado pelos queridos Lucas, Júlia, Júnia, Raíza e Thaís, pessoas que tornaram as “bugadas” cerebrais mais toleráveis e as tardes de café ruim mais agradáveis.

Gostaria de agradecer a algumas pessoas que já faziam parte da minha vida e ali fizeram questão de continuar, numa presença decidida que, sempre que necessário, me resgatou da solidão da escrita para depois me devolver recarregada de vida:

Ao meu amor e companheiro de jornada pela vida a fora, Flávio.

Aos filhos Dora e Théó, que me ensinam diariamente a amar.

Aos meus pais, Maria e Didio, pela transmissão de amor.

Às queridas irmãs: Paula, pelo exemplo de disciplina, e Daniela, pela presença tão constante e carinhosa.

Ao meu amigo e companheiro de conversas acadêmicas, Neyfsom.

À amiga e “Cumadi” do coração, Silvia.

À minha amiga, leitora do projeto e companheira de conversas (em voz baixa) sobre Freud e Lacan, nos finais de semana, Rúbia.

À querida Thereza Bruzzi, pela delicadeza, incentivo radical e ricos seminários no Iepsi.

À minha querida analista Suzana Braga, pela escuta precisa e fundamental.

Agradeço ao CNPQ, pelo apoio financeiro que sustentou essa pesquisa.

E, finalmente, aos adolescentes, que além de viabilizarem essa dissertação, me ensinaram que a vida é uma aposta cujo lance se renova a cada dia e que o “que ela quer da gente é coragem” para apostar.

O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
Guimarães Rosa

RESUMO

Gomes, P.S. (2018). Adolescentes e Internet: o risco como aposta. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar o estatuto das condutas de risco para os adolescentes na contemporaneidade. A investigação surgiu da escuta de jovens que participavam do projeto de pesquisa e extensão “Conversação na escola: Adolescentes e Redes Sociais”, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital”, da UFMG. Esse projeto nasceu para responder a uma demanda escolar em função de queixas relativas ao uso excessivo e inadequado dos dispositivos eletrônicos. Na escuta dos jovens, chamou-nos a atenção o fato de relatarem situações que nos pareciam de risco, tais como conflitos que vivenciam na internet, comentários ofensivos, publicação de fotos íntimas de colegas, a invasão de *hackers* em seus perfis de jogos, as abordagens de desconhecidos nos *chats* de jogos e nas redes sociais, marcação de “brigas” pela internet, bem como o envolvimento em jogos do tipo desafio, como o da Baleia Azul, entre outros. Entretanto, muitas dessas situações eram consideradas por eles como perfeitamente normais e corriqueiras, levando-nos a interrogação sobre o caráter adjacente desses comportamentos. Nossa hipótese foi sustentada pelo apoio teórico da psicanálise a partir, principalmente, da leitura do *Seminário 16, de um Outro ao outro*, de Jacques Lacan (1968-1969/2008), e consiste na suposição de que na adolescência, o ato, que se manifesta por meio das condutas de risco, constitui-se como uma aposta na ex-sistência do Outro. Para esse estudo, partimos de um levantamento antropológico e histórico da adolescência, relacionando-o às condutas de risco, segundo a antropologia, e ao ato, na perspectiva psicanalítica. Em seguida, ao examinarmos as características da contemporaneidade, estabelecemos uma relação entre esses atos e o desvelamento da inconsistência do Outro em nossos dias.

Palavras-chave: Adolescência. Psicanálise. Riscos. Internet. Contemporaneidade.

ABSTRACT

Gomes, P.S. (2018). Teens and the Internet: the risk as a bet. Masters dissertation. Faculty of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte.

This research aims to investigate the status of risk behaviors for adolescents in the contemporary world. The research came from listening to young people who participated in the research and extension project "Conversation in school: Adolescents and Social Networks", linked to the Research Group "Beyond the Screen: Psychoanalysis and Digital Culture", UFMG. This project was created to respond to a school demand due to complaints about the excessive and inappropriate use of electronic devices. When listening to young people, we were struck by the fact that they reported situations that seemed risky to us, such as conflicts on the Internet, offensive comments, the publication of intimate photos of colleagues, hacking into their game profiles, approaches to strangers in game chats and social networks, scheduling "fights" over the internet, as well as involvement in challenge-type games such as the Blue Whale, among others. However, many of these situations were considered by them to be perfectly normal and ordinary, leading us to question the adjacency of these behaviors. Our hypothesis was supported by the theoretical support of psychoanalysis, mainly based on the reading of Jacques Lacan's Seminar 16, from Another to Another, and consists in the assumption that in adolescence, the act, which is manifested through risk behaviors, constitutes a bet on the ex-sistence of the Other. For this study, we start with an anthropological and historical survey of adolescence, relating it to risk behaviors, according to anthropology, and to the act, in the psychoanalytic perspective. Then, as we examine the characteristics of contemporaneity, we establish a relationship between these acts and the unveiling of the inconsistency of the Other in our day.

Keywords: Adolescence. Risks. Psychoanalysis. Internet. Contemporaneity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ADOLESCÊNCIA E SINTOMAS CONTEMPORÂNEOS	16
2.1 A adolescência como resposta à ausência de ritos de passagem	17
2.1.1 Ritos de passagem na puberdade	18
2.1.2 O surgimento da adolescência	22
2.2 Um mundo sem adultos	29
2.3 O desvelamento da inconsistência do Outro	34
3. RISCOS NA ADOLESCÊNCIA: INSERIR-SE OU SAIR DA CENA DO MUNDO .45	
3.1 Adolescência, <i>acting out</i> e passagem ao ato	47
3.2 Adolescência e a vida em jogo: a aposta de Pascal	53
3.2.1 A inconsistência que permite a aposta	67
4. COM A PALAVRA O ADOLESCENTE	71
4.1 O que nos dizem os adolescentes nas conversações	74
4.2 O que nos diz Clara	76
4.3 Uma reflexão	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
APÊNDICE	99

1. INTRODUÇÃO

As questões que motivaram esta investigação surgiram de conversações realizadas com adolescentes em escolas públicas de Belo Horizonte, participantes do projeto de pesquisa e extensão “Conversação na escola: Adolescentes e Redes Sociais”, vinculado ao Grupo de Pesquisa *Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital*, da UFMG. Tal projeto surgiu de uma demanda escolar, em função de uma série de problemas ligados ao uso das redes sociais pelos adolescentes.

Nos encontros com os psicólogos, os adolescentes descreveram as situações conflituosas que vivenciam na internet, tais como: comentários ofensivos, publicação de fotos íntimas de colegas gerando discriminação destas no grupo, a invasão por *hackers* em seus perfis de jogos, as abordagens de desconhecidos nos *chats* de jogos e nas redes sociais e a marcação de “brigas” por meio das redes sociais.

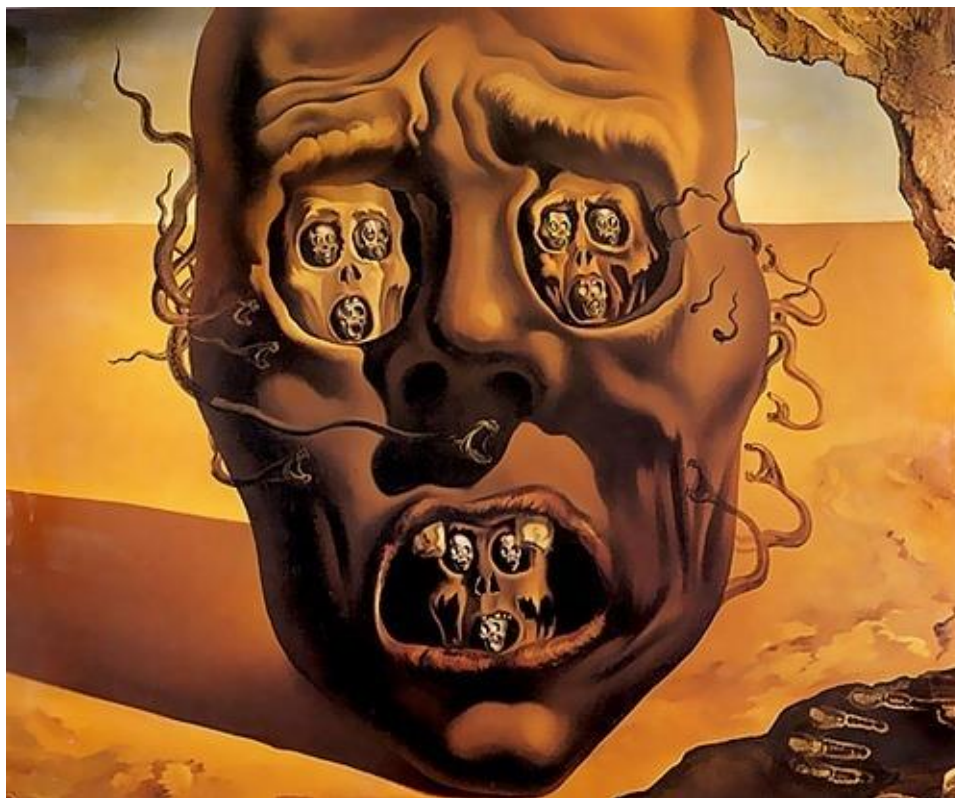
O que chamou nossa atenção foi o fato de tais situações apresentarem riscos para os jovens e, entretanto, serem consideradas por eles como perfeitamente normais e corriqueiras. O que gerava angústia nos jovens eram as situações de conflito vivenciadas entre eles nas redes sociais.

Tais relatos despertaram os seguintes questionamentos: o que esses adolescentes entendem por risco? O que o risco representa para o sujeito adolescente? As redes sociais têm representado um campo fértil para a experimentação de riscos na adolescência? A época atual favoreceria a vivência de riscos na adolescência? Quais as relações existentes entre o uso dos dispositivos tecnológicos de controle da sociedade atual e as experiências de risco pelo adolescente?

Para dar início a esta reflexão, investigamos o estatuto das condutas de risco para o adolescente a partir de uma perspectiva antropológica, buscando, posteriormente, relacioná-las com a noção de ato em psicanálise. Entretanto, o exame de qualificação indicou um caminho de investigação que muito nos atraiu: a análise do risco a partir da leitura lacaniana da aposta de Pascal, apresentada no *Seminário 16, de um Outro ao outro* (Lacan, 1968-1969/2008).

A leitura deste seminário orientou-nos na abordagem do risco a partir da articulação das perspectivas antropológica e psicanalítica. Mas, ao terminarmos a leitura do seminário, fomos surpreendidos com a capa do livro, que somente nesse momento se “apresentou” à pesquisadora – num final que se mostrou começo, portanto, borromeamente. O *Seminário*

16 é ilustrado em sua capa com uma pintura de Salvador Dali, intitulada “Face da Guerra”, datada de 1940:



Não sabemos exatamente o motivo para a escolha dessa imagem para ilustrar a capa do seminário, mas a impressão que ela causou no momento da sua percepção foi imediata e marcante. Ela pareceu condensar aquilo que a leitura do seminário proporcionou nos meses precedentes. Havia ali a ideia de algo que, imagetivamente, se repetia, na própria repetição das faces, destacando-se a partir das suas cavidades, de forma infinita e assustadora, ao mesmo tempo que completava a figura. Era parte do todo, todo da parte.

Freud (1930/1974) sublinha que a arte nos proporciona uma satisfação substitutiva, enquanto Lacan (1959-1960/2008) ressalta a função do belo ao velar a Coisa. O encontro com a ilustração da obra de Dali teve o efeito de um despertar, do encontro com o que há de mais estranho e familiar, a Coisa, e com o movimento de repetição, nos remetendo à relação dos jovens com o risco. Há algo de estrutural na relação do sujeito com o risco, em especial, na adolescência. O despertar na adolescência é o encontro com o real, com o sem sentido, com o sexo e a morte.

As redes sociais reverberam as experiências dos jovens fora da virtualidade, e as experimentações na rede, por sua vez, são efeitos das subjetividades e incidem na vida social e subjetiva. O ambiente virtual oferece um campo fértil para a experimentação dos riscos, em virtude do avanço tecnológico e das suas inúmeras possibilidades de uso. Esse avanço, aliado a uma maior velocidade e abrangência das transmissões de dados, possibilitou o acesso maciço das pessoas às redes sociais.

As pesquisas realizadas pelo Cetic.br¹, TIK Kids Online, informam que em 2016, 8 em cada 10 crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos eram usuários de internet no Brasil. Outros dados dessa pesquisa também merecem destaque e nos ajudam a ter uma dimensão do tipo de uso feito da internet por crianças e adolescentes. Por exemplo, o tipo de postagem compartilhada nas redes sociais: compartilhamento de textos, imagens ou vídeos, reportado por 54% dos usuários, o compartilhamento de textos, imagens ou vídeos de autoria própria por 40%, a postagem de fotos das próprias crianças ou adolescentes por 56% e o compartilhamento do lugar em que estavam 31% da amostra entrevistada (Cetic – TIK Kids Online Brasil, 2016).

A pesquisa TIK Kids Online (2016) investigou também os riscos associados ao uso da internet. Para realizar a análise dos dados, a instituição utilizou critérios estabelecidos na literatura específica que definem os riscos segundo as seguintes categorias:

- a) O risco relativo ao conteúdo a que o usuário se expõe;
- b) O risco de contato numa situação de interação virtual;
- c) O risco de conduta, em interações que podem ser iniciadas na rede e incidir fora dela.

Os resultados da pesquisa indicam que 20% dos adolescentes tiveram contato com conteúdos e informações sobre “como ficar muito magros”, 13% dos adolescentes tiveram contato com conteúdos sobre “formas de se machucar”, 10% com conteúdo relativo ao uso de drogas, e, ainda, os conteúdos sobre “as formas de cometer suicídio” foram acessadas por 10% da amostra (TIK Kids Online, 2016).

Os dados sobre os riscos ligados à conduta e ao contato revelam que cerca de 23% dos usuários nos 12 meses anteriores à pesquisa foram tratados on-line de forma ofensiva, e o recebimento de tratamentos ofensivos foi prevalente entre usuários de 15 a 17 anos (TIK Kids Online, 2016).

¹ Dados obtidos através da consulta ao site do Centro de Estudos da Tecnologia da Informação do Brasil – Cetic. Recuperado a partir de <http://cetic.br/pesquisa/kids-online>

Em relação ao contato com desconhecidos, 42% dos jovens relataram que se relacionaram com desconhecidos, 22% chegaram a se encontrar pessoalmente com alguém que conheceram nas redes sociais, e 4% dos usuários declararam que se sentiram incomodados, com medo ou constrangidos após esse encontro (TIK Kids Online, 2016).

Em relação à exposição a conteúdos de natureza intolerante e ao discurso de ódio na rede, os dados encontrados na TIK Kids Online (2016) sugerem que 41% dos usuários entre 9 e 17 anos presenciaram alguém sendo discriminado na rede. O testemunho de situações discriminatórias foi mais mencionado por adolescentes mais velhos – 15% dos usuários entre 9 e 10 anos declararam ter visto conteúdos desse tipo na Internet, enquanto o mesmo ocorreu com mais da metade daqueles com idades de 15 a 17 anos (53%).

Os dados apresentados nos fornecem uma ideia da dimensão da internet na vida desses jovens, além das formas de uso que eles fazem dela. O celular, principalmente o *smartphone* com acesso à internet, torna-se quase inseparável do adolescente na atualidade, como se fosse parte do seu corpo. Priscila, uma adolescente, comenta na conversação que “morre se ficar sem o seu celular”, e acrescenta que quando sua mãe quer puni-la, ela a impede de usar o *smartphone*.

Consideramos que esse objeto inseparável do corpo, entretanto, pode se constituir não somente como uma via de risco, mas também como possibilidade de invenção para os jovens. Não podemos desconhecer as inúmeras oportunidades que a internet promove. O alcance e a rapidez da transmissão das informações levam à mobilização de grandes grupos de pessoas. As redes sociais têm importante força política e abrem perspectivas em diferentes campos, como, social, profissional e educacional.

A internet está presente massivamente no cotidiano das pessoas, assumindo um papel de destaque nas atividades rotineiras, desde as mais simples – como pagar uma conta, agendar um exame ou uma consulta médica – até as mais complexas, como o compartilhamento de informações entre nações seja em tempos de guerra ou de paz.

A conversação permite identificar os diferentes usos desses dispositivos tecnológicos digitais pelos jovens. Alguns fazem um uso bastante criativo desses objetos, como, por exemplo, um adolescente que idealizou um jogo e solicitou à escola um espaço para desenvolvê-lo. Por outro lado, os adolescentes têm compartilhado todo tipo de conteúdo na *web*, como, por exemplo: listas difamatórias, fotos íntimas de colegas e imagens de violência. Ao mesmo tempo que são produtores desses conteúdos, eles são receptores e transmissores deles.

Alguns jovens explicam que fazem compartilhamentos de forma impulsiva, sem ponderar sobre as suas possíveis consequências, além de encontrarem-se despreparados para lidar com elas. Sabemos que o que é lançado na rede afeta os sujeitos fora da virtualidade. Imagens e palavras publicadas na rede despertam emoções, tocam os corpos, desencadeiam afetos e podem gerar conflitos sociais de toda ordem.

As conversações e os atendimentos clínicos individuais nos levam a pensar que há algo de novo na atualidade, que incide sobre a adolescência. Se a pesquisa/intervenção parte de uma questão sobre o uso que os jovens fazem das redes sociais, a associação livre, mesmo na forma coletivizada, permite ir além desse tema. A nossa hipótese é a de que o tempo atual tem favorecido o desvelamento da inconsistência do Outro. Esse desvelamento incide sobre as subjetividades e sobre o tempo lógico da adolescência, favorecendo as condutas de risco.

Para discutir essa hipótese, aproximaremos a leitura sobre as condutas de risco da noção de ato na teoria psicanalítica, relacionando a tendência ao ato com o tempo lógico da adolescência. Em seguida, realizaremos uma discussão sobre a aposta de Pascal para analisarmos a relação do risco na adolescência com a inconsistência do Outro. Desse modo, os capítulos da dissertação serão assim divididos:

O primeiro capítulo discorrerá sobre a adolescência e os desafios que ela nos coloca na atualidade. A adolescência será abordada numa perspectiva histórica, antropológica e psicanalítica. Em seguida, discutiremos algumas características da contemporaneidade e suas incidências sobre a adolescência.

No segundo capítulo, abordaremos a noção de conduta de risco segundo o antropólogo David Le Breton, construindo uma articulação entre ato, risco e adolescência. Em seguida, apresentaremos uma reflexão sobre a aposta de Pascal, para relacioná-la com as condutas de risco e com o desvelamento da inconsistência do Outro na contemporaneidade.

No último capítulo, “Com a palavra, os adolescentes”, apresentaremos alguns fragmentos das conversações, além de um fragmento clínico, analisando-os segundo as discussões realizadas nos capítulos anteriores.

2. A ADOLESCÊNCIA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Será mesmo possível afirmar que “ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais?”. Esta estrofe da canção de Belchior, de 1976, eternizada pela interpretação de Elis Regina, nos remete ao movimento cíclico que ocorre no deslocamento das gerações, ressaltando que a transmissão de pai para filho leva a certa repetição ritmada do tempo. Apesar da constante tensão entre o velho e o novo, algo do passado se reatualiza a cada nova geração.

Pouco mais de 40 anos depois, temos a impressão de que essa música não está adequada aos novos tempos. Observamos que os pais têm ocupado outra posição, de modo a que talvez pudéssemos substituir a estrofe do compositor cearense por “ainda somos os mesmos e vivemos como nossos filhos”. Isto nos levaria a concluir que, ao que parece, na atualidade somos todos jovens, pais e filhos, numa grande fraternidade órfã (Kehl, 2016). No mesmo sentido, segundo Pereira e Gursky (2014), estamos diante da vacuidade do lugar do adulto.

Mas, o que seria esse lugar de adulto? Para Arendt, os adultos são responsáveis por fazer da família um lugar seguro, protegido do aspecto público do mundo, um espaço de preservação da intimidade (Arendt, 1950/2011).

Em *Nota sobre a criança*, Lacan (1969/2003) destaca a irredutibilidade da transmissão – dada a partir de um desejo que se mostra singular, não anônimo – encarnado pelo par parental. Em *Alocuções sobre a Psicose da criança*, Lacan (1969/2003) sublinhou a importância da função da família para refrear o gozo. Essas atribuições que são conferidas à família, encontram na hipermodernidade, alguns desafios: a sociedade se apresenta desvinculada dos antigos referenciais simbólicos e da tradição, bem como se vê às voltas com o imperativo de gozo imposto pelo discurso capitalista por meio de uma avalanche de objetos de consumo ofertados pelo mercado.

O imperativo de gozo e a vacuidade do lugar de adulto na contemporaneidade não são sem consequências para crianças e adolescentes. No tempo lógico da adolescência, os sujeitos precisam inventar saídas para lidar com o mal-estar decorrente do encontro com o real do sexo. Na atualidade, eles encontram-se sozinhos nessa empreitada, sem o amparo de um Outro.

Frente a tais premissas, faremos dois percursos para tratarmos desse tema. No primeiro, refletiremos sobre a adolescência como uma resposta do sujeito à ausência de ritos

de passagem, comuns em algumas sociedades tradicionais. O segundo percurso abordará algumas características da sociedade contemporânea e seus efeitos sobre o tempo lógico da adolescência, em especial, sobre as identificações. O fio condutor que atravessa toda a nossa reflexão é a hipótese de que a época atual é marcada pelo desvelamento da inconsistência do Outro. Tal desvelamento incide sobre as identificações e o laço social, deixando o sujeito adolescente à deriva e favorecendo as atuações e as passagens ao ato.

2.1. A adolescência como resposta à ausência de ritos de passagens

No dia que virou homem, um sentimento novo se apossou dele. Porque Geraldo Viramundo virou homem de repente, num dia em que, às quatro horas da tarde, olhou para o mundo e surpreendeu um de seus mistérios. Era uma tarde de sábado, e ele estava deitado debaixo de uma mangueira no quintal de sua casa. Havia silêncio em tudo, pairando sobre as árvores e as coisas ao redor. O sino da igreja tinha acabado de bater. Então Geraldo Viramundo apoiou nos cotovelos e estendeu o olhar, meio para longe, meio para cima. Centenas de vezes tinha estado ali, naquela mesma posição, era uma paisagem conhecida e tão familiar como o seu próprio modo de viver, que nela se completava. Mas naquele mesmo instante uma buzina de automóvel soou na estrada, um boi mugiu no pasto, uma menininha de vermelho passava correndo lá longe, na ponte, um vento leve começou a sacudir a ramagem das árvores. O momento assim surpreendido parecia conter um significado qualquer que lhe escapava, e a tudo se subordinava como as notas de uma música. Geraldo Viramundo se sentiu mais só do que quando mergulhava no rio, mas era uma solidão feita de desamparo e de saudade da infância – quando, minutos mais tarde, se ergueu e caminhou em direção à casa, percebeu que não era menino mais.

[Fernando Sabino, *O grande mentecapto*]

É assim, nas palavras de Fernando Sabino, que a adolescência chega para Geraldo Viramundo. Essa passagem *de não ser mais menino para ser um homem* nos remete essa “delicada transição”² que caracteriza esta etapa da vida e envolve um trabalho psíquico complexo e árduo, mas necessário para o sujeito e para a sociedade.

Há um caráter provocativo no tema adolescência: ele coloca em cheque vários aspectos de uma determinada cultura e serve como indicativo dos valores vigentes de uma época, apontando seus contornos, muitas vezes paradoxais. Um rápido e desavisado olhar sobre o tema na atualidade nos parece indicar que a adolescência ocupa um lugar central e inédito nas preocupações da sociedade.

² Lacadée (2011) considera ser a adolescência a mais delicada das transições.

O adolescente representa o novo, com o seu potencial transformador. Daí o caráter paradoxal da adolescência: por um lado, ela impulsiona a transformação social, por outro lado, e por isso mesmo, ela representa uma ameaça para a sociedade. Lesourd (2004) ressalta que “construir uma história do adolescente seria, pois, construir a história das relações sociais e dos mitos que a organizam” (p. 15). Assim, para trazer o adolescente contemporâneo para a nossa discussão, optamos por fazer uma breve incursão pela antropologia, que traz contribuições importantes para essa reflexão.

“A adolescência não é um acontecimento, mas antes uma questão que atravessa o tempo e o espaço das sociedades humanas” (Le Breton, 2017, p. 19). É com essa afirmação que o antropólogo abre o seu livro *Uma breve história da Adolescência*, e nos coloca em contato com a complexidade que abarca o tema. O autor destaca a ausência de um consenso na forma de abordar a adolescência nas diversas culturas. As sociedades diferem, de maneira precisa ou difusa, na forma de percepção e de definição desse período intermediário entre a infância e a maturidade social (Le Breton, 2017).

Essa grande variedade de perspectivas e de abordagens pode ser observada, por exemplo, nas sociedades ditas tradicionais. Entretanto, em várias delas Le Breton (2017) identifica um elemento fundamental: a instituição de ritos de passagem entre a infância e a maturidade social. A presença dos ritos nessas sociedades torna desnecessário o tempo da adolescência: a transição da condição de criança para a de adulto se dá diretamente, sem uma fase intermediária. Le Breton demonstra que a passagem de uma condição a outra requer somente o tempo do rito de passagem.

2.1.1. Ritos de passagem na puberdade

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/1974) afirma que todo jovem deve se separar de sua família e, nesta tarefa, ele será auxiliado pela sociedade através dos ritos de passagem e de iniciação.

Podemos compreender o rito de passagem a partir de duas tendências interpretativas propostas por DaMatta (2009): a primeira é a que discute o rito como uma resposta obrigatória que visa a adaptação dos indivíduos que não têm outra escolha senão mudar de posição dentro de um sistema. Nesta perspectiva, os ritos “seriam elaborações secundárias, com a função de apagar os conflitos gerados pela transição da adolescência à maturidade, uma

passagem postulada como inevitável, difícil, problemática e conflituosa em qualquer sociedade humana” (DaMatta, 2009, p. 11).

A outra possibilidade interpretativa dos ritos é aquela que muda o foco do plano individual para o plano coletivo, tomando o simbolismo dos ritos como uma “dramatização de valores, axiomas e contradições sociais” (DaMatta, 2009, p. 12). Nessas cerimônias, há uma licença ritual, em que a sociedade não segue prescrições político-legais, momentos em que “ela permite ler-se a si própria de ponta-cabeça”. (2009, p. 12). Esse viés interpretativo justifica práticas ritualísticas pouco comuns aos olhos de outros povos.

Nas sociedades tradicionais em que os ritos de passagem estão presentes, o tempo da adolescência, se é que podemos localizá-lo, dura somente o tempo dessas cerimônias. Ao final delas, “a antiga criança se tornou, de acordo com as indicações culturais próprias a cada sexo, um homem ou uma mulher de sua comunidade.” (Le Breton, 2017, p. 23). Contudo, muitas sociedades ignoram os ritos de iniciação à idade adulta e a própria noção de adolescência nem sempre é identificada (Le Breton, 2017).

Em algumas sociedades a puberdade não está associada somente aos aspectos biológicos. Quando recorremos ao texto de Arnold Van Gennep, antropólogo pioneiro no estudo dos ritos de passagem e cuja produção ainda constitui um ponto de partida para muitas pesquisas, somos advertidos de que a puberdade biológica não é coincidente com a puberdade social, não sendo conveniente nomear os ritos de iniciação³ como ritos de puberdade, mesmo que existam casos em que ambas as situações sejam concomitantes (Gennep, 2011).

Nas observações de Gennep, algumas sociedades diferenciavam os aspectos biológicos dos aspectos sociais da puberdade (2011). Assim, não bastava o aparecimento dos primeiros caracteres sexuais secundários ou da primeira menstruação, no caso da menina, para considerar a sua entrada na vida adulta, o que justificava a presença do rito ou da cerimônia como critério de passagem. Como exemplo, cita o caso da tribo Thomson, em que as meninas são dadas em casamento a homens vinte anos mais velhos e passam por cerimônias que abrangem tabus, lavagens, cerimônias, entre outros ritos, permanecendo por grande período longe da aldeia, em uma cabana especial. Só depois de muitos anos e ao término de todas as cerimônias ligadas à chegada da puberdade é que estas meninas são consideradas aptas a se casar, por volta dos 17 ou 18 anos. Em alguns casos elas permanecem nesse processo até os 23 anos (Gennep, 2011).

³ Ritos de iniciação e ritos de puberdade são subdivisões do que o autor chama de rito de passagem. (Gennep, 2011)

As cerimônias relativas aos meninos dessa tribo carregam consigo uma ligação com a profissão a ser exercida posteriormente e ocorre entre o décimo segundo e o décimo sexto ano, ou seja, quando ele “sonhou pela primeira vez com uma flecha, uma canoa ou uma mulher” (Gennep, 2011, p. 74).

O autor estabelece diversos exemplos da diferença existente entre puberdade social e puberdade física, dos quais citamos:

Entre os Masai “a puberdade produz-se aproximadamente aos 12 anos”, a circuncisão dos rapazes tem lugar “desde que sejam bastante fortes, isto é, entre 12 e 16 anos” as vezes mais cedo se são os mais ricos, mais tarde se são pobres, até que tenham meios de pagar a cerimônia, prova de que também aqui a puberdade social difere da puberdade física. A circuncisão realiza-se de quatro em quatro anos ou de cinco em cinco anos, e todos aqueles circuncisados na mesma ocasião formam uma classe de idade tendo um nome especial escolhido pelo chefe. Entre os Masai ingleses um rapaz ou uma moça⁴ não podem ser circuncisados a não ser que seu pai se submeta a uma cerimônia chamada “passagem da sebe”, mediante a qual aceita tornar-se “um velho” e chamar-se de então em diante o pai-de (seu filho). (Gennep, 2011, p. 85-86)

A partir do exemplo acima, podemos depreender que os ritos de passagem são constituídos por etapas determinadas pelo costume. Observamos também o aspecto de passagem e de sucessão das gerações: para que o jovem seja adulto, é preciso que o adulto assuma a condição de velho.

Em relação ao gênero, os ritos de passagem instituem o masculino e o feminino dentro da identidade social de gênero do grupo em questão. Os rituais masculinos assumem um lugar privilegiado em relação aos femininos, mesmo que às vezes meninos e meninas recebam a mesma iniciação. Nesse processo, com frequência a adolescência é ocultada, já que a criança é transformada em homem ou mulher em um período de tempo determinado. As iniciações obedecem às especificidades do que se espera de homens ou mulheres (Le Breton, 2017).

Os ritos duram um dia ou mais ou se estendem por ciclos mais ou menos longos. Algumas sociedades aborígenes os instituem em 12 anos. Os homens não podem se casar antes de terem concluído o percurso, quer dizer em torno de 30-40 anos. Ao contrário, as meninas estão casadas entre 10-15 anos, mas têm ainda etapas para atravessar antes de serem consideradas mulheres plenas. (Le Breton citando Glowczewski, 2017, p. 27)

Durante os ritos, os sujeitos são exilados de suas famílias e entregues aos mais velhos, num processo de redefinição social que os torna aptos às novas responsabilidades e passam

⁴ No caso de meninas, o autor não deixa claro se a circuncisão é um corte do clitóris, perfuração do hímen ou secção do períneo.

por uma espécie de morte simbólica. DaMatta (2000) ressalta que esse processo conjuga individualidade e coletividade, uma vez que o rito reafirma que:

O coletivo e o individual constroem-se simultaneamente, sem fendas, descontinuidades ou separações. [...] eles entendem que o eu não existe sem o outro, e que nos ritos de iniciação está a descoberta (ou melhor, o desvendamento) do mistério segundo o qual tanto a dimensão individual quanto a coletiva são construídas pelo mesmo conjunto de valores. (p. 19)

Para Le Breton, o rito é um “momento de confirmação da filiação e da aliança com a comunidade e a cosmologia que a sustenta” (2017, p. 27). Neste momento, ocorre uma transformação no corpo, que pode se valer da dor e de marcas corporais, que, ancoradas, identificam um novo *status* ao jovem.

É importante ressaltar que, nestas sociedades, o corpo posto à prova não pertence ao sujeito, mas é apenas um membro do corpo coletivo. Dentro dessa lógica, as marcas produzidas nesses rituais têm a função de separar e integrar, isolando antigas filiações e assinalando outras novas. O iniciado adquire, portanto, novos poderes e é radicalmente redefinido e inserido na maturidade social (Le Breton, 2017).

Destacamos a relação existente entre sacrifício, rito e risco. Os ritos das sociedades tradicionais geralmente envolvem sacrifícios corporais, sofrimento e dor, que podem ou não envolver riscos de morte. Há uma perda inscrita no corpo, ou seja, algo se perde nessa inserção do corpo no campo do Outro. Mas, é preciso ressaltar o ganho fundamental obtido com esse sacrifício. O rito tem um valor simbólico, é acolhido pelo Outro social, que confere ao sujeito um lugar na sociedade e o reconhece como adulto.

Outro aspecto importante a ser destacado nesse processo, é em troca da concessão de uma parte do corpo ao Outro que o jovem passa a ter acesso a um saber sobre o que é ser adulto (Viola, 2017). A inserção na maturidade social requer que o sujeito adquira o saber sobre como ser adulto em sua comunidade, comportando-se de acordo com o papel que lhe é atribuído. O rito de passagem assegura essa transmissão dos mais velhos aos mais novos, de forma a permitir que os iniciantes aprendam sobre a história de seu povo, se apropriem de seus deveres para com a comunidade e, às vezes, até mesmo conheçam uma língua secreta (Le Breton, 2017).

Nessas sociedades, os valores, os costumes e as referências não se alteram com a sucessão das gerações. Graças à ancestralidade, existem as coordenadas que propiciam uma continuidade temporal. Essa continuidade impede o choque de gerações e, quando ocorrem

mudanças, elas se dão de forma muito lenta e sem questionar os fundamentos do laço social (Le Breton, 2017).

Le Breton ressalta o aspecto coletivo dos ritos de passagem das sociedades tradicionais. Nelas, o homem:

[...] não pertence a si mesmo, seu status de pessoa imerge, com seu estilo próprio, no seio da comunidade, mesmo que ele disponha de sua singularidade, de seu estilo. [...] Numa sociedade na qual o indivíduo não existe, as normas coletivas se impõem a todos. Sociedades de “nós outros”, e não do “pessoalmente eu”, determinam de maneira rigorosa as formas coletivas de comportamento de acordo com gênero, idade, pertencimento ao sistema de parentesco, etc. (2017, p. 31).

Há uma eficácia simbólica instaurada pelo grupo que confere ao rito o caráter de simulação da morte para que haja um renascimento. O homem renasce a partir de então, com uma identidade diferente, modificada. O sentido e o valor da sua vida ficam estabelecidos e o laço social se constitui segundo o seu papel de gênero (Le Breton, 2017).

Ao contrário do que ocorre nas sociedades tradicionais, a experiência do indivíduo na sociedade ocidental passou a ser uma instituição central e normativa. Em nenhuma outra o indivíduo foi tão autônomo e tão independente como na sociedade ocidental contemporânea (DaMatta, 2009).

O rito de passagem nas sociedades tradicionais assegurava aos adolescentes um saber sobre ser homem ou ser mulher, inseria o jovem no laço social e atribuía um sentido à sua vida. A sociedade contemporânea não dispõe mais dessa ferramenta e o sujeito precisa atravessar essa passagem da vida infantil à vida adulta, e em algumas vezes sem o apoio simbólico de um Outro. O adolescente precisa construir uma resposta própria ao que a puberdade incita e põe em cheque, já que a comunidade ou, mais amplamente, o meio social, não vêm em seu socorro.

Para prosseguir nesta reflexão, faremos um breve percurso histórico sobre a construção social da adolescência.

2.1.2. O surgimento da adolescência

Tomando como ponto de partida o período histórico da Grécia Antiga, observamos que a preocupação com o jovem era um elemento central da sociedade e estava centralizada

em sua educação. É notório o papel pedagógico da retórica de Sócrates, Platão, Aristóteles e Isócrates, que exercia uma função educativa junto aos efebos⁵ (Lesourd, 2004).

A educação grega se voltava para o efebo, que representava tanto a beleza própria e tentadora da juventude, quanto a honra, um valor fundamental para o cidadão grego. Esse cruzamento de valores, marcado por apresentar, de um lado, tanto o que desperta a presença da beleza do corpo do jovem e, do outro, o seu comportamento moral honrado, sinaliza uma tensão própria à Grécia Antiga que os filósofos educadores buscavam amainar. De forma sucinta, podemos dizer que, em nome de uma formação moral e ética desses jovens, os educadores-filósofos “defendem e ensinam uma ética da honra e uma gestão do prazer” (Lesourd, 2004, p. 23).

Para tornar-se efebo, o jovem, com a idade aproximada de 18 anos, devia se submeter a um duro processo que durava aproximadamente dois anos. Nesse período, ele era raptado por seu amante e passava por um treinamento para aprender habilidades ligadas à guerra, roubar ou caçar para se alimentar, devendo se comportar de maneira astuta e até trapaceira. Os efebos realizavam a maior parte de suas atividades no período noturno, ao contrário dos seus costumes, e mantinham relações homossexuais, cuja escolha se baseava na igualdade de classe e não em atributos físicos. Essa prática homossexual tinha um aspecto contingente, sendo restrito a esse período:

Após dois anos dessa convivência entre pares e da preparação guerreira, os jovens se tornam cidadãos plenos. A virilidade é, portanto, o resultado de um aprendizado no seio de um coletivo no qual todos estão no mesmo barco. O pai não intervém na educação de seus filhos, exceto como cidadão contribuindo para a educação dos meninos da cidade. (Le Breton, 2017, p. 38)

Nesse contexto, a cidade era um assunto masculino e aristocrático, cuja ênfase recaía sobre os planos político e militar. Às mulheres, que não eram vistas como cidadãs, eram conferidos papéis tidos como secundários, como, por exemplo, o casamento e a maternidade (Le Breton, 2017). A educação feminina visava, sobretudo, à preparação para a união conjugal.

Lesourd (2004) destacou que foi a partir desse período da história grega, no século V a.C., que foi instaurada, sob a forma tradicional, a educação dos jovens entre 14 e 21 anos, modelo que se estendeu até o século XIV, no império do Oriente, e que está na origem da filosofia escolástica, surgida na Europa. Assim, os valores gregos foram propagados em larga

⁵ Em Atenas, a efebria era uma instituição voltada apenas aos cidadãos da pólis que consistia na preparação dos jovens cidadãos para a vida cívica e militar.

escala por todo o mundo, graças à convicção de Alexandre, o Grande, cuja formação se deu com Aristóteles. Ele acreditava que, por seu intermédio, a “Grécia devia cumprir uma missão civilizatória sobre todos os povos da terra” (Chauí, 2010, p. 13).

Esse século se configurou como o período de transição entre um modelo democrático, que se baseava na tradição e no espírito cívico, e o império, que tinha como valores o individualismo e a razão. A educação dos adolescentes assumiu um valor central nas sociedades. Segundo Lesourd, os filósofos criaram a educação baseada na ética política: “Sócrates como Isócrates são pedagogos, professores que formam a juventude, mas antes de tudo são políticos que defendem a república” (2004, p. 18).

Se na Grécia Antiga a preocupação com a educação era uma atribuição do Estado, conforme atesta o tratamento dado aos efebos, no império Romano ela foi deslocada para a família, ou melhor, para a figura do pai, que passa a ter o direito de decidir sobre a vida ou a morte de seus filhos. Le Breton (2017) elucida que essa é uma peculiaridade romana, conhecida como *patria potestas*, que se caracteriza pelo arbítrio do pai sobre todas as questões referentes à vida dos filhos e que é transmitida na sucessão das gerações.

Nesta perspectiva, o filho só adquire total autonomia com a morte do pai. Para reduzir esse período, a sociedade passa a dispor de ritos intermediários que permitem consagrar o avanço da idade. O que se consegue com esses ritos é um acesso à posição de homem livre, respeitando a sua posição social, mas ainda são mantidas algumas restrições oriundas do poder paterno (Le Breton, 2017).

Outro aspecto que difere a sexualidade dos romanos daquela dos gregos efebos é a presença da ambiguidade nas relações homossexuais. Nos romanos tal prática é mais contestada, contudo não deixa de existir. Le Breton citando Frascchetti: “(...) essa prevenção remete à *patria potestas*: o pai não tolera que outro homem represente um papel tão íntimo na educação de seu filho” (Le Breton, 2017, p. 39).

Em relação às meninas romanas, pode-se dizer que a educação pouco difere em relação às gregas: são “virgens antes do casamento e esposas em seguida” (Le Breton, 2017, p. 39). A passagem da adolescência para a idade adulta está relacionada com o casamento.

Passando da antiguidade para a Idade Média, Philippe Ariès (1981) aponta que as idades da vida são um tema abundante nos textos desse período, e que seus autores empregam uma terminologia específica para designar as diferentes fases. Segundo ele: “infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designa um período diferente da vida” (Ariès, 1981, p. 33).

Ariès buscou em uma publicação do ano de 1556, conhecida como *Le Grand Propriétaire de toutes choses*⁶, as divisões da vida para o homem medieval e suas respectivas justificativas. Em relação à infância e adolescência, ele ressalta:

As idades correspondem aos planetas, em número de sete, a primeira idade é a infância, que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados, nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância vem a segunda idade, chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa ainda é como a menina do olho, como diz Isidoro, essa idade dura até os 14 anos.

Depois se segue a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino, em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas segundo Isidoro, dura até 28 anos. Ela pode estender-se até 30 ou 35 anos e até mesmo antes dos 28 anos. Depois se segue a juventude, que está no meio das idades, embora a pessoa aí esteja na plenitude de suas forças, essa idade dura até 45 anos, segundo Isidoro, ou até 50 anos, segundo outros. (Ariès, 1981, p. 36)

As idades da vida representavam para o homem da sua época uma linha contínua, que o historiador adjetiva como humorística ou melancólica. Mais do que se inscrever na realidade das coisas, elas mantinham seu caráter abstrato, uma vez que muitos homens não experimentavam todas essas fases, em função do alto índice de mortalidade. Ariès (1981) ressalta que apesar dessa iconografia só vir a se fixar a partir do século XIV, ela permaneceu inalterada até o século XVIII.

O termo juventude significava força da idade e idade média e não havia, portanto, um lugar para a adolescência, que, por sua vez, se confundia com a infância até o século XVII: “No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*” (Ariès, p. 41). Ainda no século XVII surgiu um novo hábito na burguesia e a palavra infância, que antes tinha um significado muito amplo, designando tanto o *putto*⁷, como o adolescente e o menino grande, passa a ter o mesmo significado moderno, sendo associado à dependência (Ariès, 1981).

O limiar da idade infantil, do *enfant*, é a independência: enquanto o sujeito mostra-se dependente, ele ainda é uma criança. Ariès, no seu exame histórico do termo, indica que as palavras de origem francesa *filis*, *valets* e *garçons*, utilizadas para se referir às crianças, estavam presentes no vocabulário feudal, associadas às relações de dependência nos feudos (Ariès, 1981).

⁶ Segundo Ariès (1981), trata-se de uma compilação latina de textos do século XIII que retomava todos os dados dos escritores do Império Bizantino, traduzida para o francês e difundida.

⁷ Representação da criança na arte a partir do século XVI. Nessas produções ela aparece nua e Ariès (1981) a relaciona a uma revivescência do Eros helenístico.

Le Breton (2017) assinala o desconhecimento e a indiferença que as sociedades, durante muito tempo, tiveram em relação à infância e à adolescência, exceto nos casos de debilidade física, em que exigiam o cuidado de outrem. Excetuando esse período, a criança participava das atividades dos adultos na medida daquilo que conseguia realizar.

A única coisa que impedia as crianças de ocuparem as funções no campo era a sua condição física inadequada para o esforço que tal atividade exigia. Como “um adulto em espera” (Le Breton, 2017, p. 40), elas aprendiam os seus afazeres no campo ao acompanhar os mais velhos em suas tarefas e, tão logo estivessem fisicamente aptas ao trabalho, tornavam-se adultos.

Segundo Ariès (1981), havia uma carência linguística no século XVII para diferenciar as crianças pequenas das maiores. O francês emprestava palavras de outras línguas ou gírias para designar criança pequena, como no exemplo do termo “bambino”, que se transformou no *bambin* francês. Contudo, apesar da ampliação do vocabulário para se referir à primeira infância, ainda existia uma ambiguidade entre a infância e a adolescência, assim como entre a adolescência e a juventude (Ariès, 1981). O historiador menciona que, embora a descoberta da infância tenha se iniciado no século XIII e sua evolução observada na arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, é somente depois dos séculos XVI e XVII que os sinais do seu desenvolvimento se tornam mais evidentes. Ele ressalta ainda a inter-relação entre o surgimento da infância e da família:

O sentimento de família que emerge assim nos séculos XVI-XVII é inseparável do sentimento de infância. O interesse pela infância, que analisamos no início desse livro, não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento de família. (Ariès, 1981, p. 210)

Por outro lado, o sentimento da adolescência dá os seus sinais de emergência na segunda metade do século XVIII com a publicação, entre 1757 e 1762, de *Emílio*, escrito por Rousseau, que parece antecipar o encontro com o real na adolescência, abordado pela psicanálise (Lacan, 1974/2003).

Nascemos por assim dizer duas vezes: uma para existir e outra para viver; uma para a espécie e outra para o sexo [...]. Mas o homem em geral não é feito para permanecer sempre na infância. Ele a deixa no momento prescrito pela natureza, e esse momento de crise, embora bastante curto, exerce duradouras influências. Assim como o mugido do mar precede, de longe a tempestade, essa tumultuosa revolução se anuncia pelo murmúrio das paixões nascentes: uma fermentação surda alerta para a aproximação do perigo. (Rousseau, 1762/2017, p. 247)

Se a invenção da adolescência esteve atrelada ao surgimento da família moderna no final do século XVIII, ela permanece como privilégio dos filhos da burguesia. Nessas famílias, a maioria das alianças matrimoniais acontece entre pares que se elegem priorizando a afeição recíproca. A organização familiar se altera e passa a ter como eixo central a criança, cujo investimento afetivo se acentua juntamente com a diferença entre as gerações. Entretanto, essas mudanças só irão afetar significativamente as famílias das classes mais pobres a partir do final do século XIX (Le Breton, 2017).

Da emergência do sentimento de adolescência à sua constituição tal qual a entendemos hoje, algum tempo decorreu. Para Ariès (1981), o primeiro adolescente moderno foi o Siegfried de Wagner⁸. “A música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturalismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência” (p. 46).

O ingresso à escola primária, que se constituiu como um projeto de futuro, era uma proposta comum a todas as crianças do século XX, seja com apelo impositivo ou não. Nos tempos anteriores ao século XIX, entrar na adolescência era tanto uma consequência da infância quanto o tempo de uma integração parcial ao papel e à função social a qual o sujeito havia se preparado desde sempre (Lesourd, 2004).

Le Breton (2017) relata que a cristalização da adolescência se deu ao longo do século XIX com a instauração da escola obrigatória pelas Leis Ferry⁹, mas permaneceu muito tempo como privilégio dos jovens burgueses, que podiam continuar os seus estudos nas escolas de ensino médio. Esses jovens eram tratados com dureza, monitorados e vigiados.

Desde a época medieval até o século XIX, o adolescente teve a função de denunciar as disfuncionalidades dos adultos e de promover a ligação entre as aldeias. A partir do século XIX, duas “inovações” começam a incidir diretamente sobre os jovens. A primeira diz respeito “ao aparecimento da criança pequena como um ser a educar”, que a mercê de uma sociedade que a perverterá, deveria ser educada. Nessa mesma perspectiva, o adolescente crítico é um pervertido a ser corrigido (Lesourd, 2004,p.25). A segunda se relaciona à forma utilizada pela sociedade para lidar com aquilo que considera desviante – a exclusão – e para isso inventa espaços para acolher, ou melhor, encarcerar esses desvios, tais como: asilos de loucos, prisões, reformatórios, etc. (Lesourd, 2004).

⁸Siegfried é o herói e personagem principal da terceira saga da Ópera “O anel dos Nibelungos”, composta pelo compositor alemão Wagner, entre os anos 1813 e 1883 (Pereira, 2015).

⁹Lei promulgada em 8 de março de 1882 na França que estabeleceu a obrigatoriedade escolar e a laicidade no ensino público primário.

A sociedade do início do século XIX, marcada por uma estabilização nas famílias, reforçava o controle dos adolescentes. O período marca a substituição do cavaleiro da idade medieval, bravo, em busca do Graal, pelo vagabundo perigoso, a ser controlado. Essa substituição trouxe consigo a ideia da crise da adolescência (Lacadée, 2011). Desse modo, é possível observar o caráter transformador dos jovens: “no momento em que a sociedade aspira a calma, a juventude sobe nas barricadas e ameaça a ordem estabelecida” (Lacadée, 2011, p. 17).

Observamos, novamente, a posição central do adolescente em nossa sociedade. Lesourd (2004) ressalta que a presença desses sujeitos no centro dos discursos carrega uma estreita relação com períodos de transformações nas relações sociais, marcam épocas de transição entre um poder antigo e um poder novo. O autor considera que algumas mudanças recentes como a presença de novos arranjos familiares, a assunção de novos papéis sociais pelas mulheres, a liberalização sexual, dentre outros aspectos, são alguns dos atuais responsáveis por centralizar a adolescência no discurso contemporâneo (Lesourd, 2004).

A adolescência se mostra em toda a sua complexidade a partir do século XX. Ao mesmo tempo que a adolescência envolve o rompimento com o velho para dar lugar ao novo, ela implica um intervalo, uma hiância, uma vez que as referências antigas desaparecem sem deixar substitutos. Para Le Breton (2009), o jovem é expulso de um mundo sem equívocos, em que os pais têm um saber sobre tudo, para ingressar em um mundo sem respostas ou garantias. Por vezes, o adolescente sente-se situado entre os dois mundos, em constante tensão.

Se o rito de passagem tinha o caráter apaziguador dessa transição, a adolescência como uma construção social, parece surgir como resposta à ausência desses ritos. Para a passagem de um mundo ao outro, há um túnel a atravessar, contemporaneamente isso parece ocorrer sem nenhum apoio de um Outro consistente.

A adolescência pode ser pensada tanto como uma construção social, quanto como uma construção psíquica. Num contexto social que não oferece balizas simbólicas claras para a passagem da condição de criança à de adulto, a adolescência surge tanto como uma construção da sociedade, que estabelece uma fase da vida intermediária entre as duas condições, quanto como uma resposta individual a essa convocação de mudança social.

Para Stevens (2004), a adolescência pode ser tomada como o “sintoma da puberdade”. No tempo em que o corpo sofre intensas transformações fisiológicas e hormonais que o retiram da condição de criança, o adolescente se depara com a questão sobre o que é ser

adulto. Se os ritos de passagem ofereciam respostas precisas para essa questão, a adolescência se apresenta como um tempo lógico, marcado pela ausência de saber, em que o sujeito precisa elaborar a própria resposta.

2.2. Um mundo sem adultos

Finalmente, faz-se sentir o fato curioso de que em geral, as pessoas experimentam seu presente de forma ingênua, por assim dizer, sem serem capazes de fazer uma estimativa sobre seu conteúdo; têm primeiro de se colocar a certa distância dele: isto é, o presente tem de ser tornar o passado para que possa produzir pontos de observação a partir dos quais elas julgam o futuro. [Sigmund Freud, *O futuro de uma ilusão*]

Ao propormos abordar o desvelamento da inconsistência do Outro na contemporaneidade, nos defrontamos com a dificuldade que comporta tratar de um tempo, que, antes de tudo, é o nosso. Freud (1927/1969) nos fornece uma pista a seguir. Ele destaca a dificuldade em discutir o presente, tempo que carrega consigo uma mobilidade e que somente transformado em passado permitiria sua observação.

Agamben (2006), por sua vez, numa aula no curso sobre filosofia teórica, em Veneza, se pergunta “O que é contemporâneo?”. Para responder a essa questão, ele retoma Nietzsche, relacionando o contemporâneo ao intempestivo. O autor sustenta que o presente não se imobiliza, e que existe certo descompasso entre o sujeito e seu tempo, o que Freud nomeia “ponto de observação”. Para Agamben,

[...] pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que outros, de perceber e aprender o seu tempo. (2006, p. 58-59)

Mesmo que um homem inteligente odeie o seu tempo, ele sabe que ele lhe pertence, numa relação inevitável e singular que pode ser concebida como contemporaneidade. Essa relação tem como característica fundamental a possibilidade de dissociação e de anacronismo entre ambos, o homem e seu tempo. Assim, não são contemporâneos aqueles que vivem em uma coincidência plena ou em aderência perfeita com sua época, uma vez que não há um distanciamento que possibilite dirigir o olhar sobre ela (Agamben, 2006).

Desse modo, é a partir desta relação tanto de proximidade quanto de distanciamento assinalados por Freud e Agamben que acreditamos ser possível levar adiante a proposta dessa

pesquisa. Assim, nessa trajetória, apresentamos a leitura de alguns pensadores sobre a contemporaneidade.

Nosso tempo é marcado por profundas transformações sociais, despertando o interesse por investigação de pensadores de diversas áreas, principalmente dos campos da filosofia e das ciências sociais. Tais pensadores nomeiam de formas distintas esse conjunto de transformações. Nicolaci-da-Costa (2004) destaca alguns exemplos de “nomes de batismo” conferidos a esses conjuntos de fenômenos: “Revolução das tecnologias da informação (Castells, 2000), pós-modernidade ou pós-modernismo (Lyotard, 1979; Vattimo, 1985; Jameson, 1991; Bauman, 1998, 2001; Harvey, 1989; Eagleton, 1996), modernidade líquida (Bauman, 2001), capitalismo tardio (Jameson, 1991), capitalismo flexível (Sennet, 1998, Bauman, 2001), etc.” (p. 83). A esses nomes elencados pela autora, acrescentamos o termo hipermodernidade, proposto por Lipovetsky (2004).

Para Nicolaci-da-Costa (2004), as diferentes nomeações relacionam-se com a ênfase dada por cada autor a determinados fatores presentes no contexto das transformações estudadas. Enquanto para determinado grupo a ênfase pode recair em aspectos ligados aos avanços tecnológicos, para outros o foco estaria voltado para aspectos econômicos. Tais mudanças podem representar um corte com o modelo precedente ou serem uma nova etapa da situação antiga.

A hipermodernidade¹⁰ é marcada por aproximações e distanciamentos em relação à modernidade. Na visão dos diferentes autores a modernidade foi marcada, em linhas gerais, por valores cujo ideário principal era marcado por “ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas, fundamentos definidos de explicação, fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado, etc.” (Nicolaci-da-Costa, 2004, p. 83).

Para Nicolaci-da-Costa (2004), após a II Guerra Mundial havia uma vaga sensação de um mundo ainda estável e confortável, o que gradativamente foi abalado por processos de mudanças que conferiram ao mundo as características as quais se refere como pós-modernas. A autora ressalta que algumas mudanças são tão evidentes e se contrapõem de forma tão contundente ao estado anterior que mesmo observadas por diferentes perspectivas políticas ou teóricas encontram um consenso entre os autores (Nicolaci-da-Costa, 2004).

¹⁰ Nesta dissertação, optamos pelo termo hipermodernidade para nos referirmos ao conjunto de fenômenos da contemporaneidade. Quando se tratar de uma referência a determinado trabalho ou autor, manteremos a terminologia utilizada no original.

As mudanças que fazem contraponto à modernidade, segundo Nicolaci-da-Costa, são eventos e aspectos como “a globalização, as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos, a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões, o curto prazo, o imediatismo, a descentralização e a extraterritorialidade do poder, a imprevisibilidade e o consumo.” (2004, p. 83).

Tais mudanças sugerem uma ruptura de um modelo ao outro, de forma acelerada e intensa e sem uma transição gradativa. A história nos indica que as mudanças sociais se dão a partir de processos que se desenrolam de forma complexa, coexistindo, numa mesma época, características que às vezes se mostram antagônicas.

Um breve exame histórico das transformações, numa linha do tempo, talvez nos permita uma metáfora. Se inicialmente o homem se locomovia por meio de carroças, a invenção posterior do motor incrementou a força fazendo a roda girar com maior velocidade e percorrer maiores distâncias. A ciência segue o seu rumo, aperfeiçoa essas engenhocas mecânicas, alterando a relação entre tempo e distância, até chegar ao desenvolvimento de trens magnéticos que dispensam as rodas e levitam sobre os trilhos alcançando altíssimas velocidades. Assim, se anteriormente as mudanças demoravam a se consolidar, como as distâncias a serem vencidas pelas carroças, hoje elas têm a velocidade dos trens com magnetos.

A hipermodernidade traz, entre outras coisas, a marca da velocidade. Bauman (2005) defende a hipótese de que a velocidade impregna o nosso tempo promovendo a liquidez. Para Bauman, na sociedade líquida “as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação em hábitos e rotinas das formas de agir” (p. 7). Tal situação tende a conduzir a um modo de vida também fluido (Bauman, 2005). Podemos pensar que em tempos de fluidez, os trens não se apegam aos trilhos.

Lipovestky (2016), na mesma perspectiva, destaca que nunca “vivemos num mundo material tão leve, fluido e móvel” (p. 7). Nesse universo, o pesado, outrora privilegiado, dá lugar à valorização da leveza, que representa a mobilidade, o virtual, o respeito ao meio ambiente. A hipermodernidade passa a ser condensadora de sonhos e promessas, bem como também representa grandes ameaças.

Essa configuração se apresenta como um modo de funcionamento global nos âmbitos cultural e econômico. Lipovetsky aponta o capitalismo do hiperconsumo como responsável por estruturar “uma lógica frívola de mudança perpétua da inconsistência e da sedução”

(Lipovetsky, 2016, p. 9). Ele ressalta que esse capitalismo faz uso de objetos, lazeres, meios de comunicação, publicidade, entre outros, para proteger a ideia da diversão sem fim e para incitar ao “gozo dos prazeres imediatos e fáceis” (p. 10).

O tempo social tem um novo regime, marcado pela passagem do capitalismo de produção para uma economia de consumo e de comunicação em massa. A sociedade migra do modelo do rigor disciplinar para uma “sociedade-moda” (Lipovetsky, 2004, p. 60). Tal sociedade é regida pelo efêmero, pelo novo, pela sedução. Enquanto nas sociedades tradicionais os modelos mantinham-se estáveis, na sociedade hipermoderna o presente é organizado pela novidade:

Instalaram-se sociedades reestruturadas pela lógica e pela própria temporalidade da moda; em outras palavras, um presente que substitui a ação coletiva pelas felicidades privadas, a tradição pelo movimento, as esperanças do futuro pelo êxtase do presente sempre novo. (Lipovetsky, 2004, p. 60-61)

O autor acentua que a partir dos anos 1980 e, sobretudo, nos anos 1990, há um presentismo de segundo tipo relacionado à globalização neoliberal e à revolução informática (Lipovetsky, 2004). Ele ressalta que há um desencantamento com a pós-modernidade. A vida no presente é confrontada com um aumento das inseguranças e o hedonismo é afetado por temores. Ao mesmo tempo que a sociedade-moda estimula os gozos ligados ao consumo, a despreocupação dá lugar a insegurança tornando a vida menos “frívola, mais estressante, mais apreensiva” (Lipovetsky, 2004, p. 65). Novas nuances tingem a vida das pessoas, tirando-as de uma aparente estabilidade:

Na hipermodernidade, a fé no progresso foi substituída não pela desesperança nem pelo niilismo, mas por uma confiança instável, oscilante, variável em função dos acontecimentos e das circunstâncias. Motor da dinâmica dos investimentos e do consumo, o otimismo em face do futuro se reduziu – mas não está morto. Assim como o resto, a sensação de confiança se desinstitucionalizou, desregulamentou-se, só manifestando-se na forma de variações externas. (Lipovetsky, 2004, p. 70)

As instituições coletivas na cultura hipermoderna tiveram seu poder regulador enfraquecido e essas mudanças chegaram ao âmbito familiar e à educação dos filhos.

Lipovetsky afirma que há uma alteração no modelo educacional, migrando da forma autoritária para uma maneira mais *cool*, flexível. Segundo o autor: “A mudança é de tal modo considerável que diversos autores falam de uma ruptura portadora de uma revolução antropológica” (Lipovetsky, 2016, p. 267). Para Aranha (2016), nossa sociedade se encontra submetida a um regime de “todos iguais” que explicita um corte na hierarquia, assim como

nas diferenças sexuais e nas relações dentro das famílias. Esse corte pode ser observado na diferença entre as duas épocas e a partir da educação e das relações de poder estabelecidas entre adultos e crianças:

Ao longo do ciclo da primeira modernidade, ainda que houvesse diferenças importantes em função dos meios sociais, uma boa educação era a que exigia disciplina e obediência estrita da criança. Esse modelo autoritário exprime-se no poder dos pais, aos quais se reconhecia o direito de decidirem o futuro dos filhos, os estudos que fariam e a profissão que iriam exercer. (Lipovetsky, 2016, p. 267)

Ainda em relação a essa mudança de modelo, Hannah Arendt (1950/2011) destaca que na vida pública e política a autoridade não representa mais nada, e explica:

Isso, contudo, simplesmente significa, em essência, que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. (p. 240)

Para a autora, isso pode significar que as exigências do mundo, por exemplo, sua demanda por ordem, podem estar sendo conscientemente ou inconscientemente negadas e a responsabilidade pelo mundo esteja sendo recusada. Na educação, as crianças não poderiam derrubar a autoridade presente na escola como se estivessem sendo oprimidas. Contudo, foram os adultos que se recusaram a ocupar esse lugar deixando de assumir a responsabilidade pelo mundo para o qual essas crianças foram trazidas (Arendt, 1950/2011).

Lipovetsky (2016) não desconsidera que dessa mudança advenham aspectos positivos. Contudo, sugere que os aspectos negativos não sejam ocultados e entre eles destaca os efeitos do que denomina “educação permissiva” (p. 268), a saber, crianças agitadas, hiperativas, ansiosas. Destaca ainda que, educados em ambientes sem regras ou limites, sem figuras de autoridade ou sem clareza sobre a atribuição de papéis, as crianças tornam-se frágeis, uma vez que deixam de viver constrangimentos necessários para a construção da estrutura da personalidade (Lipovetsky, 2016).

O contexto social hipermoderno analisado por Lipovetsky nos indica a condição de maior instabilidade na qual o adolescente está inserido na atualidade. Para o autor, o hiperconsumo desconstruiu as formas de socialização que serviam de referência aos sujeitos. O autor retoma a ideia de Durkheim de que não é uma sociedade mais severa que precipita uma epidemia de suicídios, e sim o abandono dos sujeitos a si mesmos, tornando-os menos equipados para suportar as adversidades da vida (Lipovetsky, 2004).

Os tempos hipermodernos são marcados por uma experiência de perda de sentido. Em seu livro, *A Era do Vazio*, Lipovetsky (2005) argumenta que o homem hipermoderno vive para si mesmo, sem se preocupar com as tradições ou com a posteridade. Ele abandonou o sentido histórico tanto quanto os valores e as instituições sociais. Para o autor, há uma descrença e uma desconfiança nos líderes políticos e como o futuro parece incerto, os homens são levados a se fixar no tempo atual, protegendo o presente e permanecendo presos à ideia da juventude sem fim (Lipovetsky, 2005).

Se os sujeitos permanecem na juventude evitando adentrar na maturidade, podemos nos questionar sobre a capacidade dos “adultos” de se responsabilizarem pelas crianças ou ainda de se apresentarem como figuras de referência para os adolescentes na contemporaneidade. A discussão sobre a perda (Lipovetsky, 2004) ou a crise (Arendt, 2011) da autoridade nos convida a uma interlocução com a psicanálise.

2.3. O desvelamento da inconsistência do Outro

Trata-se de Maia, o véu da ilusão, que envolve os olhos dos mortais, deixando-lhes ver um mundo do qual não se pode falar que é nem que não é, pois se assemelha ao sonho, ou ao reflexo do sol sobre a areia tomado à distância pelo andarilho como água, ou pedaço de corda no chão que ele toma como serpente. [Arthur Schopenhauer, *O mundo como vontade e como representação*]

Uma das imagens fundamentais da relação humana com o mundo é o véu, a cortina, afirmou Lacan (1956-1957/1995). A presença do véu permite que aquilo que esteja mais além, como falta, possa se realizar como imagem e sobre ele “pintar-se a ausência” (p. 157). O véu aparece como alguma coisa a ser posta entre o sujeito e aquilo que não pode ser visto.

Lacan articula o véu com a ilusão. Ele relaciona o uso da metáfora do véu de Maia a uma ilusão fundamental da qual o homem não escaparia em suas relações tecidas pelo desejo (Lacan, 1956-1957/1995). Para o autor, se o véu pode iludir, ele pode fazê-lo em função do belo.

No *Seminário 7, A ética da psicanálise*, Lacan (1959-1960/2008) destaca que o fenômeno estético, por ser identificável como a experiência do belo, pode se constituir como uma verdadeira barreira para deter o sujeito diante do campo inominável: “É evidentemente por ser o verdadeiro não muito bonito de se ver, que o belo é, se não seu esplendor, pelo menos sua cobertura” (p. 260).

A época que vivemos parece não dispor mais desse véu. O discurso capitalista proporcionou a ascensão do objeto pequeno *a* ao zênite social, ponto em que deveria existir um ideal (Lacan, 1970/2003). Esse astro no céu social – *sociel*, como objeto *a*, está relacionado sempre a um *mais*, a algo que não tem medida, que se renova e se inova de forma acelerada (Miller, 2004). A ciência produz objetos desenfreadamente, *gadgets*, de acordo com uma “ideologia de supressão do sujeito” (Lacan, 1970/2003, p. 436). Nesse contexto, o sujeito vivencia a lógica do hiperconsumo.

Para Brousse (2007), o mercado “é a forma contemporânea do Um” (p. 1), cujo lucro permanece como o princípio da troca num mundo de consumidores. Todo elemento que entra nesse mundo torna-se objeto e pode ser consumido, e, se é consumível, é considerado útil. Contudo, são objetos de gozo que produzem um engodo: prometem a satisfação plena e entregam a satisfação provisória, incitando a busca pelo próximo objeto e o descarte do anterior.

Brousse (2007) observa que o descarte do objeto demonstra a perda do valor intrínseco e agalmático que o sujeito lhe conferia. Seu valor em relação à satisfação só é dado porque ele está à venda, é comprável. Mas esse atributo não o salva de seu destino que é certo: será esquecido, se tornará lixo. Há uma mudança no estatuto do objeto, que se torna dejetivo - inclusive o objeto de arte -, e cuja consequência é o levantamento do véu: “nossa época é esta do desvelamento” (Brousse, 2007, p. 5). Entretanto, o véu, quando levantado, deixa ver que por trás dele não há nada, conforme afirmou Lacan em *Prefácio a O despertar da primavera* (1974/2003).

Há uma ilusão de transparência, já que não se tem acesso direto ao real. Se o véu, como um semblante, confere um tratamento do gozo e faz existir o Outro, a queda do véu deixa lugar à supremacia do gozo sem sentido e revela uma inconsistência do Outro. Laurent e Miller (1998) referem-se à época atual como a do Outro que não existe. Para os autores, vivemos uma descrença no Outro, o que seria a fonte da neurose na contemporaneidade. Os sintomas contemporâneos demonstram que o sujeito, no lugar de ser guiado pelo ideal, é ordenado a gozar.

O interdito, o dever e a culpa, substratos do supereu freudiano, eram responsáveis por fazer o Outro existir (Laurent & Miller, 1998). Entretanto, o supereu lacaniano produz algo muito diferente: um imperativo de gozo próprio da nossa civilização: “Homens e mulheres são determinados pelo isolamento, cada um em seu gozo. Esse isolamento está na base da escalada do objeto *a* ao zênite social” (Laurent & Miller, 1998, p. 15).

Se o ideal foi substituído pelo objeto *a*, padecemos de uma nostalgia da sua presença, sendo confrontados com uma perda de confiança nos significantes mestres. Miller (2004) nomeia nossa civilização como desbussolada e alega que a moral civilizada lhe servia de bússola, “dava um corrimão aos desamparados porque ela inibia” (p. 1). Havia nesta moral uma crueldade que, segundo ele, poderia se caracterizar como uma resposta a uma fenda que já se abria na civilização: “Pode ser que essa moral civilizada, enquanto esteve em vigor nos nossos corações, já fosse, como se diz, uma formação reativa” (Miller, 2004, p. 1).

Segundo Miller (2011), o supereu freudiano produziu o interdito, sob o reinado do pai, e a sociedade globalizada, que deixou de viver sob o reinado do pai, submete-se ao regime do não todo. O não todo se posiciona do lado feminino da partilha sexual, que indica a ausência de algo que faria limite e produziria o todo. A sociedade regida pelo “não todo” é marcada pela instabilidade e pela precariedade: “Não se tem a segurança do atributo, mas seus atributos, suas propriedades, suas aquisições são precárias. O não todo comporta a precariedade como elemento” (p. 11).

Na submissão da sociedade globalizada ao “não todo”, a tradição cede diante da atração pelo novo. Como a tradição representava um dos grandes filtros do saber, há uma perda do que poderia representar uma simplificação e uma formalização da realidade, ou seja, uma perda daquilo que difundia modelos coerentes a partir de instâncias habilitadas e conhecidas (Miller, 2011).

Em seu texto *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio* (1910/1969), Freud destaca que a escola tem uma missão: ela deveria oferecer ao sujeito adolescente o desejo de viver, o apoio e o amparo numa fase da vida em que as condições de desenvolvimento o impelem a um afrouxamento dos vínculos familiares. Entretanto, já em sua época, ela falhava nessa missão. Miller (2011), por sua vez, afirma que gostaria que nessa época de desestruturação dos filtros de saber a escola fosse capaz de simplificar e formalizar a realidade, uma vez que os aparelhos que poderiam suportar esse saber encontram-se, segundo ele, “fraturados, abalados, pressionados, no mínimo em declínio” (p. 14). A globalização se faz acompanhar da individuação, abalando o laço social e produzindo sujeitos desarticulados, dispersos, induzidos, ao mesmo tempo, a um dever social e a uma exigência subjetiva de invenção (Miller, 2011).

O laço social é abalado na hipermodernidade pelo discurso capitalista. Os sujeitos hipermodernos, inseridos na lógica do hiperconsumo, estão cada vez mais ligados aos objetos produzidos por esse discurso, que não faz laço social, ao contrário dos demais. O discurso

capitalista, aqui apontado, surge como um desdobramento posterior à formulação lacaniana da teoria dos quatro discursos (Lacan, 1969-1970/1998). Para essa construção, Lacan utiliza estruturas que consideram a relação entre um significante e outro e, da qual, o sujeito vem a ser o resultado.

Dessa maneira, constituído pela articulação dos elementos da cadeia significativa com o objeto *a*, o discurso é apresentado como algo que vai além da palavra sendo, contudo, dependente da linguagem e assimilado ao laço social. É a própria linguagem que possibilita que “um certo número de relações estáveis no interior das quais certamente pode-se inscrever algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas” (Lacan, 1969-1970/1998, p. 11) e estabelece o laço social, ou seja, um “vínculo social instaurado pela palavra” (Lima, 2013).

Lacan não deixa de nos advertir sobre as limitações da linguagem, que não pode abarcar tudo, deixando sempre um resto: “desde que o ser humano é falante, está ferrado, acabou-se a coisa perfeita, harmoniosa da copulação, aliás impossível de situar em qualquer lugar da natureza” (Lacan, 1969-1970/1998, p. 31). É a essa impossibilidade, a da relação sexual, que os discursos visam oferecer alguma saída.

Utilizando-se da estrutura do matema, Lacan apresenta os discursos como “aparelhos de quatro patas, com quatro posições que pode servir para definir quatro discursos radicais” (Lacan, 1969-1970/1998, p. 18) e que através de certo posicionamento estabelecem a relação entre seus elementos. Assim, o matema se apresenta na seguinte forma:

o agente	o outro
a verdade	a produção

Os elementos a circularem nessa estrutura são os significantes S_1 , significante mestre; S_2 , o saber e $\$$, o sujeito barrado; além do *a*, que vem representar o objeto mais-de-gozar (Lacan, 1969-1970/1998). Tais termos se dispõem sempre em uma mesma ordem, sendo, S_1 , S_2 , *a*, $\$$, e se movimentam no matema de modo a formar os discursos. Para tanto, Lacan toma como ponto de partida o discurso do mestre, primeiro a ser formulado, e, acrescentando um quarto de giro no sentido horário, obtém os demais discursos, a saber: da histórica, do analista e do universitário.

Discurso do Mestre

$$\begin{array}{ccc} S_1 & \rightarrow & S_2 \\ \hline \$ & \leftarrow & a \end{array}$$

Para a formalização do discurso do mestre, Lacan partiu da dialética hegeliana do senhor e do escravo e enfatizou que o saber se localiza ao lado do escravo, como aquele que sabe o que o senhor quer, e cuja existência condiciona a sua própria. O senhor se vale do saber do escravo: “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem” (Lacan, 1969-1970/1998, p. 21).

O discurso do mestre é o que representa a organização social caracterizada pela tradição, que ordenava as relações a partir de uma lógica hierárquica, em que o agente do discurso se coloca como lugar de maestria. Essas características, mesmo que tentem velar a castração, trazem como verdade subjacente ao mestre, o fato de que ele próprio vem a ser um sujeito barrado, castrado, assim como o pai. Segundo Lacan, “desde que ele entra no campo do discurso do mestre em que estamos tentando nos orientar, o pai, desde a origem, é castrado.” (1969-1970/1998, p. 94).

Discurso da Histórica

$$\begin{array}{ccc} \$ & \rightarrow & S_1 \\ \hline a & \leftarrow & S_2 \end{array}$$

Lacan afirmou que se houvesse a ideia de designar aquilo que em cada discurso se apresenta como seguro, o sintoma se caracterizaria como exemplar no discurso da histórica. “É em torno do sintoma que se situa e se ordena tudo o que é do discurso da histórica.” (1969-1970/1998, p. 41). A histórica, para Lacan, expressa a divisão do sujeito, sustenta as perguntas sobre o que vem a ser a relação sexual e a possibilidade ou impossibilidade de sustentar essa relação.

Nesse discurso, ela “quer que o outro seja um mestre, que saiba muitas e muitas coisas, mas mesmo assim, que não saiba demais, para que não acredite que ela é o prêmio máximo de seu saber.” (Lacan, 1969-1970/1998, p. 122). Nessa operação, ela convoca o Outro para que produza um saber sobre o gozo (Lima, 2013).

Discurso Universitário

$$\begin{array}{ccc} \underline{S_2} & \rightarrow & \underline{a} \\ \underline{S_1} & \leftarrow & \underline{\$} \end{array}$$

Lacan (1969-1970/1998) considera que o discurso universitário é o alicerce da ciência. Nesse caso, o saber, que no discurso do mestre estava no nível do escravo, é expropriado em favor do agente, que se dirige ao outro como objeto, produzindo o sujeito dividido (Lima, 2013).

Discurso do Analista

$$\begin{array}{ccc} \underline{a} & \rightarrow & \underline{\$} \\ \underline{S_2} & \leftarrow & \underline{S_1} \end{array}$$

No discurso do analista o lugar do agente vem a ser ocupado pelo objeto a . É então, por esse movimento, que o analista, como tal, “se faz de causa de desejo do analisante.” (Lacan, 1969-1970/1998, p. 36). O analista, nesse lugar em que faz semblante do objeto, solicita ao sujeito que ele produza seus significantes mestres, e aja por meio de um saber, saber este que vem “funcionar no registro da verdade.” (Lacan, 1969-1970/1998, p. 101). Lima (2013) aponta que nessa operação o sujeito produz um significante da sua singularidade.

Discurso Capitalista

$$\begin{array}{ccc} \downarrow & \begin{array}{ccc} \$ & \nearrow & S_2 \\ \underline{\quad} & \times & \underline{\quad} \\ S_1 & & a \end{array} & \downarrow \end{array}$$

Ao contrário dos quatro discursos apresentados, o discurso capitalista ainda não se encontra formalizado, mas apenas referido no *Seminário 17*. De fato, foi algumas vezes discretamente antecipado por Lacan, como na passagem em que o cita como tributário do mestre: “Falo dessa mutação capital, também ela, que confere ao discurso do mestre seu estilo capitalista.” (Lacan, 1969-1970/1998, p. 160).

Apenas cerca de dois anos depois, em sua conferência de 12 de maio de 1972, Lacan (1978)¹¹ apresenta uma formalização do discurso capitalista. Na ocasião, aponta que este discurso vem a ser um substituto do mestre, indicando que, diferente dos demais, sua formação se dá por uma inversão de posições entre o S₁ e o \$ do discurso do mestre. Essa mudança ocorre porque, se em certo momento da evolução do conhecimento o mestre se apropriou do saber produzido pelo escravo, posteriormente, quando o saber ocupa o lugar de agente no discurso universitário, é o próprio capitalismo quem se apropria dos efeitos dessa operação. As ciências e a própria universidade determinaram uma mudança dessa relação, ao universalizarem o saber do escravo (Lima, 2013).

Para Alberti (2012), Lacan já se interrogava sobre os efeitos do capitalismo que incidiam no discurso do mestre: no capitalismo temos a maximização do lucro proveniente da divisão entre o sujeito e o Outro, o sujeito pode sonhar tornar-se o Outro e para isso vale tudo, desde que ele não se dê conta da sua posição de sujeito, querendo aquilo que o capitalista quer que ele queira. Essa parece ser uma tarefa fácil para o neurótico, ele é pego desde o início na armadilha de confundir a demanda do Outro como desejo: “Ele tentará, mais paradoxalmente ainda, satisfazer pela conformação de seu desejo à demanda do outro.” (Lacan, 1961-1962/2003, p. 199-200). Assim, com esse engano, ele entra na lógica do discurso capitalista, consumindo seus objetos:

E quanto aos pequenos objetos *a* que vão encontrar ao sair, no pavimento de todas as esquinas, através de todas as vitrines, na proliferação desses objetos feitos para causar o desejo de vocês, na medida em que agora é a ciência que o governa, pensem neles como *latusas*. (Lacan, 1969-1970/2003, p. 153)

A partir de tais premissas já no nível do discurso, interrogamos sobre as incidências do mundo hipermoderno atrelado ao discurso capitalista sobre os processos identificatórios típicos do tempo da adolescência.

Para Freud, é a partir das identificações vertical e horizontal que os grupos se formam. É em seu texto clássico sobre o tema, *Psicologia das massas e análise do eu* (1921/1976), que define a identificação como a mais remota expressão de um laço com outra pessoa (p. 133).

Nesse trabalho, Freud estabelece as três formas de identificação. A primeira identificação se dá com o pai, como representando um ideal, e que posteriormente se estende à relação com a mãe, subsistindo durante um tempo determinado (Freud, 1921/1976).

¹¹ Texto ainda sem versão oficial em português. Foi utilizada uma tradução livre realizada por Sandra Regina Felgueiras. Recuperado a partir de <https://mega.nz/#!kMt0lYSL!B--NMkyiweRzehdbowo4CQDeuDPIAf1K56KoRVYqYv4>

Os tipos de laços são distintos, um da natureza do objeto sexual, que é com a mãe , e outro que toma o pai como modelo, mas que acabam por reunir-se com o desenvolvimento do complexo de Édipo. “O menino nota que o pai se coloca em seu caminho, em relação à mãe (Freud, 1921/1976, p. 133). Dessa forma, podemos notar a ambiguidade da identificação: ao mesmo tempo que há uma hostilidade em relação ao pai há um desejo de ser igual a ele e tomar o seu lugar.

A segunda forma de identificação, chamada de regressiva, é parcial e toma um traço isolado da pessoa que para o sujeito está no lugar de objeto. Como exemplo, Freud retoma o caso de Dora, sua paciente, destacando a tosse como um traço tomado do pai: “A identificação apareceu no lugar da escolha de objeto e a escolha de objeto regrediu para a identificação.” (1921/1976, p. 135).

Uma terceira forma de identificação, em que não há uma relação de objeto com a pessoa a ser copiada, parte de uma qualidade emocional comum, por exemplo, em um grupo. Freud exemplifica com o caso da carta recebida por uma das moças de um internato, cujo conteúdo lhe desperta intensos ciúmes e, por contágio, causa nas demais moças uma crise coletiva de histeria. Motivadas por um desejo inconsciente de também terem um romance secreto, ou seja, de estarem no lugar da destinatária da carta, as outras moças manifestam a mesma reação da jovem numa identificação com a colega. Esta modalidade, denominada identificação histórica, é a responsável pelo laço horizontal entre os membros de um grupo (Freud, 1921/1976).

Lacan, em seu seminário sobre a identificação, ressalta a importância desta teorização de Freud: “a partir de um certo momento da obra freudiana, a questão da identificação vem ao primeiro plano, vem dominar, vem remanejar toda a teoria freudiana.” (1961-1962/2003, p. 148). As identificações propiciam o laço social, conferindo um lugar ao sujeito no campo do Outro.

Ao retomar a teorização freudiana referente aos três tipos de identificação, Lacan vem indicar que ainda que tenham o mesmo tipo de nome, não chegam a formar uma classe, mas sim “uma sombra de conceito” (Lacan, 1961-1962/2003, p. 70). Nesse estudo, considerou a identificação ao pai como uma incorporação ao outro e a identificação regressiva como relativa ao traço unário do objeto que, uma vez perdido, pode assim ser restabelecido no sujeito. (Lacan, 1961-1962/2003). Segundo Laurent (2003, p. 61), Lacan efetua uma leitura da primeira identificação considerando os aspectos da segunda: “A intervenção de Lacan vai consistir em substituir, se assim posso dizer, o espesso pai da primeira identificação por um

nome do pai, por um traço”. E, ainda, ao tratar da terceira forma de identificação, “a que conhecemos bem que é a histérica” (Lacan, 1961-1962/2003, p. 69), sugere que esta pode ser apontada como imaginária, do desejo como desejo do Outro.

Contudo, interessa-nos destacar a identificação que se encontra no cerne da formação dos grupos, conforme já anunciou Freud: a identificação ao traço. É importante destacar que o traço é o que faz a referência da permanência do sujeito e não a sua presença. É aquilo que dá suporte à diferença:

[...] designei da última vez, em nosso traço unário, nessa função de bastão como figura do um enquanto ele não é senão traço distintivo, traço justamente tanto mais distintivo quanto está apagado quase tudo que ele distingue, exceto ser um traço, acentuando esse fato de que mais ele é semelhante, mais ele funciona, eu não digo absolutamente como signo, mas como suporte da diferença. (Lacan, 1961-1962/2003, p. 75)

Para Lacan (1961-1962/2003), é a partir do ponto da identificação inaugural do sujeito com o significante radical, o traço unário, que se estabelece o ideal do eu. Essa ideia é retomada em seu *Seminário 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964/1985), quando afirma que o traço unário, *einzigster Zug*, vem a ser o núcleo do ideal do eu e se encontra no campo do desejo, isto é, em sua relação com o Outro e constituído a partir do significante, portanto, fora do tempo mítico da primeira identificação.

Para Miller (1998), existem duas identificações do *fallasser*: a constituída e a constituinte (p. 114). Para abordar essas duas formas, recorre à metáfora do grito/chamado. Para ele, embora se mostre em seu estado bruto, mesmo o grito está inserido na linguagem. Mas, para que seja considerado um chamado, se faz necessário um reconhecimento pelo Outro, ou seja, “o reconhecimento da identidade do sujeito por parte do Outro” (Miller, 1998, p. 110, trad. nossa).

Entre aquele que emite e aquele que recebe o grito/chamado, há uma dissimetria resultante da acolhida que o Outro proporciona a essa emissão, pois, quem ouve é quem decide querer ouvir e em que nível se dá essa escuta (Miller, 1998). Desse modo, para Miller, é a partir da resposta do Outro, seu significante, que o grito tem o sujeito como significação: o S_1 só existe a partir do S_2 .

A transformação do grito em chamado é operada por S_2 , o significante que faz emergir o sujeito ali onde seu lugar original era uma ausência. Não pensem, porém, que existe uma direção única que só conduz a emergência do sujeito. Está em jogo também o nascimento do Outro. [...] Se a resposta do Outro faz emergir o sujeito, é igualmente certo que o grito cria o Outro; isso cria um espaço de ressonância. (Miller, 1998, p. 113, tradução nossa)

A partir da díade S₁-S₂, Miller (1998) propôs duas formas de identificação: a constituída e a constituinte. A primeira foi enunciada como aquela que, mesmo contendo uma parte escondida, é a mais aparente, formada pelos efeitos engendrados pela resposta do Outro. Nela o autor localiza a categoria freudiana do eu ideal. Por sua vez, a identificação constituinte é apresentada como S₂, significante que faz emergir o sujeito a partir de um lugar que era uma ausência, sendo relacionada ao ideal do eu.

Na adolescência a identificação constituinte é abalada. Para Lacadée, o adolescente, de modo análogo ao exilado, experimenta a dor da privação de sua língua (infantil), que outrora proporcionava sustentação à identificação constituinte do seu ser e do seu sentimento de vida. Ao jovem, se faz necessário traçar um caminho, criar uma nova abertura significativa a partir do “ponto de onde” (Lacadée, 2011) não é mais a criança aprisionada no desejo do Outro, construir novas identificações.

O que fazia funcionar os efeitos do ideal do eu se localizou onde o significante unário incidiu sobre o campo da identificação primária narcísica: “Ao se agarrar à referência daquele que o olha num espelho, o sujeito vê aparecer, não seu ideal do eu, mas seu eu ideal, esse ponto em que ele deseja comprazer-se em si mesmo” (Lacan, 1964/1985, pp. 248-249). Esse ponto se refere àquele em que o sujeito pode se sentir de forma satisfatória e amado (Lacan, 1964/1985). Esse “ponto de onde” tem uma importância fundamental: tal como o ideal do eu, evoca ao sujeito algum eixo, sobre como ser homem ou mulher, e o mantém à distância da pulsão de morte (Lacadée, 2011).

Se considerarmos que o ideal representa o Outro, as identificações que se estabelecem em tempos em que o Outro se mostra desvelado em sua inconsistência podem ser afetadas. Para Lima (2011), as identificações na época da inconsistência do Outro ocorrem de forma horizontal, sem a figura do líder. Sob esse pano de fundo, grupos são formados, e, sem terem algo na posição de ideal, como o Nome-do-Pai, colocam ali os objetos de seu gozo.

Nesse quadro, observa-se um isomorfismo em alguns grupos. Neles os jovens têm atitudes, gestos e vestimentas semelhantes, que parecem se enquadrar num padrão prescrito que apaga as diferenças, empobrece o laço enquanto generaliza os excessos, tal como prescreve a ordem capitalista (Pereira & Gursky, 2014).

As identificações sem a referência a um ideal do eu não são sem efeitos sobre os adolescentes. Por um lado, observam-se identificações ordenadas pelo eu ideal, marcadamente imaginárias, especulares, com todas as suas consequências, como, por exemplo, a

exacerbação do narcisismo e da agressividade. Por outro lado, encontramos agrupamentos ordenados por um modo de gozo comum a todos, que apaga as singularidades. Como exemplo, podemos citar os grupos formados por jovens anoréxicas, bulímicas, por jovens que se mutilam, etc.

Assim, na atualidade, as identificações demonstram alguns efeitos do desvelamento da inconsistência do Outro, este fenômeno contemporâneo que contribui para que o sujeito adolescente fique à deriva. No próximo capítulo discutiremos as condutas de risco como tentativas de forjar saídas para essa travessia rumo ao tornar-se adulto.

3. RISCOS NA INTERNET: INSERIR-SE OU SAIR DA CENA DO MUNDO

A forte presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea torna cada vez mais tênue a linha divisória que separa o espaço virtual do não virtual. O sujeito é afetado por palavras e imagens do ambiente virtual, da mesma forma como as experiências vividas fora da virtualidade podem ter nele seus prolongamentos. As redes sociais têm sido um campo propício para a projeção de fantasias e para as mais diversas experimentações, especialmente por adolescentes. Se o mal-estar na civilização é algo incurável, a internet pode ser utilizada de forma sintomática na atualidade.

A inserção na rede da internet tem sido uma fonte de preocupação cada vez maior para pais e educadores, por representar possibilidades de risco para crianças e adolescentes. Neste contexto, faz-se necessário problematizar a noção de risco, considerando suas implicações políticas, culturais e subjetivas.

O antropólogo David Le Breton articula a travessia da adolescência à experiência do risco. Se a adolescência é um passaporte para a idade adulta, o risco, para Le Breton, é associado à “palavra valise, um cruzamento onde se encontram as preocupações que não deixam ninguém indiferente, dada a extrema relevância que têm em nossa sociedade” (2009, p. 16).

A perspectiva do risco na sociedade atual pode ser também analisada do ponto de vista político a partir da noção de biopolítica, proposta por Michel Foucault. Para Foucault (1975-1976/2008), a biopolítica se constitui como uma tecnologia científica e política que se exerce sobre as populações compreendidas como uma multiplicidade biológica. A biopolítica se refere aos processos vitais e visa antecipar os riscos. Para cada risco ou perigo que possa vir a ocorrer, devem-se instalar mecanismos de segurança, que funcionem de forma semelhante aos mecanismos disciplinares, visando maximizar a vitalidade das populações: “Uma tecnologia de poder sobre a população enquanto tal, sobre o homem como ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de fazer viver” (Foucault 1975-1976/2008, p. 294).

Esse “fazer viver” tem como objetivo: manter os indivíduos em condições de exercerem sua força de trabalho. Em seu texto *Nascimento da biopolítica* (1978-1979/2008), Foucault indica que não se trata de uma política que inclua a socialização do consumo e da renda, mas uma privatização da própria sociedade, que individualizada, passa a ter recursos para construir instrumentos que a afastem do risco, dentro da lógica capitalista, em que o mercado controla o Estado:

Vai se pedir à sociedade, ou antes, à economia, simplesmente para fazer com que todo indivíduo tenha rendimentos suficientemente elevados de modo que possa, seja diretamente e a título individual, seja pela intermediação coletiva das sociedades de ajuda mútua, se garantir contra os mesmos riscos que existem, ou também, contra os riscos da existência, ou também contra a fatalidade da existência que são a velhice e a morte, a partir do que constitui sua reserva privada. (Foucault, 1978-1979/2008, p. 197)

Foucault (1978-1979/2008) destaca o tom paradoxal que a construção e a implantação desses instrumentos de prevenção de perigos em uma dada sociedade acarretam, já que a partir do momento em que a vida passou a ser um elemento parte da política, sendo por ela administrada, não se observa uma diminuição da violência. Miller, em referência a Foucault, aponta o século XXI como a época da vigilância:

Não é certo que se trate de “vigiar e punir”, mas é uma sociedade onde a palavra de ordem é “vigiar e prevenir” [...]. O sujeito, no começo do século vinte e um, está em perigo. Comer, respirar, se deslocar, se cuidar, se faz sob a égide do perigo e da precaução a tomar. (Miller, 2005-2006, p. 04)

A palavra prevenir, derivada de *praevenire*, significa “vir antes, tomar a dianteira”, indicando em sua etimologia certo caráter de antecipação que visa evitar algo indesejável. Conforme Miller (2005-2006), supõe-se um sujeito que esteja em perigo, cuja ação antecipada poderia intervir e controlar contingências. Sobre o risco e sua antecipação, Le Breton esclarece: “Ele é uma imagem antecipada do imaginário da doença, da morte, do acidente, do desastre ecológico ou da catástrofe natural. Sua identificação propõe um pessimismo metódico no intuito de prever o pior e deter antecipadamente sua eventual irrupção.” (Le Breton, 2009, p. 16).

Deve-se considerar, portanto, o caráter paradoxal da prevenção, tendo em vista o crescente aumento das condutas de risco na sociedade atual. Le Breton acentua: “Quanto mais as nossas sociedades se protegem por procedimentos de segurança e demonizam o risco, tanto mais esse tema se politiza e, simultaneamente, mais crescem as tentativas de jogar contra a própria existência.” (2009, p. 24). Para o antropólogo, condutas de risco são comportamentos cujo traço comum é a probabilidade considerável de se machucar ou morrer, de prejudicar o futuro pessoal ou pôr a saúde em perigo, que vão além de um jogo simbólico com a eventualidade de morrer ou chocar-se com o mundo. Tais condutas às vezes se apresentam silenciosas e potencialmente capazes de alterar a integração social e o amor pela vida. Considerando essa definição proposta pelo autor, compreende-se a relevância dessas

condutas, uma vez que tocam no ponto sensível da sociedade atual, como já citado anteriormente, que é a tentativa de controle sobre a vida, prevenindo contra tudo que possa representar algum perigo (Le Breton, 2009).

Lacadée (2011), apoiado em Le Breton, analisa o risco a partir da ideia de “valise”, numa referência à passagem, viagem, e associada a um trajeto em que se deixa uma coisa para acessar à outra. O sujeito, ao portar essa valise de contrabando, se engana ao se achar isento do encontro com o furo do saber. A ideia de que é possível portar uma valise fechada a qualquer declaração ao Outro e que, de posse dela, o sujeito possa passar da infância a outra existência sem pagar o preço dessa passagem é equivocada. É preciso pagar um preço por essa travessia e a valise pode comportar uma solução singular (Lacadée, 2011).

Os adolescentes têm uma relação especial com o risco. Ao se lançarem em condutas de risco, os jovens “testemunham uma falta a ser, o sofrimento e a necessidade interior de um confronto com o mundo, com o intuito de se livrarem do que não está bem em suas vidas e de reconhecerem limites necessários ao desenvolvimento de sua existência.” (Lacadée, 2011, p. 56).

Alguns adolescentes identificam-se com o vazio descoberto, com um nada ou um dejetado, ao passo que outros preferem o desafio do corpo como um lugar da sensação fora do sentido, lugar da força viva (Lacadée, 2011-2012). Nessa busca por um novo lugar em que o jovem poderia ser autenticado, o ato pode surgir de forma inédita na relação do sujeito com o seu corpo. Nessa perspectiva, podemos considerar que as redes sociais podem ser um lugar para a busca da autenticação, favorecendo o ato.

3.1. Adolescência, *acting out* e passagem ao ato

Tudo fica guardado: o relâmpago, a fome, o sonho e mesmo o desejo escondido. Tudo fica guardado até que o corpo os liberte em cor, canto ou palavra. [Bartolomeu Campos de Queirós]

Segundo Queirós (n.d.), o corpo liberta em cor, canto ou palavra aquilo que fica guardado. A investigação clínica freudiana revelou-nos que os sujeitos libertam em seus atos o que esperavam guardar. Em *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana* (1901/1976), Freud demonstra por meio de vários exemplos como, no ato, os significados ultrapassam aquilo que o próprio sujeito gostaria de revelar e que escapam ao seu controle consciente. É nessa perspectiva, a do “ato falho ou do ato sintomático que o ato surge na psicanálise freudiana” (Brodsky, 2004, p. 12).

Freud (1901-1976) os nomeia como “atos descuidados” ou “casuais sintomáticos” (p. 235). A diferenciação entre os dois tipos de ato se dá a partir do caráter intencional ou não do ato consciente. Os atos descuidados são reconhecidos pela efetivação de uma intenção inconsciente, surgidos sob a perturbação de outros atos intencionados e que se ocultam sob o pretexto de uma inabilidade. Já os atos casuais desprezam uma intenção consciente. São realizados sem se pensar muito sobre eles e, apesar dessa diferenciação, a fronteira entre os dois tipos se apresenta de forma pouco nítida (Freud, 1901/1976).

Freud (1901/1976), ao se referir aos atos descuidados, descreve situações em que o sujeito atua de forma a colocar a sua integridade física em risco. O autor ressalta o caráter autopunitivo ou sacrificial de tais atos, que são impulsionados por motivações que não se tornam conscientes. Numa nota de rodapé acrescentada em 1924, Freud descreve o caso clínico de uma senhora que queimara acidentalmente o pulso com caldo quente. Afirma ele:

Numa quantidade muito grande de casos como esses, de ferimento ou de morte em acidentes, a explicação permanece como uma questão duvidosa. O espectador mais afastado não terá oportunidade para ver no acidente algo além de um acontecimento casual, ao passo que alguém mais intimamente relacionado com a vítima e mais familiarizado com os detalhes terá motivos para suspeitar da intenção inconsciente por traz do acontecimento casual. (Freud, 1901/1976, p. 228)

A motivação inconsciente subjacente ao ato é tratada por Freud, em *Recordar, repetir e elaborar* (1914/1969), como algo que o paciente “não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas o expressa pela atuação ou atua-o (acts it out). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o sem naturalmente, saber o que está repetindo.” (p. 196). Mais adiante, Freud deixa entrever o caráter do ato como aquele que se opõe à rememoração interpretável na transferência:

Ele está preparado para uma luta perpétua com o paciente, para manter na esfera psíquica todos os impulsos que este último gostaria de dirigir para a esfera motora; e comemora como um triunfo para o tratamento o fato de poder ocasionar que algo que o paciente deseja descarregar em ação seja utilizado através do trabalho de recordar. (1914/1969, p. 200)

Para Brodsky (2004), Freud conferiu ao ato duas perspectivas: uma interpretável, como a citada em *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana* (1901/1976), e outra que faria oposição ao inconsciente, como a presente em *Recordar, repetir e elaborar* (1914/1969). Para Lacan, existe uma verdade subjacente ao ato falho:

Nossos atos falhados são atos bem sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam. Eles, elas, revelam uma verdade detrás. No interior do que se chamam associações livres, imagens do sonho, sintoma, manifesta-se uma palavra que traz a verdade. Se a descoberta de Freud tem um sentido é este – a verdade pega o erro pelo cangote, na equivocação. (1953-1954/2009, p. 345)

Lacan destaca o valor da palavra no ato, mas ressalta que o ato ultrapassa a dimensão da palavra: “[...] o que fala no homem vai bem além da palavra até penetrar nos seus sonhos, seu ser e seu organismo mesmo.” (Lacan, 1953-1954/2009, p. 338).

Posteriormente, Lacan vai abordar o ato a partir de sua característica estrutural e, para isso, utilizará a noção de objeto *a*. Para realizar esse percurso, o autor tomará como ponto de partida o texto freudiano *Inibição, sintoma e angústia* (1925-1926/1976). Contudo, é a partir de outro texto freudiano que ele encontrará os argumentos para construir as noções de passagem ao ato e de *acting out*, como será visto a seguir.

Para analisar as duas formas de ato, Lacan (1962-1963/2005) retoma o caso da jovem homossexual, abordado por Freud (1920/1969). Nesse caso emblemático Freud é convidado a atender uma jovem de 18 anos, de família de posição social privilegiada, que persegue uma dama dez anos mais velha que ela. Segundo Freud, essa dama desfruta de má reputação em função de viver com outra dama que, mesmo casada, mantém relações íntimas com outros homens.

Ainda segundo o psicanalista, a jovem não questiona a reputação da dama ou permite que tais comportamentos interfiram em seus sentimentos, mas, sua vida é totalmente tomada pelo interesse nessa mulher. Os pais se mostram irritados pelas aparições públicas da jovem com a dama, que por sua vez, não poupa esforços para esses encontros (Freud, 1920/1969).

Em determinada ocasião, o pai da jovem a encontra em companhia da dama e lança-lhe um olhar furioso. Em função disso, a jovem se precipita em direção à mureta de proteção da linha férrea. Freud relata que essa tentativa de suicídio deixou a jovem acamada por longo tempo provocando nos pais da moça um amansamento na oposição que faziam ao romance, e, na dama, uma redução na indiferença com que tratava a pretendente. Os pais recorrem à Freud seis meses depois desse incidente e esperam que o psicanalista reconduza a jovem “à normalidade”.

Segundo Lacan, a aventura da jovem com a dama de reputação duvidosa, levada à função de objeto supremo, foi uma ação orientada para o Outro: “é aos olhos dos outros que se exhibe a conduta da moça. Quanto mais escandalosa se torna essa publicidade, mas se acentua a sua conduta. E o que se mostra essencialmente como diferente do que é.” (Lacan,

1962-1963/2005, p. 137). Nesse ato da jovem, o objeto *a* sobe à cena juntamente com o sujeito.

A passagem ao ato, segundo Lacan, é outra forma de ato, sendo contrária ao que ele designa como *acting out*, pois, no lugar de buscar se inserir na cena, o sujeito deixa-se cair, encaminhando-se para evadir da cena e sem deixar lugar à interpretação. Tal forma é exemplificada pelo salto da jovem homossexual do caso freudiano sobre a barreira que separa do canal por onde passa o bondinho (Lacan, 1962-1963/2005, p. 137).

A cena à qual Lacan se refere é o lugar onde as coisas do mundo vêm se dizer. É o espaço no qual os sujeitos, a partir de suas construções simbólicas, encenam suas histórias, e, assim, dão algum tratamento ao real (Lacan, 1962-1963/2005).

Podemos inferir que a interação do sujeito adolescente com o universo online propicia o ato, que pode ser da ordem da inserção ou da evasão da cena do mundo. A adolescência se constitui como um tempo lógico em que o ato assume um lugar fundamental. Tornar-se adulto é uma delicada e árdua tarefa que envolve um atravessamento, com todos os seus riscos. Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1905/2016) nos apresenta uma metáfora para designar a adolescência: “É como a perfuração de um túnel a partir dos dois lados” (p. 121). Para ele, esse túnel a ser cavado simultaneamente seria perfurado por um lado pela corrente afetiva e por outro pela corrente sensual, ambas convergindo para o objeto e objetivo sexual. Essa perfuração convergente teria como resultado uma vida sexual normal. Freud destaca ainda que toda vez em que há a necessidade de reordenamentos em nexos e composições complicadas e isso é mal sucedido, há ocorrência de distúrbios.

Na leitura lacaniana, as transformações fisiológicas e hormonais da puberdade despertam o real traumático, confrontando o adolescente com o desamparo estrutural. Surge, então, a angústia, como um afeto que não se engana, pois tem uma relação estrutural com o objeto *a*, com o núcleo real da subjetividade (Lacan, 1962-1963/2005).

A presença do objeto *a*, sinalizada pela angústia, pode desencadear inibições, sintomas, ou ainda levar à passagem ao ato e ao *acting out*. As diferenças entre essas duas formas de ato são estabelecidas por Lacan (1962-1963/2005) em relação a tentativas do sujeito de se inserir ou sair da cena do mundo e a característica estrutural em ambas guarda relação com a presença do objeto *a*. Assim, Lacan discute que na passagem ao ato o sujeito se identifica com o objeto e sai da cena sem deixar lugar para a interpretação; no *acting out*, ao contrário, há uma tentativa de inserção em que o sujeito cria a própria cena de forma orientada ao Outro, ou seja, uma “mostração” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 138).

Nas conversações, alguns adolescentes afirmam que fazem postagens sem pensar, agindo de forma impulsiva. Algumas dessas postagens expõem os jovens a situações de risco, como, por exemplo, a aliciamentos por grupos fundamentalistas e a violências de todo tipo.

As postagens feitas na urgência da pulsão exemplificam a premência do ato, apontado por Miller (2014). Segundo ele, o ato contraria a lógica atual da ação controlada, em que o sujeito age após a conclusão de um raciocínio e que o pensamento confere uma suspensão temporal que antecede o “ato como a conclusão de uma demonstração” (Miller, 2014, p. 03). O ato teria uma inscrição temporal inevitável, portando em si mesmo uma urgência e pondo em cheque o postulado de que o sujeito do pensamento visa o seu próprio bem. Miller afirma que: “No ponto em que estou, basta indicar que há algo no sujeito suscetível de não trabalhar por seu bem, suscetível de não trabalhar pelo útil, mas que, pelo contrário, trabalha para a destruição” (2014, p. 5).

No ato há de fato um suicídio do sujeito, na medida em que a noção de pulsão de morte está envolvida nessa concepção (Miller, 2014). O ato suicida ilustra essa ambivalência: no organismo estão envolvidos os processos para a sobrevivência orgânica e os fatores que o corroem, ou destroem, concomitantemente. O sujeito através do gozo se sustenta no sintoma, amando-o como a si mesmo, mesmo que o faça mal. Esse gozo, aliado à dor, traz satisfação e coloca o organismo em perigo, podendo levar à morte se for automatizado (Miller, 2014).

Algumas atuações dos adolescentes nas redes sociais apontam para um endereçamento ao Outro. Como exemplo, um caso divulgado amplamente pela mídia, em que um adolescente de 13 anos, desafiado no jogo da asfixia, morre, com transmissão via *webcam*, diante dos colegas. A conduta de risco praticada pelo jovem, se considerarmos o seu desfecho como acidental, estava num contexto em que se mostrava como um ato dirigido ao Outro, na figura aqui do seu grupo, visando o seu reconhecimento, algo tão importante para o adolescente.

O ato praticado pelo adolescente pode se apresentar com uma dupla função: dar conta da angústia suscitada pelo encontro com o real, e/ou valer como uma autenticação do seu lugar na cena do mundo, representado aqui pelo seu grupo. Contudo, esse jovem descrito acima, ao tentar se inserir na cena do mundo sem se furtar ao desafio do reconhecimento do grupo, venceu a partida, mas perdeu o jogo da vida.

Para Miller (2014), na passagem ao ato o sujeito se subtrai da cena, não se utiliza dos equívocos da fala e o propósito do ato não é cifrável. Ao contrário, ele se mantém fora do universo de cálculos, equivalências ou trocas, visando o definitivo, cujo cerne é um “Não!” dirigido ao Outro. Nessa forma de ato não há um espectador. Há um desaparecimento da cena,

e o sujeito, apesar de eventualmente morto, olha os outros e lhes dirige sua questão, fazendo com que sintam o porquê de seu olhar (Miller, 2014).

Para Lacan, é no momento da passagem ao ato que o sujeito tem o seu maior embaraço e com a presença comportamental da emoção como perturbação do movimento (Lacan, 1962-1963/2005). A esse respeito, Miller aponta que não é suficiente que haja movimento, é preciso que exista um dizer para enquadrar e fixar o ato e o sujeito é modificado por esse franqueamento significativo – o sujeito não é o mesmo antes e depois do ato (Miller, 2014). Mas, é a partir do lugar na cena que o sujeito ocupa como historicizado que pode manter-se em seu *status* de sujeito e se precipitar, “despencar fora da cena” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 129).

Se o sujeito se precipita e sai da cena, podemos questionar qual o destino dessa fuga. Lacan aponta que o sujeito que está em fuga está sempre mais ou menos colocado numa posição infantil. Assim, o sujeito parte de forma errante em direção a um mundo puro, buscando encontrar algo rejeitado, e faz a passagem, nessa partida, “da cena para o mundo” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 130)

O mundo pode ser pensado como o lugar onde o real se comprime, e a cena do mundo (do Outro) como o lugar onde o homem tem que ser sujeito. Para tanto, ele precisa assumir o seu lugar de fala, dentro de uma estrutura que, mesmo verídica, é estrutura de ficção.

Para Lacadée (2011), na adolescência as ficções emergem dos espaços vazios gerados pelos laços da causalidade que cederam ou foram distendidos, e pela inadequação da palavra que perde a sua linearidade temporal e não consegue dizer das transformações que estão acontecendo com o jovem. Segundo o autor: “Tais ficções que o adolescente constrói para sair desse túnel são tentativas de traduzir em palavras o novo que arrebenta” (2011, p. 35). Muitas vezes, o ato para o adolescente, tanto como passagem ao ato ou como *acting out*, se “mostra mais autêntico do que as palavras” (Lacadée, 2007, p.n.d.). É assim que os jovens, tomados pela impossibilidade de traduzir em significantes o que acontece com os seus corpos, podem atuar no ciberespaço:

Assim, na tentativa de contornar esse vazio, a dimensão de agir permite ao adolescente realizar o que Jean Cocteau chamava de “o grande desvio” e inventar outros parceiros, outras cenas, outras comunidades de vida, outros lugares de tradução, e mesmo a correr riscos, pôr sua vida em jogo. (Lacadée, 2011, p. 28)

3.2. A adolescência e a vida em jogo: a aposta de Pascal

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: “Navegar é preciso; viver não é preciso”. Quero pra mim o espírito desta frase, transformada a forma para casar com o que sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo. [Fernando Pessoa]

Os adolescentes da atualidade são navegantes de outros mares, pois viajam pelas águas do ciberespaço. Por vezes, eles prescindem até mesmo de viver para navegar, abrindo mão do gozo da vida, de uma parte de “seu corpo e de sua alma”, como diz o poeta Fernando Pessoa (2016, p. 7).

Para prosseguirmos nesta reflexão, lançaremos mão de uma nova perspectiva sobre as condutas de risco: a aposta na ex-sistência do Outro. Tal abordagem será feita a partir da leitura lacaniana do argumento filosófico que ficou conhecido como “aposta de Pascal”, presente no *Seminário 16, de um Outro ao outro* (1968-1969/2008).

Ao longo de toda a sua obra, Lacan buscou dialogar com autores de diversos campos do saber. Um dos pensadores privilegiados em seus textos, Pascal foi sempre bastante citado em seus seminários, tanto anteriores quanto posteriores ao livro 16. As referências às suas contribuições científicas ou filosóficas surgem já no *Seminário 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* (1954-1955/1995). É o caso da questão do silêncio dos espaços infinitos¹², tema desenvolvido por Pascal e citado em dois momentos por Lacan.

No seminário seguinte, sobre *As psicoses* (1955-1956/1981), as afirmações lacanianas de que há uma loucura necessária, e de que não ser louco da loucura de todo mundo é ser louco de outra forma, são uma clara referências a Pascal¹³(p. 26), assim como também no *Seminário 6, O desejo e sua interpretação* (1958-1959/2016).

As referências continuam no *Seminário 9, A identificação* (1961-1962/2003) e no *Seminário 17, O avesso da psicanálise* (1969-1970/1998), bem como no *Seminário 12, Problemas cruciais para a psicanálise* (1964-1965/2006), em que Pascal é citado em relação ao infinito e à topologia. No *Seminário 18, De um discurso que não fosse semblante* (1971/2009), Lacan relaciona ao desejo as experiências sobre o vácuo feitas por Pascal. Sua teoria dos jogos é citada no *Seminário 19, ...ou pior* (1971-1972/2012).

¹² Pensamento número 206, “O silêncio eterno desses espaços infinitos me apavora” (Pascal, 1984, p. 91).

¹³ A frase original é encontrada nos *Pensamentos*, sob o número 414 e assim escrita: “Os homens são tão necessariamente loucos que seria ser louco (outro tipo de loucura) não ser louco”. (Pascal, 1984, p.134).

Ainda nos seminários de Lacan, Pascal é também mencionado ao abordar os temas da transferência, no livro 1, *Os escritos técnicos de Freud* (1953-1954/2009), da relação da linguagem e o Outro, nos livros 14, 17 e 18, respectivamente *A lógica da fantasia* (1966-1967/2008), *O avesso da psicanálise* (1969-1970/1998) e *De um discurso que não fosse semblante* (1971/2009), entre outros.

A passagem conhecida como “aposta de Pascal” consiste em anotações feitas por Pascal¹⁴ para um grande livro que, em virtude de sua morte, não pôde ser concluído. Foram os filósofos e religiosos de Port Royal que fizeram a edição da publicação, a partir dos escritos encontrados depois da morte do autor (Lacan, 1968-1969/2008). Nesta publicação, encontra-se o aforismo de número 233, sob o título “Infinito”, conhecido posteriormente como “aposta de Pascal”, transcrito a seguir:

Deus existe ou não existe? Para quê lado nos inclinaremos? A razão não pode determinar: há um caos infinito que nos separa. Na extremidade dessa distância infinita, joga-se cara ou coroa. Em que apostareis? Pela razão, não podereis atingir nem uma, nem outra; Não acuseis, pois, de falsidade, os que fizeram sua escolha, já que nada sabeis – “Não; acusá-los-ei, porém de terem feito, não essa escolha, mas uma escolha; porque, embora o que toma a cruz e o outro cometam igual erro, ambos estão em erro; o certo é não apostar.”

- Sim: mas é preciso apostar. Não é coisa que dependa da vontade, já estamos metidos nisso. Qual escolhereis então? Vejamos. Já que é preciso escolher, vejamos o que menos vos interessa. Tende duas coisas a perder: a verdade e o bem; e duas coisas a empenhar: vossa razão e vossa vontade, vosso conhecimento e vossa beatitude; e vossa natureza tem que fugir de duas coisas: o erro e a miséria. Vossa razão não se sentirá mais atingida por terdes escolhido uma coisa de preferência a outra, já que é preciso necessariamente escolher. Eis um ponto liquidado.

Mas, vossa beatitude? Pesemos o ganho e a perda escolhendo a cruz, que é Deus. Consideremos esses dois casos: se ganhades, ganhareis tudo; se perderdes, não perdereis nada. Apostai, pois, que ele existe, sem hesitar – “Isso é admirável. Sim, é preciso apostar; mas talvez eu aposte demais” – vejamos. Já que o acaso entra por igual no ganho e na perda, se tivésseis apenas duas vidas por uma, podereis ainda apostar; mas se houvesse três a ganhar, seria preciso jogar (já que sois obrigados a jogar), e sereis imprudente, quando forçado a jogar, se não arriscásseis vossa vida para ganhar três, num jogo em que o acaso entra por igual no ganho e na perda. Mas há uma eternidade de vida e felicidade. E, sendo assim, mesmo que houvesse uma infinidade de probabilidades, das quais uma somente a vosso favor, teríeis ainda motivo para apostar um para ter dois; e procederíeis sem tino se, obrigado a jogar, e havendo uma infinidade de vida infinitamente feliz a ganhar, recusásseis jogar uma vida contra três num jogo em que numa infinidade de acasos, há um vosso a favor. Ora, há aqui uma infinidade de vida infinitamente feliz a ganhar e uma probabilidade de perda, e o que jogais é finito. Isso exclui qualquer escolha: sempre que temos o infinito, e que não há uma infinidade de probabilidades de perda contra a de ganho, ao há que hesitar, é preciso dar tudo. E assim, quando se é forçado a jogar, é preciso renunciar à razão para guardar a vida, em vez de arriscá-la pelo ganho infinito prestes a sobrevir quanto a perda do nada.

¹⁴ Apresentamos uma breve biografia do filósofo na seção apêndice desta dissertação.

E assim, a nossa proposição tem uma força infinita, quando há o finito a arriscar num jogo onde há iguais probabilidades de ganho e de perda, e o infinito a ganhar. “Isso é demonstrável; e se os homens são capazes de alguma verdade, essa é uma verdade”. (Pascal, 1988, pp. 95-96)

O argumento central apresentado por Pascal é o de que há um ganho em supor a existência de Deus em relação à crença contrária. Ele acrescenta que, mesmo diante do indecível da questão, a perda maior estaria do lado da incredulidade da existência divina. Logo, temos:

1. Se você acreditar em Deus e ele existir, terá uma perda finita, dada pela vida pautada segundo certo conjunto de crenças e valores, e um ganho infinito, as “vidas infinitamente felizes”;
2. Se você acreditar em Deus e ele não existir, terá uma perda finita, a da vida presente, já que não há um depois a se perder, perde-se um nada;
3. Se você não acreditar em Deus e ele de fato não existir, terá um ganho finito, da vida vivida conforme a suas próprias regras, mas que é finita;
4. Se você não acreditar em Deus e ele existir, terá a perda infinita, das vidas infinitamente felizes que Deus representa.

Pascal indica que não apostar não seria uma opção, pois a aposta é necessária. Um argumento bastante semelhante já fora apresentado por Sócrates em sua defesa, em 399 a.C. Diante da sentença já proferida de sua morte e do indecível que há além dela, Sócrates se pronunciou:

Morrer é uma destas duas coisas: ou a morte é igual a nada, e não sente nenhuma sensação de coisa nenhuma; ou, então, como se costuma dizer, trata-se duma mudança, uma emigração da alma, do lugar deste mundo para outro lugar. Se não há nenhuma sensação, se é como um sono em que o adormecido nada vê nem sonha, que maravilhosa vantagem seria a morte! [...] Logo, se a morte é isso, digo que é uma vantagem, porque, assim sendo, toda a duração do tempo se apresenta como nada mais que uma noite. Se, do outro lado, a morte é como a mudança daqui para outro lugar e está certa a tradição de que lá estão todos os mortos, que maior bem haveria que esse, senhores juízes? (Pessanha citando Platão, 1991, p.26 e 27)

Sobre o indecível do além da vida ou do além da morte, Pascal propõe o que ele chama de aposta. Para avançarmos na questão, tomaremos de empréstimo da filosofia a seguinte definição de *aposta*: “convenção aleatória, pela qual, duas pessoas, de opiniões opostas, contraem uma obrigação contratual para com aquela da qual o acontecimento der razão”

(Lalande, 1999, p. 79). A proposição de Pascal, se for considerada segundo essa conceituação, possui um caráter frágil, uma vez que precisaríamos de dois adversários. O Outro enigmático que sustenta a aposta deveria estar no lugar de A ou de A barrado, só que Deus não participa da aposta. Assim, ela comporta, em si, um paradoxo, em virtude do valor apostado se confundir com a existência do parceiro. Na mesa não está o homem, mas o sujeito definido pela aposta (Lacan, 1968-1969/2008).

O Deus da aposta, para Pascal, é o Deus da revelação, não é o Deus da construção intelectual ou o Deus da adequação do pensamento do procedimento cartesiano. Assim, crer em sua existência exige um ato de fé (Gueguen, 2007). Pascal afirma que, se não se pode conhecer Deus, nós temos que fazer uma aposta, uma escolha forçada. Não apostar na existência de Deus como Outro ainda se constitui uma aposta (Gueguen, 2007).

Para Lacan, o que se aposta no início está perdido. O autor destaca que a experiência analítica confronta-nos com um efeito simbólico de perda (1968-1969/2008). Esse efeito simbólico inscreve-se no vazio que se produz entre o corpo e seu gozo, resultado da incidência do significante sobre o organismo. Assim, há uma relação entre o efeito da perda, o objeto perdido, o “*a*”, e o lugar chamado Outro, sem o qual o objeto não se produz. Lacan (1968-1969/2008) esclarece que essa perda relaciona-se com o desejo, o que pode ser visto na paixão pelo jogo.

Para tratar do gozo a que se renuncia na aposta, Lacan (1968-1969/2008) põe em evidência que a própria vida que é posta em jogo é reduzida a um elemento de valor. Ele acrescenta que é em torno do mais-de-gozar que gira a produção do objeto *a*. “O mais-de-gozar é uma função da renúncia ao gozo sob o efeito do discurso. É isso que dá lugar ao objeto *a*” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 19).

O sujeito, ao apostar, decide se vale a pena ou não arriscar a própria vida, consentindo com a renúncia ao gozo da vida que se tem (Coelho dos Santos, 2008). No campo do Outro há uma promessa, e caso acreditemos e vivamos conforme essa crença, sacrificando o mais-de-gozar, talvez possamos obter de um Deus que, não sabemos se existe e nem o que é, uma infinidade (numérica) de vidas infinitamente felizes:

Vamos partir do Outro (A), como campo do discurso. Digamos que um sujeito aposta que Deus existe. Se apontarmos que A existe, ou, se pretendemos que ele não existe, temos uma alternativa. Se A existe, a vida, tal como ela é, se reduz a zero e torna-se apenas uma variável na equação. Quando arriscamos nossa vida, começamos a perdê-la tal como ela é. É disso que se trata na renúncia ao gozo. Do gesto de tratar a própria vida como um capital que se pode acumular, investir e especular, visando ganhar outra coisa, uma coisa a mais. (Coelho dos Santos, 2008, p. 10)

Ao contrário, se há uma aposta na existência divina, e se essa existência não se confirmar, não se perderá nada. Para Lacan (1968-1969/2008), Pascal desconfia que um nada não é um nada, mas alguma coisa que pode ser posta na balança.

A aposta é feita sobre um discurso ligado a Deus e sobre a promessa de vidas infinitamente felizes. Lacan afirma que o discurso de Pascal indica claramente essa promessa de “uma infinidade numérica” de vidas (Lacan, 1968-1969/2008, p. 141).

O sujeito investe o que dispõe no jogo, faz a aposta. Para Lacan (1968-1969/2008), o que está em causa é, por um lado, o mais enigmático, e que coloca todos no campo de um discurso qualquer, o *a*, e por outro, a infinidade de vidas infinitamente felizes, tratada por ele, como uma série crescente e sob o sinal ∞ .

O *a* é trabalhado por Lacan a partir da série Fibonacci e com o objetivo de “indicar a repetição como um fenômeno no qual o repetido consiste em um série de números que obedece a uma certa regra de formação” (Benites, 2008,p. 2). Para compreender melhor o uso que Lacan faz dessa série, faz-se necessário um breve apontamento sobre ela.

Segundo Ramos (2013), a série ou sequência de Fibonacci é o nome dado por Edouard Lucas para a sequência de números proposta por Leonardo Fibonacci para solucionar um dado problema matemático. O problema em questão é apresentado no capítulo 12 do livro *Liberabaci*:

Um homem pôs um par de filhotes de coelhos num lugar cercado de ambos os lados. Quantos pares de coelhos podem ser gerados a partir desse par em um ano se, supostamente, todo mês cada par dá à luz a um novo par, que é fértil a partir do segundo mês? (Ramos citando Fibonacci, 2013, p. 5)

Para a solução desse problema, considerando que não haveria morte e nem migração de coelhos, Ramos (2013) indica o seguinte raciocínio:

- No 1º mês, temos apenas um par de coelhos (ainda filhotes);
- No 2º mês, continuamos com um par de coelhos (agora adultos);
- No 3º mês, nasce um par de filhotes. Logo, temos dois pares de coelhos (um par de adultos e um par de filhotes);
- No 4º mês, o par inicial gera o seu segundo par de filhotes, ficando um total de três pares de coelhos (o par inicial, o primeiro par de filhotes, agora adultos, e o segundo par de filhotes);

- No 5º mês, o par inicial gera o seu terceiro par de filhotes; o segundo par de adultos gera o seu primeiro par de filhotes e o par de filhotes gerado no mês anterior, agora adulto. Logo, temos cinco pares de coelhos (três pares de adultos mais dois pares de filhotes), etc. (Ramos, 2013, p. 6).

Conforme a tabela abaixo, teríamos:

Mês	Nº de pares de coelhos adultos	Nº de pares de filhotes	Total
Primeiro	0	1	1
Segundo	1	0	1
Terceiro	1	1	2
Quarto	2	1	3
Quinto	3	2	5
Sexto	5	3	8
Sétimo	8	5	13
Oitavo	13	8	21
Nono	21	13	34
Décimo	34	21	55
Décimo primeiro	55	34	89
Décimo segundo	89	55	144

Tabela 1: Número de coelhos em relação ao tempo (Fonte: Ramos, 2013).

Na tabela acima, podemos observar a progressão da relação entre os termos do problema e a solução proposta por Fibonacci, que poderia ser escrita nos seguintes termos:

$$f_n = f_{n-1} + f_{n-2}; \text{ com } n > 2 \text{ e } f_1 = f_2 = 1$$

Observa-se, nessa progressão, certa regra de formação que Lacan vai utilizar para tratar da relação entre o a e o 1. Ele começa pela série crescente, iniciada por 1 e seguida de $1 + a$. Cada termo dessa série é formado pela soma dos dois termos que o antecedem (Lacan, 1968-1969/2008).

Diante da questão de saber como calcular o que se perde quando o 1 inaugural é postulado arbitrariamente e reduzido à função de marca, Lacan (1968-1969/2008) afirma que por isso escolhe, não arbitrariamente, o a . Para Lacan, a perda que constitui o mais-de-gozar é

“efeito da postulação do traço unário” (1968-1969/2008, p. 137). Lefort e Lefort (2017), afirmam que é com o 1 que Lacan inicia a série, o Um inaugural do traço unário, sem implicação com o gozo, mas em uma identificação original e cuja perda Lacan marcou com a letra *a* e nomeou como mais-de-gozar. Ainda segundo os autores, o mais-de-gozar estaria relacionado com a perda de gozo e com a divisão do sujeito.

Lacan toma, então, a série Fibonacci como uma “possível matriz”. Recorre a ela para indicar um possível “fenômeno de repetição”, no qual o que se repete consiste em uma “série de números que obedece a certa regra de formação e vai em direção a um limite calculável, sempre o mesmo”: a raiz de 5 mais 1 sobre 2. [...] “Com a série Fibonacci, Lacan dá ao objeto *a* um valor calculável, repetitivo que se aproxima de um limite.” (Maia, 2007, p. 4-5)

A sequência numérica em questão pode receber qualquer operação definida, que obterá como resultado outra série Fibonacci – idêntica à série inicialmente formulada (Lacan, 1968-1969/2008).

A relação entre cada um dos termos com o seguinte, isto é, de 1/2, 2/3, 3/5, 8/13 e sucessivamente, é de 0,618, valor relacionado ao número áureo. Acreditava-se ou acredita-se que toda a criação se baseou na relação que esse número estabelece para se constituir bela e harmônica (Ramos, 2013).

A inserção do *a* na série Fibonacci adorna o próprio *a* com a função desse número¹⁵ (Lacan, 1968-1969/2008). Segundo Lacan: “Essa função aparece desde o início, com efeito, sob a forma do *a* que se manifesta ali pela posição de princípio da fórmula inicial” (1968-1969/2008, p. 137).

O número áureo, ou número de ouro, é também chamado de número da Proporção Divina ou Divina Proporção, em decorrência de se acreditar que seja o número sob o qual Deus ou os deuses se basearam para construir o universo. Em 1899, o matemático americano Mark Barr nomeou-o com a letra grega phi ϕ (Ramos, 2013):

Lacan se valeu do número de ouro, que na tradição chamamos de phi, para dizer que aí se trata do falo em função, o operador estrutural fundamental. O falo = razão áurea é uma medida que se encontra em qualquer coisa da natureza. A natureza é fascinada pelo número de ouro, e revela sua submissão à razão áurea da mesma forma que todo ser falante está submetido à medida fálica. (Benites, 2008, p. 3)

¹⁵ Esse número desperta grande interesse, tendo sido utilizado tanto por Pitágoras, Euclides, Fibonacci e Kepler, quanto por biólogos, arquitetos, artistas e vários profissionais que buscam harmonia e beleza. O número áureo está presente, enquanto relação matemática, na natureza, nos homens e no próprio cosmos (Ramos, 2013).

Nesta sondagem da aposta de Pascal, Lacan (1968-1969/2008) considera como o mais importante a abordagem do a em sua infinitude, análoga às relações do 1 com o $< 1 + a >$. Ou seja, “esse a que é o único dentro do qual se pode apreender o que ocorre com o gozo em relação ao que é criado pelo aparecimento de uma perda” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 140).

Lacan (1968-1969/2008) propõe as seguintes matrizes para abordar a aposta de Pascal:

Primeira matriz:

A	0	∞
A	a	0

Essa primeira matriz comporta as seguintes possibilidades:

a) Se Deus existir: Lacan toma esse exemplo como caso A e inscreve na matriz um 0, uma vez que, para que essa condição se satisfaça, faz-se necessário a observação dos mandamentos divinos e a renúncia aos prazeres, em prol de vidas infinitamente felizes.

b) Se Deus não existir: aqui o exemplo recebe o A barrado e o sujeito do jogo é a , presumido como aquele que conhece a felicidade limitada que esta vida lhe oferece em razão da inexistência de Deus. O sujeito é impossibilitado de esperar algo de outra vida.

Esse tipo de inscrição teria um caráter frágil, porque, segundo a teoria dos jogos, precisaríamos de dois adversários jogando, e o Outro “enigmático, aquele de quem se trata, em suma, de sustentar ou não a aposta, deveria encontrar-se no lugar indicado por A e ~~A~~ barrado” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 153).

Lacan ressalta o caráter paradoxal da ausência de Deus na aposta, que confunde o valor apostado com a existência do parceiro e, em decorrência disso, há uma escolha que se dá no nível da existência ou não de Deus. Segundo ele, a partir desse prisma, não há porque hesitar. Arriscamos ganhar o infinito ao apostar que Deus existe e isso não se compara com o ganho que obtemos ao apostar no seu contrário, que seria em a . E completa: “Mas essa certeza pode ser facilmente questionada, pois o que se ganhará, exatamente? O a não é definido com precisão” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 154).

Uma segunda matriz é proposta por Lacan para tratar do que ele considera uma insuficiência da anterior. A primeira matriz não considera que possa existir um Eu que aposte

contra o que pensa. Nessa configuração, mesmo que Deus exista, ele pode querer apostar contra, escolhendo o a e perdendo o infinito. $\langle a, -\infty \rangle$ (Lacan, 1968-1969/2008).

Segunda matriz:

A	$0, \infty$	$a, -\infty$
	$-a, 0$	$a, 0$

Ainda sobre essa matriz, Lacan (1968-1969/2008) esclarece que a diagonal da esquerda para a direita reproduz a matriz anterior. Há, para ele, outra variação para a aposta: o a pode ser abandonado mesmo que se suponha que Deus não exista. O a , nesse caso, aparece como negativo e aliado a um zero.

A terceira matriz proposta por Lacan é fruto da extração dos termos acrescentados na segunda: $a, -\infty, -a, 0$, como veremos a seguir:

Terceira matriz:

A	a	$-\infty$
	$-a$	$0?$

Nessa matriz, o zero é acompanhado por um ponto de interrogação e assume o valor de uma pergunta. Segundo Lacan, só importam para o jogador, que é o único sujeito que existe na aposta, o infinito e a finitude do a . Ele retoma a regra da partição: “nada de exato pode ser anunciado sobre um jogo que tenha um começo e um fim fixados em sua regra, a não ser a partir de daquilo que é posto na mesa, a chamada aposta, está originariamente perdido. O jogo só existe a partir disso que está na mesa, e se assim podemos dizer, numa massa comum” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 155).

Para Coelho dos Santos (2008), é o zero que possibilita o jogo. É a partir dele que a série infinita dos números pode se produzir: “É preciso que o valor da vida em si, que Lacan nota com a letra a , se reduza ao zero ($a=0$)” (p. 10).

Nessa ficção o *a* é reduzido a zero, pois só se pode perder o zero, já que os prazeres da vida não são pesados diante da infinitude que se abre à frente. Mas se no jogo há a possibilidade de comprometer algo que pode ser perdido, é porque a perda já está nele. E não se pode anular a aposta que já foi feita, pois, o “eu já está comprometido nela” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 141). Para Coelho dos Santos (2008), ao arriscarmos nossa vida, já começamos a perdê-la tal como ela é.

Pascal atesta que a misericórdia de Deus é maior que a sua justiça, uma vez que ele extrai, daqueles que apostaram contra a sua existência, apenas alguns para lançar no inferno, ao invés de jogar todos. Para Lacan, esse inferno nunca foi nada que pudesse ter sido imaginado fora do que já nos acontece diariamente:

Quero dizer que no inferno nós já estamos. Essa necessidade que nos abarca, de só podermos realizar a solidez do *a* num horizonte cujo limite seria preciso interrogar, e por medição infinitamente repetida do corte do *a*, será que isso não basta por si só, para desanimar os corajosos? Mas veja, não temos escolha, nosso desejo é o desejo do Outro. (Lacan, 1968-1969/2008, p. 148)

A escolha das possibilidades que se oferecem ao apostador não inclui nenhuma linha pertinente ao Outro, uma vez que não podemos garantir a sua existência. A escolha então se refere ao que a sua existência promete ou a sua inexistência permite: “Nesse caso, é plausível – se tivermos espírito matemático, é claro – apostar, e apostar no sentido proposto por Pascal.” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 167).

Lacan ressalta que o objeto *a* não tem valor de uso ou de troca, mas ele anima tudo o que está em jogo na relação do homem com a fala. Existe uma dimensão na aposta que se relaciona com a estrutura do desejo (Lacan, 1968-1969/2008).

Lacan relembra ainda que, para Hegel, não pode haver outro jogo senão o de arriscar tudo por tudo, sob o nome de luta de morte por puro prestígio, e afirma que a psicanálise permite retificar essa afirmação (Lacan, 1968-1969/2008). Para ele “trata-se muito mais do que a vida” (p. 175), uma vida de que sabemos tão pouco que não nos agarramos tanto a ela. Lacan acrescenta que a vida só faz sentido quando o objeto *a* é colocado em jogo.

Essas considerações sobre a aposta de Pascal nos levam a pensar na função das condutas de risco para os adolescentes. Será que haveria, nessa colocação da vida em risco, a tentativa de colocar o corpo, como objeto *a*, em jogo?

Para Lacan, a moderação é a condição do pensamento. A partir do momento em que eu penso alguma coisa, isso equivale a chamar essa coisa de universo, de Um. O objeto *a* faz

oposição ao fechamento desse universo. Quando o objeto *a* sou eu que me represento, “sou *a* a mais” (1968-1969/2008, p. 175). O objeto *a* faz exceção ao Um. Lacan define o próprio pensamento como “a sombra da função do objeto *a*” (p. 179). Aqui Lacan articula o saber com o objeto *a*. O saber é completamente opaco, pois é singular, na medida em que se relaciona com o objeto *a*. “O saber, como perdido, está na origem do que aparece do desejo em sua articulação com o discurso” (p. 197).

Há uma proximidade peculiar do objeto *a* no tempo da adolescência. Como já foi citado anteriormente, a puberdade coloca em questão um não saber sobre o sexo, que conduz o jovem a uma situação que evidencia seu desamparo estrutural. O adolescente vive na pele o paradoxo de um corpo que se torna apto ao ato sexual concomitantemente a um não saber sobre a relação sexual.

O corpo que se modifica pode ser percebido pelo adolescente com estranheza, é impossível encontrar palavras que expliquem essa metamorfose. A língua vacila e o intraduzível o coloca frente a frente com um impasse, com um sentimento de vazio matizado de vergonha (Lacadée, 2011, p 28).

Essa metamorfose carrega consigo a emergência da libido no corpo, mas não carrega consigo uma garantia de satisfação, ao contrário, ela convoca um gozo que excede o sujeito, relacionado a um supereu impossível de satisfazer: “Trata-se, portanto, da maturação de um vazio, que se presentifica para o sujeito na puberdade.” (Viola, 2017, p. 247).

Lacan aponta a existência de um vínculo indissolúvel entre o funcionamento do conceito e a maturação do objeto *a* na puberdade (1962-1963/2005, p. 282). Viola (2017) acrescenta que é na adolescência que a condição de não saber se impõe de maneira mais radical e a emergência de um vazio pode ser associada a uma capacidade de pensamento. A autora indica uma interpelação entre o saber e o corpo no contexto em que a angústia, como o afeto que não engana, sinaliza um objeto que é uma extração corpórea, e que remete à falta radical. A certeza da entrada do objeto *a* na cena incita a angústia e pode ser tomada como uma vertente do saber, saber que se sabe no corpo (Viola, 2017).

O objeto *a* está relacionado a uma perda da qual o sujeito se constitui: É um “objeto perdido nos diferentes níveis da experiência corporal em que se produz seu corte, é ela que constitui o suporte, o substrato autêntico, de toda e qualquer função da causa” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 237).

Enquanto o corpo imaginário é o corpo do Um, totalitário, o objeto *a* é aquele que marca o corpo com a falta, sendo esse objeto o resto da ligação do sujeito com o campo do

Outro, campo designado por Lacan como um lugar (Lacan, 1968-1969/2008). Em seu *Seminário 20, Mais ainda*, Lacan esclarece:

Primeiro, o *a*, que chamo de objeto, mas que de qualquer modo não é nada mais que uma letra. Depois o A, que faço funcionar no que, pela proposição, não tomou fórmula senão escrita, e que produziu a lógica-matemática. Designo com ele o que, de começo é um lugar. Eu disse – o lugar do Outro. (Lacan, 1972-1973/2008, p. 34)

Assim, Lacan diferencia o A, lugar do Outro, do *a*, que marca o corpo com a falta e deixa no campo do Outro um furo, como esclarece a seguir:

Por outro lado, eu a marquei duplicando-o com esse S que aqui quer dizer significante, significante do A no que ele é barrado – S(A) barrado. Com isso juntei uma dimensão a esse lugar do A, mostrando que, como lugar, ele não se aguenta, que ali há uma falha, um furo, uma perda. O objeto *a* vem funcionar em relação a essa perda. (Lacan, 1972-1973/2008, p. 34)

Para Viola e Vorcaro (2009), ao se inscrever no campo do Outro o sujeito é marcado pelo significante, dividindo-se e clivando-se, desvelando uma inconsciência que dá origem ao movimento contínuo do desejo. O objeto *a* é o que resta dessa operação, isto é, um resíduo que não entra no registro simbólico e que é anterior ao sujeito.

Lacan destaca que há no objeto *a* algo de opaco, pois ele marca o lugar da falta necessária “onde o sujeito se constitui no lugar do Outro, isto é, o mais longe possível, além até do que pode aparecer no retorno do recaiado. No *Urverdrängung*, no irredutível do incógnito [...]” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 121).

O trauma é a marca deixada pela linguagem no corpo e “o sujeito a partir do momento em que fala, já está implicado por essa fala em seu corpo” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 241). Esse corpo é abordado por Lacan como aquele que não se pode explicar, que não é um corpo em sua totalidade. Há sempre algo de separado, sacrificado, graças ao engajamento da dialética significante, algo por ele designado como “libra de carne” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 242).

Ao relacionar a adolescência com o risco, Lacadée levanta a seguinte questão:

Qual o preço que o adolescente terá de pagar para ultrapassar essa etapa de riscos [...]. Como o adolescente lidará com isso? Qual será a sua margem de manobra entre os sobressaltos que surgem e a herança de sua infância? Arriscará toda a sua vida ou saberá consentir com o sacrifício de uma parte do gozo que aí se mostra em jogo? (Lacadée, 2011, p. 28).

Alguns adolescentes parecem sacrificar algo de suas vidas, ou parte do próprio gozo, enquanto outros colocam toda a vida em risco. Miller (2003), em seu texto “Sobre a honra e a vergonha”, coloca que a aposta de Pascal consiste em um esforço para sustentar a ex-sistência do Outro. O sujeito se utiliza de um ardil, de uma agitação, a fim de formular que há um Deus com o qual vale a pena apostar todo o mais-de-gozar, o *a*. Nessa aposta, é preciso pôr algo de si. Em relação aos nossos jovens, estariam eles apostando na ex-sistência do Outro, cuja inconsistência se apresenta tão desvelada na contemporaneidade?

Lacan, em seu *Seminário 22, R.S.I.* (1974-1975/Inédito), ao tratar dos nós borromeanos, aborda a ex-sistência e a caracteriza como aquilo “em que cada um dos três termos RSI, faz buraco” (p. 12). Nesse aspecto, o autor considera a ex-sistência condicionada ao buraco, sem o qual não é possível que algo se ate. Guerra (2013) esclarece que a ex-sistência pode ser considerada como um efeito provocado pelo encontro de um registro sobre o outro, cuja configuração é a de um espaço que, ao mesmo tempo que está fora, está dentro.

Para Miller (2002), o furo, a ex-sistência e a consistência se encontram entrelaçados no último ensino de Lacan e nas três argolas, sendo o furo o que caracteriza o simbólico, a ex-sistência ligada ao traço de real e a consistência aquilo em que se reconhece o imaginário.

É ao se apagar todo o sentido que se define a ex-sistência (Lacan, 1974-1975/Inédito). O significante provoca o desvanecimento de um sentido e pode deixar um real ex-sistente que se sustenta, “a ex-sistência é um resultado, mas um resultado que permanece, no exato momento em que apagamos a operação da qual ele resulta”, afirma Miller (2002, p. 16).

Miller desenvolve a ideia de que a ex-sistência foi concebida a partir dos tempos do matema $S(A)$ barrado. Segundo o que ele propõe, há o Outro no primeiro tempo do matema, mas no segundo tempo o sujeito experimenta que o Outro não pode se sustentar, que não é substância e que, sendo inconsistente, se desmorona e se apaga, inscrevendo-se como A barrado. No último tempo, “no desastre do Outro, subsiste um significante que não tem como inscrever-se no lugar precedentemente designado” (Miller, 2002, p. 11). O matema reestruturado por Miller introduz o significante ex-sistência a partir do desmoronamento do Outro para assentar o que escapa desse “desastre obscuro.” (2002, p. 11).

Talvez os adolescentes da nossa época estejam vivendo esse desastre obscuro, apontado por Miller, de forma mais radical. Uma vez que a adolescência, por si mesma, carrega “uma pane do Outro” (Rassial, 1999, p. 90), a época atual corrobora a intensificação dessa pane, à medida que desvela a inconsistência do Outro. Relembrando Freud (1905/2016), a tarefa de se separar da autoridade dos pais é ao mesmo tempo importante e dolorosa. Em

termos lacanianos, o adolescente se vê às voltas com a falta de respostas do Outro para aplacar o seu mal-estar. Seu sofrimento é intraduzível: “Ele é tomado pela nostalgia do gozo que ficou ligado ao lugar do Outro, assim como pelo novo que vê surgir em si mesmo, remetendo-o, diversas vezes a um real insuportável [...]” (Lacadée, 2011, p. 35).

Laurent e Miller defendem a ideia de que vivemos numa época em que o “Outro não existe” (1998), tendo em vista não dispormos mais da crença em ideais que possam nos orientar. Se anteriormente o adolescente desligava-se da autoridade dos pais e buscava novas referências no campo social, na contemporaneidade a questão da autoridade encontra-se deslocada, porque os pais não mais ocupam esse lugar (Lacadée, 2011).

Se os ritos das sociedades tradicionais tinham um caráter simbólico e implicavam o sacrifício de uma parte de si para completar o Outro, na atualidade essa oferta pode ocorrer para sustentar, não a existência, mas, a ex-sistência do Outro, como assinalou Miller (2005) em sua leitura da aposta de Pascal.

Para Viola (2017), é possível observar o caráter sacrificial de alguns atos dos adolescentes, como as automutilações, que, mesmo que tragam certo apaziguamento momentâneo da angústia, não a aplacam definitivamente, como mostram as compulsões desencadeadas por tais atos. Essas modalidades de sacrifício não fazem o balizamento do Outro, ou seja, não se constituem como ritos simbólicos que poderiam conferir algum tratamento do gozo.

Nas vivências dos jovens nas redes sociais podemos encontrar novos modos de colocar a vida em risco. Recentemente, o “jogo” desafio, conhecido como “Baleia Azul”, mostrou a condição de vulnerabilidade em que alguns jovens se encontram em suas interações virtuais.

Em casos extremos de condutas de risco, a escuta de adolescentes nos mostrou a precariedade do Outro para esses jovens. A inconsistência do Outro, desvelada desde a mais tenra infância, deixa os adolescentes mais expostos ao desamparo estrutural. Sem encontrar apoio no campo social, arriscar a própria vida pode parecer tentador para o adolescente como vislumbre de uma possível salvação futura. Abrir mão da vida não piora o inferno que já pensam habitar.

Como apontou Lacan, a perda já está lá e a aposta pode trazer consigo algum ganho, talvez não só a existência de vidas infinitamente felizes, mas um Outro que ex-sista, como será comentado a seguir.

3.2.1 A inconsistência que permite a aposta

O Outro de Pascal é inconsistente: ele está em todo lugar e em lugar nenhum e é por ele não existir que deve ser objeto da aposta. É a aposta que faz existir o Outro, e o não saber é o ato do sujeito, a sua crença (Gueguen, 2007). Lacan, a partir do Seminário *de um Outro ao outro* (1968-1969/2008), introduz a noção de inconsistência do Outro, em substituição ao termo incompletude.

A incompletude do Outro é abordada desde *O desejo e sua interpretação* (1958-1959/2016), em que Lacan afirma que “Em A – que é não um ser, mas o lugar da fala, o lugar onde repousa, sob uma forma envolvida, o conjunto do sistema dos significantes, ou seja de uma linguagem – falta alguma coisa. Essa alguma coisa que falta só pode ser um significante [e completa] não há Outro do Outro.” (p. 322).

Em virtude dessa incompletude, o sujeito não encontra no Outro um significante que lhe responda quem ele é (Lacan, 1958-1959/2016). Lacan diz que essa é uma verdade sem esperança, encontrada no nível do inconsciente e sem rosto, uma verdade fechada e dobrável em todos os sentidos e que sabemos disso: “uma verdade sem verdade” (p. 322).

No texto *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano* (1960/1998), Lacan explica o aforismo “não existe o Outro do Outro”, fazendo-o equivaler à ideia da inexistência da metalinguagem. Ali retoma a concepção de que o Outro é o lugar do significante e de que “qualquer enunciado de autoridade não tem nele outra garantia senão sua própria enunciação, pois lhe é inútil procurar por esta num outro significante, que de modo algum pode aparecer fora desse lugar.” (p. 827).

Sobre a relação do sujeito com o significante, aponta: “Se há uma formulação que tenho repetido com insistência, ultimamente, é aquela que enraíza a determinação do sujeito no fato de um significante o representar para outro significante.” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 48).

Esse enunciado carrega em si outras implicações. Lacan se diz surpreendido por ninguém ter observado que um “significante não pode representar a si mesmo” (1968-1969/2008, p. 20) e relaciona esse “si mesmo” do significante a algo de opaco, uma vez que “ninguém saberá algo do significante, exceto outro significante.” (p. 21). O sujeito se apaga no mesmo momento em que é produzido e seja qual for a maneira que produza outro sujeito, isso não ocorre sem que na sua identidade ocorra uma perda, apontada por Lacan como o objeto *a* (Lacan, 1968-1969/2008).

Como apontam Rodrigues e Caldas (2012), nem tudo é significante. “Há, pois, o objeto *a*, cuja função essencial Lacan faz questão de situar, recorrendo ao que há de inaugural ao discurso de Marx: o que nomeia mais-valia” (p. 6). A mais valia, decifrada por Marx, é o que representa a brecha produzida entre o sujeito do valor de troca e o valor uso, sendo considerada por Lacan como uma perda a partir da qual o sujeito, por não ser mais idêntico a si mesmo, não goza mais. Essa alguma coisa que se perde é o mais-de-gozar (Lacan, 1968-1969/2008).

O mais-de-gozar é uma noção central no pensamento de Lacan: “Ele é estritamente correlato à entrada em jogo do que determina, a partir de então, tudo o que acontece com o pensamento” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 21). Pode-se dizer, conforme indicam Rodrigues e Caldas (2012), que o mais de gozar é o operador que permite ir além do significante, uma vez que a sua presença impossibilita apreender o sujeito como tal, mesmo que causado pela relação entre significantes.

Lacan (1968-1969/2008) aponta que não há um fechamento do discurso e nem por isso ele deve ser considerado como impossível. O discurso analítico, ao contrário do discurso matemático que pretende “tamponar, elidir, recoser, suturar a todo instante a questão do desejo” (p. 47), procura dar presença à função do sujeito, num movimento invertido ao discurso lógico para se ater ao que é a falha.

A falha, segundo Lacan, não pode ser suprimida a não ser por um artifício, e essa operação deve ser indicada quando a falta é apontada e incide sobre ela um efeito de significação que, ao ser expressado, não poderia ser, por definição, um significante. É para indicar essa falta que ele escreve o $S(A)$ barrado, que vem representar uma falta no significante.

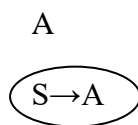
Avançar na interpretação do campo do Outro como tal possibilita que se perceba a sua falha numa série de níveis diferentes (Lacan, 1968-1969/2008). Lacan recorre à lógica-matemática, através da teoria dos conjuntos, para tratar da relação do sujeito com o significante e demonstrar a “radicalidade da inconsistência do Outro” (Rodrigues & Caldas, 2012).

O uso lacaniano da lógica matemática é possível, uma vez que ela se enquadra na premissa de poder reduzir alguns de seus elementos de linguagem a partir da substituição por simples letras (Rodrigues & Caldas, 2012). Lacan (1968-1969/2008) executa essa redução considerando a conexão de um significante 1 para um significante 2 como a mais simples que se pode formular e como aquela que não deixa “perder de vista, nem por um instante, a

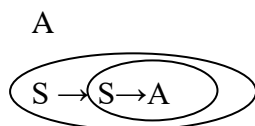
dependência do sujeito” (1968-1969/2008, p. 48). Inserido nessa lógica, Lacan formaliza o S como significante e o A como outro significante, compondo o par assim ordenado: $S \rightarrow A$

Lacan esclarece que é porque existe uma demanda endereçada ao Outro que ele mesmo já contém aquilo ao qual a própria demanda se articula. Tal assertiva lacaniana suscita a ideia de existir um diálogo possível, ideia rechaçada por ele próprio: “É na medida em que o campo do Outro não é consistente que a enunciação assume a função de demanda, e isso antes mesmo que aí venha instalar seja o que for que carnalmente possa responder a ela” (Lacan, 1958-1959/2008, p. 82).

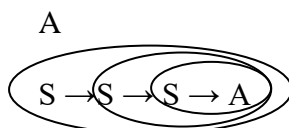
É importante mencionar que, para Lacan, o A que figura no par ordenado pode ser considerado o mesmo que designa o conjunto. Se no conjunto houver uma substituição do A pelo que ele é teremos uma repetição infinita de Ss que são A, conforme ilustrado abaixo:



Substituindo pelo que é A



E assim, sucessivamente:



Dessa operação resulta a inapreensibilidade do A, ainda que ele permaneça sempre o mesmo. Ele não se reduz espacialmente ou se esvanece, é escrito tanto fora quanto dentro, de forma que, na dissimetria dos círculos, a figura inicial se encontra com a final: “Essa fuga, que faz com que seja em seu próprio interior que um envoltório encontra o seu lado externo, não é outra coisa senão o que desenhávamos antigamente sob a forma topológica no plano projetivo, materializada para o olho pelo *cross-cap*.” (Lacan 1968-1969/2008, p. 58).

A falha do grande A é decorrente de não se saber o que ele contém, além do seu próprio significante. Essa é uma questão decisiva em relação à falha do saber, já que o lugar a partir do qual o sujeito garantiria-se, ou seja, o lugar da verdade, é um lugar vazado (Lacan, 1968-1969/2008). Perante esse lugar vazado, o sujeito se vê diante de uma escolha forçada: “é preciso apostar”, conforme Pascal nos indicou. Nessa aposta forçada, o sujeito, a partir de um lugar no campo do Outro conferido na operação de alienação (Lacan, 1964/1985), pode se separar ao custo de uma perda. O que se perde na operação de separação é o objeto *a*, cujo valor oscila de “um bem valioso” até de “resto a ser jogado fora” (Aranha, 2016, p. 82). A perda, entretanto, é uma via de mão dupla, porque ao mesmo tempo que instaura o sujeito, instaura o Outro – Outro inconsistente desde sempre, como já foi apontado. O que resta desse Outro, conforme destacou Miller (2002), pode ser a sua ex-sistência, isto é, algo que sobra do seu desmoronamento.

A aposta a que nós estamos submetidos, desde que somos seres falantes, não se caracteriza essencialmente como uma escolha. “Mas vejam, não temos escolha. Nosso desejo é o desejo do Outro” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 148). Nesse sentido, podemos considerar que diante de escolhas do tipo “a bolsa ou a vida”, como no célebre exemplo proposto por Lacan (1964/1985), ao escolhermos a vida, entregamos a nossa bolsa ao Outro. Assim, conforme ressalta Fernandes (2015, p.n.d), “Para que o jogo comece, cedemos ao Outro”. O jogo começa, ou melhor, o caminho para o desejo se abre, quando entregamos a bolsa.

Conforme acentuou Lacan (1968-1969/2008), Pascal se refere a uma infinidade numérica de vidas. Fernandes (2015), a esse respeito, menciona que a vida não é uma, mas são várias, e em cada pequeno ato, a cada pequeno lance, ela se renova, é outra vida.

No tempo lógico da adolescência o jovem renova o lance a ser feito na aposta. O jovem, no jogo da vida, precisa lidar com as tarefas que lhe são impostas: diante da queda das identificações, assumir uma posição na partilha sexual, assim como encontrar suas saídas diante do real do sexo e da inconsistência desvelada do Outro contemporâneo. Nesse lance renovado, o ato pode ser uma escolha que comporta em si uma saída, mesmo que paradoxal, de apostar na vida.

4. COM A PALAVRA, O ADOLESCENTE

O laboratório Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital¹⁶ realiza projetos de pesquisa e extensão, com intervenção nas escolas. O projeto *Conversação na escola: adolescentes e redes sociais* teve início a partir das demandas dos educadores, que surgiram de uma série de questões envolvendo o uso das redes sociais por adolescentes. Entre as queixas apresentadas, destacamos o *ciberbullying*, o envio de *nudes*, o uso excessivo de celulares durante as aulas, a criação de listas difamatórias, as mensagens de racismo, a formação de grupos na internet a partir de sintomas comuns, como anorexia, bulimia e automutilação, a participação em grupos de desafios, e, mais recentemente, o envolvimento dos alunos em grupos que incentivam o suicídio, como no “jogo” desafio da Baleia Azul¹⁷.

Nas intervenções realizadas nas escolas, buscamos criar um espaço para a palavra onde os sujeitos possam falar sobre os impasses que vivenciam nas redes sociais. Para tanto, utilizamos a conversação de orientação psicanalítica como metodologia de pesquisa e intervenção. A conversação é um dispositivo clínico elaborado por Jacques Alain Miller, nos anos 1990, tendo como característica fundamental a abertura para o campo da palavra (Miranda, et al., 2006). Com essa abertura, visamos à implicação dos sujeitos nas situações das quais se queixam.

Ao comentar a prática de Aichhorn¹⁸, Lacadée relata que o psicanalista costumava convidar o educador a sentar-se ao lado do adolescente para, com ele, estabelecer uma relação de confiança e, ao mesmo tempo, ofertar outra tradução e nomeação para o que já fora marcado/tachado como “delinqüência, desvio, errância” (2011, p. 134). Para o autor, é necessário que haja um consentimento com os princípios da indeterminação e da liberdade para que o sujeito invente uma nova maneira de falar “não” ao Outro. A escuta pode levar ao encontro de uma maneira particular de dizer, que permita ao jovem responsabilizar-se pela dimensão pulsional que poderia levá-lo ao ato. Por isso, enfatizamos a importância de se escutar o adolescente nas instituições escolares, de dar-lhe a palavra. Entendemos ser necessário que haja um espaço de acolhimento onde o sujeito possa medir sua

¹⁶ Laboratório vinculado ao Departamento de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁷ Durante nosso trabalho, ao identificarmos adolescentes que necessitam de atendimento individual, fazemos seu encaminhamento para o Serviço de Psicologia Aplicada da UFMG.

¹⁸ Educador e psicanalista vienense que se ocupou de trabalhar com “jovens-problema”, na Áustria, sendo considerado como um dos fundadores da educação psicanalítica (Fonte: Wikipédia, 2018).

responsabilidade e formular respostas em sua própria língua. Conforme Lacadée, “Aichhorn orienta suas entrevistas com adolescentes a partir não da verdade, e sim do saber: saber do real com que o adolescente se liga, aquele que não só determinou sua passagem ao ato, como o fez sentir-se carente.” (2011, p. 134).

As conversações criam condições para o consentimento do jovem, a partir de um trabalho de tradução do ato em palavra: “[...] podemos ler as passagens ao ato e os fenômenos de violência como uma falta de tradução possível em palavras. Onde falta a tradução, surge o ato como curto-circuito desta.” (Lacadée, 2011, p. 130).

A partir do lugar de não saber, o analista acolhe esse “fora do comum” singular do adolescente (Lacadée, 2000.). Nas conversações solicita-se aos jovens que falem a partir de suas vivências, experiências, saberes, procurando escutar o que apresentam de singular. Nesse espaço, há uma aposta a ser feita e que “tem como princípio abrir possibilidades para interrogar os discursos já prontos, ou seja, questionar as máximas impostas pela cultura, em vez de concordar com a nomeação dada pelo Outro” (Miranda et al., 2006, p.n.d.).

Para Lima e Berni (2017), essa abertura dada pelas conversações pode ser capaz de desfazer significações cristalizadas para que os significantes descolem, deslocando-se na cadeia para construir novos sentidos. As autoras demarcam ainda que não se busca extinguir o gozo, mas sim acolhê-lo, de modo que o sujeito possa nomeá-lo de forma própria.

A conversação opera a partir da associação livre coletivizada. Em *La pareja y el amor*, Miller (2003b) afirma que “Um significante chama outro significante, e não é tão importante quem o produz em um dado momento. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo.” (p. 15-16, tradução nossa).

Orientado pela ética do desejo, o dispositivo clínico da conversação tem flexibilidade para se adequar às especificidades de cada instituição. Os horários dos encontros e a duração da conversação são definidos com a escola. O número de encontros é pré-determinado pela equipe de pesquisa, e acertado com a escola. O número limitado de encontros instaura um limite para a conversação e impede que ela se confunda com a análise. A conversação é conduzida por um aluno de mestrado ou de doutorado e registrada por um aluno da graduação. Os grupos são formados por quatro a nove adolescentes, com idades entre 11 e 16 anos. Embora os grupos de alunos sejam sugeridos pela escola, os adolescentes são convidados a participar, podendo aceitar ou recusar o convite, e podem formar o grupo de acordo com sua escolha.

Nesse espaço da palavra, os adolescentes são questionados, inicialmente, sobre os usos que fazem das redes sociais, sobre as suas preferências e especificidades. Eles também podem mostrar esse uso através de seus dispositivos tecnológicos, como os celulares.

No primeiro encontro é estabelecido “um contrato” com os jovens: eles são esclarecidos sobre o fato de estarem participando de um dispositivo de pesquisa/intervenção e sobre a metodologia de trabalho. A dinâmica dos encontros é definida de acordo com o que os adolescentes apresentam como demanda. Nesse formato de trabalho, podem ser utilizados vídeos, músicas, produções escritas ou quaisquer materiais que precipitem a palavra. Esses materiais podem ser previamente escolhidos pelo grupo de pesquisa ou pelos adolescentes.

Em alguns grupos, os adolescentes chegam aos encontros agitados, falando todos ao mesmo tempo, e não se escutam (Lima, 2014). De maneira geral, os adolescentes demonstram certo estranhamento frente a uma proposta de trabalho bastante incomum dentro da escola. Alguns interrogam os psicólogos acerca dos motivos que os levam a querer escutar os adolescentes e a se importarem com eles.

Ao introduzirmos a associação livre na forma coletivizada, os adolescentes passam a abordar temas que extrapolam a internet e que estão ligados aos impasses comuns da adolescência em temas como, por exemplo, família, amizade, sexualidade, drogas, relação professor/aluno, entre outros. O tema das redes sociais pode ser o central ou a porta de acesso aos conflitos e impasses que eles vivenciam nos demais campos. Acreditamos que os problemas experimentados pelos adolescentes no uso das redes sociais estão intimamente relacionados às questões subjetivas e sociais.

Constatamos que não basta propor um trabalho pedagógico sobre o uso das redes sociais nas escolas para a solução dos conflitos decorrentes da inserção na internet. É preciso escutar os adolescentes para conhecer as formas de uso e nele implicá-los. Os atos e as palavras postadas na rede de forma impensada bem como o próprio uso excessivo ou arriscado da virtualidade podem, em muitos momentos, representar respostas dos sujeitos ao confronto com o real da puberdade, aos impasses subjetivos e às ofertas da cultura.

Geralmente os adolescentes encaminhados para a conversação são considerados “problemáticos” por professores e/ou coordenadores. Um dos principais efeitos que a oferta da palavra tem proporcionado aos jovens é a separação que eles experimentam fazer desses significantes que os alienam, criando uma abertura para novas identificações que, ao invés de segregá-los, favorecem a aprendizagem escolar e o laço social.

A partir do estabelecimento da transferência, buscamos localizar um ponto de mal-estar no uso que cada adolescente faz das redes sociais. Acreditamos que essa forma de uso relaciona-se com o modo de gozo de cada um (Lima et al., 2015). Ainda que a oferta do espaço para a palavra aconteça em um coletivo, é possível, para cada adolescente, nomear de forma própria o mal-estar que o aflige no uso das redes sociais, o que não chega sem envolver os demais aspectos da vida do sujeito. Dessa forma “a conversação, ao dar voz ao sujeito, pode operar como um lugar de construção de uma resposta singular, uma aposta no desejo” (Lima et al., 2016, p. 62). Quando isso ocorre, acreditamos que alcançamos algo do singular no coletivo, sendo este um dos mais importantes efeitos da conversação.

A seguir, destacaremos alguns fragmentos de conversação que causaram esta pesquisa.

4.1. O que nos dizem os adolescentes nas conversações

Durante as conversações, escutamos relatos que indicam a presença de condutas de risco dos adolescentes nas redes sociais da internet, o que, a nosso ver, tem relação com o desvelamento da inconsistência do Outro na contemporaneidade.

João,¹⁹ um adolescente de 12 anos, relata que conseguiu descobrir um aplicativo que gera números de cartão de crédito para compras na internet. Ele sabe que isso não é permitido, mas afirma que ninguém vai pegá-lo. Segundo ele, “não tem esse negócio de IP, de onde você mora, não tem nada disso”. João afirma que, depois de um tempo, o *site* no qual ele fez a compra “percebe” que o cartão utilizado não tem fundo. Mas ele próprio acha que isso não vai acarretar nenhum problema: “não vai acontecer nada”. João não demonstra nenhuma preocupação com as consequências de seu ato. Mesmo sabendo que está fazendo algo ilícito, ele não localiza, em seu ato, nenhum tipo de risco ou prejuízo.

Em uma conversação, Joana diz que gosta de brigar na internet: “As brigas começam nas redes sociais”, comenta. A seguir, ela acrescenta: “Depois que as meninas pararam de discutir no Facebook, fui lá e provoquei”. Joana afirma que a briga se estendeu para a rua, foi filmada por colegas que assistiam ao conflito e compartilhada nas redes sociais. Segundo os adolescentes, a escola tomou conhecimento do ocorrido. A mãe de uma das adolescentes envolvidas na briga disse que a escola é responsável pelo que acontece com o jovem entre o trajeto da escola e a casa dos alunos. Um dos adolescentes relata que quando o coordenador

¹⁹ Foram utilizados nomes fictícios.

da escola mostrou o vídeo para a mãe da garota, ela riu. E acrescenta: “A mãe incentivou mais ainda”.

Em outros encontros surgem relatos de participação de adolescentes em grupos de desafios na internet envolvendo riscos de morte, ou em práticas de racismo, violências, além da marcação de encontros pessoais de jovens após contato com usuários de perfis *fakes*. Também escutamos garotas que postam fotos sem roupas – os *nudes* – e entram em contato com desconhecidos.

Como se pode perceber, os riscos estão muito presentes nas vidas desses adolescentes, dentro e fora da internet. Com relação às situações de risco, Le Breton (2009) as ressalta por um traço comum de exposição a uma probabilidade considerável de se machucar ou de morrer ou que venham a interferir no seu futuro pessoal ou prejudicar a sua saúde.

As condutas de risco adquirem, na psicanálise, o estatuto de ato, podendo surgir tanto nas redes sociais quanto fora delas. Se a tela do dispositivo tecnológico se interpõe entre o sujeito e o outro, podendo oferecer certa proteção contra um Outro invasivo ou agressor, as postagens na rede desencadeiam uma série de efeitos que podem culminar em agressões, violências e até mesmo morte, fora do ambiente virtual.

Mas, o risco de morte não está apenas fora de casa ou longe da virtualidade dos dispositivos tecnológicos da imagem. Alguns suicídios são cometidos diante da tela do celular ou do computador, incitados pelos pares virtuais, na presença do olhar do Outro.

Vivemos em tempos da inconsistência do Outro. A partir dessa perspectiva, os atos cometidos pelos jovens podem ser pensados como lances renovados na aposta da ex-sistência do Outro (Lacan, 1968-1969/2008). Essa abordagem permite considerar que se o sujeito aposta que Deus existe, ou melhor, que o Outro ex-siste, a vida se reduz a zero e ela então pode entrar na equação, pode ser investida, acumulada, trocada. Ao contrário, se a aposta é feita na não existência, o campo do discurso não se abre e não se tem a promessa de algo a mais (Aranha, 2016).

Para que se entre no jogo da vida o sujeito deve aceder ao Outro, e, nessa alienação ao Outro, algo se perde. A subjetividade depende disso que, de saída, se dá por perdido. É nesse resto que se situa o que há de mais singular ao sujeito.

Na conversação os adolescentes têm a oportunidade de falar sobre os seus atos, construindo um sentido para eles. Cada adolescente é convidado a falar sobre o que pensa sobre eles. Para alguns, trata-se de brincadeira, de pura “zoeção”. Para outros, a vida não tem mesmo sentido, e por isso a colocam em risco. Alguns adolescentes falam sobre o abandono

dos pais, sobre a solidão, sobre a importância das amigas e o que fazem por elas. Esses temas são problematizados, convidando-os à reflexão. São marcadas as diferenças de opinião no grupo, respeitando-as. O formato de grupo e o tempo limitado para o trabalho marcam algumas especificidades da conversação, diferenciando-a de uma análise.

Alguns adolescentes nomeiam o ponto de gozo que os coloca em risco: “gosto de brigar”, “gosto de confusão”, “eu jogo sem parar, é um vício”. A nomeação do gozo permite dar algum tratamento a ele. A ênfase nas respostas que vinculam o gozo ao laço social é uma das principais funções desse trabalho, que visa à diminuição da angústia e ao encontro de saídas mais favoráveis ao sujeito nesse laço.

A seguir, será apresentado um fragmento de caso clínico de uma adolescente, encaminhada pela escola para o Serviço de Psicologia Aplicada da UFMG, cuja queixa era de sua participação no desafio da Baleia Azul.

4.2 O que nos diz Clara...

Clara²⁰ é uma adolescente de 16 anos encaminhada pela instituição escolar para atendimento psicológico. A demanda da escola estava relacionada à participação da jovem no jogo da Baleia Azul. A mãe, por sua vez, queixava-se da tristeza da filha, decorrente de uma mudança no corte de cabelo. Ela afirma estar em dívida para com a filha porque trabalha excessivamente, ficando muito tempo fora de casa. O pai não manifesta vontade de participar desse primeiro atendimento.

Clara relata que seu cabelo, suas vestimentas, suas preferências musicais e seus amigos são motivos de desagrado materno. Afirma que a mãe é muito agressiva, tanto verbal quanto fisicamente. Diz que, mesmo sabendo que suas agressões “são impensadas”, elas a machucam muito.

Clara aborda seu contato com o grupo virtual da Baleia Azul somente nos primeiros atendimentos clínicos. Segundo a jovem, ela começou a participar do grupo para salvar uma amiga que estava jogando, e afirma que não participa mais dele. Entretanto, ela descreve alguns atos de automutilação que pratica, dizendo que chegou a ingerir produtos químicos “para se matar”. Nessa ocasião, ela diz que estava conversando na rede social com uma prima que “percebe” o risco e corre em seu socorro, conseguindo impedir o agravamento da situação.

²⁰ Foi utilizado um nome fictício e alguns dados foram omitidos ou alterados para preservar a identidade da adolescente.

A automutilação é hoje impulsionada pelas redes sociais. Jovens se fotografam e exibem na rede os seus cortes na pele. Muitas vezes, a internet é usada como forma de fazer um apelo ao Outro, como um pedido de socorro. No caso de Clara, ela faz um apelo à prima através da internet.

Em outra ocasião, ao retornar de uma “balada” fora do horário combinado, sua mãe lhe diz que não dá conta dela e ameaça chamar o Conselho Tutelar. Clara comenta que a mãe não sabe das consequências desse ato: ela pode “perder” a filha.

Clara se relaciona com jovens que estão sempre envolvidos em situações de risco. Seu círculo de relações é formado, quase na sua totalidade, por jovens cujo traço comum é o envolvimento com drogas, crimes e outros atos ilícitos. Assim, em seu cotidiano ela está frequentemente exposta a situações de risco, apesar de parecer não se dar conta disso. Inicialmente, em sua fala, ela não identifica nenhuma alternativa de vida fora desse contexto em que vive.

Da mesma forma, seus pais parecem não tomar conhecimento desses riscos, demonstrando certa apatia e mantendo-se numa posição de impotência, alegando não conseguir exercer nenhum tipo de “controle” sobre a filha.

Um dia, Clara e sua prima são abordadas por um jovem, que agride e mata a prima com uma faca na presença de Clara. Em virtude dessa situação, a responsabilidade sobre a segurança da filha é delegada, pelos pais, a um amigo da garota. Os pais geralmente transferem para outras pessoas a responsabilidade pelos cuidados dos filhos. Esse jovem, que, por sua vez, está envolvido em atividades ilícitas, é amigo do irmão de Clara.

Ao serem escutados, os pais falam das próprias dificuldades, relatando o vínculo frágil que mantêm com os próprios pais, descrevendo as suas histórias de abandono e os desencontros conjugais.

4.3 Uma reflexão

Os pais de Clara não conseguem oferecer à filha referenciais claros, capazes de orientá-la em sua vida. Eles se colocam diante dela de forma extremamente fragilizada, impotentes diante dos seus problemas. Ambos se apresentam à psicanalista na posição de filhos, demandando cuidados. Assim, o Outro parental se apresenta para Clara como inconsistente, incapaz de oferecer-lhe algum amparo ou proteção.

Clara parece não dispor de referenciais simbólicos que possam conferir um tratamento a esse real que irrompe e que é próprio da adolescência. As automutilações e as passagens ao ato demonstram as dificuldades na construção de uma resposta à puberdade.

O sujeito se constitui em relação com o Outro, que, segundo Lacan, é o “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (Lacan, 1964/1985, p. 200). É do Outro que o sujeito recebe os significantes com os quais se identificará, localizando-se no campo social. Entretanto, à medida que a criança se pergunta sobre o desejo do Outro, ou seja, quando ela se dá conta de que o dito não contempla tudo, mas que deixa restos, é possível a operação de separação: “Ele me diz isso, mas o que é que ele quer?” (Lacan, 1964/1985, p. 209).

Nos intervalos do discurso surge o enigma do desejo do Outro. Diante desse enigma, segundo Lacan (1964/1985), o sujeito traz “a resposta da falta antecedente de seu próprio desaparecimento, que ele vem situar no ponto da falta percebida no Outro” (p. 210). Para esse desejo, cujo objeto é desconhecido, o sujeito propõe a sua própria perda, uma vez que o seu desaparecimento é o primeiro objeto que ele pode colocar nessa dialética e se interrogar: “Pode ele me perder?” (Lacan, 1964/1985, p. 210).

Assim, a fantasia de morte é comum na relação da criança com os seus pais. Essa fantasia é sustentada pela pergunta sobre o lugar que ela ocupa no desejo dos pais. A adolescência é marcada pelo encontro do sujeito com o desejo do Outro. Clara, ao promover o seu desaparecimento enquanto objeto, pôde buscar inscrever uma falta no Outro para convocar o seu desejo: “A falta engendrada pelo tempo precedente que serve para responder à falta suscitada pelo tempo seguinte” (Lacan, 1964/1985, p. 210).

Na puberdade, o sujeito se depara com a inexistência da relação sexual, ou seja, com o não saber sobre o que fazer quanto ao sexo, uma vez que não dispomos, como os animais, do instinto que dita as condutas de forma automática. Então, o jovem se embaraça com a pulsão e encontra o vazio na relação entre homem e mulher, suscitando o despertar das fantasias (Lacadée, 2011). Assim, as fantasias de morte, comuns na infância, podem ressurgir nesse momento. Algumas vezes, os adolescentes se identificam com o vazio descoberto, com o nada, e podem encontrar no ato “uma saída ao impasse da relação com o Outro, ao que é experimentado a partir de um impossível de dizer” (Lacadée, 2011-2012, p. 263).

Aquilo que o adolescente não consegue dizer se faz ouvir a partir do ato, no caso de um ato endereçado, o *acting out*. Clara diz que comete autolesões toda vez que algo dói. Uma

dor que ela não sabe explicar a causa nem descrever sua natureza. A dor provocada pela lesão na pele circunscreve e localiza, no corpo, esse mal-estar difuso.

A escuta desses adolescentes encaminhados pela escola sugere um núcleo comum, que vem a ser o envolvimento deles com algum tipo de risco, seja na internet ou fora dela. Por vezes, o que está em questão é a colocação do corpo em risco, mutilando-o, nele inscrevendo uma marca e cortando-o, como um objeto que deve ser cedido e ofertado ao olhar do Outro. Outras vezes o corpo experimenta o limite entre a vida e a morte, sinalizando uma busca por um limiar simbólico, diante de sua própria inconsistência. Haveria aí também um flerte com o que há além da vida, e a busca por uma verdadeira vida?

A cultura digital penetrou de tal forma na realidade que nem sempre é possível separar os dois universos, que se encontram intimamente enodados. Clara relata riscos que vivencia dentro e fora do ambiente virtual. Na conversação, ao convidarmos os adolescentes a falarem, a tecerem algo em torno do ato, ocorre algo como um contorno do real.

Os adolescentes hipermodernos são marcados pelo discurso capitalista e pela queda dos ideais, conforme apontamos. Eles encontram-se à deriva, desprovidos de um Outro capaz de se posicionar como um filtro de saber, que poderia propor uma simplificação da realidade, ou seja, de um Outro que venha apresentar-se como um modelo de coerência (Miller, 2011). Em suas atuações, dentro e fora da internet, os adolescentes fazem um apelo ao Outro.

Se a adolescência implica uma escolha e um preço a pagar, “a escolha do sujeito implica pagar o preço do desligamento dos pais, assumir que o Outro é barrado, castrado” (Alberti, 2002, p. n.d). Só há adolescência se essa falta no Outro é “enfrentada” pelo sujeito. Nesse enfrentamento, não é necessário que exista a forclusão da falta no Outro para que o sujeito se veja sem recursos. Basta a presença de um Outro que não dá trégua, ou, ao contrário, a ausência de alguém que possa encarnar esse Outro para aquele sujeito em particular (Alberti, 2002).

A partir de nossa escuta, percebemos que muitas vezes o jovem se vê diante da ausência de um adulto que possa encarnar esse Outro para ele. A família nuclear da modernidade, organizada em torno de papéis bem definidos, cede lugar a outros arranjos, e a sua desconstrução foi marcada pela pós-modernidade (Lima, 2014).

No cerne dessas mudanças, Lima (2014) cita ainda que nas famílias o planejamento e o adiamento da gravidez foram possíveis graças ao uso da pílula anticoncepcional, que levou à diferenciação entre os papéis de mãe e de mulher, e promoveu uma inserção efetiva da mulher no mercado de trabalho. Assim, a mulher passa a dividir o espaço público com o

homem, e o espaço privado, familiar, recinto do cuidado com os filhos, precisa ser reestruturado:

A saída da mulher do espaço doméstico levou à criação de instituições para acolher as crianças. As crianças, cada vez mais novas, passam todo o dia nas instituições educacionais, que trabalham submetidas a uma lógica coletiva homogeneizante de controle e vigilância. (Lima, 2014, p. 125)

Nos grupos de adolescentes, escutamos queixas frequentes de um abandono por parte dos pais. Se o sujeito adolescente se depara com a inconsistência do Outro nesse tempo lógico, as queixas relativas aos pais são comuns. Entretanto, em alguns, casos a ausência dos pais é concreta e os jovens devem assumir a própria vida. Alguns adolescentes precisam cuidar dos próprios pais. Muitas vezes, as condições precárias de vida envolvem fatores econômicos, sociais, familiares e subjetivos.

Sabemos que a criança inicialmente faz consistir um Outro, e, posteriormente, na adolescência, se depara com a inconsistência desse Outro. Como se separar de alguém que não se fez presente de forma consistente em sua vida desde a mais tenra infância?

Vivemos sob a lógica capitalista. Para Lacan, a formação humana é responsável por reprimir o gozo (1969/2003). Entretanto, o novo discurso do mestre não faz essa função. Hoje, o mestre não limita, não faz barreira ou interdita o gozo. Ao contrário do refreamento do gozo, característico das sociedades modernas, sobretudo pós vitorianas, a lógica do atual capitalismo passou a implementar um empuxo, um imperativo de gozo (Brousse, 2007). Na hipermodernidade, a moral civilizada, por vezes cruel, que caracterizava a modernidade, foi substituída por um imperativo de gozo (Miller, 2004). Nesse contexto, os adolescentes encontram-se, portanto, duplamente desamparados. Primeiramente, pelos próprios pais, e, secundariamente, pela sociedade, que não lhes fornece o amparo necessário nesse momento de transição do espaço familiar para o meio social mais amplo.

Nos relatos dos jovens sobressaem comportamentos ligados a um gozo mortífero. Os jovens parecem não ter nada a temer, eles se envolvem em brigas e atos ilícitos, e afirmam em tom provocativo que “não pega nada”. A quem eles buscam provocar?

Na adolescência o sujeito é confrontado com um furo no saber. Como salienta Lacadée, a queda da identificação fálica confronta o adolescente com a libido, possibilitando que o corpo seja tomado como objeto *a*. O corpo torna-se indizível (Lacadée, 2011-2012). A proximidade do objeto *a* na adolescência se evidencia nesse encontro com o não saber, tornando impossível encontrar na língua algo que traduza o que se passa com o jovem. Na mesma perspectiva, Viola (2017) comenta que a metamorfose da puberdade carrega consigo a

emergência da libido no corpo, mas não se compromete com a satisfação. O supereu, impossível de se satisfazer, convoca o sujeito a um gozo que o excede, mas que assinala o momento da maturação de um vazio para o púbere.

É a partir dessa junção/disjunção entre saber e corpo, ou ainda, entre o corpo e o objeto *a*, que os adolescentes podem se colocar na aposta. Uma aposta que, de saída, comporta uma perda. Entretanto, essa perda intrínseca não modifica a importância da aposta. É preciso apostar (Lacan, 1968-1969/2008).

Consideramos que muitos desses jovens se posicionam do lado daqueles que não creem na existência de Deus, ou do Outro. Para eles, não há nada a perder. Não há nada pior do que o “inferno em que já pensam habitar” (Lacan, 1968-1969/2008).

Clara coloca o próprio corpo em risco. Ela aposta o seu corpo como objeto *a* e espera que o Outro ex-sista. Ela convoca a autoridade do pai, que se mostra surdo aos seus atos e apelos. O pai deixa o seu lugar vazio para qualquer um que queira ocupá-lo. Os namorados, que, segundo ela, são os seus “pais e namorados”, longe de desempenharem a função paterna, evidenciam o vazio dessa função.

A escuta dos adolescentes nos indica que o sujeito nem sempre trabalha para o seu próprio “bem”. Freud, em *O mal-estar da civilização* (1930/1974), já apontava que “nossas possibilidades de felicidade são restringidas por nossa constituição” (p. 84), entrevendo que há algo inerente ao sujeito que pode fazê-lo “querer se prejudicar”. Por sua vez, no *Seminário 7, A ética da psicanálise*, Lacan coloca que algo no sujeito vai em direção à Coisa, objeto do incesto, ultrapassando a barreira do bem. O sujeito visa encontrar aquilo que não pode ser reencontrado, que por sua natureza é perdido – O Outro absoluto do sujeito, “reencontrado no máximo como saudade” (1959-1960/2008, p. 68). Contudo, ao não reencontrar esse objeto perdido, o sujeito se vê diante das mesmas coordenadas, mantendo-se numa tensão regulada pelo princípio de prazer. Nesse nível ótimo, o sujeito pode alucinar: “O mundo da percepção nos é dado por Freud como que dependendo dessa alucinação fundamental sem a qual não haveria nenhuma atenção disponível” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 68).

Para Lacan, Freud parte de uma oposição entre princípio de realidade e princípio de prazer até chegar a uma coisa que se coloca além do princípio do prazer: “Para além do princípio do prazer aparece-nos essa face opaca – tão obscura que pode parecer, para alguns, a antinomia de todo o pensamento, não apenas biológico, mas até mesmo simplesmente científico – que se chama instinto de morte” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 31). O instinto de morte é um tipo de lei que excede toda a lei, que se estabelece a partir de uma estrutura final,

de um ponto da realidade possível de atingir. Lacan observa que se pudesse haver um pareamento entre os princípios de realidade e o de prazer, o princípio de realidade poderia se configurar como um prolongamento do princípio de prazer. Contudo, algo de um mais além resultaria dessa configuração, algo que “governa, no sentido mais amplo, o conjunto de nossa relação com o mundo” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 31).

O que governa o sujeito não é o ideal, mas o gozo, ligado ao real, à Coisa, o *das Ding*. De acordo com Lacan:

O Ding como Fremde, estranho e podendo ser hostil num dado momento, em todo caso como primeiro exterior, é em torno do que se orienta todo o encaminhamento do sujeito. É, sem dúvida alguma um encaminhamento de controle, de referência, em relação a quê? - ao mundo de seus desejos. (Lacan, 1959-1960/2008, p. 67)

Miller (2014), ao discutir o conceito de passagem ao ato, considera que o sujeito do pensamento foge à lógica de querer o seu próprio bem, que é atualmente identificado ao útil. Segundo essa lógica, o sujeito pode se prejudicar. O sujeito se mostra ocupado ou suspenso no que tange a avaliar o mérito do seu ato, e permanece inibido e em uma procrastinação do ato a cometer. Esse ato pode vir a surgir numa precipitação em que o sujeito age a partir de uma urgência (Miller, 2014).

Há ainda o aspecto de transgressão do ato. Para Miller (2014), todo verdadeiro ato contém em si uma transgressão, uma ultrapassagem de um código, lei ou conjunto simbólico. É a infração cometida pelo ato que permite o remanejamento desses sistemas. Além disso, à dimensão do ato pode se delinear outra satisfação (Lacadée, 2011-2012) e pode estar remetido a uma dimensão de gozo absoluto. Nessa perspectiva em que o sujeito não visa seu bem, mas sim a sua satisfação, ele procura dar consistência ao Outro, recuperar o gozo perdido na operação de inscrição da marca simbólica (Stenzel & Darriba, 2011, p. 478).

Como vimos, o Outro é desde sempre inconsistente, falho, dividido, mas, anteriormente, a cultura emprestava ao sujeito um véu que encobria essa falha estrutural. Esse véu pode ser pensado como os referenciais simbólicos ordenadores da cultura, que tanto conferiam certa consistência ao Outro, quanto propiciavam um tratamento do gozo. Entretanto, com a queda de tais referenciais na hipermodernidade, esse véu é levantado, a inconsistência do Outro é desvelada e o gozo assume uma posição dominante na cultura.

Na atualidade, os jovens se vêem desamparados, como artesãos da própria existência, precisando forjar os seus sentidos (Lacadée, 2011). Assim, o ato, na forma de conduta de risco, pode ser uma aposta na ex-sistência do Outro. Para Miller (2002), a ex-sistência é

aquilo que sobra do último tempo do matema S(A) barrado, a saber, um significante para sustentar o que escapa ao desastre do desmoronamento do Outro. Após esse naufrágio do Outro, os jovens podem buscar se agarrar a essa pretensa tábua de salvação.

Durante o tratamento, as condutas de risco praticadas por Clara tornam-se mais sérias, e seus pais não parecem perceber os perigos que a jovem e a família estão correndo. Contudo, em uma determinada sessão, Clara esboça um desejo de se salvar. Ela se queixa da situação em que vive e que passa a perceber como fora de controle, demonstrando angústia. Sustentada pela transferência, a analista faz uma intervenção que visa implicá-la na situação da qual se queixa. Ela marca para a Clara que, mesmo nessa situação tão difícil, ela tem opções, e que ela não precisa passar pelo que está passando. Essa intervenção tem efeitos sobre Clara, que começa a se posicionar mais claramente diante das pessoas.

Clara parece sair do circuito do risco para demandar socorro. Se há um ensurdecimento da mensagem que o ato profere, ela passa a acionar a palavra, colocando em circuito o seu desejo. A jovem passa a demandar de forma clara o cuidado do pai, ao invés de recorrer ao ato. Ela liga para o pai e diz: “Estou doente, venha para casa e me leve ao médico”. Clara apresenta essa fala como uma mentira. Contudo, ao proferi-la, ela se inscreveu no registro de algo que o sujeito revela. A jovem endereça uma clara demanda ao pai e exprime o seu desejo de sair dessa condição de risco.

O pai responde de forma rápida e contundente ao apelo da filha, situação que a jovem relata, com júbilo, na análise. Nos atendimentos seguintes, Clara diz que não quer mais se relacionar com algumas pessoas e demonstra interesse por uma escolha profissional, deixando entrever uma abertura para o desejo.

Se os jovens renovam os seus lances na aposta da ex-sistência do Outro, será que a função do analista não deve ser a de apostar na possibilidade do jovem de virar o jogo, que, de saída, já é perdido, mas que pode ser renovado com uma abertura para o desejo?

Que apostemos!!!!

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou a relação entre adolescência, risco e contemporaneidade. Ela foi motivada pela escuta de adolescentes em grupos de conversação e na clínica psicanalítica individual. Buscamos analisar os motivos que levam os adolescentes a se colocarem em risco na internet. Para realizarmos esta investigação, iniciamos uma leitura antropológica da adolescência para, em seguida, discorrermos sobre adolescência e ato na teoria psicanalítica. Consideramos que a adolescência surge como uma resposta à puberdade e à ausência de ritos de passagem em nossa sociedade. Os jovens não dispõem mais de elementos que lhes assegurem um saber que os insira no laço social, fornecendo-lhes um sentido para as suas vidas. Os sujeitos precisam, sozinhos, forjar suas respostas, numa sociedade que sofre com rápidas e contínuas transformações.

O estudo psicanalítico empreendido considerou a adolescência como um tempo lógico marcado por características peculiares: o encontro com o real do sexo, a queda das identificações, a separação da autoridade dos pais, a necessidade da assunção de uma posição sexual na partilha dos sexos e a busca pela inserção social. Essas transformações envolvem operações psíquicas muito delicadas. Para a realização desse trabalho psíquico na atualidade, os sujeitos sentem-se desamparados, sendo obrigados a empreender uma artesanaria da existência, da qual nos fala Lacadée (2011). A elaboração de uma resposta ao que se impõe ao sujeito adolescente é um empreendimento individual, construído como o ofício do artesão que, a partir de uma matéria-prima bruta, cria, com as próprias mãos, algo de singular.

Elegemos como característica central do nosso tempo o desvelamento da inconsistência do Outro. Consideramos que, na contemporaneidade, algumas condutas de risco praticadas por adolescentes são atuações em resposta a esse fenômeno, frente ao excedente pulsional próprio da puberdade. Apontamos que tais condutas se tratam de tentativas dos jovens de se inserirem ou saírem da cena do mundo, em conformidade com as definições de ato para Lacan (1962-1963/2005).

Na adolescência os laços de causalidade cedem ou distendem, a palavra se mostra inadequada pela perda da sua linearidade temporal e pela impossibilidade de dizer sobre as transformações que estão ocorrendo com o jovem, propiciando espaços vazios. Nesses espaços vazios as ficções podem emergir.

Para Lacadée (2011), o adolescente constrói ficções como tentativas de traduzir em palavras esse “novo que arrebenta” (p. 35) e, diante da impossibilidade que encontra, pode atuar. Dessa forma, a forte presença da internet na vida dos adolescentes, associada a uma série de condições de nossa época, colocam o ambiente virtual como um campo propício ao ato, ou seja, às condutas de risco, como forma dos sujeitos se inserirem ou se evadirem da cena do mundo. A leitura da aposta de Pascal empreendida por Lacan (1968-1969/2008) nos levou a estabelecer um paralelo entre o risco e a aposta. Lacan defende que o Outro da aposta é inconsistente, que está em todo lugar e em lugar algum, e que é a crença do sujeito que faz com que ele exista. A falha do Outro é decorrente de não se saber o que ele contém. Desse modo, o lugar no qual o sujeito poderia se garantir é vazado. É preciso, pois, apostar, sem garantias.

O sujeito padece de um desamparo que é resultado da sua condição estrutural. Na contemporaneidade, esse desamparo é descortinado em função da ascensão do objeto pequeno *a* ao zênite social, em substituição aos ideais e em consequência do discurso capitalista (Lacan, 1970/2003).

O discurso capitalista insere os sujeitos na lógica do hiperconsumo, na qual os objetos têm valor se são consumíveis e, embora prometam uma satisfação plena, são objetos de gozo, que não proporcionam mais do que uma sensação provisória da ordem de uma satisfação fugaz que incita a aquisição do próximo objeto e o descarte do anterior. Esses objetos, antes agalmáticos, ao se tornarem dejetos, propiciam o levantamento do véu na contemporaneidade (Brousse, 2007).

Os jovens dos nossos tempos não dispõem mais do velamento da inconsistência do Outro que a sociedade tradicional parecia oferecer. Temos observado, seja nos atendimentos individuais ou nas conversações, certa descrença dos adolescentes no Outro. Esses jovens parecem não encontrar referenciais claros para se apoiarem em seu trabalho psíquico de transição do espaço familiar para o mundo social mais amplo.

Freud (1910/1969) destacou o papel da escola de oferecer suporte e apoio numa época da vida em que o jovem se afasta da relação familiar, além de transmitir, através dos professores, o desejo de viver. Na atualidade, a falha da escola nessa transmissão tem se tornado cada vez mais evidente.

Nossa experiência com adolescentes tem nos mostrado a importância de se buscar ofertar o espaço para a palavra aos sujeitos no ambiente escolar, tão adoecido pela desmotivação dos professores e pelo desinteresse dos alunos pela aprendizagem.

Nesse espaço da palavra, os adolescentes são reconhecidos como tendo um saber. Eles nos ensinam sobre seus interesses, sobre os jogos digitais, as músicas, o time e exibem seus vídeos preferidos no YouTube. Mas, eles também nos falam dos seus impasses, dificuldades e desafios enfrentados nesse mundo “sem adultos”.

Se, para Lacan, “desde que o ser humano é falante, está ferrado” (1969-1970/1998, p. 31), acrescentamos que é também porque fala que ele pode encontrar uma saída. Ao fazer circular a palavra, é possível que as identificações cristalizadas cedam, dando lugar a novas identificações que favoreçam o laço social. Esse espaço da escuta sustentado pela ética da psicanálise não visa à cura do sintoma, mas sim à palavra que, ao bordejar o real, apazigua a angústia. A associação livre na forma coletivizada dá lugar às diferenças, às singularidades, mesmo no espaço coletivo. Na conversação, as palavras circulam em torno de um vazio central, lugar da falta significante que opera como causa. É a partir da falta que o desejo encontra lugar e que a aposta faz ganhar a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2006). O que é contemporâneo? (p.53-73) In: Agamben, G. *O que é contemporâneo e outros ensaios*. (V. Nicastro, Trad.) Chapecó, SC: Argos Editora

Alberti, S. (2002). O Adolescente e seu Pathos. *Psicologia USP*, 13(2), 183-202. Recuperado em <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200011>

Alberti, S. (2012) *O discurso do capitalista e o mal estar na cultura*, Recuperado em <<http://www.berggasse19.psc.br/site/wp-content/uploads/2012/07/19133239-Sonia-Alberti-O-Discurso-Do-Capitalist-A-e-o-Mal-Estar-Na-Cultura-1.pdf>>

Aranha, M. C. (2016). “*Se eu morrer hoje, amanhã faz dois dias*”: sobre o estatuto das condutas de risco dos adolescentes envolvidos no tráfico de drogas. Dissertação de Mestrado (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Recuperado em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-ANGPSN/disserta__o_mariana_2.pdf?sequence=1

Arendt, H. (2011) *A crise da Educação. Entre o passado e o futuro*. (M. Barbosa, Trad.) Ed. São Paulo: Editora Perspectiva.

Ariès, P. (1981). *Historia Social da Criança e da Família*. (D. Flaksman, Trad.) 2a. Ed. Rio de Janeiro: Editora Livros técnicos e científicos.

Bauman, Z. (1998) *O mal-estar da pós-modernidade*. (M. Gama, C. Gama, Trad.) São Paulo: Jorge Zaar Editora.

Bauman, Z.(2005). *Vida líquida*. (C. Alberto Medeiros, Trad.) São Paulo: Jorge Zahar Editora

Benites, L. (2008) O número para a ciência e para a psicanálise. *Latusa Digital*, ano 5, n. 34, set. Recuperado em http://www.latusa.com.br/pdf_latusa_digital_34_a3.pdf

Brodsky, G. (2004) *Short Stories: O principio do ato analítico*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Broisse, M. H. (2007) Em direção a uma nova clínica psicanalítica. *Latusa digital* – ano 4 – Nº 30 – setembro de 2007. Recuperado em <http://www.latusa.com.br/pdf_latusa_digital_30_a1.pdf>

Coelho dos Santos, T. (2008). Ciência e clínica psicanalítica: sobre o estruturalismo e as estruturas clínicas. *Revista Estudos Lacanianos*, Vol. 1, pp. 1-16, Recuperado em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rel/v1n1/v1n1a16.pdf>>

Chauí, M. (1988). *Pascal – Os pensadores*. 4a Ed. São Paulo: Nova Cultural.

Chauí, M.(2010). *Introdução à história da filosofia: as escolas helenísticas*, Vol. 2. São Paulo: Companhia das Letras.

Crusius, C. A. (2001) *A razão como faculdade calculadora: A aposta de Pascal*. Porto Alegre: Editora Universidade –UFRGS.

DaMatta, R. (2009). Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. *Mana*, 6(1), 7-29. Recuperado em <<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132000000100001>>

Fernandes, F.(2015) *Infinito Nada: o apostar de Pascal*. Recuperado em < <http://www.tempo-freudiano.com.br/index.php/infinito-nada-o-apostar-de-pascal-2/> >

Foucault, M. (2008) . Em defesa da Sociedade – *Curso dado no Collège de France (1975-1976)*. 1a. Ed. São Paulo: Martins Fontes

Foucault, M. (2008) . *O nascimento da biopolítica – Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. 1a. Ed. São Paulo: Martins Fontes

Freud, S. (1969). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund*. (J. Salomão, trad., vol. 11, pp. 217-218). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910)

Freud, S. (1969) Recordar, Repetir e Elaborar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, (J. Salomão, trad., vol. 12, pp.191-203.) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)

Freud, S. (1969) Psicogênese de um caso de homossexualismo em uma mulher. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, (J. Salomão, trad., Vol. 18, pp.183-212) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920)

Freud, S. (1969) Psicologia das massas e análise do eu. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, (J. Salomão, trad., Vol. 18, pp.89-179) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921)

Freud, S. (1974). O futuro de uma ilusão. In: S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad., Vol. 21. p. 13-71). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1927)

Freud, S. (1974). O mal estar na civilização. In: S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad. Vol. 21. p. 75-281). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930)

Freud, S. (1976) Psicopatologia da Vida Cotidiana, In: S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad, 2 Ed. V. 6. p. 12-287). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1901)

Freud, S. (1976). Inibição, sintomas e angústia. In: S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad, Vol.20, pp. 95-201). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1925-1926)

Freud, S. (1977) Carta 46. In: *S. Freud. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad, 2 Ed. V. I. p. 311-316). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1886)

Freud, S. (2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, *In: S. Freud. Obras completas volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (O caso Dora) e outros textos (1901-1905)*. (Paulo César de Souza, trad. 1. Ed. p. 13-172) São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1905)

Genep, A. van.(2011). *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos de porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funeral, estações, etc.* (M. Ferreira, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Guèguen, P.G. (2007-2008) A gênese do outro que não existe. *Ashephalus, Vol. 3, n. 5 nov.* 2007 a abril de 2008. Recuperado em <http://www.isepol.com/asephallus/numero_05/traducao_01.htm>

Guerra, A. M. C. (2013). O gozo na topologia borromeana: um novo paradigma?. *Tempo psicanalítico, 45*(1), 39-59. Recuperado em 17 de janeiro de 2018, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100004&lng=pt&tlng=pt.>

Kehl, M.R. (2016). *A fratria órfã: conversas sobre a juventude*. São Paulo: Olho d'Água.

Lacadeé, P. (2000). Da norma da conversação ao detalhe da conversação. In: P. Lacadeé & F. Monier (Orgs.). *Le pari de la conversation*.(trad. Santiago,A. L e Vasconcelos, R.) Paris: Institut du Champs Freudien: CIEN

Lacadeé, P. (2007) A passagem ao ato nos adolescentes. *Revista Ashephalluss* 2(4). Recuperado em http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/traducao_02.htm

Lacadée, P. (2011). *O Despertar e o Exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. (C.Rumenos Guardado e V. A Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Contra Capa livraria.

Lacadée, P. (2011-2012) A clínica da língua e do ato nos adolescentes. Responsabilidades. 1(2) Belo Horizonte. Recuperado de <http://www8.tjmg.jus.br/presidencia/programanovosru mos/pai_pj/revista/edicao02/7.pdf>

Lacan, J. (1964-1965). *O Seminário, livro 12: Problemas cruciais para a psicanálise*. (Obra ainda não publicada comercialmente. Foi utilizada a edição para circulação interna do Centro de Estudos Freudianos de Recife. Trad. L. P. Fonseca e outros).

Lacan, J. (1966-1967/Inédito). *O Seminário 14, livro A lógica da fantasia*. (Obra ainda não publicada comercialmente).

Lacan, J. (1974-1975). *O Seminário, livro 22: R.S.I.* (Obra ainda não publicada comercialmente. Foi utilizada a versão para circulação interna)

Lacan, J. (1985). *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)

Lacan, J. (1985). *O Seminário, livro 20: Mais, ainda*. (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-1973).

Lacan, J. (1992). *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. (A. Roitman, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-1970).

Lacan, J. (1995). *O Seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. (M. C. Penot, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1954-1955)

Lacan, J. (1995). *O Seminário, livro 4: A relação de objeto*. (D. D. Estrada, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1956-1957)

Lacan, J. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano.(pp. 842) J. Lacan. In: *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.) Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1960)

Lacan, J. (2003). Alocução sobre as psicoses da criança .(pp.359-368) In: Lacan, J. *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1967).

Lacan, J. (2003). *O Seminário, livro 9: A identificação*. Obra ainda não publicada comercialmente. Foi utilizada a edição para circulação interna do Centro de Estudos Freudianos de Recife. (I.Correa e M. Bagno, Trad.).(Trabalho original publicado em 1961-1962)

Lacan, J. (2003). Nota sobre a criança .(pp.369-370) In: Lacan, J. *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1969)

Lacan, J. (2003). Radiofonia. J. Lacan. (pp. 403-447) In: *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1970).

Lacan, J. (2003). Prefácio a *O despertar da primavera*. (pp. 557-559) J. Lacan. In: *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1974)

Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10: A angústia*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1962-1963)

Lacan, J. (2008) *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. (A. Quinet, trad.) Rio de Janeiro: Zahar (Trabalho original publicado em 1959-1960)

Lacan, J. (2008). *O Seminário, livro 16: de um Outro ao outro*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1968-1969)

Lacan, J.(2009). *O Seminário, livro 1: Os escritos Técnicos de Freud*. (B.Millan, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1953-1954)

Lacan, J. (2009). *O Seminário, livro 18: De um discurso que não fosse semblante*. (V. Ribeiro, trad.) Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1971).

Lacan, J. (2012). *O Seminário, livro 19: ...ou pior*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1971-1972).

Lacan, J. (2016). *O seminário, livro 6: o Desejo e sua interpretação*. (C. Berliner, trad.). Rio de Janeiro: Zahar (Trabalho original publicado em 1958-1959)

Lalande A. Org.(1999). Aposto. In: *Dicionário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes: São Paulo.

Laurent, E. (2003). Sintoma e Nome Próprio. In: *Prática Lacaniana. Nota sobre a honra e a vergonha. Opção Lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*. n.38, dez. pp. 59-72.

Laurent, E. Miller, J. A. (1998) O Outro que não existe e seus comitês de ética, in: *Revista Curinga. Escola Brasileira de Psicanálise*. Belo Horizonte, n. 12, set., pp.4-18.

Le Breton, D. (2017) *Uma breve historia da Adolescencia* . (A.M. C. Guerra, et al. Trad.)Belo Horizonte: Editora Puc Minas.

Le Breton, D. (2009) *.Condutas de Risco: os jogos de morte ao jogo de viver*. Campinas, SP: Autores Associados.

Lefort, R., Lefort, R. (2017). *A distinção do autismo*. Trad. Ana Lydia Santiago e Cristina Vidigal. Belo Horizonte: Relicário Edições.

Lesoud, S. (2004). *A construção adolescente no laço social*. (L. Magalhães, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

Lipovetsky, G. (2004). *Os Tempos hipermodernos*. (M.Vilela, Trad.) São Paulo: Editora Barcarolla.

Lipovetsky, G. (2005). *A era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. (T. Monteiro Deustch, Trad.) Barueri, SP: Manole Editora.

Lipovetsky, G. (2016). *Da leveza: para uma civilização do ligeiro*. Lisboa, Portugal: Edições 70 (Livro Eletrônico).

Lima, N.L. Castro, C.F.S. & Melo, C. M.(2011) A identificação na contemporaneidade: os adolescentes e as redes sociais. *Asephalus*, Vol. 6, n. 12. Recuperado em http://www.isepol.com/asephallus/numero_12/artigo_01.html

Lima, N. L. (2013). As incidências do discurso capitalista sobre os modos de gozo contemporâneos. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 13(3-4), 461-498. Recuperado em 17 de janeiro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000200002&lng=pt&tlng=pt.

Lima, N. L. de (2014). Da lei edipiana à norma entre pares: as identificações nas redes sociais da internet. In T. C. Santos; J. Santiago & A. Martello (Orgs.). *Os Corpos Falantes e a Normatividade do Super Social* (pp. 109-136). Rio de Janeiro: Cia de Freud.

Lima, N. L. de.; Barcelos, N. S.; Berni, J. T.; Casula, K. de A.; Ferreira, L. P. M.; Figueiredo, R. F.; Maciel, K. N.; Nunes, M.C.C. & Otoni, M. S. (2015). Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: escutando os adolescentes na escola. *Revista Estilos da Clínica*, 20(3), 421-440. São Paulo, set./dez. 2015. Recuperado de <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v20n3/a05v20n3.pdf>.109>

Lima, N.L., Viola, D. T. D., Nobre, M.R., Greco, H. L.& Kelles, N. F. (2016) Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível? *Asephalus*, 11(21),pp. 42-65. Recuperado de <http://www.isepol.com/asephallus/numero_21/pdf/5-Adolescencia_e_saber_no_contexto_das_tecnologias_digitais.pdf>

Lima, N. L. de & Berni, J. T. (2017) A intolerância na atualidade: entre as redes sociais e a escola. In: Pereira, M. R. (org.) *Os sintomas na educação hoje: que fazemos com isso?* Belo Horizonte: Editora Scriptum

Maia, A. M. (2007). Pontuações à luz do Curso de Jacques-Alain Miller: iluminações profanas. *Opção Lacaniana* n. 4. Disponível em <http://www.opcaolacanianana.com.br/antigos/n4/textoe.asp>

Miller, J. A (1998) Constituyente-constituído. In: *Los signos del goce*. (p. 107-118) Buenos Aires: Paidós

Miller, J.A. (2002). A ex-sistencia. *Opção lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanalise*, n. 33, pp. 9-21.

Miller, J. A. (2003, dezembro). Notas sobre a honra e a vergonha. *Opção Lacaniana. Revista Brasileira de Psicanalise*, n. 38. p.118-139

Miller, J. A. (2003b). *La pareja del amor: Conversaciones clinicas con Jacques Alain Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós

Miller, J. A.(2004) *Uma fantasia*. IV Congresso AMP- Comandatuba 2004. Trad Vera Avellar Ribeiro. Recuperado em <<http://www.congresoamp.com/pt/template.php?file=Textos/Conferencia-de-Jacques-Alain-Miller-en-Comandatuba.html>>

Miller, J. A. (2005-2006) A era do homem sem qualidades. *Ashephalus*, Nov. de 2005 a abril de 2006. Disponível em http://www.isepol.com/asephallus/numero_01/traducao.htm#_ftn1

Miller, J. A (2011,novembro) Intuições milanesas II. *Opção lacanina online*. Ano2, n. 6. Recuperado em <http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_6/Intuicoes_Milanesas_II.pdf>

Miller, J.A (2014, março). Jacques Lacan: observações sobre seu conceito de passagem ao ato. *Opção lacaniana online*, Ano 5, n. 13. Recuperado em <<http://www.opcaolacanianana.com>

[.br/pdf/numero_13/Passagem_ao_ato.pdf>](#)

Miranda, M.P, Vasconcelos, R. N. & Santiago, A. L. B. (2006) Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *Psicanálise, educação e transmissão*, 6. São Paulo. Recuperado em 10 de junho de 2017 de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2004). A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(1), 82-93. Recuperado em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000100010&lng=pt&tlng=pt>.

Pereira, M. R. & Gurski, R. (2014). A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 376-383. Recuperado em <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000200014>>

Pereira, N.A. (2015). Richard Wagner: a esperança no ressurgimento da Cultura Alemã. *Multi Science Journal* 1(2): 13-25 Recuperado em <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rc=t&q=&esrc=s&source=web&cd=17&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEWjSlujQsJjXAhVKgJAKHdMFCCY4ChAWCEswBg&url=https%3A%2F%2Fwww.ifgoiano.edu.br%2Fperiodicos%2Findex.php%2Fmultiscience%2Farticle%2Fdownload%2F81%2F42&usg=AOvVaw3WlnV87Tj0QjbhLmooyaax>>

Périer, M. (1988) A vida de Pascal. (pp. 9-33). In: Chauí, M. (org). *Os pensadores – Pascal*. São Paulo: Nova Cultural.

Pessanha, J. A. Org. (1991). *Sócrates- Os pensadores*. (J. Bruna, V, Andrade, R. Libero, Trad.) 5. São Paulo: Ed. Nova Cultural.

Ramos, M.G. O. (2013) *A seqüência fibonacci e o número de Ouro*. Dissertação (Dissertação de mestrado DCET, Universidade Estadual da Santa Cruz, Bahia)

Rassial, Jean-Jacques. (1999). O sintoma adolescente. *Estilos da Clínica*, 4(6), 89-93. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000100009&lng=pt&tlng=pt>

Rodrigues, A.P. B., Caldas, H.(2012) A inconsistência lógica do Outro...Ou o “espírito da psicanálise”. *Revista Affectio Societatis*, vol. 9, n. 17, dezembro de 2012. Art # 15, departamento de Psicolanálisis, Universidade de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado em <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/view/14040/12455>>

Rousseau, J.J. (2017) *Emílio ou Da educação*. (L. de Saes, Trad.) São Paulo: Edipro.

Schopenhauer, A. (2005). *O Mundo como Vontade e como Representação*. Ed. 3. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Unesp p.49

Stenzel, M., Darriba, V. A. (2011). O ato na adolescência como resposta à inconsistência do Outro. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 14(3), 472-484. Recuperado em <<https://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142011000300005>>

Stevens, A. (2004). Adolescência, sintoma da puberdade. (J. Pimenta, trad.) *Curinga*, 20. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise. pp. 27-39.

Teixeira, V. L.; Couto, L. F. S. (2010) A cultura do Consumo: uma leitura psicanalítica lacaniana. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 583-591, jul./set. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a16.pdf>

Viola, D. T. D., Vorcaro, A. (2009) A formulação do objeto *a* a partir da teorização lacaniana acerca da Angústia. *Revista Mal estar e Subjetividade*, Fortaleza, Vol IX, n. 3, p. 867-903, set 2009. Recuperado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000300006

Viola, D. T. D., Greco, H.L., Berni, J.T., Teixeira, L. H., Nobre, M.R., Lima, N.L., Kelles, N. F. (2017) Adolescência e saber no contexto das tecnologias digitais: há transmissão possível?

In: Lima, N.L., Stengel, M., Nobre, M. R., Dias, V. C. (org) *Juventude e Cultura Digital: diálogos interdisciplinares*. (p.151-168) Belo Horizonte: Artesã Editora.

Viola, D. T. D. (2017) *O saber a flor da pele: três ensaios psicanalíticos sobre a adolescência*. Bragança Paulista, SP: Margem da Palavra.

APÊNDICE

Blaise Pascal: o homem e a aposta

A aposta de Pascal está inserida num contexto histórico e filosófico muito particular e se relaciona com a trajetória da vida e da obra do filósofo. Trazer à luz, ainda que de maneira bem resumida e superficial, alguns elementos de seu percurso pode nos ajudar a compreender melhor a proposição do autor e suas abordagens posteriores por diversas áreas do saber.

Blaise Pascal²¹ nasceu a 19 de junho de 1623, em Clermont-Ferrand, França, filho de Etienne Pascal, presidente da corte de apelação, e Antoinette Bégon, que morreria quando Blaise tinha três anos de idade. Sem a presença da esposa, o pai optou por realizar ele mesmo a educação do filho (Périer, 1670/1988).

O patriarca era geômetra e matemático e temia que o contato do filho com a matemática antes das outras ciências o absorvesse por completo e, com o objetivo de evitar isso, o iniciou precocemente nas línguas grega e latina. Contudo, tal cuidado não impediu seu envolvimento rápido e apaixonado com os números. Segundo sua irmã e também biógrafa, M^{me}. Périer, aos 13 anos Pascal descobre sozinho as 32 proposições euclidianas (Périer, 1670/1988).

Seu envolvimento com a ciência se caracteriza, entre outras coisas, pela preocupação com descobertas que, em certa medida, tivessem alguma utilidade prática. Pascal, aos 16 anos finaliza, depois de um período de dedicação exaustiva, a construção de uma máquina de calcular. A esse respeito, afirma Chauí (1988): “O invento de Pascal foi considerado uma verdadeira revolução, pois transformava uma máquina em ciência, ciência que reside inteiramente no espírito” (p. VI). O então jovem se envolvera de maneira tão visceral nesse projeto que, em seu término, sua saúde fora comprometida de forma definitiva.

A partir de 1652, passa a se interessar por problemas relacionados aos jogos de dados, levando-o ao cálculo de probabilidades e resultando no que ficou conhecido como “triângulo de Pascal”. Um de seus últimos trabalhos nessa área foi sobre as potências numéricas, em que aborda a questão dos números infinitamente pequenos (Chauí, 1988).

Pascal estabeleceu com suas irmãs uma relação de muita proximidade. Uma delas, Jacqueline, opta por ingressar na vida religiosa, internando-se no convento de Port Royal. As

²¹ Muitos dos dados apresentados foram colhidos do texto “A vida de Pascal”, produzido por M^{me}. Périer, irmã do filósofo, escrito em 1670 para a edição de Port Royal, que fora adiada por questões políticas, para surgir em 1684, na Holanda, segundo uma cópia pouco exata (Milliet, 1988).

experiências religiosas da irmã permitem-no persuadir-se de que “a salvação deveria ser preferível a todas as coisas e que era um erro atentar para um bem passageiro do corpo quando se tratava do bem eterno da alma” (Chauí, 1988, IX). A partir de então, o jovem se une aos jansenistas e, aos 30 anos, desiste de todos os compromissos sociais, indo morar no campo e dando início à fase apologética²² de sua obra.

Assim, se no começo de sua produção a obra de Pascal é marcada pela procura da verdade científica e pela glória humana no domínio da razão e da natureza, seu interesse no momento posterior se volta para as questões da Igreja e da revelação. Pascal desejou que a sociedade cristã e a sociedade laica se unissem para o controle da corrupção, que para ele surgiu com a evolução dos últimos séculos (Chauí, 1988, p. VIII).

Chauí afirma que houve um fator decisivo na trajetória de Pascal que contribuiu para o estabelecimento de sua relação com as suas questões filosóficas e religiosas. Trata-se da cura de uma grave enfermidade que acometera sua sobrinha, o que a irmã de Pascal, mãe da menina, atribui a um milagre. A partir dos questionamentos do “milagre”, conhecido como o “milagre do Santo Espinho”, Pascal passa a ver em Cristo a figura mediadora entre Deus e os homens: “Sem Cristo, o homem está no vício e na miséria, e com Cristo está na felicidade, na virtude e na luz.” (Chauí citando Pascal, 1988, p. IX).

O encontro com o jansenismo marca o centro da trajetória espiritual de Pascal, permitindo-lhe exprimir sua sede de absoluto, buscar a transcendência e a vocação religiosa. Entretanto, ainda entre os jansenistas, Pascal conclui que é importante retirar-se em definitivo das coisas do mundo, bem como da militância política. Inicia-se, assim, a fase dos *Pensamentos* (Chauí, 1988).

Com a condenação do jansenismo, Pascal volta a se dedicar aos estudos do ciclóide e seus escritos deixam de ser apologéticos para adquirir um tom trágico. “Os Pensamentos revelam ser escritos de um homem a quem ‘o silêncio eterno dos espaços infinitos apavora’.” (Chauí, 1988, p. XII).

Pascal exprime, na fase final de sua vida, a certeza de que a verdadeira grandeza do homem reside em saber seus limites e fraquezas. Seus últimos anos de vida foram muito difíceis em função de sua debilidade física, mas dedicou-se tanto quanto possível em anotar o que pensava. Sobre esses registros, sua irmã afirma: “Não se pode pensar nessa obra sem uma

²²Apologética é a disciplina teológica própria de certa religião que se propõe a demonstrar a verdade da própria doutrina, defendendo-a de teses contrárias. Esta palavra deriva do nome do deus grego Apolo. (Fonte Wikipedia: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Apolog%C3%A9tica>>

aflição grande em ver que não se terminou a coisa mais bela e mais útil para o século em que estamos” (Périer, p. 21).

Pascal morreu em 19 de agosto de 1662 e a primeira edição de *Pensamentos* foi publicada em 1670.

