

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

DANIELA TEIXEIRA DUTRA VIOLA

O momento-limite conceitual:

Um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente

Belo Horizonte

2016

DANIELA TEIXEIRA DUTRA VIOLA

O momento-limite conceitual:

Um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente

Tese 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 a obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos.

Linha de pesquisa: Conceitos Fundamentais em Psicanálise e Investigações no Campo Clínico e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Ângela Maria Resende Vorcaro

Belo Horizonte

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

150	Viola, Daniela Teixeira Dutra
V795 m	O momento-limite conceitual [manuscrito] : um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente / Daniela Teixeira Dutra Viola. - 2016.
2016	290 f. : il. Orientadora: Ângela Maria Resende Vorcaro.
	Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inclui bibliografia
	1. Psicologia – Teses. 2. Adolescência - Teses. 3. Puberdade - Teses. I. Vorcaro, Angela M. R. (Angela Maria Resende). 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



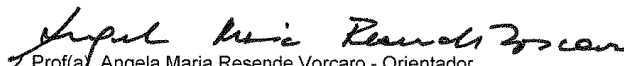
FOLHA DE APROVAÇÃO

O momento-limite conceitual: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente

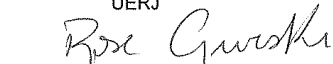
DANIELA TEIXEIRA DUTRA VIOLA

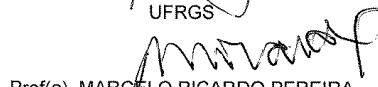
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA, área de concentração ESTUDOS PSICANALÍTICOS, linha de pesquisa Conceitos Fund. Psicanálise Invest. Campo Clínico e Cultural.

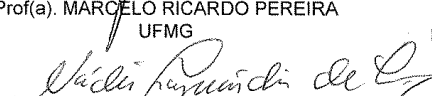
Aprovada em 24 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Angela Maria Resende Vorcaro - Orientador
UFMG


Prof(a). Ana Maria Medeiros da Costa
UERJ


Prof(a). ROSELENE GURSKI
UFRGS


Prof(a). MARCELO RICARDO PEREIRA
UFMG


Prof(a). Nádia Laguardia de Lima
UFMG

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2016.

Agradecimentos

À querida e incomparável orientadora Ângela Vorcaro, pela acolhida sempre calorosa desde nosso primeiro encontro no mestrado, pela confiança decidida em meu trabalho, por toda a dedicação, precisão e generosidade na orientação, pelo ensino valioso do que é “ler Lacan” e de que é sempre possível “dizer melhor”; enfim, pela transmissão inestimável do saber.

À UFMG, pela admissão, pelo apoio institucional e por ser, desde a graduação, um lugar onde meu endereçamento encontra abrigo, suporte e amplificação.

À Fapemig, pelo significativo apoio financeiro sob a forma da bolsa de doutorado.

Ao coorientador em Paris, professor Fabian Fajnwaks, pela recepção, pela escuta atenta e pela transmissão.

À Capes, por viabilizar a realização do estágio doutoral no exterior (PDSE).

À *Université Paris 8*, pela acolhida tão amistosa, pela abertura à diversidade e à estrangeiridade, pelo lugar que concede à Psicanálise desde 1968.

A Ariana Lucero, Ana Cadar, Cláudia Generoso, à professora Miriam Grossi, pela ajuda na temporada em Paris.

Às professoras que participaram do exame de qualificação, Nádia Laguárdia e Maria Cristina Polí, pela avaliação atenciosa e propositiva do projeto de pesquisa.

À professora Andrea Guerra, pelo acolhimento na pesquisa internacional “Adolescências em tempos de guerra”, pela interlocução e pela valiosa transmissão.

Ao professor Jesús Santiago, pela leitura generosa do projeto.

Aos professores que se disponibilizaram para participar da banca de defesa: Ana Costa, Rose Gurski, Nádia Laguárdia e Marcelo Pereira.

Às colegas de turma, Anamaria Nogueira e Márcia Abreu, com quem embarquei nessa viagem.

A Nádia Laguárdia, mais uma vez, e aos colegas da pesquisa “Educação, subjetividade e cultura digital”, pela receptividade e pela rica interlocução.

Às companheiras de cartel, Simone Souto, Mariana Vidigal, Débora Matoso e Isabela Silveira, pelo diálogo vigoroso.

A Juliana Berni, pela amizade, pela fineza e disposição na leitura da tese, pela troca sempre profícua e prazerosa de ideias e pelo cuidado na revisão das traduções.

A Elisa Campos, pela transmissão, pela leitura acurada e propositiva da tese, pelo olhar clínico sempre perspicaz.

A Raquel Marinho, Bernadete Tassara e Carla Capanema, pela escuta e pelo incentivo.

À amiga Lisa Vasconcellos, pelo sensível olhar “de fora” sobre a tese, pelos comentários preciosos, pela proximidade, mesmo à distância.

A Claudete Silva, pelo suporte inestimável.

A minha família, *por tudo*: a meu companheiro, Antônio, pelo suporte, pela trilha sonora sempre inspiradora, pela parceria; a meu filho, João, pela autonomia, pela alegria, pela compreensão, pelo companheirismo na aventura parisiense; a meus pais, Rita e Dino, pelo apoio incomensurável, pela confiança; a minha tia Tereza, pelo suporte precioso, pela dedicação de sempre; a minha irmã, Maria Rita, pela amizade, pela paciência com a reduzida disponibilidade da madrinha que escolheu para o filho na reta final da tese; a minhas tias, Vanda e Maria das Graças, pelo incentivo.

A Frederico Feu, pela presença.

Aos professores do Colégio Dom Silvério de Sete Lagoas que me transmitiram, na adolescência, o amor pela língua e pela escrita: Dona Bernadete, Dona Olívia e Valdemar, onde vocês estiverem.

Às meninas e aos meninos, adolescentes, que embarcaram na aventura, não sem riscos e tropeços, que é uma psicanálise.

Minha profunda gratidão.

Neste ponto, minha satisfação tem um grande furo, que de jeito algum se consegue remendar, e, como só acontece com os furos, a cada dia tornam-se maiores; muitas vezes me vejo tentado a procurar um remédio – entretanto –,

Com relação ao próximo e primeiro ano de estudos universitários, posso te dar a informação de que vou utilizá-lo, do princípio ao fim, puramente para os estudos humanísticos, que nada têm com a minha especialidade, mas que, para mim, não deverão ser infrutuosos. Portanto, se quiseres ser doutor, poderás me alcançar comodamente, e fazer teu primeiro corte num cadáver humano em minha companhia; se quiseres ser diplomata, é claro que ninguém irá te alcançar, nem mesmo a História. Com vistas aos assinalados fins, frequentarei no primeiro ano a faculdade de filosofia. Assim, se alguém me perguntar/ou fizer a ti uma pergunta dirigida a mim/ sobre o que quero ser, abstém de qualquer resposta determinada e replica, por exemplo: um sábio, um catedrático, ou algo assim.

(Freud, aos 17 anos, em carta de 17 de julho de 1873 a seu amigo de adolescência Eduard Silberstein).

RESUMO

Viola, D. T. D. (2016). *O momento-limite conceitual: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Esta pesquisa investiga as relações do sujeito com o saber na adolescência a partir do aporte teórico da psicanálise, sobretudo das obras de Freud e de Lacan. Instigadas pela evidência clínica de que nessa fase as questões concernentes ao saber comparecem de modo determinante, intentamos demonstrar como esse elemento pode ser operatório nessa transição – seja o saber manifesto, transmissível, que abrange o campo do pensamento, o conhecimento e a informação, seja o não saber diante da sexualidade, que irrompe de modo pungente com o despertar pubertário. Partimos da conexão, estabelecida por Lacan (1962-1963a/2005), entre a maturação do objeto *a* na puberdade e o acesso à formação dos conceitos. A articulação lógica entre uma transformação essencial no âmbito do pensamento e a emergência de um vazio é associada por Lacan ao momento-limite conceitual. Essa formulação é o suporte teórico de nossa pesquisa, que rastreamos, juntamente do tema do saber, na obra desse autor. Nosso percurso segue por dois caminhos que se entrecruzam: pela análise da construção sintomática da adolescência nos discursos e pelo contornamento do real da puberdade que incide sobre os corpos. A adolescência é o tratamento simbólico do real que sobrevém na puberdade. Como operação de reinscrição simbólica indissociável da experiência social, varia de acordo com as diferentes formas de sociabilidade. Assim, para compreender essa operação, é necessário considerar a transição à idade adulta em diferentes sistemas sociais, o que realizamos através de uma pesquisa histórica e de uma incursão na Antropologia. Constatamos que em grande parte das sociedades tradicionais não há propriamente adolescência, e a transição é operada por mecanismos prescritos pela cultura, especialmente os ritos de passagem, que funcionam como balizadores simbólicos. As sociedades modernas e hipermodernas não contam com esse instrumental. Recorremos, então, à perspectiva psicanalítica, desde o encontro inaugural de Freud com algumas adolescentes até os desafios da adolescência contemporânea perante a pulverização das referências simbólicas, a fim de compreender o valor do saber e do pensamento conceitual como instrumentos que podem ser operatórios nessa travessia. Propomos, por fim, uma análise do momento-limite conceitual como ponto de inflexão que pode viabilizar a abertura de um caminho possível, singular, para o túnel da adolescência.

Palavras-chave: adolescência; puberdade; saber; conceito; objeto *a*.

RÉSUMÉ

Viola, D. T. D. (2016). *Le moment-limite conceptuel: une étude sur les implications sociales et subjectives du savoir dans le passage adolescent*. Thèse de doctorat. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Cette recherche investigate le rapport du sujet avec le savoir à l'adolescence, à partir du cadre théorique de la psychanalyse, en particulier des œuvres de Freud et de Lacan. Sous l'évidence clinique qu'à ce stade les questions concernant le savoir se présentent de façon déterminante, nous entreprenons la démonstration de la manière dont cet élément peut être opératoire dans cette transition – qu'il s'agisse du savoir transmissible, couvrant le domaine de la pensée, de la connaissance et de l'information, ou bien du non-savoir face à la sexualité, qui fait irruption impactante à l'éveil de la puberté. Nous partons donc, de la connexion établie par Lacan (1962-1963a/2005), entre la maturation de l'objet *a* à la puberté et l'accès à la formation des concepts. L'articulation entre une transformation à l'égard de la pensée et l'émergence d'un vide est associée par Lacan au moment-limite conceptuel. Cette formulation fonde cette recherche et est peçue ainsi que le thème du savoir dans son oeuvre. Notre parcours suit deux chemins qui s'entrecroisent: l'analyse de la construction symptomatique de l'adolescence dans les discours et le contournement du réel de la puberté qui influe sur les corps. L'adolescence est le traitement symbolique du réel qui survient à la puberté et, en tant qu'opération de reinscription symbolique inextricable de l'expérience sociale, il varie selon les différentes formes de sociabilité. Ainsi, il est nécessaire de considérer la transition à l'âge adulte dans différents systèmes sociaux. Cela a été fait à travers une recherche historique et une incursion dans l'Anthropologie, d'où le constat que dans la plupart des sociétés traditionnelles il n'existe pas précisément d'adolescence et que la transition est opérée par des mécanismes prévus par la culture, en particulier les rites de passage agissant comme repères symboliques. Les sociétés modernes et hypermodernes ne comptent pas sur cet instrument. Nous recourons donc au point de vue psychanalytique qui inclue la rencontre inaugurale de Freud avec quelques adolescentes jusqu'aux défis de l'adolescence contemporaine face à la pulvérisation de références symboliques, afin de comprendre la valeur du savoir et de la pensée conceptuelle comme des outils qui peuvent opérer à ce passage. Nous proposons, enfin, une analyse du moment-limite conceptuel comme un point d'inflexion qui peut permettre l'ouverture d'une voie possible, et singulière, pour le tunnel de l'adolescence.

Mots-clés : l'adolescence ; la puberté ; le savoir ; le concept; l'objet *a*.

ABSTRACT

Viola, D. T. D. (2016). *The conceptual moment-limit: a study on the social and subjective implications of the knowledge on the adolescent passage*. Doctoral thesis. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

This research investigates the subject's relationship with the knowledge in adolescence, from the theoretical contribution of psychoanalysis, especially the works of Freud and Lacan. Instigated by the clinical evidence that at this stage the issues related to knowledge appear so decisively, we intend to demonstrate how this element may be operative in this transition – whether the manifest knowledge, transmissible, that covers the field of thought and information, or the non-knowledge in the face of sexuality, which erupts so pungently with the pubertal awakening. We start from the connection, established by Lacan (1962-1963), between the maturation of the object *a* in puberty and the access to the concepts formation. The logical articulation between an essential transformation within the thought scope and the emergence of an emptiness is associated by Lacan to the conceptual moment-limit. This formulation is the theoretical support of our research, which we tracked, along with the theme of the knowledge, in the work of this author. Our route follows two paths that intertwine: the analysis of the symptomatic construction of adolescence in the speeches and the circumvention of the real of puberty that reflects on the bodies. Adolescence is the symbolic treatment of the real that supervenes in puberty. As an operation of inextricable symbolic reinstatement of the social experience, it varies according to the different forms of sociability. Therefore, it is necessary to consider the transition to adulthood in different social systems, which we have accomplished through a historical research and an incursion in anthropology. We found that in great part of traditional societies there is not exactly adolescence, and the transition is operated by mechanisms prescribed by the culture, especially the rites of passage, that function as symbolic underpinnings. Modern and hypermodern societies don't count with this instrument. We turn, then, to the psychoanalytic perspective, since Freud's inaugural meeting with some teenage girls up to the challenges of contemporary adolescence before the spraying of the symbolic references, in order to understand the value of knowledge and conceptual thought as instruments that can be operative in this crossing. Finally, we propose an analysis of the conceptual moment-limit time as inflection point that can facilitate the opening of a singular, possible path for the tunnel of adolescence.

Keywords: adolescence; puberty; knowledge; concept; object *a*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Banda de Moebius II, de M.C. Escher.....	48
Figura 2: Fotografia do <i>Alkira-Kiuma</i> , rito de iniciação da tribo Aranda, da Austrália.....	84
Figura 3: Representação esquemática do trauma no caso Emma, baseada no desenho original de Freud.....	122
Figura 4: Gráfico “As formas dos objetos nos diferentes estágios”, baseado no desenho original de Lacan.....	149
Figura 5: Fotografia “ <i>Self-Deceit # 1</i> ”, de Francesca Woodman.....	187
Figura 6: Fotografia da série “ <i>Space 2</i> ”, de Francesca Woodman.....	188
Figura 7: Esquema da “garrafa de Klein”.....	232
Figura 8: Fotograma de cena do filme <i>Paranoid Park</i> , de Gus Van Sant.....	269

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ESTADO DA ARTE: A ADOLESCÊNCIA E O SABER	19
1.1 A adolescência e o saber na interface entre Psicanálise e Educação.....	21
1.2 A adolescência e o saber no debate psicanalítico contemporâneo.....	30
1.3 Ressonâncias do encontro entre a psicanálise e a escola.....	40
2 A CONSTRUÇÃO DA ADOLESCÊNCIA COMO SINTOMA SOCIAL	46
2.1 Breve revisão histórica da adolescência.....	49
2.1.1 <i>Adolescere</i> nos antigos modos de vida.....	50
2.1.2 Adolescência e modernidade, uma revolução tempestuosa.....	55
2.1.3 Educação: controle dos corpos e transmissão do saber.....	58
2.2 Um mapeamento da adolescência: natureza, sociedade e cultura.....	66
2.2.1 Margaret Mead e as meninas de Samoa.....	68
2.2.2 O rito de passagem: o tempo da adolescência nas sociedades tradicionais.....	73
2.2.3 A perspectiva do corpo coletivo.....	81
2.3 O encontro entre a psicanálise e a adolescência.....	85
2.3.1 À sombra do mal-estar.....	87
2.3.2 A liquidez da adolescência.....	92
2.3.3 Freud e uma novidade: vamos escutar os adolescentes.....	96
2.4 A adolescência como sintoma da contemporaneidade.....	98
2.4.1 Uma crise psicológica.....	99
2.4.2 Novos nomes para o mal-estar.....	102
2.4.3 O adolescente e a fênix emocional.....	108
3 FREUD E O REAL DA PUBERDADE	113
3.1 Emma e o real do trauma.....	119
3.1.1 Uma catástrofe no corpo.....	120
3.1.2 Irma-Emma e o sonho dos sonhos.....	126
3.2 A latência, o real do tempo.....	130
3.2.1 A paixão pelo saber.....	132

3.2.2 A angústia da latência e o saber da fantasia.....	137
3.3 Um encontro marcado com o real.....	143
3.3.1 O objeto, o tempo e o sacrifício.....	144
3.3.2 O túnel.....	160
3.4 Sobre meninas, saberes e abismos.....	170
3.4.1 O que Dora sabe.....	171
3.4.2 O salto para fora da cena, um ato sem cerimônia.....	178
4 A PASSAGEM ADOLESCENTE COMO MOMENTO-LIMITE CONCEITUAL...	190
4.1 O momento-limite conceitual.....	195
4.1.1 De tropeço em tropeço.....	197
4.1.2 A função da causa.....	201
4.1.3 O conceito e o objeto: ecos de Frege.....	213
4.1.4 A formação dos conceitos na adolescência: Vygotsky com Lacan.....	219
4.2 O saber se apreende no Outro.....	233
4.2.1 O saber coabita o corpo falante.....	235
4.2.2 Os saberes indígenas no mundo das peles de imagens.....	257
4.2.3 Ninguém nunca está preparado para o <i>Paranoid Park</i>	263
4.2.4 Dafne e Cloé: transmitir, apreender, inventar.....	270
CONCLUSÃO.....	273
REFERÊNCIAS.....	277

INTRODUÇÃO

Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas. (Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, 1956).

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo principal compreender as relações do sujeito adolescente com o saber. Partimos de uma interrogação sobre a adolescência que foi construída em dois tempos. Sua primeira centelha provém de nossa experiência de mais de uma década na escuta, orientada pela psicanálise, de meninas e meninos às voltas com os dilemas e as angústias contundentes nessa fase da vida. Em diversas histórias clínicas de adolescentes, são notáveis as implicações do saber – seja como ponto de enigma, embaraço e obstáculo inibidor, seja como alavanca inventiva que vai permitir certo deslocamento da fixação sintomática. Desse panorama, recolhemos elementos que indicam o valor operatório do saber na direção do tratamento e na transição da adolescência, bem como sua dimensão sintomática e seus efeitos paralisantes sobre o sujeito. Relatamos, a seguir, fragmentos recortados de quatro casos, que não serão construídos neste estudo, mas que deixamos aqui registrados como nosso ponto de partida primordial.

A primeira narrativa clínica da qual extraímos um excerto foi escutada no serviço de psicologia aplicada de uma universidade. Diana¹, então com 14 anos, é conduzida ao atendimento pela mãe em virtude de uma súbita e aguda mudança de comportamento, pouco após a primeira menstruação. “A gota d’água”, diz a mãe ao justificar a procura pelo serviço, “foi ela ficar de namoro com um menino do tráfico”, referindo-se ao envolvimento da filha com um jovem da periferia onde vivem. No tratamento, Diana conta haver descoberto não ser filha biológica dessa mãe, mas sim de uma tia, com quem pouco convive. Essa “descoberta” – que partiu de um lampejo muito intuitivo e se confirmou por uma investigação quase detetivesca – traz sérias consequências para sua relação com a mãe “de papel”, como passa a se referir àquela que a registrou e criou. Diz não confiar mais nessa mãe e nem contar com qualquer saber que dela provenha. “Tudo que aprendi na vida já era”. “Não sei de mais nada.” “Ela é falsa e não sabe nada de mim.” Paralelamente a essa desilusão radical com o saber do Outro materno – que se estende à vida escolar, desde então marcada pelo fracasso e o desinteresse –, nota-se um apelo ao saber dessa mãe “de corpo”, como Diana a chama, uma mulher que lhe é enigmática e supostamente detentora de um saber sobre “ser mulher”. Fala

¹ Os nomes dos adolescentes mencionados nesta tese são fictícios. Não entraremos em pormenores que possam expô-los.

dessa mãe biológica como alguém que sabe se vestir, maquiarse, “escolher os homens”. Diana expressa esse aprendizado no empenho em construir uma imagem de si que convenha à filha dessa mulher que “sabe das coisas de mulher.” Num determinado ponto do tratamento, em resposta a um gesto de indiferença dessa mãe “de corpo”, passa ao ato: põe fogo, literalmente, na casa onde mora com a “mãe de papel” e os irmãos. Esse incêndio é controlado em tempo e ninguém se fere, ao contrário da inquietação inflamada da menina, que persiste adolescência afora.

Num contexto bem distinto, foi escutada a história de Luiz, adolescente de 16 anos que diz não se interessar “por nada” que extrapole as paredes de seu quarto, cômodo da casa em que passa praticamente toda a vida fora da escola. Os pais se afligem e o levam ao tratamento psicológico. O tom *blasé* é adotado desde sua primeira entrada no consultório. Fala de sua indiferença pela família, pelas coisas, pelo mundo. Tem um único amigo no colégio que é “igual” a ele, ou seja, “não sai, só fica no computador, nos jogos e nas séries de tevê.” As palavras mais proferidas são “preguiça” e “tédio.” Tem preguiça de tudo, “até de pensar.” “Às vezes, não quero nunca mais pensar.” Bom aluno no Ensino Fundamental, vê seu desempenho escolar despencar no Ensino Médio também com indiferença. “Não vou ‘bombar’, o resto não importa”. Um dia, deixa escapar um ponto de interesse: revela que “não tem ideia” do que fazer para se aproximar de uma menina e que nunca beijou na vida. Diz envergonhar-se disso e que “nem tem como saber”, porque só tem irmãs e seu único amigo também não sabe. Mal fala do pai. Admite a vontade de integrar certo grupo social do colégio, mas não consegue se mover. Ainda assim, morosamente, desloca-se de uma posição de aparente indiferença generalizada a outra em que quer “saber como fazer”. Certo dia, conta de um aplicativo que havia “inventado” em seu confinamento virtual, dispositivo que passa, inclusive, a lhe render algum dinheiro. O aplicativo trata justamente de um “como fazer”. Esse feito demarca um ponto de inflexão importante no tratamento de Luiz, que utiliza cada vez menos as palavras “preguiça” e “tédio”.

Nesse mesmo consultório, chega Sofia, também aos 16 anos e muito angustiada. Um desencontro amoroso a levou ao que a mãe chama de uma “depressão profunda”. Não se interessa mais pelo grupo de amigos, que mantinha desde a infância. Mal sai de casa. Em poucos meses, perdeu mais de 10 quilos. O alarme foi soado quando a jovem insinuou a decisão de tomar uma cartela de antidepressivos que “roubou” da mãe, conforme as palavras desta. No tratamento, Sofia afirma que não ia se matar, que chegou a pensar nisso, “sem mais nem menos”, mas que recuou “no último segundo”. Não sabe explicar sua iniciativa, tampouco seu recuo. Fala de uma “reviravolta” nos últimos tempos. “Eu era ‘super’ normal,

certinha, não fazia nada de mais”. Leva um tempo para revelar o que mudou nessa “reviravolta”. Admite uma anorexia recém-iniciada, assim como a prática de se “cortar, bem de leve, na pele da perna” – prática “aprendida” com um grupo de “novas amigas” que conheceu na internet. Não tem palavras para justificar o ato da escarificação. Diz apenas que se alivia imediatamente, que “é melhor que qualquer droga”. Conta como é “uma das melhores alunas do colégio” – vale informar, um dos colégios mais prestigiados da cidade, reconhecido pelo desempenho “de ponta” dos alunos no ENEM² – e como essa condição costumava ser importante para ela. “Era tudo pra mim, as provas, as notas, a competição.” “Agora não dou a mínima”. “Fora do colégio, estou num vácuo.” No entanto, afirma não se interessar mais pelo grupo de amigos da escola “que acham que saber tudo serve para alguma coisa”.

Por fim, Pedro, menino de 15 anos em cumprimento de uma medida socioeducativa numa instituição, onde foi atendido. Como tantos jovens de seu contexto socioeconômico, envolveu-se com o tráfico de drogas na época da puberdade, quando abandonou a escola e passou a integrar uma “boca” – grupo de jovens identificados por vingança, violência e guerras por território. Pedro mergulhou nesse grupo, que o acolheu e lhe garantiu certo reconhecimento entre os pares. Já apreendido, no atendimento psicológico, oscila entre uma imagem de “bandido”, que não pretende largar mão de sua posição, e outra, extremamente frágil, de um menino que não sabe “o que fazer da vida”. Conta que “tudo começou” quando assistiu, aos nove anos de idade, o pai estuprar e matar a mãe. “Nunca entendi.” Após a prisão do pai – figura tonalizada, em seu discurso, por traços sádicos, a encarnação do pai gozador –, torna-se errante entre uma casa “de parente” e outra. Sinaliza um ponto de ruptura, por volta dos 12 anos, no ato de abandonar a escola. “Saí porque não conseguia aprender mais nada”. “Tudo que sei está no crime.” No decorrer dos atendimentos, repete, de forma cada vez mais detalhada, o relato da cena de horror da morte da mãe, pontuando sempre com a frase: “E aí..., eu não sei de mais nada”. Mostra-se, assim, fixado num ponto de perda de sentido, do qual não consegue se mover.

* * *

A segunda centelha que suscita o presente estudo provém de nossa experiência de pesquisa no mestrado em Psicologia, através do exame da função da angústia na formulação

² Exame Nacional do Ensino Médio.

lacaniana do objeto *a*.³ Na trajetória dessa investigação, deparamo-nos com o seguinte enunciado de Jacques Lacan (1962-1963a/2005):

O fato de um dado pedagogo ter formulado que só há verdadeiro acesso aos conceitos a partir da idade da puberdade mereceria que acrescentássemos nosso olhar, que metêssemos nosso nariz nisso. Há milhares de indícios sensíveis de que o momento em que realmente começa o funcionamento do conceito, e que os autores chamam – no caso, por uma homonímia puramente fortuita com o termo complexo, do qual nos servimos – de *momento-limite complexual*, poderia ser situado de maneira totalmente diversa, em função de um vínculo a ser estabelecido entre a maturação do objeto *a*, tal como eu o defino, e a idade da puberdade. (p. 282).⁴

Essa alusão à puberdade não é desenvolvida nesse contexto, em que assoma de maneira aparentemente eventual. Ainda assim, ela chama nossa atenção por introduzir uma perspectiva nada evidente na Psicanálise, nem mesmo no pensamento lacaniano: a conexão entre a puberdade, cujo real é assinalado pela “maturação do objeto *a*”, e o pensamento em conceitos. Tal articulação é designada pela expressão “momento-limite complexual”, frisada pelo autor, que explica se tratar de uma pura “homonímia” com o termo “conceito”. Ou seja, é do momento em que “começa o funcionamento do conceito” que se trata para Lacan – o *momento-limite conceitual*.

Partindo desse fragmento teórico, formulamos a hipótese de que essa conexão concerne a uma proposição original de Lacan acerca da puberdade, consistindo, assim, numa importante contribuição à abordagem psicanalítica da adolescência. Trata-se de uma referência pouco explorada pelos autores que tratam dessa temática, ao menos pelo que foi constatado por nosso levantamento bibliográfico. Mesmo que pouco elaborado na conjuntura teórica em que aparece, o momento-limite conceitual nos remete aos impasses observados na clínica de adolescentes – sujeitos que visivelmente estão detidos, limitados, por questões relacionadas, em grande medida, ao saber e ao pensamento. A adolescência é um divisor de águas, um ponto de inflexão que a noção de um momento-limite aponta com precisão. Por se tratar de uma aquisição no âmbito do pensamento, pressupomos que a formação dos conceitos tem estreito vínculo com as marcantes transformações na relação do sujeito com o saber nessa fase – relações cruciais, visto que a passagem à vida adulta está assentada em operações simbólicas que envolvem a transmissão e a apreensão do saber e o confronto com o não saber.

³ Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa resultou na dissertação *A travessia da angústia: estudo psicanalítico sobre a função da angústia na formulação do objeto a*. (Viola, 2009).

⁴ Todos os itálicos e demais destaques presentes nas citações literais transcritas ao longo desta tese são reproduzidos da obra consultada, inclusive os conteúdos eventuais entre parênteses. Qualquer intervenção de nossa parte numa citação será devidamente informada e destacada entre colchetes, tal como a supressão de palavras.

Assim, perante a evidência clínica de que a adolescência constitui um momento de difícil ultrapassamento, intentamos compreender o que propicia a *passagem adolescente*, o que garante sua operação. No mundo contemporâneo, percebemos uma adolescência cada vez mais caracterizada por um *estado*, e menos por uma *transição*. A dilatação dessa fase – que com frequência se estende pela vida adulta – resulta, dentre outras coisas, de uma lógica discursiva que confere extremo valor a tudo que tange à juventude e rechaça a tradição. Considerando a importância da transmissão geracional nesse ínterim, o declínio da tradição e das referências ligadas ao ideal – componente dos tempos hipermodernos em que vivemos (Lipovetsky, 2004) – acarreta dificuldades ainda maiores a essa passagem.

Em vista disso, propomos examinar as implicações do saber na passagem adolescente a partir da ideia do momento-limite conceitual. Partimos da hipótese de uma operação articuladora do confronto com o real do sexo que desponta na puberdade, um vazio, com a incidência do saber nesse momento-limite, um saber enigmático. Visamos entender como essa equação inaugura o acesso aos conceitos e viabiliza a reinscrição do sujeito no Outro – processo singular e, ao mesmo tempo, indissociável do laço social, dos discursos e da cultura. A adolescência condiz com um tratamento simbólico do real orgânico da puberdade. Como tal, varia consideravelmente de acordo com os modos de vida das sociedades – ao contrário da puberdade, que remete a um universal da maturação sexual que independe da cultura. A adolescência não é universal, mas sim é uma resposta cultural, um sintoma social.

Este estudo parte, então, de uma interrogação instigada pela clínica e pelo real de nossa época que será respondida a partir de uma formalização teórica. Nossa matriz metodológica é a Pesquisa em Psicanálise, que tem como especificidade central o laço entre três âmbitos essenciais: o aporte teórico psicanalítico – em nosso trabalho, alicerçado nas obras de Freud e de Lacan e complementado por autores contemporâneos –, as investigações clínicas na prática psicanalítica, e, por fim, o saber adquirido pelo sujeito pesquisador em sua análise pessoal. (Pinto, 2001). Com essa orientação, realizaremos um amplo exame do tema da adolescência e da puberdade, do problema do saber e do pensamento, assim como questões que lhes são conexas. Nesse percurso, recorreremos a outros campos, como a Educação, a História, a Antropologia e a Arte, como ferramentas auxiliares transdisciplinares de imenso valor e potência na aproximação e no contornamento do real de nosso objeto de pesquisa.

Por fim, a estrutura desta tese será construída em função de nossa escolha metodológica. Pretendemos interpelar a passagem adolescente e suas relações com o campo do saber através de dois caminhos que se entrecruzam e convergem: pela análise da construção sintomática da adolescência nos discursos e pelo contornamento do real da

puberdade que sobrevém nos corpos. Nesse sentido, nossa organização capitular será ordenada da seguinte forma:

- O Capítulo 1 será dedicado ao levantamento do estado da arte de nosso campo de pesquisa: a adolescência e o saber a partir da matriz teórica psicanalítica, mais especificamente de orientação lacaniana. Vamos apresentar uma seleção prévia de textos, que tangenciam a hipótese de trabalho de nossa pesquisa, a fim de estabelecer o ponto em que se encontra tal recorte nesse panorama teórico.

- No Capítulo 2, veremos como esse tempo de travessia, que tem lugar nos discursos desde a modernidade como “adolescência”, é uma construção do laço social que advém como sintoma, como resposta ao mal-estar na civilização (Freud, 1930/2010). Almejamos desvelar essa tessitura sintomática da adolescência no plano social para tomá-la como operação subjetiva com a qual cada sujeito se defronta de modo singular. Nessa empreitada, lançaremos um olhar sobre a travessia à idade adulta nas sociedades tradicionais, por meio de recortes extraídos de estudos históricos e antropológicos. O *rito de passagem* tem grande valor nesse percurso investigativo, respaldando nossa ênfase na expressão *passagem adolescente*, entre as demais opções.

- No Capítulo 3, vamos nos empenhar na aproximação do real da puberdade. Para tanto, examinaremos alguns trabalhos extraídos da obra freudiana que contribuem para nosso entendimento da operação da adolescência e sua conexão com o saber. À luz da perspectiva lacaniana, veremos como Sigmund Freud, ao se deparar com o *pathos* que se manifesta na adolescência de seu tempo, avizinha-se da noção de real. Esse lampejo basilar localiza a puberdade num ponto de especial importância no pensamento desse autor.

- Enfim, no Capítulo 4, apresentaremos a convergência dos caminhos trilhados até então a fim de apurar a conexão entre a operação da adolescência e o que Lacan formula como o momento-limite conceitual. Tendo em vista o enlace entre o saber e o corpo, estabelecido na trajetória teórica lacaniana, buscaremos compreender o que faz da puberdade o momento do conceito. Ao final, esperamos ser capazes de entrever possíveis “saídas” para o túnel da adolescência e de vislumbrar o salto que alguns sujeitos conseguem realizar, mesmo contando com poucos e escassos balizadores, entre o não saber e um “saber haver-se” com o campo do gozo (Lacan, 1968-1969/2008, p. 202) – um saber-fazer com o singular que ganha corpo nesse momento.

CAPÍTULO 1

Estado da arte: a adolescência e o saber

A escola nunca deve esquecer que ela tem que lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. (Freud, 1910a/1996)

Neste capítulo, de caráter preliminar, expomos um levantamento do estado da arte de nosso tema de pesquisa. A adolescência tem sido cada vez mais abordada pela psicanálise. Entretanto, a relação entre a passagem adolescente e o saber – a partir da leitura de Freud e de Lacan e da perspectiva transdisciplinar que lança um olhar sobre essa fase da vida em outras culturas – não é encontrada com frequência nesse campo bibliográfico. Sendo assim, mostrou-se importante realizar uma seleção prévia de trabalhos⁵ a fim de estabelecer o ponto em que se encontra tal recorte nesse campo de pesquisa. Selecionamos produções que têm a Psicanálise como principal matriz teórica e que exprimem uma elaboração que tangem a hipótese de trabalho de nossa pesquisa, ao menos por algum de seus ângulos – visto que não conseguimos achar nenhum trabalho que realizasse esse movimento que planejamos.

A maior parte dos trabalhos que abordam o problema do saber na adolescência e utilizam como principal referência conceitual a teoria psicanalítica está inserida no amplo campo de pesquisa “Psicanálise e Educação”. Embora o foco central da maioria desses textos e pesquisas esteja nas questões concernentes à educação, à aprendizagem e à instituição escolar, diferentemente de nosso estudo que propõe uma investigação direcionada para os aspectos sociais, constitutivos e clínicos relacionados ao assunto, localizamos nessa interface diversas produções com elaborações que dialogam com nosso problema de pesquisa. Na seção 1.1, apresentamos, em ordem cronológica de publicação, alguns trabalhos dessa linha de pesquisa que consideramos relevantes para nosso estudo.

Por sua vez, a produção teórica do campo estrito da psicanálise focalizada na adolescência tem se avolumado consideravelmente na última década, de forma que podemos considerar, atualmente, essa temática como uma das protagonistas no debate psicanalítico

⁵ Realizamos pesquisas no Portal de Periódicos CAPES/MEC (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e também uma sondagem mais ampla através do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>) pelas palavras-chave: psicanálise; adolescência; saber; conceito; puberdade; objeto. O rastreamento foi efetuado por meio de diferentes combinações desses descritores, e também em francês e inglês. Priorizamos trabalhos de 2005 até a presente data. As buscas foram empreendidas em diversos momentos entre 2013 e 2015. Além da sondagem virtual, realizamos pesquisas em bibliotecas no Brasil e na França.

contemporâneo. Trata-se de uma área vasta e heterogênea de pesquisas que exibem abordagens muito variadas. De modo geral, pode-se apontar como elemento comum e frequente nesse conjunto heterogêneo a questão dos desafios da adolescência na contemporaneidade. A maior parte desses trabalhos é instigada pela preocupação diante do que tem se apresentado nessa fase da vida como sintoma das mutações do mundo contemporâneo, sob as mais diversas manifestações de sofrimento, de violência ou de desamparo. Na seção 1.2, serão expostos, em ordem cronológica de publicação, alguns artigos que selecionamos dessa extensa produção teórica.

Finalmente, a seção 1.3 será dedicada a uma única obra, o livro *La vraie vie à l'école*, de Philippe Lacadée (2013). Trata-se de um trabalho da interface “Psicanálise e Educação” que também difunde uma importante e aprofundada discussão sobre os aspectos subjetivos da adolescência a partir do relato e da análise do que se recolhe em anos de prática de conversações em grupos formados pelo autor, um psicanalista, juntamente de professores e estudantes.

Como critérios para a seleção dos textos expostos neste capítulo, priorizamos trabalhos que têm como aporte teórico, tal como a presente tese, a psicanálise de orientação lacaniana e que, de alguma maneira, tangenciam nosso problema de pesquisa – analisar as implicações do saber na passagem adolescente, considerando sua variabilidade em diferentes contextos sociais. Essa interrogação se apoia fundamentalmente na premissa, introduzida por Lacan (1962-1963a/2005), de que só há verdadeiro acesso aos conceitos a partir da maturação do objeto *a* na puberdade (p. 282) – tempo do sujeito que equivale, assim, a um *momento-limite conceitual*. Vamos verificar, então, como diferentes autores elaboram em torno dessas questões e como essas reflexões evidenciam que não há univocidade na interpretação dessa assertiva lacaniana, mas sim múltiplas possibilidades de leitura com importantes pontos de confluência e convergência. No percurso de construção desta tese, alguns desses textos serão retomados e discutidos.

É importante acrescentar que, em nossa sondagem, não encontramos trabalhos na interface entre a Psicanálise e a Antropologia que tratassem da relação entre a adolescência e o saber, salvo um artigo (Clerk, 2007) que utiliza um conceito antropológico. Isso explica a ausência dessa perspectiva neste estado da arte. Ainda assim, ao longo deste estudo, recorreremos em diversos momentos a esse campo do saber para amplificar nosso exame da passagem à vida adulta, que não se efetua da mesma maneira nos variados sistemas sociais.

1.1 A adolescência e o saber na interface entre Psicanálise e Educação

Começamos pelo artigo intitulado “A adolescência e a ‘metabolização’ sonhada do saber” de Nicole Clerk (2007), que exhibe um relato de pesquisa clínica de casos de adolescentes com dificuldades de aprendizagem, acompanhado por uma discussão teórica acerca dos mecanismos da aprendizagem⁶. Trata-se de uma exceção à prioridade por trabalhos orientados pela psicanálise lacaniana. Apesar das diferenças terminológicas e conceituais, consideramos relevante sua leitura, na medida em que propõe uma reflexão que articula o saber na adolescência com o corpo e evoca o problema do objeto, relação central para nossa tese.

Clerk (2007) sugere uma aproximação entre o ato de aprender e os conceitos de incorporação e introjeção, extraídos da antropologia e da psicanálise, sublinhando a capacidade dos adolescentes de “aprender por meio do corpo”. A fim de investigar “como um adolescente representa para si mesmo o acesso ao saber” (s.p.), Clerk e sua equipe entrevistam 13 adolescentes. A partir da fala desses jovens, a autora aborda a dificuldade que eles manifestam para “digerir” os conteúdos a serem aprendidos e a demanda por conteúdos previamente “mastigados” pelos adultos – termos do sistema digestivo, utilizados por alguns desses sujeitos, que endossam a aproximação entre as questões relativas à aprendizagem e ao saber e o problema do corpo na adolescência. De acordo com Clerk, o conceito de incorporação pode ser considerado como uma “*mise en abyme* do objeto faltoso” (s.p.), que pode ser utilizado para demarcar a ilusão, por parte do adolescente, de esperar “um saber que o adulto poderia infinitamente pôr a seu alcance, impedindo-o então de encontrar em si mesmo a força para transformar o mundo.” (s.p.).

Clerk observa a expressão corporal dos adolescentes nas entrevistas e o modo como eles se aproximam dos adultos. Sobre o que chama de “corpo a corpo com os adultos”, ela afirma: “Esse modo de comunicação seria ainda mais consolidado na medida em que parecia que a dinâmica da entrevista permitia-lhes, ao mesmo tempo em que evocavam sua experiência de aprendizagem, elaborar sua capacidade de aprender com seus corpos.” (s.p.).

Em diversas falas, os adolescentes apontam a necessidade da ação para chegar ao “saber-fazer”, explicitando uma conexão entre o ato de aprender e o corpo, o que Clerk relaciona à incorporação. “Eles testemunham, quando os convidamos a ultrapassar a primeira representação ligada às aprendizagens escolares, o saber-fazer que seria para eles um saber

⁶ Pesquisa do laboratório *Savoirs et rapport au savoir* da *Université de Paris 10*, Nanterre, França.

vindo deles mesmos, os ‘saberes da vida’, que podem mostrar aos outros.” (s.p.). A autora destaca das falas desses jovens a passagem do “saber privado” para o “saber comum”, compartilhado, e também a maneira como eles falam de um “corpo continente”, capaz de guardar o saber. Um adolescente diz: “o que é difícil é ‘reter as coisas’ a fim de que elas não partam. Apontando para sua cabeça ele diz: ‘é preciso que elas entrem aqui dentro!’ ” (s.p.). Assim, Clerk (2007) busca compreender essas imagens do “corpo continente” do saber e da “incorporação” por meio de algumas noções freudianas e pós-freudianas.

Quando os adolescentes do centro falam de saber escolar, tão exterior à sua suposta capacidade interna, isso parece ser complicado. Esse saber, fora deles, não seria sempre percebido como objeto precioso, um saber suficientemente bom para eles. Mathieu diz “quando não consigo... bem, eu deixo pra lá”, como se esse saber não “valesse” a pena. Para a maior parte deles, o objeto de prazer parece, em alguns casos, inacessível no contexto escolar, um objeto sem valor, um objeto em que não se pode investir; aliás, eles não podem senão nomear esses saberes, hierarquizá-los, distingui-los dos “saberes da vida”. Eles seriam vividos também como proibidos, “objetos interditos” para eles e reservados a outros. Pode-se supor que, uma vez que a escola não os orientou a investir o que se passa no interior de cada um no momento em que aprendem, o medo de aprender – mas também de falhar, e mesmo de ter sucesso – junta-se à frustração de não poder possuir esse objeto de bom êxito. (s.p.).

Embora Clerk não recorra a conceitos lacanianos, consideramos que o material levantado por seu trabalho com os adolescentes e as reflexões dele derivadas nos remetem às colocações de Lacan (1962-1963a/2005) sobre a relação entre o acesso aos conceitos e a maturação do objeto *a* na puberdade. Clerk capta uma mudança efetiva na relação dos jovens com seus corpos, no “corpo a corpo” com os outros e na maneira como se posicionam no ato de aprender. Desse modo, ainda que se valha de outro referencial teórico, seu trabalho permite desvelar uma conexão entre a falta – que ganha um novo estatuto nessa fase da vida, com a atualização da angústia de castração diante do real da sexualidade que sobrevém para o sujeito de forma inédita – e a apreensão do saber, que passa necessariamente pela maneira como o sujeito vai lidar com o impossível de saber sobre o sexo. Essas questões, que tal artigo possibilita apenas vislumbrar, serão largamente analisadas no transcurso deste estudo.

*

Passemos a um exame da dissertação de mestrado “*O Desejo de Saber na Adolescência Contemporânea – Contribuições da Psicanálise à Psicopedagogia*”, de Renata Pires Basto Costa (Universidade de Fortaleza, 2008), orientada por Clara Virgínia de Queiroz Pinheiro e co-orientada por Maria Celina Peixoto Lima. A partir da constatação do agravamento dos problemas escolares na adolescência contemporânea, a autora propõe um exame dos possíveis entrelaçamentos entre o desinvestimento no conhecimento, “o desejo de saber” – variante que a autora elege para falar da noção freudiana de “pulsão de saber”

(Freud, 1905a/1996) – e a constituição subjetiva do adolescente (Costa, 2008). Ela interroga o que identifica como uma “recusa ao saber escolar”, em jovens que não apresentam dificuldades de aprendizagem ou concentração a não ser em relação aos conteúdos acadêmicos (p. 11). Sua questão é abordada por dois ângulos principais: pela via da noção de desejo de saber e por uma análise da problemática da educação contemporânea. Vamos extrair algumas passagens do trabalho de Costa que dialogam com a presente pesquisa.

Considerando as particularidades do mundo contemporâneo, Costa (2008) investiga como as condições subjetivas, que ocasionam, em cada caso, o desinvestimento do adolescente no conhecimento, articulam-se ao laço social. Ao se debruçar sobre a clínica psicopedagógica, a pesquisadora observa a incidência da avaliação diagnóstica, com a consequente etiquetagem generalizada dos sujeitos, e a medicalização, como uma das respostas atuais para o mal-estar na educação. Segundo Costa, essa resposta tende a desimplicar os sujeitos envolvidos – alunos, pais e educadores – do que poderia engajá-los na relação com o saber. Costa (2008) afirma:

A partir de nossa experiência na clínica psicopedagógica, percebemos que, frequentemente, esta “resistência” ao conhecimento está intimamente ligada à dinâmica familiar, à manutenção de lugares e papéis sustentados pelos familiares. Isto levou-nos a estender o desinvestimento adolescente no conhecimento para além das questões culturais ou inerentes à adolescência, evidenciando um caminho para que pensássemos tal mal-estar: a via do desejo e da subjetividade. (p. 13).

A questão do “desejo de saber” na adolescência é o recorte do trabalho de Costa que mais nos interessa. A clínica conduz a autora a perceber a relação entre o desinteresse pelo conhecimento e questões subjetivas, singulares, relacionadas à história de cada um, que ultrapassam as questões cognitivas e dizem respeito à posição ocupada pelo sujeito. Assim, ela recorre à psicanálise para ser capaz de interpelar, em cada caso, a posição que o sujeito ocupa em relação ao desejo de saber.

Conforme as pesquisas bibliográficas empreendidas por Costa (2008), a problemática da educação na adolescência geralmente é lida pela psicanálise a partir de duas perspectivas principais, de modo que a autora organiza o material levantado em duas grandes esferas. Primeiramente, há as abordagens que privilegiam a posição do adolescente diante do saber provindo do outro e as possíveis consequências desse posicionamento para a questão do mestre de adolescentes (p. 51). A segunda esfera, segundo Costa, abarca as abordagens da problemática da cultura contemporânea diante do imperativo do gozo, da crise da função paterna e do simbólico que poderia levar a uma crise da educação e da tradição. (p. 51). A pesquisadora acrescenta que o problema do “desejo de saber” vem se somar a essas questões.

Nessa linha investigativa, Costa (2008) formula as seguintes questões: em que medida o desinvestimento no conhecimento apresenta-se como algo inerente à adolescência? Há impasses específicos relacionados à educação na contemporaneidade? De que forma o desinvestimento no conhecimento se entrelaça com a questão do desejo de saber? Como este se constrói na adolescência contemporânea e como se articula à subjetividade de cada aluno? Em suma, ela chega a uma pergunta que funciona como norteadora de seu trabalho: há uma questão específica relacionada ao desejo de saber na adolescência contemporânea? (p. 68).

Costa (2008) consagra uma parte de seu estudo a uma recapitulação das elaborações de Freud e de alguns de seus comentadores contemporâneos acerca das investigações sexuais infantis. A autora declara:

Desejar saber sobre o que causou o desejo do Outro – representado pelos pais – é razão pela qual surge o desejo de saber. Desejo de saber este que norteará a relação do sujeito com o desconhecido, com o outro, com o mundo, que, via sublimação, irá impulsioná-lo, ou não, na busca pelo conhecimento.

Para Freud, a possibilidade de saber se associa diretamente à maior ou menor liberdade do sujeito na sua relação com a curiosidade. E esta, segundo ele, é sempre originalmente sexual, já que as primeiras investigações da criança são sexuais. A principal diferença da teoria psicanalítica com relação a qualquer teoria cognitiva sobre o desenvolvimento da inteligência diz respeito à visão freudiana de que a matéria que alimenta a inteligência é sexual. (p. 58).

Outro ponto de interesse do trabalho de Costa (2008) para nossa pesquisa é sua iniciativa de discutir as divergências e conexões entre os conceitos de saber e de conhecimento para a psicanálise (p. 62). De acordo com ela, a noção de saber se associa ao saber inconsciente, àquilo que rege o sujeito ao mesmo tempo em que é por ele esquecido (p. 65). Já o conhecimento é a forma de saber buscado pelos cientistas.

Desta forma, alguns referenciais tomam o conceito de saber a partir deste duplo sentido: saber inconsciente e saber relativo ao conhecimento sobre o mundo, ao mesmo tempo em que outros referenciais utilizam termos distintos para designar esta dupla natureza do saber. Entre estes termos, destacamos: “demanda de saber” e “busca de saberes constituídos”, associados ao conhecimento.

Assim, o conhecimento diz respeito a uma função do ego – EU – referido, portanto, a um objeto externo e, sendo assim, conhecer é, em última instância, investigar a realidade. Em contrapartida, o saber está remetido ao saber inconsciente. (p. 65).

Para Costa (2008), ainda que o saber e o conhecimento não se confundam, não se pode perder de vista o fato de que o sujeito do conhecimento é também sujeito de desejo. Embora não coincidam em termos metapsicológicos, saber e conhecimento estão relacionados em sua funcionalidade, pois tanto um quanto outro constituem bases para que o sujeito lide com a castração (p. 66). A pesquisadora esclarece:

É a partir do olhar da mãe para o pai (ambos enquanto função) que o sujeito perceberá esta mãe como castrada. É agora, o pai, o suposto detentor do desejo da mãe, que, com sua lei, interditará o desejo

deste filho pela mãe. A resposta a esta interdição dar-se-á a partir do recalque e da sublimação. O sujeito não poderá conhecer a mãe, mas deve seguir em busca de outros objetos de conhecimento.

Assim, com a entrada do pai que viabiliza a travessia pelo Édipo, surge, pela sublimação, o interesse pelo conhecimento, uma vez que há uma espécie de divisão onde parte da pulsão é recalçada – desejo de nada saber – e parte da pulsão é sublimada – desejo de saber sobre o mundo. (p. 66).

Quanto à especificidade do desejo de saber na adolescência, Costa (2008) indica uma mudança de posição em relação à infância, visto que a dimensão do impossível se apresenta ao sujeito. Assim, o jovem se depara com a impossibilidade de tudo saber, com o furo no conhecimento e a incompletude da ciência, ao mesmo tempo em que lida com a incongruência da promessa edípica. Nesse sentido, a adolescência é um momento de negação dos ideais da infância, e “a recusa do adolescente ao saber autorizado pelos representantes do mundo adulto poderia ser lida como uma questão estrutural, inerente à adolescência”. (p. 70). A autora acentua os problemas da adolescência contemporânea, uma vez que os jovens de hoje se deparam com grandes dificuldades para direcionar o investimento retirado do saber dos pais, professores e instituições para novas referências.

A *démarche* de Costa apresenta pontos de convergência com algumas das questões norteadoras de nossa pesquisa: como compreender as junções e disjunções entre o saber e o conhecimento a partir da noção de *causa*, tal como Lacan a concebe por meio de seu objeto *a*? Quais as especificidades da relação do sujeito com o saber na passagem adolescente? Mesmo que essa autora não entre na problemática introduzida por Lacan sobre a relação entre o acesso ao conceito e a maturação do objeto *a* na puberdade, sua pesquisa é conduzida por um caminho que resvala essa problemática, na medida em que desvela a conexão entre o ato de aprender e a sexualidade, bem como a dimensão da falta e do impossível que se escancara na adolescência, com todas as consequências daí decorrentes sobre a relação do sujeito com o saber, inclusive sua recusa. Cabe sublinhar, por fim, que essa escolha pela vertente do “desejo de saber” no lugar do conceito freudiano de “pulsão de saber” é frequente nas pesquisas da interface entre a Psicanálise e a Educação. No Capítulo 3, voltaremos a tratar dessas duas concepções e de suas possíveis, e sutis, diferenças para a abordagem do que está em jogo no ato de aprender.

*

A seguir, elencamos alguns pontos de três trabalhos da interface Psicanálise e Educação que abordam a questão do saber na adolescência a partir de uma orientação teórica próxima da utilizada na presente pesquisa.

Em “O declínio do mestre e suas relações com o saber na adolescência: novas reflexões sobre a psicologia do escolar”, Maria Celina Peixoto Lima (2009) analisa o que “se apresenta hoje como um sintoma adolescente, a saber, um estado de pânico, quando não de pânico, diante da demanda escolar” (s.p.). Considerando as novas configurações do laço social, a autora reflete sobre o declínio do lugar do mestre na contemporaneidade, como possível desencadeador da crise da educação e agravador da crise da adolescência, e as incidências dessas transformações sobre o saber no sujeito adolescente.

M. Lima (2009) assinala o fracasso escolar, em suas diversas silhuetas, como uma das causas do mal-estar dos adolescentes. Ela lembra que alguns trabalhos dedicados à especificidade da educação na adolescência tomam como ponto central dessa problemática a relação transferencial do adolescente com o mestre, questão já delineada por Freud (1914/1996) que, em seu texto sobre a “psicologia do escolar”, alerta quanto ao “valor da personalidade do professor no despertar do amor juvenil pelas ciências” (s.p.). Atualmente, a ênfase dos estudos voltados para essa questão “recai sobre os efeitos desestruturantes do enfraquecimento das referências simbólicas na família, na escola e no laço social” (s.p.). M. Lima (2009) escreve:

A modernidade, caracterizada pela falência da tradição, amplifica o drama essencial dos adolescentes, e as novas silhuetas do laço social vêm testemunhar os efeitos da crise da metáfora paterna. O real pubertário, antes amparado pela eficácia simbólica dos ritos de passagem, é experienciado hoje a partir de operações psíquicas que definem aquilo que chamamos de adolescência. (s.p.).

A autora reflete sobre os impasses enfrentados pela adolescência contemporânea diante das transformações da organização social, da crise da autoridade e do imperativo do gozo, e sobre as respostas exibidas pelos sujeitos, cujas dificuldades “são frequentemente testemunhadas no desfile dos fracassos do exercício identificatório que, de forma exemplar, aparecem expressos no campo da educação”. (s.p.).

Reiterando a posição da psicanálise que compreende a adolescência como sintoma social, M. Lima (2009) examina detidamente a cena contemporânea, em que, em sua opinião, é potencializada “a desconstrução da ordem fálica organizada na ideia de uma referência unificante para decliná-la em referências múltiplas” (s.p.). A propósito do saber na contemporaneidade, a autora evoca os progressos da ciência moderna:

O triunfo do discurso da ciência provoca um deslocamento fundamental da autoridade do sujeito que enuncia, para a autoridade dos enunciados considerados científicos. Não há mais por que se responsabilizar pelo que se diz já que os ditos encontram sua legitimidade nos pressupostos da coerência científica. O saber científico apresenta-se, assim, prescindindo de mestres. (s.p.).

Para examinar a questão do declínio da mestria do saber, essa psicanalista passa pelo pensamento de Hanna Arendt (1961/2007), autora que pondera sobre a crise da educação já na década de 50 e que ajuda a compreender a crise da autoridade na instituição escolar. Por meio dessa leitura, M. Lima (2009) indaga os efeitos do declínio da função da autoridade e “o lugar do desejo na relação com o saber, implicada no ato educativo e cujas declinações constituem a causa de uma demanda frequente dirigida à clínica da adolescência”. (s.p.).

Retornando a Freud e suas reflexões sobre a “psicologia do escolar”, a autora salienta a “impossibilidade da aquisição de saber que não seja através do Outro encarnado no mestre” (s.p.). Ela afirma:

A exortação à virtude implícita no projeto educativo ao esbarrar-se na posição agnóstica do sujeito adolescente, amplificada pelo declínio da autoridade como signo da contemporaneidade, coloca os jovens de hoje no lugar de protagonistas da crise da educação apontada por Hanna Arendt. Adeptos da técnica e autodidatas, eles desembocam numa espécie de culto do objeto-saber. Navegando na internet, circulam em uma rede de informações sem autoria. O saber se apresenta em posição de objeto a ser assimilado, a ser devorado, consumido. Um saber por sua própria conta, sem valor de herança e que pretende dar provas de economia de um Pai.

Como uma das figuras da errância adolescente, o internauta é o *flâneur* virtual. Retira-se das ruas e vagueia sem rumo pela tela. Acessa sítios sem, no entanto, demarcar seu lugar. Acede a saberes sem, no entanto, constituir filiações. (s.p.).

Esse artigo levanta pontos relevantes para a presente investigação. A autora destaca aspectos do laço social contemporâneo que sinalizam o enfraquecimento das figuras de autoridade tradicionais e a prevalência do discurso do capitalista (Lacan, 1969-1970a/1992), aliado ao discurso da ciência, com o objeto no centro das relações sociais. Sua ênfase em focalizar aquilo que não vai bem nas relações do adolescente com o saber – e que assume as diversas formas do fracasso escolar – possibilita vislumbrar a radicalidade das operações que constituem o momento lógico da adolescência, em que o saber, o sexo e a falta entram em jogo de forma decisiva. A partir de suas considerações, do que aprendemos com o fracasso, com os impasses e com a crise da educação, interrogamos o que permite aos jovens, em tais circunstâncias, ainda assim serem capazes de aprender e de chegar a certo saber-fazer com o que se apresenta a eles em forma de sintoma social. Ou seja, como compreender as invenções e saídas encontradas por muitos sujeitos na cena contemporânea? Como os ensinamentos de Freud e de Lacan acerca da puberdade podem contribuir para essa compreensão?

*

No trabalho “Desejo de saber e os imperativos paradoxais do ato educativo na adolescência”, Maria Celina Peixoto Lima, Clara Virgínia de Queiroz Pinheiro e Renata Pires Bastos Costa (2009) retomam parte da elaboração apresentada no artigo acima e acrescentam

uma reflexão “sobre os impasses produzidos pelas injunções paradoxais de um supereu edipiano e um supereu coletivo e seus efeitos sobre a gênese do sentimento de autoridade e sobre os destinos do desejo de saber na adolescência.” (s.p.). Conforme as autoras:

O apagamento da função da autoridade em razão do avanço do discurso da techno-ciência nos convoca a uma discussão sobre seus efeitos subjetivos. Em termos psicanalíticos, trata-se de investigar as consequências provocadas pelo abalo do edifício edipiano cuja sustentação encontra-se nas instâncias resultantes da identificação com objetos de amor. (s.p.).

[...] parece que nossos jovens na carência de uma Lei que os impulse a desejar, ao depararem-se com o Himalaia de saberes, reagem não mais com o espírito do desafio da escalada, mas com a paralização provocada pela vertigem diante do vazio do abismo que os atrai. (s.p.).

Nota-se que as autoras debatem os impasses observados na realidade escolar dos adolescentes por um viés que acentua os efeitos do que elas chamam de “apagamento da função da autoridade”, que tem como consequência a carência da Lei para alguns sujeitos. Nessa perspectiva, a dificuldade de assimilação da Lei simbólica acarreta obstáculos ao adolescente para se localizar numa posição desejante perante o saber. Podemos pensar, a partir disso, na frequente indiferença e apatia dos jovens de hoje, incapazes de desejar. No entanto, podemos também interrogar – sempre sob a ótica do “caso a caso”, mas também sempre alertas para os desdobramentos do singular no laço social – as situações que não se encaixam nesse cenário, como nos mais diversos casos em que os adolescentes exibem certo saber-fazer com aquilo que o mundo lhes oferece. Estaria essa função da autoridade apagada de forma generalizada? Poderíamos pensar, menos que num declínio, numa dispersão da autoridade? Como a adolescência de hoje pode auxiliar no entendimento dessas questões?

*

Já no trabalho “Inibição, sintoma e ato: sobre os destinos do saber na adolescência” (2011), Maria Celina Peixoto Lima e Karla Patrícia Holanda Martins se dedicam à análise do sofrimento psíquico dos jovens relacionado às dificuldades escolares. Instigadas pela clínica com adolescentes, as autoras realçam a proximidade entre esse sofrimento e a noção freudiana de inibição, e sugerem resgatar seu valor de sintoma, a fim de escutar aquilo que não faz tanto apelo quanto as manifestações sintomáticas. Com esse propósito, elas consagram a primeira parte do artigo a uma revisão da noção de inibição na obra de Freud.

Na segunda e última parte do texto, M. Lima e Martins (2011) ressaltam a aliança entre os fenômenos inibitórios e a irrupção da angústia que a clínica com adolescentes vem testemunhar. A partir da teorização freudiana, as autoras indagam se o mecanismo da inibição, na adolescência, seria a defesa mais radical contra a emergência da angústia que

sinaliza o desejo do Outro. M. Lima e Martins recorrem a outros autores para tentar esclarecer o que elas definem como uma experiência de *pane* na adolescência:

O medo do colapso, o *breakdown* proposto por Winnicott (1963/1994), a *pane* retomada por Rassial (1996), se refere a uma experiência em que o adolescente antecipa no futuro próximo uma descontinuidade (já experimentada) que compromete a sua relação com o tempo em extensão e o pensamento. A fragmentação, a sensação de desrealização, os impasses na antecipação (de um futuro) são experiências subjetivas que atestam no sujeito um saber sobre a precariedade de origem. Posição esta que levaria Rassial (1999) a aproximar as patologias dos adolescentes dos casos-limites. (s.p.).

Para retratar essa *pane*, M. Lima e Martins (2011) narram um fragmento de caso clínico em que uma jovem vivencia dificuldades na escola associadas à irrupção de angústia e a uma desconfiança de seu próprio saber. A discussão do caso leva as autoras a pensar o sintoma adolescente como efeito da inviabilidade de enodamento da pulsão com a idealização. Acerca desse caso clínico, descrito no artigo, elas afirmam:

O que causa angústia é a perda da confiança no saber. A situação de incapacidade de responder a uma demanda escolar parece testemunhar a contaminação do saber sobre o conhecimento. Se deparar com a questão do desejo dos pais faz emergir um quadro de angústia aguda em forma de desvanecimento. (s.p.).

A tríade freudiana “inibição, sintoma, angústia” (Freud, 1926/2010) e, mais especificamente, a questão da angústia são de grande importância para a presente pesquisa, em parte devido à incidência desse afeto na clínica da adolescência, e também em virtude do estatuto que Lacan (1962-1963a/2005) lhe atribui, como a tradução subjetiva do objeto *a*. É no contexto de seu *O Seminário, livro 10: A angústia* que esse autor introduz sua hipótese sobre a conexão entre o verdadeiro acesso ao conceito e a maturação do objeto *a* na puberdade, de forma que a problemática da inibição, sua incidência na adolescência e a discussão clínica apresentada por M. Lima e Martins (2011) explicitam a importância da abordagem desse seminário para nossa investigação sobre a adolescência.

1.2 A adolescência e o saber no debate psicanalítico contemporâneo

Vamos reportar alguns elementos do artigo “*Le temps logique de l’adolescence*” (2007)⁷, de Gisèle Chaboudez. Conforme a autora, considerando a possibilidade lógica de se identificar os tempos da formação do sujeito tal como os tempos da formação de uma neurose, verifica-se que a adolescência é um tempo lógico determinante. Trata-se do momento de atualização da fantasia e de descoberta do orgasmo – o que a autora relaciona ao que Lacan chama de maturação do objeto *a* – tempo em que o sujeito se defronta com a impossibilidade de conjunção entre os sexos.

Chaboudez (2007) recusa a concepção meramente cronológica da adolescência, que compreende essa fase como simples etapa no salto entre o Édipo e a neurose adulta, homogênea a um ou outro desses dois pontos. Diferentemente dessa perspectiva, a autora sustenta que a adolescência é um momento específico, sem o qual não se pode conceber corretamente o que está em jogo no inconsciente na idade adulta. Para demonstrar sua posição, ela examina a temporalidade dos processos subjetivos – a diacronia e a sincronia – desde a ideia freudiana de “escolha da neurose” até as ferramentas lógicas propostas por Lacan sobre alienação e separação, especialmente em seu *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964a/1998). Segundo a autora, esse trajeto permite esclarecer a função lógica da adolescência.

De acordo com Chaboudez (2007), Lacan indica que a separação leva o sujeito, no caso da neurose, a uma outra alienação, já que, por fazer a escolha pelo sentido, a criança escolhe o Outro, a mãe, a perda, e constitui-se como objeto perdido do Outro. Essa segunda alienação estabelece-se como fantasia, ocultando a primeira perda do ser e implicando uma segunda escolha do ser. Mas trata-se de um semblante de ser, que consiste em se fazer objeto. A autora afirma que embora seja difícil situar com precisão o momento em que se decide essa segunda alienação que constitui a fantasia, é possível considerar a adolescência como o momento de sua conclusão. Diante dos efeitos do Nome-do-Pai ao longo de toda a infância, do gozo do ser que o opera, algo se decide nesse ponto que instaura uma versão do sujeito capaz de operar especialmente com a perda e que é novamente levado à alienação – o que às vezes pode tomar um aspecto suicida, como assinala a psicanalista.

A adolescência seria, na perspectiva de Chaboudez, o momento eletivo da construção da fantasia, em que um modo de gozo sexual é reencontrado, momento em que se revela a

⁷ “O tempo lógico da adolescência” (tradução nossa).

potência e a impotência dos desejos que têm como causa o objeto *a*. Ela ressalta que a adolescência é também o tempo de algumas descobertas fundamentais: em geral, é o momento da primeira experiência do orgasmo, mais frequentemente na ocasião de uma masturbação – mesmo que essa prática tenha começado na infância, salvo raras exceções, é somente com a puberdade que a experiência do orgasmo se apresenta, ocasião em que o objeto *a* é desnudado. Na leitura dessa psicanalista, a proposição de Lacan acerca da maturação do objeto *a* na puberdade está relacionada a essa novidade essencial.

Essa discussão é relevante para a presente tese dado que articula o tempo da adolescência – um tempo lógico conforme a aceção lacaniana – e o encontro do sujeito com o real traumático da sexualidade, isto é, a impossibilidade de inscrição da relação sexual com a qual o sujeito se defronta na puberdade. É especialmente importante a leitura que Chaboudez efetua da hipótese lacaniana sobre a maturação do objeto na puberdade, relacionando-a à possibilidade da experiência do orgasmo. Cabe nossa pergunta: como relacionar essa maturação que se apresenta no corpo, como o gozo sexual do orgasmo, com a possibilidade de acesso aos conceitos? Além desse aspecto, a elaboração lacaniana em torno da alienação e da separação é também de grande valor para nossa investigação e será examinada no desenvolvimento desta tese.

*

Também com um enfoque no problema do objeto na adolescência, o artigo “*Présentations de l’objet à l’adolescence : Le cas de la pulsion scopique*” (2009)⁸, de Tatiana Pellion, percorre a teorização de Freud sobre a pulsão escópica, relançando-a à problemática da adolescência, e chega à elaboração lacaniana acerca do objeto olhar e da maturação do objeto *a* na puberdade. Conforme a autora, a relação da pulsão escópica com a puberdade é um ponto clínico com o qual se trabalha cotidianamente com os jovens pacientes.

Pellion (2009) salienta que a questão escópica atravessa toda a obra freudiana e ali acompanha diversas hipóteses clínicas. Retomando essa trajetória, ela recorda que muitas das pacientes histéricas de Freud são adolescentes e que, em diversos casos, há uma queixa de problemas visuais. Em sua leitura de alguns desses trabalhos em que o tema da adolescência ou, muito mais frequentemente, da puberdade é desenvolvido, essa autora sublinha as observações sobre a puberdade e o objeto e a irrupção da pulsão sexual nessa fase da vida. Também sobre o tema do olhar na adolescência, ela destaca o breve texto de Freud

⁸ “Apresentações do objeto na adolescência: o caso da pulsão escópica” (tradução nossa).

(1914/1996) sobre a “psicologia do escolar”, ocasião em que esse autor comenta o “olhar para fora” das janelas dos jovens estudantes como movimento em direção ao mundo, à cultura e ao saber.

Com Lacan, Pellion (2009) toma o objeto da pulsão escópica como objeto olhar, uma das formas do *a*. Ao se debruçar sobre as considerações desse autor a propósito da maturação do objeto *a* na puberdade, a psicanalista demarca que o termo “maturação”, tomado das teorias desenvolvimentistas, evoca a ideia de “passagem” da puberdade. Trata-se da posição que o *a* ocupa no momento dessa passagem, como falo que falta a todo ser falante, com efeito de significação, inerente à estrutura da linguagem. De acordo com essa autora, a maturação do objeto olhar interroga, então, a relação desse objeto com a significação fálica.

Assim, Pellion (2009) enfatiza a questão da “maturação” dos objetos *a* na adolescência, bem como a passagem possível ou impossível do pulsional a uma inscrição no inconsciente. Para ela, o olhar é, no contexto da adolescência, um objeto particularmente convocado. Esse objeto é sexualizado e se torna importante na introdução da função do semblante no movimento dos parceiros amorosos adolescentes. Em outros casos, o objeto olhar está preso ao corpo e participa dos eventos psicóticos nessa fase. A autora argumenta que a função da adolescência parece ligada à posição do objeto *a* para o sujeito nessa época da vida, e que a hipótese de uma maturação do objeto olhar no momento da puberdade pode ser considerada uma alavanca clínica especialmente interessante. No entendimento dessa psicanalista, a possibilidade de o olhar do adolescente se dirigir ao exterior – que aqui entendemos como o Outro, o laço social, o saber, as aprendizagens, etc. – parece estar relacionada às condições de apresentação desse resto e à sua perda. Essas considerações auxiliam em nossa interpelação da mudança de posição do sujeito em relação ao saber operada na adolescência.

*

A seguir, pinçamos alguns pontos do artigo “Sobre a clínica da psicanálise de orientação lacaniana: dos impasses da sexuação à invenção do parceiro-sinthoma” (2009), de Tânia Coelho dos Santos – trabalho que também aborda a proposição de Lacan, de 1963, sobre a maturação do objeto *a* na puberdade.

Coelho dos Santos (2009) desenvolve uma tese sobre o laço íntimo entre sexuação e invenção, “baseada na última teoria do real e que se condensa na fórmula que preside o último ensino de Lacan (1972a-1973/1985): ‘não há relação sexual.’” (s.p.). Para tanto, essa psicanalista percorre a obra de Lacan, clarificando pontos importantes da releitura lacaniana

da teoria freudiana da sexualidade e chegando à demonstração de sua hipótese de uma articulação entre o ato da invenção e a gênese da solução sintomática na vida amorosa, o “parceiro-sinthoma”⁹. Vamos extrair alguns recortes do percurso teórico desse trabalho que serão de grande relevância para nosso estudo, na medida em que inserem a adolescência num ponto central na sexuação.

Em sua releitura da teoria freudiana da sexualidade à luz de Lacan, a autora realça a dissimetria entre o complexo de Édipo masculino e feminino, que desvela a inexistência de um sentido universal, de um saber natural ou instintivo sobre a diferença sexual:

O sentido sexual provém do recalçamento que é um processo interpretativo, escandido em dois tempos, que se efetua sobre o afeto do encontro traumático com o sem-sentido da diferença sexual. Chamamos de castração, o advento da lógica opositiva entre ter e não ter o pênis, que vem a ser a consequência psíquica da diferença anatômica entre os sexos. Essa interpretação da dissimetria entre os sexos depende dos efeitos de retroação significativa de um segundo encontro com o real sem sentido da diferença anatômica que, só então, confere sentido ao primeiro encontro. Freud enlaça o complexo de castração – encontro com o real traumático da diferença sexual – ao complexo de Édipo que é a interpretação dessa diferença como castração da mulher. Para o menino, o pai é o agente da castração e, por essa razão, tem medo dele. A menina se considera privada do pênis pela mãe e, ressentida, desloca seu amor para o pai de quem espera uma compensação. (s.p.).

Assim, pode-se começar a considerar a sexuação, segundo Coelho dos Santos (2009), a partir das indicações de Freud (1925b/2011) sobre as consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. Isto é, as posições subjetivas do homem e da mulher se dão por meio da alternativa entre ter e não ter o pênis. Em seguida, essa autora destaca o passo lógico na teoria da sexualidade permitido pelo pensamento lacaniano e, com isso, chega à problemática da puberdade:

Proponho que o laço entre sexuação e invenção remete ao seguinte: essa alternativa que captura a sexualidade infantil precisa ser ultrapassada na entrada da puberdade. Existe um salto lógico entre a significação da diferença sexual como alternativa entre ter e não ter o pênis e as identificações sexuais pubertárias, baseadas no ideal do eu. Esse salto, na linguagem freudiana, é o de superar a ignorância da vagina. Para Lacan, trata-se do surgimento da significação do falo. (s.p.).

Foi em termos de maturação do objeto *a*, com a promoção do falo na relação entre os sexos, que Lacan traduziu o que Freud chamou de “reencontro com o objeto” na puberdade. Admito, por hipótese, que a significação do falo é responsável pelo aparecimento do conceito e requer o ultrapassamento das consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. É preciso que entre em jogo a função essencial do vazio para que se possa entrar no universo dos semblantes – isto é, dos papéis sexuais em jogo na encenação da vida amorosa – por uma via diferente do imaginário. (s.p.).

Nesse sentido, Coelho dos Santos (2009) articula o surgimento da significação do falo – correlato à maturação do objeto *a* na puberdade, em termos lacanianos, e ao encontro do objeto na puberdade, em termos freudianos – com o acesso aos conceitos. A autora aventa,

⁹ Termo introduzido por Miller (1998).

ainda, que os impasses histéricos e obsessivos retratam o impasse diante do vazio, traduzem o fracasso do lado feminino e do lado masculino diante dessa ultrapassagem lógica do complexo de castração no momento do "reencontro com o objeto" – tal como Freud (1905a/1996) o define em seus ensaios sobre a sexualidade. Para Coelho dos Santos (2009), é nesse âmbito que se pode constatar “a importância central, mas também os limites do complexo edipiano na superação da interpretação infantil da diferença sexual. Tornar-se homem ou mulher requer ir além do Édipo, retornando ao campo da pulsão”. (s.p.) Sobre as respostas possíveis à diferença sexual, ela lembra a indicação de Freud da herança do útero como saída do impasse da histeria e acrescenta:

Muitos psicanalistas acreditam que Freud confunde a mulher com a mãe. Penso que isso não é evidente. Se, interpretamos a herança do útero como a descoberta da vagina na puberdade, podemos aproximá-la do que Lacan conceituou como entrada em funcionamento do falo. (s.p.).

Por meio dessas considerações, podemos vislumbrar a relação entre o vazio com o qual o sujeito se depara de forma radical na adolescência – encontro geralmente marcado pela angústia e seus efeitos, tais como as passagens ao ato – e a apreensão de um saber inédito em torno da diferença sexual – saber que essa autora aproxima aqui do campo dos semblantes. Esse trabalho será retomado posteriormente.

*

Passemos ao artigo “Sexuação na adolescência: um ato performativo” (2010), de Ana Costa e Maria Cristina Poli, que também propõem uma reflexão sobre a noção lacaniana de sexuação como movimento fundamental na passagem adolescente. Partindo de um comentário sobre o caso Dora (Freud, 1905b/1996), as autoras destacam a importância central do tema da sexualidade na clínica da adolescência, esse tempo de escolhas e identificações que vão marcar a posição do sujeito na partilha dos sexos. Costa e Poli (2010) alegam:

Nesse tempo da constituição do sujeito, a adolescência, trata-se do tempo de um ato, a iniciação sexual, e de uma tomada de posição na referência sexuada. Afirmar-se homem ou mulher, sem que esses significantes possam tirar sua consistência nem da anatomia, nem da escolha do objeto sexual e amoroso, é um dos principais desafios com o qual o jovem se confronta. (s.p.).

Para Costa e Poli (2010), a sexuação – neologismo forjado por Lacan – é uma “escolha que tem as características de uma confirmação, da reafirmação ou não de um movimento já realizado na primeira infância e que tem por pivô a interdição do incesto.” (s.p.). Trata-se de um ato performativo, de acordo com elas, porque é um movimento em que está envolvido um ato do sujeito, com a experimentação de uma posição, de um modo de

atuação. E esse movimento, central na adolescência, implica a aquisição de um saber sobre o enigma do Outro sexo. As autoras enunciam:

O tema da iniciação diz respeito a uma mudança de estado, o qual incide diretamente na passagem adolescente. Nesse momento, é reconhecido um levantamento de véu que diz respeito ao mistério do sexo e do desejo, no qual a referência a um saber assume uma função diretiva. A iniciação – nas tradições – vinha acompanhada de rituais sociais, muitas vezes com sentido religioso. Apesar de termos perdido, em grande parte, as funções dos rituais, todo adolescente se depara com uma via necessária nessa passagem: a aquisição e domínio de um saber sobre um determinado enigma – o enigma do Outro sexo – e a colocação em ato dessa posição do saber. Essas duas condições aparecem interligadas e a possibilidade de transposição mais ou menos bem sucedida está colocada em que socialmente se produza um laço possível entre elas. Esse laço pode se amarrar de muitas maneiras, sendo seus extremos expressos, muitas vezes, nas passagens ao ato do lado da violência. (s.p.).

Por meio de uma cuidadosa leitura de algumas passagens da obra de Lacan, Costa e Poli localizam a condição de estrangeiridade na forma como designamos o corpo, ou seja, não “somos” um corpo, mas sim “temos” um corpo. Elas recordam que, para Lacan, o “ser” se situa na enunciação, na proposição do “ser falante”. Há, portanto, uma descontinuidade entre essas duas referências. Estabelece-se um *gap* difícil de conciliar entre o “ter um corpo” e o “ser falante”. “A singularização de um *sinthoma*, resultante da inscrição de uma posição sexuada, tenta dar conta desse *gap*, produzindo uma amarração desses registros heterogêneos e descontínuos.” (s.p.). Remetendo essa problemática à adolescência, as autoras salientam:

Algo disso pode-se acompanhar na passagem pubertária. A puberdade como acontecimento cria um *gap*, uma falha, nas condições de representação. Esse acontecimento atualiza o traumatismo originário, retornando percepções de despedaçamento do corpo. O retorno de uma unificação acontece nos exercícios de iniciação e no jogo com as “máscaras”. No entanto, como uma consequência de um exercício, das diferentes faces da experiência, retorna ao sujeito a interpelação de uma escolha sexuada. Os efeitos dessa interpelação colocam ao sujeito em crise, numa relação direta ao recalçamento originário, manifestando o que de *louco* faz parte de qualquer estrutura. (s.p.).

Essa abordagem insere novos elementos na problemática da sexuação na adolescência. Destacamos a lembrança essencial da função dos ritos de passagem, como instrumentos, utilizados em diferentes contextos culturais, capazes de operar o *gap* que se atualiza, muitas vezes de forma radical, com o despertar pubertário. Compreender as possibilidades dessa operação na ausência ou insuficiência desses instrumentos, especialmente na adolescência contemporânea, é um dos pontos centrais de nossa pesquisa. Nesse sentido, sublinhamos também a concepção da puberdade como acontecimento que cria uma falha nas condições de representação, como aventam as autoras. Trata-se de um acontecimento do corpo, cuja representação não se atualiza, ocorrendo uma defasagem fundamental – defasagem que se descortina nas mais variadas respostas da adolescência, muitas vezes em manifestações de loucura, como apontam as autoras.

A ênfase no caráter de *performance* indica a dimensão de ato envolvida nesse acontecimento, aquilo que cabe ao sujeito como escolha, ainda que seja uma “escolha forçada”, nos termos de Lacan (1964a/1998). A tomada de posição em relação à sexualidade dá-se num momento de vacilação subjetiva, quando o saber prévio, proveniente de um Outro que perde consistência, é posto sob suspeição. Pois bem, vai ser a partir dessa lacuna, de um vazio de sentido, que algo vai se formular em relação à diferença sexual. Costa e Poli (2010) sobrepõem esse movimento à aquisição e ao domínio de um saber sobre o enigma do Outro sexo e a colocação em ato dessa posição do saber. Essa discussão é de grande relevância para nosso estudo e voltará a ser contemplada.

*

Vejamos, então, o artigo “A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adulez erodida” (2014), de Marcelo Ricardo Pereira e Rose Gurski. Os autores refletem sobre as formas contemporâneas do laço social e o conceito de adolescência em psicanálise para repercutir a ideia de que vivemos, atualmente, em tempos de “adolescência generalizada”. Eles argumentam que os modos de vida do mundo atual, marcado pela disseminação do discurso do capitalista (Lacan, 1969-1970a/1992), promovem a “idealização do lugar da adolescência como tempo sublime da existência, a ser eternizado, e que resulta em um paradoxo de difícil solução por parte do jovem para atravessá-lo.” (s.p.).

Nessa discussão sobre as tramas discursivas da contemporaneidade, que capturam e determinam os jovens e inflacionam imaginariamente a figura do adolescente como ideal de nossa época, interessa-nos frisar algumas considerações sobre o trabalho psíquico exigido na passagem adolescente, que demanda dos jovens de hoje, conforme Pereira e Gurski, um *quantum* extra de simbolização. Ao analisar as especificidades da operação psíquica da adolescência nos dias atuais, os autores avaliam os efeitos das mutações discursivas na transmissão simbólica necessária à passagem adolescente – questão que se aproxima do problema do saber na adolescência e suas particularidades no mundo contemporâneo.

Ora, no momento em que o discurso do capitalista se sedimenta e promove o empobrecimento dos laços sociais e o desaparecimento da diferença geracional, em que as práticas culturais decorrentes de tal discurso não oferecem a dose de simbolização suficiente a essa operação tão necessária à passagem adolescente, e, sobretudo, os adultos não conseguem reconhecer a própria experiência como passível de transmissão, acreditamos, com efeito, que se interrompa o elo entre os diferentes tempos. Ou seja, o enlace entre passado, presente e futuro já não possibilita que os mais jovens possam construir o *novo* a partir da transmissão dos que chegaram antes. Nesse sentido, a ausência de referências e a pane da autoridade de transmissão, como bússola da trilha da vida, situam o jovem em um estado de desamparo simbólico, restando, muitas vezes, as marcas do corpo e a superlativação do Eu como um lugar de marca do sujeito.

É nessa direção que consideramos as configurações da cultura como também responsáveis pelas condições desse desenlace. Na busca de um lugar de enunciação, parecido com um novo nascimento, o adolescente parece sofrer com os efeitos da desmoralização da experiência, da adolescentização generalizada, das diferentes constrições do tempo e da ausência de operatividade da palavra, respondendo a essas condições com o colorido sintomático que já descrevemos. Nesse contexto, é necessário que não nos precipitemos lançando nossos jovens à fogueira dos diagnósticos contemporâneos; afinal, suas adições, compulsões, hipercinesias, fobias, entre outros modos de sofrimento, talvez não passem de um "tempo de resistência psíquica", ou, dito de outro modo, não passem de uma forma de intervalo necessário para elaborar as condições atuais dessa passagem. (s.p.).

Assim, Pereira e Gurski (2014) põem em relevo os efeitos das transformações e instabilidades do laço social contemporâneo sobre a transmissão do saber entre as gerações e reconhecem os desafios da passagem adolescente num cenário que não garante ao sujeito a aquisição do saber por essa via, mas que, ao contrário, caracteriza-se por uma “pane da autoridade de transmissão”. Consideramos particularmente importante a sugestão, por parte dos autores, de um intervalo para elaboração das questões que essa passagem requer, como uma espécie de solução local, sempre singular, para o vácuo geracional apontado por eles.

Ademais, tendo em vista nosso problema de pesquisa, é importante compreender como o saber que não se transmite – o que ocasiona uma série de consequências para a adolescência de hoje – está relacionado ao saber que advém com a sexuação na adolescência, tal como discutimos a partir de trabalhos apresentados anteriormente. Trata-se de uma questão que tange a um ponto fundamental de nossa pesquisa: as conexões e as distinções entre o saber que é transmissível – relacionado ao conhecimento e aos marcos simbólicos oferecidos pela cultura, veiculados na transmissão geracional – e o saber enigmático que incide na passagem adolescente a partir do encontro com o real traumático, que é atualizado. Diante dessas questões, percebe-se a importância de uma abordagem da cultura e do laço social para a compreensão do que está em jogo nessa operação, em que o saber tem um lugar central – seja como baliza que vai nortear o sujeito, seja como formulação em torno de um vazio que vai permitir ao adolescente um posicionamento na partilha entre os sexos.

*

Apresentamos, a seguir, alguns recortes da intervenção “Em direção à adolescência” (2015)¹⁰, de Jacques-Alain Miller. Esse autor introduz sua exposição comentando a dificuldade em se definir conceitualmente a adolescência, que pode ser considerada a partir de diversas perspectivas que não se superpõem com exatidão. Em vista disso, ele avalia que, de modo geral, “a adolescência é uma construção”. (s.p.).

¹⁰ Intervenção de encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança, transcrita e editada por Marie Brémond, Hervé Damase, Pascale Fari, Ève Miller-Rose e Daniel Roy.

Miller (2015) lista aqueles que ele considera como os marcos de referência da psicanálise acerca da adolescência, estabelecidos pela obra de Freud e atualizados por Lacan – a saída da infância, a diferença dos sexos e a imiscuição do adulto na criança –, que demarcam o caráter de escanção que a puberdade representa na história sexual de um sujeito, juntamente de uma espécie de “antecipação da posição adulta na criança”. (s.p.). Com essas bases lançadas, esse autor parte para uma reflexão “sobre o novo na adolescência”, e elenca uma série de eixos cruciais para a problemática da adolescência na contemporaneidade. Para nossa pesquisa, interessam especialmente suas colocações a respeito de “uma autoerótica do saber”, passagem que citamos a seguir:

A incidência do mundo virtual, no qual os adolescentes vivem mais do que aqueles que, como eu, já são de outra geração, faz com que o saber, antes depositado nos adultos, esses seres falantes que eram os educadores, estando os pais incluídos nos educadores – era necessário a mediação deles para aceder ao saber –, esteja, agora, automaticamente disponível mediante uma simples demanda formulada à máquina. O saber está no bolso, não é mais o objeto do Outro. Antes, o saber era um objeto que era preciso buscar no campo do Outro, era preciso extrai-lo do Outro pelas vias da sedução, da obediência ou da exigência, o que necessitava que ele passasse por uma estratégia com o desejo do Outro.

A fórmula que empreguei, o saber está no bolso, faz pensar no que Lacan diz do psicótico, que tem seu objeto *a* “no bolso”, e precisamente ele não necessita passar por uma estratégia com o desejo do Outro. Há, hoje, uma autoerótica do saber que é diferente da erótica do saber que prevalecia antigamente, porque ela passava pela relação ao Outro. (s.p.).

Mais adiante, sob o título de “uma realidade imoral”, Miller (2015) comenta um trabalho de 2009 do psicanalista Marco Focchi, que pondera sobre a lacuna deixada pelos ritos de iniciação das sociedades tradicionais – ritos que em outros tempos abriam para os jovens púberes um registro sagrado ou místico (Focchi, 2009). Segundo Miller, Focchi localiza na adolescência atual uma “desidealização”, produto dos progressos na cognição pubertária, que atuam no lugar deixado pelo grande Outro do sagrado. Miller acrescenta:

Há uma queda do grande Outro do saber e não uma sublimação. Para ele, a partir de agora, a puberdade desemboca sobre “uma realidade degradada e imoral”. Eu achei muito bonito esse adjetivo “imoral” e me perguntei a que ele poderia fazer referência. Notamos como se espalham, hoje, as teorias do complô, a ponto de nos espantarmos com o número de estudantes de todas as idades, do ensino médio e universitários, que aderem a elas. Essa seria a maneira de os estudantes evocarem o grande Outro, mas sob uma forma degradada e muito nociva. Isso cola suficientemente com aquilo que é dito: a realidade imoral do Outro do complô. (s.p.).

É necessário problematizar essa “queda do grande Outro do saber”. Para começar, notemos a possibilidade de diálogo entre essa intervenção de Miller e alguns dos artigos apresentados anteriormente, como M. Lima (2009) e Pereira e Gurski (2014), que também articulam o problema do saber na adolescência com as mutações do mundo contemporâneo que impactam a transmissão do saber e o endereçamento do jovem ao Outro.

No conjunto de transformações mencionadas por Miller (2015), frisamos a suplantação da sublimação e a “desidealização”, ou seja, as modificações nos circuitos pulsionais e nos ideais envolvidos na apreensão do saber, aspectos que influenciam de modo contundente a adolescência contemporânea. Tal como M. Lima (2009), esse autor acentua o curto-circuito autoerótico da relação do sujeito com o saber-objeto que não se busca no campo do Outro, e aproxima esse circuito de um modo psicótico de relação com o objeto. Ressaltamos também a ideia do “Outro do complô”, que denota a versão hostil do Outro que é convocado por muitos jovens.

Nessa linha de leitura, cogita-se que a aquisição do saber prescindir do Outro de maneira inédita na cultura contemporânea. Como instância que abarca o conhecimento e a informação, constata-se que certa vertente do saber está ao alcance das mãos, acessível a todo o instante, mediante o simples toque de uma tecla. É evidente, sobretudo para a geração nascida com a virada do milênio, a materialização desse saber, mais próximo do acúmulo de informação, que está no bolso na forma do *smartphone* – esse objeto, coetâneo dessa geração, capaz de ocupar de modo exemplar a posição de “zênite do social”, tal como introduz Lacan (1970b/2003) a propósito das vicissitudes do objeto no laço social num momento em que a pós-modernidade ainda está por se adivinhar. Toda essa problemática permite identificar uma falha estrutural na transmissão de outra vertente do saber – aquele que, para além do acúmulo de conhecimento e informação, precisa passar necessariamente pelo Outro – na adolescência atual, que tem ressonâncias nas relações intergeracionais, como também salientam Pereira e Gurski (2014). Essa falha vem a se somar à falha na representação que é constitutiva da puberdade como acontecimento, tal como discutem Costa e Poli (2010) – superposição que escancara a escassez de balizas e o desamparo nesse tempo do sujeito.

Assim, colhemos nessas leituras importantes análises do cenário atual em que a passagem adolescente tem lugar. Todavia, é preciso considerar as possíveis nuances desse cenário. Podemos generalizar essa fórmula da “autoerótica do saber” ou haveria, ainda, modalidades de apreensão e transmissão do saber que passam pelo Outro? Qual a abrangência dessa falha na transmissão e na apreensão do saber para os jovens de hoje? Como compreender as experiências de educação e transmissão bem-sucedidas, em que a sublimação parece não ter sido desbancada e que envolvem mediadores em quem o saber ainda é suposto? Estaríamos diante de reconfigurações do Outro como lugar que perde seus contornos e sua consistência, mas que, ainda, para alguns sujeitos, faz as vezes de um lugar onde o jovem vai

buscar o saber? A noção lacaniana de semblante poderia auxiliar na leitura desses novos modos de endereçamento? Estas e outras questões serão retomadas no percurso deste estudo.¹¹

1.3 Ressonâncias do encontro entre a psicanálise e a escola

Passemos à leitura de uma obra que exhibe a convergência dos olhares de um psicanalista e de alguns educadores sobre a relação dos adolescentes com o saber, numa produção que corrobora nossa proposta de matizes para o cenário contemporâneo no qual se desenrola essa relação. No livro *La vraie vie à l'école*, Philippe Lacadée (2013) propõe-se a transmitir a experiência singular de fala que se passa nos lugares destinados à educação dos jovens. Partindo de anos da prática de discussões e conversações¹² com alunos e professores em escolas francesas, esse autor expõe o encontro que realiza entre essas duas profissões impossíveis, analisar e educar, conforme as qualifica Freud (Freud, 1925a/2011; 1937/1996), e suas ressonâncias. Trata-se de uma obra escrita por diversas mãos, visto que Lacadée dá a palavra a outros profissionais envolvidos nessa prática, como educadores e filósofos, que apresentam suas diferentes perspectivas. Nesta seção, expomos alguns recortes desse livro que tratam de pontos importantes para as interrogações de nossa pesquisa.

Lacadée (2013) descortina a vida dos adolescentes nas escolas, que vai muito além de uma “vida escolar” e se mostra uma “vida verdadeira”, em que a língua própria desses sujeitos se manifesta, assim como suas questões mais singulares, seus sofrimentos e dificuldades. Os professores participantes das conversações não recuam diante dos desafios inerentes ao ato de educar e inventam suas soluções, que condizem com um “saber-fazer-com-isso”¹³, às vezes muito particular e fora dos programas estabelecidos. (p. 7). De acordo com o autor, hoje em dia a escola se encontra diante de dois desafios fundamentais: tornar os alunos mais próximos dos professores nesse momento de encontro com a transmissão do saber e torná-los também mais responsáveis nesse espaço de construção da vida (p. 8).

¹¹ Acrescentamos neste tópico, a título de informação, dois artigos de nossa autoria que publicamos no decorrer desta pesquisa, como produtos provisórios da tese, e que já fazem parte, portanto, desse conjunto bibliográfico. São os trabalhos “Latência, adolescência e saber” (Viola & Vorcaro, 2013) e “O problema do saber na adolescência e o real da puberdade” (Viola & Vorcaro, 2015), cujas elaborações não serão comentadas neste capítulo, visto que fazem parte da construção desta tese, de maneira que serão retomadas, desenvolvidas e atualizadas em capítulos posteriores.

¹² A “conversação” é uma prática desenvolvida no CIEN (Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância, França, com braços em outros países, inclusive o Brasil). Tal prática preconiza a investigação e intervenção em psicanálise em diálogo com outros discursos que incidem sobre a criança, por meio de um dispositivo que se constitui por grupos interdisciplinares em torno de um problema comum e que visa dar a palavra aos sujeitos de diferentes campos, a partir do ponto de real em jogo para cada um. (Lacadée, 2000).

¹³ No original “*Savoir-y-faire*” (tradução nossa).

Para Lacadée, a função essencial da escola é construir, a partir do *um*, o caminho em direção ao Outro. Nesse sentido, a escola deve ser o espaço onde cada um aprende a “saber-fazer-com-isso” o melhor possível, para aplicar esse saber às coisas essenciais da vida – muitas vezes, coisas impossíveis. Para tanto, a linguagem viva deve ter lugar numa sala de aula, de maneira que os alunos possam consentir em abandonar uma parte de seu gozo imediato presente nessa fase da vida “um pouco desagradável”, como a descreve Freud ao falar sobre o problema do suicídio de jovens escolares. (Freud, 1910a/1996, p. 244).

Segundo Lacadée (2013), a escola deve ser o local de “aprender a aprender”, onde se revela o ponto de excelência de cada um, mas também o “ponto de onde” o sujeito possa ouvir seu fracasso sem se tornar estigmatizado. (p. 8-9). Evocando as proposições de Freud (1914/1996) sobre a “psicologia do escolar”, ele assinala a parte de responsabilidade que cabe a cada um no ato de aprender e lança algumas perguntas fundamentais. Como fazer para que os alunos se animem com aquilo que é ensinado? Como provocar, a partir de um “sim” ao saber, uma real adesão do sujeito que aprende? Como lidar com a língua dos jovens que é dita também por meio de gestos e passagens ao ato? Ao tomar o sujeito que se exprime em sua singularidade, como encontrar a justa medida que vai permitir estabelecer as coordenadas necessárias à via coletiva da sala de aula? (p. 9-10). Lacadée (2013) afirma:

Parece que para além de um saber-fazer transmissível, universal, que vale para todos, certos professores testemunham neste livro um “saber-fazer-com-isso” com esse aluno que, tomado por seu sintoma, chega a encarná-lo na aula. Devemos poder dizer “sim” a essa dimensão viva do sujeito enquanto dizemos “não” ao que o transborda como aluno. (p. 12).¹⁴

Acerca desse “saber-fazer-com-isso”, Lacadée sublinha que a escola deve ouvir o que se passa para cada um dos alunos e, assim, ser capaz de oferecer uma “vida verdadeira”, em que são dados os meios de inscrever o que é vivo num sujeito, numa conversação partilhada. Para ele, ao invés de um “não” ao que se apresenta como insuportável, é preciso dizer “sim” àquilo que aparece como uma presença singular, à revelia do sujeito. (p. 13). Desse modo, a escola deve ser “o lugar do exercício de um amor de saber, onde o desejo constitui, ele mesmo, o saber.” (p. 19).¹⁵ E a educação deve se educar, a si mesma, ao saber que é a via da vida e do desejo de aprender (p. 19). Trata-se, portanto, de um horizonte para a educação dos adolescentes, que o diálogo entre a Psicanálise e a Educação possibilita estabelecer.

¹⁴ Tradução nossa do original: « *Il semble qu'au-delà d'un savoir transmissible, universel, qui vaut pour tous, certains professeurs témoignent dans ce livre d'un 'savoir-y-faire' avec cet élève qui, débordé par son symptôme, arrive à l'incarner dans la classe. On doit pouvoir dire « oui » à cette dimension vivante du sujet tout en disant « non » à ce qui le déborde comme élève.* » (p. 12).

¹⁵ Tradução nossa do original: « [...] *le lieu de l'exercice d'un amour de savoir, où le désir constitue lui-même le savoir.* » (p. 19).

Para discutir a questão do “amor pelo saber”, Lacadée nos remete às palavras de Freud (1914/1996) sobre a “psicologia do escolar”. Nesse breve texto, explicita-se o amor do próprio autor austríaco pelo saber e sua certeza de que o endereçamento dos jovens estudantes ao conhecimento deve passar pela transferência. Em vista disso, Lacadée (2013) atualiza essa asserção freudiana para nossa época e pergunta:

Para Freud, os professores se tornam, nesse começo do século XX, os substitutos dos pais. Isso implica que se transferem sobre eles as relações afetivas que podem perturbar a condução de certos adolescentes. Mas como é isso hoje, quando a autoridade parental não está mais no mesmo lugar que no tempo de Freud? (p. 60).¹⁶

Ou seja, é preciso repensar para o mundo contemporâneo essa concepção transferencial da apreensão do saber. Nesse sentido, é necessário sopesar as formas atuais de sofrimento dos adolescentes. Para muitos deles, é impossível se destacar ou se separar de um pai que, por não ter sido presente ou não haver ocupado sua função, não pôde ser idealizado o bastante (p. 63), como atesta o psicanalista francês. De acordo com ele, essa “ruína do pai” no real do cotidiano proporciona a esses jovens um mundo de desamparo em que apenas o caos sustenta suas vidas familiares. “Nesse caos próprio a cada um, o sonho de uma vida melhor é encarnado pelo saber e a personalidade de seu novo professor.” (p. 63).¹⁷

Como, então, pensar nessas novas modalidades transferenciais? Segundo Lacadée (2013), num contexto no qual as referências parentais são muito pouco ou nada idealizadas, o “ponto de onde” o sujeito vai se apoiar em seu endereçamento ao Outro encontra seus limites na inconsistência – ou inexistência – do Outro. “Este livro ilustra bem que é melhor não dar consistência a esse Outro, sobretudo quando ele se oferece como inclinação à idealização, mas sim se orientar a partir do sintoma como ponto de apoio”. (p. 67).¹⁸

Com isso, esse autor parte para uma reflexão em torno do ponto de sintoma na adolescência. Para tanto, ele convoca as orientações de Lacan a respeito da constituição do sujeito pela introdução do significante, lembrando que o sujeito aparece no real sob a forma de uma descontinuidade, de uma falta que se produz no Outro – cujos traços são detectados por Freud como a mais radical das pulsões, a pulsão de morte, conforme observa Lacadée

¹⁶ Tradução nossa do original: « *Pour Freud les professeurs deviennent, en ce début du XXe siècle, les substituts des parents. Cela implique que se transfèrent sur eux les relations affectives qui peuvent troubler la conduite de certains adolescents. Mais qu'en est-il aujourd'hui lorsque l'autorité parentale n'est plus à la même place que du temps de Freud ?* » (p. 60).

¹⁷ Tradução nossa do original: « *Dans ce chaos propre à chacun, le rêve d'une vie meilleure est incarné par le savoir et la personnalité de leur nouveau professeur.* » (p. 63).

¹⁸ Tradução nossa do original: « *Ce livre illustre bien qu'il vaut mieux ne pas faire consister cet Autre, surtout lorsque celui-ci s'offre comme pente à l'idéalisation, mais plutôt s'orienter du symptôme comme point d'appui.* » (p. 67).

(2013). Daí os aspectos de mortificação no corpo como efeito da perda de gozo que o significante produz, ao mesmo tempo em que acarreta um suplemento de gozo, que a noção lacaniana de “mais-de-gozar” denota. (p. 98). A partir dessas coordenadas teóricas, esse psicanalista discute a questão da pulsão de morte e do supereu, como imperativo de gozo, sobretudo a partir da modernidade, para chegar à problemática contemporânea da adolescência. De acordo com ele, o gozo lacaniano corresponde à soma das noções freudianas de libido e de pulsão de morte. E “o Supereu lacaniano é a face da pulsão de morte na qual são tomados muitos jovens de hoje”. (p. 99).¹⁹

O gozo pensado como mais-de-gozar é o que preenche a falta-a-ser, mas de forma sempre incompleta, de modo que se mantém perenemente uma falta a gozar.

É por isso que vemos se expandir o registro dos objetos *a* para além da simples lista natural, a todos os objetos da indústria, da sublimação da cultura, a tudo que pode vir a preencher. Eles são essas migalhas do gozo que são às vezes ninharias que dão o estilo de vida de muitos de nossos adolescentes e seu modo de gozo, ali onde reina a face disso que Freud nomeou pulsão de morte. É no momento da adolescência, que eu nomeei *o exílio*, que se encontra esse buraco no real sustentado pela divisão ainda mais visível do corpo e do gozo. Frequentemente, é nesses produtos da civilização que a falta-a-ser do corpo encontra os meios de se alimentar, de se cortar, de se velar, para alguns e cada vez mais, a dívida simbólica foi enlevada. (p. 99).²⁰

A expansão exponencial dos objetos *a* é proporcional à voracidade do supereu, com sua exigência de gozo aos sujeitos que abrange o imperativo do consumo na época atual. Diante de tal contexto, Lacadée afiança que o psicanalista não deve se transformar num novo censor, conservador, numa espécie de simetria inversa do deslocamento da civilização, nem se fechar numa falsa alternativa entre dizer “sim” ou “não”. Para sair do impasse dessa falsa afirmativa, que se esquia da particularidade do inconsciente para cada sujeito, o psicanalista deve visar à particularidade do sintoma (p. 101-102).

Retornando ao problema da vida escolar dos adolescentes, Lacadée (2013) estende essa orientação aos educadores, em consonância com o que Freud sustenta em suas recomendações veementes às instituições escolares a propósito do risco de suicídio entre os estudantes. Segundo o psicanalista francês, o que Freud (1910a/1996) ensina nesse breve trabalho é justamente que não se pode recuar diante do sintoma, diante daquilo de mais

¹⁹ Tradução nossa do original: « *Le surmoi lacanien est le visage de la pulsion de mort dans lequel sont pris beaucoup de jeunes d'aujourd'hui.* » (p. 99).

²⁰ Tradução nossa do original: « *C'est pour cela que l'on voit s'étendre le registre des objets a au-delà de la simple liste naturelle, à tous les objets de l'industrie, de la sublimation de la culture, à tout ce qui peut venir combler. Ce sont ces lichettes de la jouissance qui sont parfois des petits riens du tout qui donnent le style de vie de beaucoup de nos adolescentes et leur mode de jouir, là où règne le visage de ce que Freud nomma pulsion de mort. C'est au moment de l'adolescence, que j'ai nommé l'exil, que se rencontre ce trou dans le réel soutenu par la division encore plus visible du corps et de la jouissance. Souvent, c'est dans ces produits de la civilisation que la manque à être du corps trouve à s'alimenter, à se découper, à se voiler, là où, pour certains et de plus en plus, la dette symbolique a été ravie.* » (p. 99).

particular que acomete o sujeito nessa idade da vida. E é nesse ponto que a função de apoio por parte do professor pode ser operatória: não pela via de um ideal pressuposto, que toma o aluno como objeto a ser avaliado, mas pela acolhida daquilo que faz sintoma (Lacadée, 2013, p. 105). Considerar a dimensão sintomática que irrompe no contexto colegial – muitas vezes sob a forma do fracasso escolar e da agressividade – é o que pode permitir aos educadores operar sobre a face mais mortífera do sintoma na adolescência, aquela que pode levar ao pior.

Nesse sentido, a recusa crônica dos adolescentes ao saber escolar assim como a violência que com grande frequência fervilha nos pátios e corredores colegiais são elementos perturbadores do ato de educar que denunciam o campo do gozo – dimensão que faz furo, de forma pungente, na idade da adolescência. O que de mais valioso a psicanálise tem a oferecer ao trabalho impossível dos educadores é justamente a abertura para essa dimensão, de modo a provocar nos profissionais que lidam com adolescentes a sensibilidade diante das questões “um pouco desagradáveis” que insistem em aparecer. O livro de Lacadée ilustra bem a potência dessa abertura que se viabiliza graças ao encontro de alguns educadores com a psicanálise. Por meio dessa leitura, aprendemos que há caminhos possíveis para a educação dos jovens que não passem como rolos compressores sobre as dificuldades de ordem subjetiva, via que geralmente desemboca na segregação, na etiquetagem e na medicalização dos adolescentes, ou até mesmo, nos piores casos, no ato suicida.

Na tentativa de esclarecer essa função decisiva que o educador pode exercer para os jovens estudantes na adolescência, o autor lança mão de algumas indicações de Lacan a respeito do que é, de fato, educar. E é nesse retorno às reflexões lacanianas sobre o ensino que Lacadée vai evocar a hipótese da conexão entre a maturação do objeto *a* na puberdade e o acesso ao conceito. Ele comenta o trecho d’*O Seminário, livro 10* em que Lacan se intromete no debate pedagógico e defende a importância de se ajudar as crianças a lidar com os problemas que as ultrapassam para assim promover suas capacidades mentais. (Lacan, 1962-1963a/2005; Lacadée, 2013). Essa ajuda pode suscitar não apenas uma maturação antecipada, mas pode gerar também verdadeiros efeitos de abertura ou de desencadeamento.

Ao extrair a passagem desse seminário que alude diretamente à puberdade, Lacadée enfatiza a ideia de *momento-limite conceitual* (Lacan 1962-1963a/2005)²¹. Ele demarca como

²¹ Em consonância com nossa escolha pela expressão *momento-limite conceitual*, que intitula esta tese, Lacadée (2013) utiliza a expressão “*le moment-limite-conceptuel*” (p. 131) em sua citação da edição francesa do *Seminário, livro 10*. Na edição brasileira da mesma obra, porém, encontramos a expressão “*momento-limite complexual*”, que Lacan (1962-1963a/2005) afirma extrair de autores da pedagogia “no caso, por uma homonímia puramente fortuita com o termo complexo, do qual nos servimos” (p. 282). Portanto, assim como Lacan, Lacadée está tomando “complexual” como homônimo de “conceitual”. No Capítulo 4, vamos discutir essa escolha terminológica a partir de sua fonte na pedagogia.

Lacan enlaça de maneira precisa, com essa expressão, as noções de *conceito* e de *puberdade*, ao mesmo tempo em que se apoia sobre a noção de *maturação*, remetendo-a às proposições de Freud sobre os “indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis.” (Freud, 1910a/1996, p. 244; Lacadée, 2013, p. 131). Nesse sentido, para Lacadée, cabe à escola não negligenciar o que o discurso analítico pode lhe trazer, como a capacidade de reconhecer o valor desse objeto *a*, que tanto pode impulsionar a construção do desejo do aluno pelo conceito, como também pode ser a causa de seu gozo “um pouco desagradável” (p. 131). Esse autor acrescenta:

Se Lacan propõe uma pedagogia da castração, é justamente para fazer perceber que se trata de oferecer um processo de separação, de extração em relação a isso que, por estar em excesso, pode muito bem oferecer um uso para o gozo, mas às vezes pouco agradável. E trata-se também de saber oferecer uma mediação possível, com a noção de tomar seu tempo, noção disso que é apenas o tempo – ali onde o sujeito quer *Tudo, imediatamente*. Introduzir a temporalidade na escola não funciona sem pensar no encontro com o trabalho escolar como um acompanhamento desse momento de delicada transição que é esse tempo lógico da adolescência. (p. 132).²²

Para concluir esse sobrevoo pelo livro de Lacadée, realçamos algumas de suas contribuições mais relevantes para nosso estudo: tal como a ideia de um “saber-fazer-com-isso” como ferramenta especial de mediação entre os educadores e os adolescentes; as reflexões em torno do novo que se apresenta nas formas atuais de endereçamento ao Outro e de transferência; a orientação decidida de uma acolhida do sintoma como possível ponto de apoio para o professor; a articulação entre as considerações de Freud sobre o papel da escola na vida desses sujeitos e as afirmações de Lacan a propósito da inauguração do acesso ao conceito a partir da maturação pubertária; e, por fim, a ideia de uma “pedagogia da castração”, extraída das proposições lacanianas sobre a educação e correlativa a uma abordagem da temporalidade no âmbito escolar que deve levar em conta a adolescência como um tempo lógico do sujeito. Trata-se, então, de uma leitura importante da teorização que dá suporte a nossa pesquisa, especialmente por se tratar do único trabalho que encontramos nesse levantamento bibliográfico que efetivamente se detém na questão da puberdade como momento-limite conceitual, expressão que suspeitamos designar o ponto original da abordagem lacaniana da adolescência.

²² Tradução nossa do original: « Si Lacan propose une pédagogie de la castration, c'est bien pour faire entendre qu'il s'agit d'offrir un processus de séparation, d'extraction par rapport à ce qui, d'être en trop, peu bien sûr offrir un usage de jouissance, mais parfois peu réjouissant. Et il s'agit aussi de savoir offrir une médiation possible, avec la notion de prendre son temps, notion de ce que c'est que le temps – là où le sujet veut Tout, tout de suite. Introduire de la temporalité à école ne va pas sans penser la rencontre avec le travail scolaire comme un accompagnement de ce moment de délicate transition qu'est ce temps logique de l'adolescence. » (p. 132).

CAPÍTULO 2

A construção da adolescência como sintoma social

O que toda experiência de uma outra cultura nos oferece é a ocasião para se fazer uma experiência sobre nossa própria cultura; muito mais que uma variação imaginária [...] é a própria forma, melhor dizendo, a estrutura da nossa imaginação conceitual, que deve entrar em regime de variação, assumir-se como variante, versão, transformação. (Viveiros de Castro, 2015).

O interesse da psicanálise pela adolescência, evidente em sua expressiva produção bibliográfica em torno desse tema a cada ano, não é um fenômeno contemporâneo. Constatamos a preocupação de pesquisadores psicanalistas com os adolescentes e suas questões desde os primeiros anos dessa práxis – fato perceptível, por exemplo, no conjunto das atas das reuniões de Freud com seu “grupo das quartas-feiras”, no qual podemos encontrar nada menos que 83 minutas em cujos registros aparecem os temas da adolescência e/ou da puberdade, de um total de 250 atas distribuídas ao longo de 36 anos. (Marty, 2003). Sendo assim, embora a adolescência não seja um conceito da psicanálise, ela é, sem dúvida, um de seus grandes temas de interesse clínico e teórico, não somente na atualidade, mas em toda a história do movimento psicanalítico.

Os trabalhos expostos no Capítulo 1 endossam a percepção de que a adolescência contemporânea, com sua problemática, difere em muitos aspectos daquela que vislumbramos ao ler a obra de Freud. Trata-se de um dado elementar do ponto de partida de nossa pesquisa: a adolescência não é atemporal nem universal. Diferentemente da puberdade que diz respeito ao real da maturação sexual que se manifesta no corpo – para todas as crianças que chegam ao final da infância – e incide sobre a dimensão da imagem do sujeito (Rassial, 1999), a adolescência concerne à forma como o sujeito vai se endereçar ao Outro e se reposicionar no laço social, quando a condição de criança não puder mais lhe garantir essa posição. Como operação de reinscrição simbólica inextricável da experiência social, a adolescência varia consideravelmente de acordo com as diferentes formas de sociabilidade – ao contrário da puberdade, que diz respeito a um universal da maturação sexual que independe da cultura.

Neste capítulo, vamos delinear essa *não universalidade* da adolescência, bem como suas implicações para o sujeito e para o estatuto do saber nessa transição. Veremos como esse tempo de travessia, que tem lugar no discurso moderno ocidental como “adolescência”, é uma construção do laço social que advém como sintoma (Kehl, 2004; Stevens, 2004), como

resposta ao mal-estar da cultura (Freud, 1930/2010). Será preciso compreender essa tessitura sintomática da adolescência no campo social para tomá-la como operação subjetiva com a qual cada sujeito se defronta de modo singular. Conforme nossa hipótese, essa operação articula o confronto com o real do sexo irrompido na puberdade com a incidência do saber nesse momento. Pressupomos que tal operação viabilize o acesso aos conceitos (Lacan, 1962-1963a/2005) e a reinscrição do sujeito no Outro – processo singular e, ao mesmo tempo, indissociável do laço social, dos discursos e da cultura.

Não encontramos facilmente a “adolescência”, assim nomeada, na obra freudiana. Ela aparece nessa produção teórica de viés, como pano de fundo importante em alguns casos clínicos, e, sobretudo, por meio da conceituação da puberdade, esta sim uma noção central para Freud, como veremos no percurso desta tese. Pois bem, a teorização de Freud em torno da puberdade decorre de sua experiência clínica com certa adolescência que desponta na modernidade. Em vista disso, é preciso examinar o ponto de encontro entre esse novo campo do saber, a Psicanálise, e essa “nova” figura social, o adolescente moderno.

Ainda que não haja consenso entre os historiadores a propósito do aparecimento da concepção de adolescência como fase da vida (Lesourd, 2004), reconhecemos que a versão moderna dessa ideia aflora num contexto sócio-histórico bastante próximo daquele que proporciona o surgimento da psicanálise. Em outras palavras, é possível considerar que a adolescência moderna e a psicanálise provêm dos mesmos discursos que configuram a modernidade, e, como tal, são respostas ao mal-estar na civilização. Dessa forma, depreendemos que uma e outra se afetam praticamente desde a origem. Ou seja, o discurso da psicanálise, sua constelação teórica e sua prática clínica são construídos em meio a um complexo cultural no qual a noção de adolescência como fase fundamental está em franca ascensão. Por sua vez, a adolescência, sua imagem social e seu lugar na cultura são influenciados pela psicanálise, como também por uma série de discursos “psis”²³, igualmente em ascensão no limiar do século XIX, e por diversas vertentes das ciências sociais e da medicina, que se interessam por essa “nova” figura social.

Nesse delineamento da não universalidade da adolescência, além das diferenças ocasionadas pelas transformações das sociedades ocidentais no decorrer do tempo, é necessário considerar também a extrema variabilidade da passagem da infância à idade adulta nas sociedades não ocidentais, o que demonstra a Antropologia (Deluz, 1999). Os dados etnológicos que comprovam essa diversidade corroboram nossa interrogação dessa transição.

²³ Considerando, aqui, as mais diversas correntes da psicologia, a psiquiatria e a psicopedagogia.

O que norteia a travessia da criança ao adulto em diferentes culturas? Como se dá a transmissão dos saberes nessa travessia? Em que medida a assimilação desses saberes opera essa transição em sociedades muito diferentes das ocidentais? Como os jovens dessas culturas lidam com o saber sobre a sexualidade e com o excesso pulsional que acomete seus corpos? O que têm em comum os variados modelos não ocidentais de passagem à idade adulta? Estas são questões preliminares que vão nos guiar no decorrer deste capítulo, com a conexão entre a adolescência e o saber sempre no horizonte.

Assim, realçamos, como orientação primordial, a impossibilidade de separação entre a dimensão subjetiva e o campo social, pois, como afirma Freud em *Psicologia das massas e análise do eu* (1921/2011), “a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social”. (p. 14). Dito de outro modo, a descontinuidade entre o interior e o exterior não se aplica para o sujeito de quem se trata para a psicanálise, o que Lacan (1962-1963a/2005) vai figurar ao lançar mão da banda de Moebius – que aqui imprimimos para marcar nosso ponto de partida em função de sua característica mais singular: ser uma superfície única que é idêntica quando virada sobre si mesma.

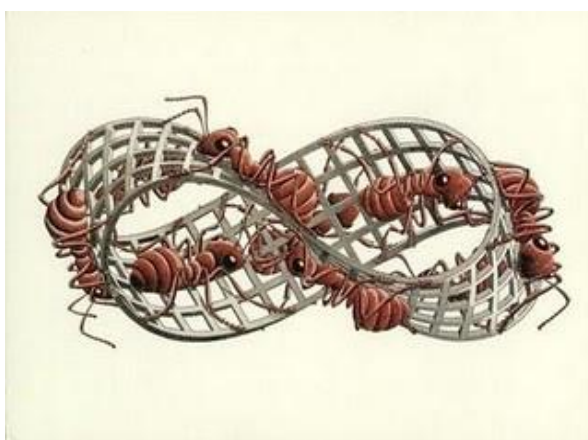


Figura 1: Banda de Moebius II, de M.C. Escher (1963). *The M.C. Escher Company*, Baarn, Holanda. Fonte: Crato, 1999.

Com esse mote, propomos nos debruçar sobre a construção da adolescência como sintoma social a partir de dois movimentos: focalizando sua ascensão na cultura ocidental moderna e destacando sua ausência em realidades sociais em que tal cultura não é preponderante. Vamos observar a emergência progressiva dessa categoria nas sociedades ocidentais a fim de localizar seu lugar e seu estatuto no ponto em que passa a ser capturada pelas lentes da psicanálise. Além disso, vamos verificar a ausência dessa categoria em certas

sociedades, nas quais o conceito de adolescência não se coloca e essa transição se dá de outras maneiras. Com essa abordagem histórica e antropológica da noção de adolescência, visamos compreender melhor suas transformações no decorrer do tempo, a diversidade de sua incidência em diferentes contextos, bem como entrever possíveis elementos imutáveis ou permanentes, que transitam entre múltiplos cenários culturais. Partimos, então, de um exame das variadas formas de resposta da cultura ao real da puberdade que sobrevém para cada sujeito.

2.1 Breve revisão histórica da adolescência

De acordo com o antropólogo David Le Breton (2013), a adolescência não é um fato, mas sim uma questão que atravessa o tempo e o espaço das sociedades. Como questão, a adolescência é examinada e interpretada por diversos campos do saber, é debatida e apropriada por diferentes discursos. Por outro lado, essas leituras e interpretações, que variam ao longo do tempo, incidem sobre a adolescência e a transformam. Fazem dela, como questão, um ponto privilegiado de ressonância e dissonância dos discursos de uma época. Portanto, não estamos diante de um dado imutável, mas sim de uma questão que transita de forma complexa na história e nas culturas.

Segundo Serge Lesourd (2004), diferentemente do êxito alcançado pelos historiadores em relação à história da criança, da família, da escola, do casamento e da sexualidade, não há propriamente uma história da adolescência, mas apenas vestígios da figura do adolescente ao longo da história. Ele discorda da ideia de que a ausência de uma história conhecida e estabelecida da adolescência indique que o adolescente, como figura social, só tenha aparecido no século XIX. Para esse autor, trata-se de uma dificuldade em relação ao próprio objeto de investigação histórica, a adolescência, que demandaria “desvelar os modelos conscientes e inconscientes de organização das relações humanas e particularmente da troca entre os sexos e da transmissão do poder”. (p. 15). Por conseguinte, “construir uma história do adolescente seria pois construir a história das relações sociais e dos mitos que as organizam.” (p. 15). No decorrer desta seção, retornaremos às considerações de Lesourd a fim de compreender essa dificuldade em se situar o adolescente na história e de delinear a relação, sugerida por esse mesmo autor, entre o lugar da adolescência no laço social e a transmissão de poder – esta necessariamente ligada à transmissão do saber. Não obstante a dificuldade inerente a tal objeto de pesquisa histórica, muitos autores se debruçam sobre a construção do

conceito social de adolescência e sobre o aparecimento da figura do adolescente no laço social, o que apresentamos a seguir.

2.1.1 *Adolescere* nos antigos modos de vida.

A palavra “adolescência” provém de *adolescens*, o particípio presente do verbo *adolescere*, “crescer” em latim. Já a palavra *adultus* é o particípio passado do mesmo verbo, e significa algo como “crescido”. (Cunha, 2010). Embora a noção de adolescência como fase da vida seja relativamente recente, curiosamente a palavra *adolescens* surgiu cerca de 100 anos antes de *adultus*. Com a constatação dessa anterioridade, pode-se presumir a importância dessa etapa da vida humana caracterizada por um corpo “crescente”, não apenas em seus aspectos morfológicos, mas também sociais e simbólicos, considerando-se o crescimento em alcance e importância do sujeito no laço social que esse período pode proporcionar. Distinta da “puberdade” e da “juventude”, ainda que radicalmente ligada a esses conceitos, a adolescência faz sua primeira transição, a linguística, na tradução do latim para diversos idiomas. Aparece nas línguas modernas de maneira mais corriqueira em torno do século XVI, conquanto possa ser encontrada em documentos antigos do Império Bizantino. (Ariès, 1981).

Num exame da história da adolescência, Le Breton (2013) parte da Grécia Antiga e lembra a *Paideia*, sistema de educação e formação ética que constitui o coração da organização social grega. Esse sistema impõe aos jovens uma rigorosa educação física e moral, e tem como principal objetivo a formação de cidadãos perfeitos e completos, de acordo com os critérios dessa cultura. A instituição que cuida dessa formação é a “Efebria”, de responsabilidade do Estado, que abriga os efebos, ou seja, aqueles que atingiram a puberdade. Nessa instituição, os jovens são submetidos a um longo e penoso treinamento disciplinar. Para descrevê-lo, Le Breton cita Plutarco, que relata a vida dos meninos a partir de 12 anos de idade. De acordo com Plutarco, esses meninos são retirados de suas famílias e da cidade e vão para um local onde vivem de maneira precária. Nesse local, eles são obrigados a cumprir uma série de proações físicas num duro treinamento de caráter militar. (Plutarco, conforme citado por Le Breton, 2013). Assim, nessa sociedade, o pertencimento dos jovens à comunidade, à cidade e suas instituições, está acima dos laços familiares.

Na cultura grega antiga, crescer, tornar-se um homem, corresponde a se preparar para a guerra, a proteger a cidade e a ignorar o medo. Diante disso, em vista de uma educação fortemente hierarquizada, Le Breton (2013) entende que nessa sociedade não há espaço para a singularidade. Ainda que possamos tomá-la com ressalvas, tendo em vista a imensa riqueza e

complexidade da cultura grega antiga, que não pode ser reduzida a seu sistema educacional hierarquizado, trata-se de uma afirmação crucial. Como relacionar o espaço para o singular com a transição da adolescência numa sociedade? E como incluir nessa equação a importância da educação do adolescente para uma cultura? Com a orientação dessas questões, continuemos nosso exame das variações da incidência da adolescência no tempo e no espaço.

Outra importante peculiaridade da cultura grega antiga em relação aos jovens é a homossexualidade institucionalizada, que está no cerne do dispositivo educacional, nas relações entre os educadores e os jovens alunos, com idade de, aproximadamente, 16 a 20 anos. Segundo Le Breton (2013), a pederastia é, nesse contexto, uma etapa necessária para o acesso à idade adulta. Tal como todo o modelo disciplinar da Efebria, esse dispositivo também tem um caráter ritualístico e não é necessariamente ligado à escolha do objeto sexual por parte do sujeito que a ele se submete. A passagem pela homossexualidade geralmente termina com a chegada à vida adulta, e a maioria desses jovens posteriormente se casa com uma mulher e tem filhos. Trata-se de uma etapa necessária para se tornar um homem, como se a submissão a uma relação com outro homem mais velho, um educador, tivesse função de transmissão. De acordo com Le Breton, a virilidade é considerada nessa sociedade como algo a ser aprendido através de todo esse conjunto de regras. Nota-se, nesse modelo social da homossexualidade instituída, a forte articulação entre a sexualidade e a formação. Por um período de aproximadamente dois anos, os meninos são retirados da sociedade pelos amantes e se dividem entre sua relação homossexual e suas obrigações militares, ambas constituintes de uma estrutura cívica e política voltada para a formação dos jovens.

Essa estrutura social fortemente hierarquizada e pouco flexível é destinada à formação de homens, os cidadãos da sociedade grega antiga. Não há um dispositivo educacional dedicado às meninas, que não são incluídas na Efebria, já que, ao crescer, elas são automaticamente transferidas às funções atribuídas às mulheres, tais como engravidar, dar à luz, cuidar dos filhos pequenos e da casa. Numa sociedade de homens, nada se investe no período de transição à vida adulta de mulher, que se passa despercebidamente. (Le Breton, 2013). Essa ausência de qualquer fase de transição atribuída às meninas nessa cultura denota a determinação cultural dos eventos que marcam essa passagem. Se não há transição sustentada pela cultura, se essa realidade social não estabelece parâmetros sobre como as meninas vão se tornar mulheres, isso se dá no compasso da natureza, ao ritmo das mudanças orgânicas que tornam a jovem apta a procriar.

A respeito da adolescência na Grécia Antiga, Lesourd (2004) chama a atenção para a importância que a educação dos jovens tem para essa cultura – jovens do sexo masculino,

como vimos acima. Ele aponta que, entre os anos 470 e 350 a.C., surgem Sócrates, Platão, Aristóteles e Isócrates, todos eles autores de referência desse período que são retóricos, isto é, pedagogos que se interessam pela educação dos jovens. Para Lesourd, os discursos dessa cultura centrados na educação dos adolescentes estão relacionados às profundas transformações políticas da Grécia do século V antes de Cristo. Nas palavras do autor:

Todo esse século V – que serve de transição entre a democracia baseada na tradição e no espírito cívico (a comunidade) e o império que valoriza o individualismo e a crítica filosófica (a razão) – é um século em que a educação dos adolescentes assume o lugar central. Os autores que se debruçam sobre a adolescência são, principalmente, os filósofos. Nessa época, eles criam a ética da educação, calcada na ética política. Sócrates como Isócrates são pedagogos, professores que formam a juventude, mas antes de tudo são políticos que defendem a república. (p. 18).

Com isso, podemos entrever a dimensão do lugar do adolescente nessa cultura, um lugar radicalmente articulado às origens mais profundas da função da educação na civilização ocidental. Voltaremos a essa conexão posteriormente nesta seção. Antes disso, vejamos como o adolescente se localiza em outros contextos históricos.

*

Diferentemente da cultura grega, em que o Estado é responsável pela formação dos jovens, na sociedade romana há um dispositivo particular que dá ao pai o direito de vida e morte sobre os filhos, a *patria potestas*, isto é, a potência paterna. Nessa sociedade, a fase que conduz à vida adulta é chamada de *adulescentia*, e abarca dos 15 aos 30 anos. Há uma série de rituais de passagem obrigatórios, em que os jovens se submetem à formação militar e se preparam para seus futuros papéis sociais e políticos. Em decorrência da *patria potestas*, os pais têm maior participação na formação dos filhos, e as relações homossexuais são muito menos toleradas que na sociedade grega descrita anteriormente. Quanto às meninas, o único ritual de passagem à vida de mulher é o momento de defloração por seus maridos, após o casamento. (Le Breton, 2013).

Também sobre o reconhecimento dos jovens pela sociedade, é importante evocar a Biblioteca de Alexandria, que representa o templo máximo do saber entre os séculos III a. C. e IV d. C.. Localizada no norte do Egito, essa instituição tem a pretensão de abrigar todo o conhecimento universal, proveniente da Grécia, de outras regiões da Europa e do Oriente Médio, no entorno do Mediterrâneo. Seu imenso acervo de livros e pergaminhos, voltado para as mais diversas áreas do conhecimento, é continuamente ampliado através de expedições de pesquisadores em busca de novos aprendizados em outras partes do mundo. Trata-se, portanto, de um lugar privilegiado de aprendizagem, logo, de especial interesse para os jovens

estudantes. Fontes históricas indicam que somente após a puberdade os jovens são autorizados a entrar e frequentar essa biblioteca, o que ratifica a conexão, no discurso daquela cultura, entre a puberdade e o acesso ao saber. (El Abbadi, 1998).

Já na Idade Média, embora apareça registrada em escritos eruditos, a fase da adolescência não é reconhecida no cotidiano das comunidades, em sociedades que mal reconhecem a infância. A criança se mistura aos adultos e participa dos jogos e dos trabalhos na medida de sua capacidade física. Torna-se um homem ou uma mulher muito rapidamente, sem propriamente uma transição. Ainda assim, um olhar sobre a Idade Média permite conceber a importância da formação dos jovens nessas sociedades, como sugere a figura do aprendiz, o jovem que segue, observa e ajuda um mestre no aprendizado de um ofício, uma espécie de elemento a escapar da invisibilidade da adolescência e da infância nesse período. A aprendizagem se efetua principalmente pelo acompanhamento e observação das tarefas dos mais velhos, enquanto as condições físicas de um “adulto em espera” não permitem a plena participação da vida comunitária. (Le Breton, 2013). Sendo assim, por mais que nesse período histórico as fases que precedem a vida adulta sejam desconsideradas, os adolescentes podem ser associados aos aprendizes, aqueles cuja formação recebe alguma atenção na comunidade.

Numa investigação sobre as idades da vida, Philippe Ariès (1981) indica como a concepção da passagem do tempo, a terminologia empregada e a simbologia a ela relacionada variam ao longo dos séculos. Para ele, atualmente não temos mais ideia de como era a noção de idade nas antigas representações do mundo. Sabe-se que por muito tempo a idade foi uma noção bastante obscura, e que a concepção mensurável e cronológica da passagem da vida só vem a fazer sentido num mundo em que a hipótese numérica, de exatidão contável, tem prevalência.

Ariès (1981) localiza no Império Bizantino e especialmente na Idade Média a construção progressiva de uma concepção mensurável de idade. No período medieval, essa concepção ocupa um lugar importante em tratados pseudocientíficos. Nessas obras, termos como infância, puerilidade, juventude, adolescência, velhice e senilidade já são empregados, denotando diferentes períodos da vida. Desde então, foram adotadas algumas dessas palavras para designar noções mais abstratas, diferentemente do sentido original, que estava relacionado a uma terminologia erudita. A idade era uma espécie de categoria científica, pertencia a um sistema de descrição e de explicação física. Para ilustrar a particularidade dessa concepção das idades, o autor apresenta fragmentos de uma obra medieval que traz uma compilação do século XIII de escritos do Império Bizantino. Trata-se de *Le Grand*

*Propriétaire de toutes choses*²⁴, uma enciclopédia medieval que reúne extratos de todos os conhecimentos profanos e sacros da época. Acerca do período que conhecemos hoje como adolescência, Ariès (1981) extrai a seguinte passagem:

Após a infância, vem a segunda idade... chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, [...], e essa idade dura até os 14 anos. Depois segue-se 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... e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar [...]. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural. E por isso a pessoa cresce nessa idade toda a grandeza que lhe é devida pela natureza. (B. de Glanville, 1556, conforme citação de Ariès, 1981, p. 36).

Nessa passagem, sublinhamos a curiosa associação entre a *pueritia*, fase que, nos critérios dessa obra, abarca a puberdade, pois se estende até os 14 anos, com a “menina dos olhos”, ou seja, a *pupila*, que no latim significa “menininha”, “bonequinha”. (Cunha, 2010). De todo modo, a pupila é aquela que está no olhar do outro, ponto em que as imagens aparecem de forma reduzida e invertida. A associação dessa expressão à fase da *pueritia* sugere a ascensão da criança ao centro do olhar da sociedade a partir da puberdade. É importante lembrar que Lacan (1960a-1961/1992, p. 145), em seu *O Seminário, livro 8: A transferência*, ao esmiuçar a noção de *agalma* como objeto extremamente belo, atraente, brilhante, que tem função de ornamento atrativo da paixão, vai à etimologia e resgata a palavra *pupila* em sua raiz. Nessa conexão, ele acentua justamente o caráter de brilho, daquilo que chama a atenção de Sócrates, por exemplo, em sua paixão por Alcibíades, tal como Lacan entende em sua leitura do *Banquete*. (Platão, a partir de Lacan, 1960a-1961/1992). Assim, podemos presumir a associação entre a puberdade e o brilho nos olhos, aquilo que chama a atenção e atrai. Ademais, nessa passagem citada por Ariès, a fase seguinte, a adolescência, aparece relacionada à possibilidade de procriar, ainda que se trate de uma fase de crescimento.

Ariès (1981) afirma que dessa especulação antigo-medieval restou uma abundante terminologia das idades, embora algumas palavras tenham se perdido com as sucessivas traduções a partir do latim. Ele observa que, nesse processo de tradução, ficaram estabelecidas três idades: infância, juventude e velhice. Juventude significava “força da idade”, e não havia lugar para a adolescência. “Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*.” (p. 41). Segundo esse autor, a ideia do que hoje chamamos de adolescência demorou a se formar e só pôde ser pressentida no século XVIII.

²⁴ *Le Grand Propriétaire de toutes choses, très utile et profitable pour tenir le corps en santé*, por B. De Glanville, traduzido para o francês por Jean Corbichon, 1556. Obra citada por Philippe Ariès, 1981.

2.1.2 Adolescência e modernidade, uma revolução tempestuosa.

Como índices do aparecimento da adolescência moderna, Ariès (1981) evoca algumas figuras marcantes nessa época, como o Querubim, personagem literário caracterizado por certa androgenia e ambiguidade sexual, o conscrito, figura social do jovem a ser recrutado, caracterizado por atributos viris recém-adquiridos e, finalmente, aquele que esse autor considera como o primeiro adolescente moderno típico, o *Siegfried*, de Wagner²⁵, um herói dotado de força física, espontaneidade e alegria de viver. Para esse historiador, as características desse personagem fazem dele uma antecipação do que vem a ser o herói do século XX, de acordo com sua tese de que a cada época corresponde uma idade privilegiada, sendo a do século XX a adolescência. Voltaremos posteriormente a essa tese de Ariès.

Até então, podemos extrair alguns elementos que perpassam as mais distintas formas através das quais as culturas lidam com a fase de transição à idade adulta. Em comum, há o aspecto de uma lacuna temporal na qual o jovem está inserido numa espécie de suspensão, um modo de estar “em espera”, algo que a origem etimológica proveniente de um participio presente também atesta. Do antigo efebo ao aprendiz medieval, trata-se, para os meninos, de uma fase de aprendizagem e formação para a participação da comunidade, e, para as meninas, para a vida doméstica e seus afazeres, também inseridos na vida social. É importante reiterar que em certas realidades sociais, como aquelas das culturas antigas, mencionadas anteriormente, ou algumas em culturas distintas da ocidental, que vamos exemplificar posteriormente, essa lacuna temporal, esse tempo de suspensão, é marcado por mecanismos ritualísticos de transição, que operam a transmissão de saberes de uma geração a outra. Na Grécia Antiga, esses mecanismos estão inseridos numa estrutura que ocupa o centro da organização social, a *Paideia*, estrutura voltada para a formação dos jovens, a raiz mais profunda da educação moderna. Vamos então examinar como esses modelos vão pouco a pouco se transformando nas formas mais recentes de transmissão.

Conforme Le Breton (2013), um dos sinais marcantes de emergência do “sentimento da adolescência” é a publicação da obra *Emílio* (1762/1995), de Rousseau, que descortina a particularidade do período de existência que sucede a infância e prepara a entrada na idade adulta. É nesse trabalho que encontramos a célebre citação de Rousseau (1762/1995) segundo a qual “nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para existir, outra para viver; uma para a espécie, outra para o sexo” (p. 176). Para esse pensador, na infância não se distinguem

²⁵ *Siegfried* é o personagem que dá nome à ópera de Richard Wagner, que estreou na Alemanha em 1876 (Ellmerich, 1977).

meninos e meninas, e a diferença entre os sexos só se apresenta na puberdade, na forma de uma irrupção violenta. Ele afirma:

Como o mugido do mar precede de longe a tempestade, essa tempestuosa revolução é anunciada pelo murmúrio das paixões nascentes; uma manifestação muda anuncia a aproximação do perigo. Uma mudança no humor, arroubos frequentes, uma contínua agitação de espírito tornam a criança quase indisciplinável. Torna-se surda à voz que a fazia ficar dócil; é um leão em sua febre; desconhece seu guia, já não quer ser governada. (p. 272).

Nota-se, a partir dessa passagem, a concepção rousseuniana de adolescência como período da vida carregado de conflitos subjetivos e arroubos emocionais, associados à irrupção da sexualidade. Trata-se de uma novidade, visto que até então os aspectos subjetivos da fase de transição à idade adulta não são levados em conta, ao menos não de maneira evidente na produção bibliográfica voltada para essa fase. Considerado de outro modo, é possível entender que Rousseau inaugura a perspectiva que frisa toda uma dimensão subjetiva inerente à adolescência em seu sentido moderno.

Considerando-se os dados históricos, tem-se a impressão de que a transição à idade adulta transcorre sem grandes agitações ou transformações afetivas por um longo período. Devido a uma complexa configuração de fatores sócio-históricos e econômicos, chega-se a um tempo da civilização ocidental em que essa transição aparentemente suave e serena, quase “natural”, já não é mais possível, o que vem testemunhar a obra *Emílio* de Rousseau. Na próxima seção, vamos nos aprofundar na diferenciação entre essas duas formas de transição, uma mais serena, quase “natural”, e outra mais conflituosa, que constitui a ideia moderna de adolescência, para daí extrair elementos que nos permitam compreender os mecanismos que operam a transmissão de saber em cada um desses modelos. Por ora, continuemos o percurso histórico da construção da noção moderna de adolescência na cultura ocidental.

A partir de suas observações sobre as mudanças de humor na adolescência, entendidas como prenúncios de um perigo relacionado à sexualidade, que tornam o sujeito “quase indisciplinável”, Rousseau (1762/1995) demarca a necessidade de uma mudança fundamental na educação, cuja parte mais difícil e mais importante seria aquela voltada para esse período da vida. Assim, ele corrobora uma perspectiva cada vez mais forte em sua época, que enfatiza o caráter de “crise” que essa idade comporta. Embora a obra *Emílio* seja um marco na história da educação e constitua o primeiro grande trabalho em que um pensador se debruça efetivamente sobre as questões subjetivas da adolescência, é preciso reconhecer seu caráter conservador. Em sintonia com seu tempo, o autor defende uma posição que, hoje em dia, considera-se machista quanto à educação das meninas, que, para ele, deve ter como objetivo a

formação de mulheres submissas aos homens. Além disso, a associação estabelecida entre adolescência e crise impulsiona toda uma conjuntura social em que se cristaliza a ideia de uma “idade crítica”, marcada pela rebeldia, pela violência e pela impulsividade.

Ao considerar as figuras e os papéis sociais na história da vida privada, a historiadora Michelle Perrot (2012) retoma a noção de adolescência como “idade crítica”. Para ela, a figura do adolescente, ignorada pelas sociedades tradicionais até por volta do século XVII, progressivamente torna-se “estratégica” e se delinea com precisão. Perrot chama a atenção para a ênfase que recai sobre o caráter “crítico” da adolescência também ao longo do século XIX, quando médicos publicam dezenas de teses sobre a puberdade, com prescrição de tratamento aos adolescentes e seus “desajustes”. Fortalece-se a noção de que essa fase é um perigo para a sociedade, com base numa correspondência entre o despertar da sexualidade e a violência. Segundo a autora, “desliza-se imperceptivelmente para o tema do adolescente criminoso” (p. 149), por meio de obras que retratam as preocupações da época, que abordam a criminalidade na adolescência e apresentam uma patologia própria a esse período.

Por conseguinte, percebe-se que o conceito social de adolescência, em seu sentido moderno, aparece associado ao perigo e à subversão das normas sociais tão logo o adolescente passa a ser observado em sua subjetividade manifesta, com seus arroubos afetivos e seus conflitos. Essa adolescência vem a ter lugar na modernidade. Conforme Ariès (1981), a adolescência é um conceito de tonalidade ocidental, que emerge lentamente nas sociedades industriais e consolida-se principalmente no decorrer do século XIX, concomitantemente ao estabelecimento da obrigatoriedade escolar.

A sociedade moderna ocidental, em intensa transformação na esteira dos avanços do capitalismo e da industrialização, experimenta, ela própria, uma crise estrutural com mudanças expressivas nas relações sociais, públicas e privadas. Nessa crise, que se potencializa no século XIX, emerge a figura do adolescente moderno, como um resto, extraído das fraturas cada vez mais evidentes do laço social. Quanto mais intensas as transformações sociais advindas da modernidade, mais veementes as reações opostas engendradas pela tradição. A figura do adolescente representa a contestação e a desobediência à tradição até então vigente, sinalizando a decadência de um sistema social caduco. Além disso, representa a irrupção de uma sexualidade sem amarras, numa sociedade extremamente moralista e conservadora. É precisamente nesse momento histórico e nessa sociedade que nasce a psicanálise, e é com essa adolescência que Freud vai se deparar em diversos casos clínicos, o que vamos analisar mais adiante. Por ora, é importante considerar que o modo principal e mais abrangente de resposta dessa cultura ao suposto risco iminente que configura

a adolescência é o estabelecimento das bases modernas da educação. Dessa maneira, surge a figura do estudante.

2.1.3 Educação: controle dos corpos e transmissão do saber.

Antes de abordar mais atentamente a questão do estabelecimento da escola na modernidade, vamos voltar às observações de Lesourd a propósito do lugar do adolescente no discurso através da história e a preocupação das sociedades acerca da educação dos adolescentes. Diferentemente dos historiadores Perrot e Ariès, Lesourd (2004), um autor do campo da psicanálise, defende que em outros períodos da história, anteriores à modernidade, também houve uma grande preocupação com a adolescência, e que em certos contextos é possível até mesmo detectar vestígios do adolescente moderno, numa espécie de antecipação. Como já salientado a respeito da educação dos jovens na Grécia Antiga, que constitui os alicerces da educação ocidental, esse autor propõe uma articulação entre a necessidade de se educar e formar os jovens com a iminência de profundas transformações nas estruturas da sociedade. Essa perspectiva nos permite problematizar a ideia de “idade crítica” como proveniente do discurso da modernidade. Numa recapitulação dos períodos históricos em que o tema da adolescência aparece em lugar de destaque no discurso vigente, Lesourd (2004) demonstra a conexão entre o adolescente e as transformações sociais:

A Grécia do século V a.C., Roma do século I a.C., a Idade Média do século XV, o Romantismo do século XIX, todos esses períodos falaram, pensaram, escreveram sobre os adolescentes. [...]. Em suma, o que anima essas épocas em que o adolescente está situado no centro dos discursos, o que permite compará-las entre si apesar de suas diferenças, seu traço comum, além do adolescente, é a transformação das relações sociais. Todas essas épocas representaram períodos de transição entre um poder antigo e um poder novo. (p. 16).

Na leitura de Lesourd, nesses períodos de transformação política e social, novas referências morais passam a ocupar um lugar central como ordenadoras das relações sociais. Assim como na Grécia Antiga, a educação dos jovens e, com ela, a transmissão dessas referências, têm especial importância em cada um dos períodos históricos indicados por ele. O exemplo grego é paradigmático porque nesse contexto os pedagogos que formam os jovens são, antes de tudo, políticos que defendem a República. Logo, a ética da educação está calcada na ética política. Nessa perspectiva, Lesourd (2004) demonstra como “a cada período, transmissão de um saber e futuro dos adolescentes parecem ligados no espírito dos pensadores”. (p. 18-19). Para ele, a questão é compreender a ligação entre mudança política e interesse pela educação dos adolescentes.

Recorrendo ao sentido etimológico de “educação”, que provém do latim *educere*, ou seja, “tirar de, fazer sair de”, e também “parir, educar, exaltar”, Lesourd (2004) sublinha que “a educação é tirar para fora de, é conceber um depois, um futuro, para aquele que se educa.” (p. 19). Trata-se, portanto, da preocupação com o futuro dos jovens e, conseqüentemente, com o futuro da sociedade. No sentido de se cuidar do futuro, em diversas sociedades, percebe-se que as crianças que sobrevivem aos desafios da primeira infância²⁶ logo são iniciadas num processo de formação para a vida adulta, dentro de parâmetros rígidos, com pouquíssima margem de variação. Conforme a época e a classe social, em torno dos sete anos, a criança passa a ser preparada para seu futuro papel na comunidade, e a fase da adolescência é simplesmente a continuação dessa preparação, com a construção progressiva do papel social, para o qual praticamente não há escolha. Esse modelo pode ser percebido em diversos contextos, e persiste até o século XIX. Portanto, ainda que Lesourd identifique o grande interesse de algumas sociedades mais distantes na história pela formação dos adolescentes, como regra geral o que se constata é a continuidade e a indistinção entre a infância e a adolescência no que se refere à educação e à formação para a vida adulta, circunstâncias que somente vêm a mudar com a modernidade.

É importante realçar como a educação, destinada, em princípio, à regulação, à disciplina e ao controle das transformações em curso subverte essa função original. Ou seja, é a escola que proporciona o exercício cada vez mais livre e complexo do pensamento por parte dos jovens, o que acarreta gerações de adolescentes cada vez mais críticos. Ademais, o estabelecimento da obrigatoriedade escolar na modernidade, com a entrada em larga escala de crianças na escola, provenientes das mais diversas posições sociais, faz com que a rigidez do projeto de futuro para os jovens se torne cada vez mais relativa. Abre-se espaço para a escolha do futuro, e, com ela, para o imprevisível, novidades que suscitam a prevalência de uma atmosfera afetiva mais angustiada na adolescência. Isso nos reenvia à questão levantada anteriormente a partir de uma colocação de Le Breton (2013), a respeito da ausência de espaço para a singularidade dos adolescentes na Grécia Antiga.

O modelo grego antigo é também paradigmático quanto à inflexibilidade da preparação para os papéis sociais da vida adulta. Todavia, a nosso ver, isso não leva, necessariamente, à ausência de singularidade para os jovens, mas sim à ausência, ou à baixa

²⁶ As altas taxas da mortalidade infantil que prevalecem até o século XIX explicam a pouca importância que a educação formal das crianças pequenas recebe nesses períodos, visto que o principal objetivo é a sobrevivência da criança, para daí ser possível a concepção de futuro. A educação é indissociável da expectativa de futuro. A idade de sete anos geralmente é um marco da sobrevivência às adversidades da primeira infância. (Lesourd, 2004, p. 19-20).

incidência, de conflito subjetivo, para um sujeito que sabe o que esperar para si e que sabe, sobretudo, o que o Outro espera dele. Ao se deparar com o real da puberdade, com o despertar da sexualidade e sua incidência no corpo, os jovens dessa cultura estão fortemente enlaçados por uma série de referências culturais que não os permitem vacilar, isto é, que os auxiliam em seu movimento de endereçamento ao Outro. Disso resulta uma transição mais suave, que podemos estender para outros contextos, em que a adolescência é um processo gradual, uniforme, regular, muito diferente da noção moderna de adolescência, que procuramos aqui delinear. Voltaremos a tratar dessas formas mais “suaves” de transição à vida adulta neste capítulo.

Ainda sobre a Grécia Antiga, cujo modelo de adolescência repercute sobre as variantes dessa passagem até o século XIX, Lesourd (2004) argumenta que todo o trabalho da educação orienta-se em torno da questão do adolescente, e que o efebo é a encruzilhada estratégica do pensamento grego. De acordo com ele, entre a beleza da juventude e a honra que marca o cidadão, institui-se uma tensão que os filósofos educadores precisam resolver, cuja reflexão central diz respeito ao prazer do efebo, isto é, ao uso de seu corpo nos prazeres verbais, esportivos, militares e amorosos (p. 23). Portanto, a educação cidadã grega, que é uma formação moral e ética, visa, em última instância, lidar com a questão do prazer, e, por conseguinte, do sexual. Para Lesourd (2004), o fundamental de toda essa reflexão é compreender que a base da educação ocidental parte de uma pergunta que permanece no centro da educação do adolescente através dos séculos: “Como administrar o prazer, como administrar o sexual?” (p. 23). Evidentemente, os modelos éticos e morais vão evoluir no decorrer da história, assim como a estrutura da família e toda a sociedade vão passar por modificações profundas. Ainda assim, é necessário destacar esse elemento que permanece, apesar das transformações morais. “O que permanece constante é que a questão da gestão do prazer, a questão da ética do sexual é sempre uma questão adolescente”. (p. 23-24).

*

Após essa reflexão que articula os fundamentos mais arraigados da educação ocidental com o real da sexualidade na adolescência, voltamos à discussão sobre a escola na modernidade. Tendo em vista a referência à gestão do sexual, é imperativo evocar Foucault (1975/2011) e sua elaboração sobre a sociedade disciplinar, que perpassa a modernidade e tem como um de seus principais instrumentos a escola moderna, na qual a disciplina se alia à

pedagogia e à educação²⁷. Foucault salienta a demanda incessante de regulação da sexualidade, demanda que nasce na família e se lança sobre a medicina, a pedagogia, a psiquiatria, as igrejas, sobre todos os “especialistas” supostamente capazes de suprimir e corrigir os presumidos “desvios” da sexualidade considerada “normal”, aquela unicamente voltada para a reprodução. A necessidade crescente de controle dos corpos e da sexualidade é paralela ao surgimento de uma adolescência cada vez mais explicitamente afetada pela agitação dos corpos, pela incidência da pulsão sexual. É para essa adolescência que a educação moderna é pensada, tendo como principal instituição o colégio.

Vejamos mais detidamente o contexto social em que se estabelece a educação na modernidade. Segundo Le Breton (2013), o aparecimento da adolescência moderna acompanha o surgimento de um novo modelo de família, a partir do fim do século XVIII, nas classes sociais mais abastadas. A substituição progressiva dos casamentos de conveniência por aqueles motivados por afeição mútua viabiliza importantes mutações na estrutura familiar, contribuindo para o crescente investimento afetivo nos filhos e para um sentimento mais nítido de diferença geracional. Além disso, com o surgimento da escola obrigatória, o tempo em que os filhos permanecem sob a tutela econômica dos pais se prolonga, há um adiamento cada vez mais extenso da emancipação dos adolescentes.

Neste ponto, é importante uma breve digressão para construirmos alguns parâmetros sobre a família moderna. Na obra *A origem da família, da propriedade privada e do estado* (1884/1975), Friedrich Engels analisa extensamente os trabalhos do antropólogo Lewis Morgan (conforme Engels, 1884/1975), que passou décadas pesquisando grupos de índios com o objetivo de esclarecer a passagem da vida selvagem à barbárie e desta à cultura. Engels se aprofunda nessas pesquisas a fim de entender o surgimento da família, e seu percurso o conduz à modernidade. Ele assinala uma conexão entre o surgimento da família monogâmica, base fundamental da família moderna, com a necessidade de retenção e transmissão de bens materiais, na forma da herança, de uma geração a outra. Dessa maneira, de acordo com Engels, à luz das teorias marxistas, a origem da família está fortemente relacionada com a posse e a circulação de objetos, e a família burguesa representa o ápice dessa relação, pois se reduz ao pequeno grupo formado pelo casal e seus filhos herdeiros, o que é de grande interesse numa sociedade extremamente preocupada com a posse e o acúmulo de riquezas.

²⁷ Quanto ao tratamento da adolescência na sociedade disciplinar, vale lembrar a exclamação de Pinel: “*Que d’analogies entre la direction des aliénés et l’éducation des jeunes gens !*” (Pinel, 1909, conforme citado por Huerre; Pagan-Reymond; Reymond, 2002). “Só há analogias entre a orientação dos alienados e a educação dos jovens!”. (Tradução nossa).

Disso depreendemos que com a modernidade e a consolidação do sistema capitalista, a conexão entre a forma da família e a posse de objetos chega a seu ponto mais alto – instaurando-se a legitimidade da posse inclusive em relação a seus membros, isto é, as pessoas “pertencem” a determinada família. Por outro lado, a despeito dessa explicação materialista para as configurações familiares, nesse período os casamentos passam a se basear preferencialmente numa relação afetiva. E esses casais, unidos por laços de afeto, tendem a retirar da cena pública a vida conjugal e familiar, movimento característico das famílias modernas, que, como realça Ariès (1981), retiram-se do mundo e opõem-se à sociedade como um grupo solitário, apegado à privacidade do lar. Nessa complexa equação, que conjuga interesses econômicos com relações afetivas, entram ainda a circulação e a transmissão de saberes, o que abarca, entre outras coisas, a educação dos filhos. Com isso, nota-se a complexidade do contexto social e familiar desse adolescente que surge com a modernidade e que é, em seguida, inserido na instituição escolar.

Ainda a propósito da família moderna, é preciso lembrar as colocações de Lacan na obra *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938/2003). Ele demonstra como os modelos de família das sociedades “primitivas” são mais extensos que as formas mais atuais, que seriam não uma simplificação, mas sim uma contração da instituição familiar, reduzida ao longo do tempo a relações de parentesco cada vez mais dependentes dos laços de sangue. Num exame comparativo das diferentes formas de família na evolução social humana, o autor atribui ao casamento uma influência preponderante nas transformações que levam à forma atual dessa instituição, que seria a família conjugal. (p. 32-33). De acordo com ele, o ideal patriarcal vai se afirmar dialeticamente através da história, o que se reflete na estrutura da família e na posição privilegiada do casamento. Soma-se ao fortalecimento do patriarcado a tradição moral do cristianismo, que eleva ao primeiro plano a livre escolha dos indivíduos no laço do matrimônio. Tudo isso impulsiona “a instituição familiar a dar o passo decisivo a sua estrutura moderna, [...] com a revolução econômica da qual saíram a sociedade burguesa e a psicologia do homem moderno”. (p. 64-65). Lacan acrescenta que “são as relações da psicologia do homem moderno com a família conjugal que se propõem ao estudo do psicanalista” (p. 65), e que “em nossa época, mais do que nunca, é impossível compreender o homem da cultura ocidental fora das antinomias que constituem suas relações com a natureza e com a sociedade”. (p. 65).

Como se vê, as reflexões de Lacan nesse trabalho tão precoce de sua teorização, anterior ao que vem a ser, mais tarde, o pensamento psicanalítico lacaniano propriamente dito, já oferecem uma relevante articulação sobre a família moderna precisamente por lançar mão

das ciências sociais na abordagem dos “complexos familiares”. Essa reflexão é importante para a compreensão do surgimento da adolescência moderna, e, por isso, retornaremos a ela mais adiante neste capítulo. Por enquanto, ela nos auxilia a sustentar que é da família conjugal, portanto, transformada consideravelmente na modernidade pela promoção das relações afetivas à base principal dos casamentos, que nasce o adolescente moderno. E essa figura social aparece primeiramente na classe burguesa.

*

Por muito tempo, a adolescência permanece como um privilégio dos filhos da burguesia, dado que os jovens das classes trabalhadoras já estão inseridos no mundo do trabalho, o mundo dos adultos, desde a infância, sem qualquer fase de transição. O direito aos estudos somente passa a atingir essas classes mais pobres cerca de um século depois. Le Breton (2013) chama a atenção para a diferença linguística notável na designação da adolescência em classes sociais distintas. Numa sociedade em que o trabalho infantil é aceito com pouquíssimas ressalvas, os meninos e as meninas pobres são chamados de “pessoas jovens” ou de “jovens operários”²⁸, e não de “adolescentes”, como os estudantes burgueses.

É nesse contexto que se institui a obrigatoriedade escolar, obrigatoriedade relativa, como foi visto acima, já que atinge os jovens da burguesia com aproximadamente um século de anterioridade em relação aos jovens das camadas mais pobres. Ariès (1981) localiza as origens das classes escolares mais homogêneas no fim do século XIX, justamente quando se fortalece uma preocupação em se separar crianças e adolescentes, cada qual com suas demandas de aprendizagem. Nesse contexto, um ensino especialmente voltado para a adolescência passa a ser difundido na burguesia, e a instituição do colégio torna-se cada vez mais importante. Esse historiador salienta o caráter rude da educação colegial, pautada por um ideal disciplinar rigoroso, que submete os estudantes muitas vezes a castigos físicos, congruentes à noção de sociedade disciplinar de Foucault (1975/2011).

Nessa época, passa-se aos educadores e ao sistema pedagógico o papel de se pensar sobre as primeiras etapas da vida, inclusive a adolescência, que se torna objeto da ciência. Com isso, a educação se torna detentora do suposto saber acerca desses sujeitos, e a ela são atribuídas as funções mais essenciais da sociedade perante os adolescentes – funções distintas, porém entrelaçadas: a gestão dos corpos, do prazer, ou seja, do sexual; e a transmissão do

²⁸ Tradução nossa das expressões: « *jeunes gens* » e « *jeunes ouvriers* » (p. 32).

saber. A função social de formação de homens e mulheres para seus papéis sociais está dividida entre essas duas vertentes.

Percebemos, então, que paulatinamente a instituição escolar vai assumindo funções e atributos que em contextos históricos ou culturais distintos da realidade ocidental moderna concernem a outros instrumentos sociais, como ritos de passagem, treinamentos físicos, provações ou eventos específicos que fazem parte da vida dos jovens e funcionam como marcos simbólicos. Diferentemente da educação na Grécia Antiga, que não substitui esses eventos, mas sim os organiza e institui em torno de uma ética que inclui o prazer e a sexualidade, a educação moderna, em sua origem, com seu caráter disciplinar, tem como principal propósito a supressão da sexualidade e do pulsional.

Com uma educação total, que abarca grande parte da vida dos estudantes, como se constata nas instituições colegiais do século XIX, resta pouco espaço para os ritos e eventos simbólicos, que persistem em algumas convenções sociais, mas que, pouco a pouco, perdem seu valor de metáfora – sua “eficácia simbólica”, expressão do campo da Antropologia que entenderemos mais adiante. Assim, na modernidade, deduz-se o início da dispersão e do enfraquecimento dos elementos simbólicos que funcionam como referentes para a passagem da adolescência até então. Segundo Le Breton (2013), no final do século XIX, a primeira comunhão e o diploma escolar ainda funcionam como marcos simbólicos, que sinalizam uma mudança de estatuto em torno dos 12 anos. Além deles, posteriormente outros eventos marcam a escansão entre a adolescência e a idade adulta, tais como a experiência do serviço militar e a maioridade civil. Esses eventos são resquícios dos rituais de passagem, e funcionam como marcadores da transição da adolescência na vida pública, embora já bastante distintos dos ritos tradicionais.

*

Quanto ao valor da educação como dispositivo gerenciador da passagem da adolescência desde a modernidade, o historiador Jean Hébrard (1999) apresenta uma relevante reflexão a partir da história de vida de dois meninos franceses, um do século XVIII e outro do início do século XX, ambos camponeses e considerados “autodidatas”.²⁹ Trata-se de jovens provenientes de classes populares, que, de origem, não têm acesso à educação formal, mas que, com a puberdade, após um período de errância, lançam-se com voracidade em direção à

²⁹ São eles: Jamerey-Duval e Antoine Sylvère, cujas autobiografias estão publicadas como, respectivamente, *Mémoire – Enfance et éducation d'un paysan du XVIIIe siècle*, Paris, Le Sycomore, 1981, e *Toinou, la vie d'un enfant auvergnat*, Paris, Plon, 1980. (Conforme Hébrard, 1999).

apreensão desordenada de conhecimento, e obtêm o que o autor considera “um deslocamento cultural inteiramente excepcional” (p. 124), ambos chegando a publicar suas memórias. Sem entrarmos nos detalhes dessas biografias, interessa-nos ressaltar algumas inferências de Hébrard que nos parecem muito pertinentes. Para entender a passagem de uma sociabilidade infantil a uma adulta, esse autor tenta decifrar como crianças de diferentes contextos históricos aprendem a obter os meios intelectuais para se inserir no saber do corpo social. Nesse sentido, a escola moderna seria o instrumento que permite essa passagem cultural – passagem que, na ausência da escola, vale-se de outros instrumentos.

Hébrard (1999) lança mão de dois casos de autodidaxia, ou seja, de meninos que alcançaram grande êxito intelectual sem estar inseridos na escola, para tentar compreender os instrumentos que fazem a função da passagem cultural na lacuna do dispositivo escolar. Em sua interpretação, a errância tem um papel essencial na trajetória desses meninos, que fogem de casa em busca de outros indivíduos que possam lhes ensinar algo. “Tudo se passa como se houvesse um outro lugar que pudesse ser o ponto de ancoragem de alguma outra coisa a ser aprendida”. (p. 126). Percebemos, no movimento desses sujeitos, um endereçamento ao Outro pelo ímpeto da *pulsão de saber*, tal como Freud (1905a/1996) a define como “força sublimada de dominação”.³⁰ (Freud, 1905a/1996, p. 183). Um dos jovens chega a afirmar que aprendeu com o avô que é preciso roubar o que não quiserem lhe ensinar. “É preciso saber ir roubar as respostas às questões” (Hébrard, 1999, p. 127), diz o avô que roubou o “saber ler” do padre nas missas de domingo. Hébrard interpreta esse “roubo” como um “arrancar-se” da cultura de origem para se dirigir a uma nova, através da apreensão de métodos para interrogar os objetos culturais. Sobre essas reflexões, Maud Mannoni (1999) vai afirmar que Hébrard nos mostra como a adolescência pode constituir, para alguns sujeitos, “o momento excepcional da conquista de um saber, arrancado, ‘roubado’ ao outro” (p. 10), acrescentando que tal conquista se faz a partir de fugas e de rupturas com os primeiros laços familiares.

Os relatos comentados por Hébrard e Mannoni acentuam, na singularidade dessas duas histórias de vida, aspectos fundamentais do que emerge, com a modernidade, como adolescência. Nota-se um excesso pulsional que arrebatava os corpos e uma ânsia por se dirigir ao Outro, o que se traduz pela impulsividade por desbravar novos territórios, pelo afastamento da família e pela fuga errante pelo mundo afora. Nesse arrebatamento, percebe-se a função da apreensão de novos saberes como meio de se deslocar socialmente e de se alcançar um novo estatuto, tanto social como subjetivo. Além do mais, o historiador é perspicaz ao atentar para

³⁰ A pulsão de saber e a questão da sublimação serão discutidas no próximo capítulo.

a função essencial da *errância* nesse processo, movimento que vamos verificar, logo adiante, ser operatório em certas culturas que prescrevem aos jovens uma errância de caráter iniciático como rito de passagem à idade adulta. (Deluz, 1999).

Esses aspectos transcorrem do singular de um relato ao discurso coletivo. Verificamos a evolução da percepção da adolescência no discurso da modernidade através de duas formas principais: por um lado, como a idade “crítica”, da ignorância, da errância, da delinquência, da tendência ao risco e ao ato perigoso; e, por outro, como a idade da aprendizagem, caracterizada pela figura do estudante – ou do autodidata, como vimos acima –, que se consolida na segunda metade do século XIX como aquele que tem o gosto pelo ensino científico e pela pesquisa. Essas percepções – formas discursivas que expressam duas questões cruciais da adolescência, a sexualidade e o saber – estão entrelaçadas e alicerçam o modelo educacional destinado ao ensino e ao controle dos adolescentes.

Esboçamos, assim, o perfil da adolescência que chega ao final do século XIX e torna-se, de imediato, objeto de interesse de Freud e de seus seguidores. Tão logo se delineia de forma mais precisa, essa figura do adolescente moderno, nascido no seio da burguesia, num caldeirão de transformações sociais e políticas, começa a se dissolver, tornando-se cada vez mais imprecisa e provisória. No decorrer deste estudo, vamos analisar essa espécie de liquefação da figura do adolescente e seus efeitos sobre a subjetividade de cada sujeito que atravessa essa fase da vida.

2.2 Um mapeamento da adolescência: natureza, sociedade e cultura

No escrito “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, Lacan (1957a/1998) demonstra a preexistência da linguagem, com sua estrutura, à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental. Nesse trabalho, que podemos considerar um dos pilares da hipótese estruturalista lacaniana, em seu auge nesse momento da produção teórica desse psicanalista, consta a proposição de que o sujeito, “se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio.” (p. 498). Ele prossegue com uma observação sobre a experiência da comunidade, que adquire sua dimensão essencial na tradição instaurada pelo discurso. “Essa tradição, muito antes que nela se inscreva o drama histórico, funda as estruturas elementares da cultura” (p. 498-499), estruturas que revelam uma ordenação inconsciente das trocas e permutações autorizadas pela linguagem.

Esse trecho da obra escrita de Lacan é de grande relevância para o que será discutido nesta seção. Se anteriormente apresentamos uma revisão panorâmica da construção da adolescência no curso da história, propomos aqui um breve exame da fase de transição à idade adulta em culturas distintas da tradição judaico-cristã e da civilização ocidental, distintas daquelas dos “brancos”³¹, para usar a perspectiva de um autor indígena (Kopenawa & Albert, 2015). Vamos expor elementos, extraídos de estudos antropológicos, que consideramos importantes para a compreensão dessa passagem nessas culturas, consideradas, usualmente e pejorativamente, como “primitivas”, termo que recusamos. Esse exame será guiado pelas seguintes questões: o que norteia a transição da infância à idade adulta nessas culturas, que são extremamente diferentes umas das outras, mas que, comparando-se com nossa civilização moderna, estão aparentemente – apenas aparentemente – próximas de um estado de “natureza”? Como a transmissão e a apreensão de saberes operam nessa passagem?

Para uma aproximação dessa questão da “natureza” em sua oposição à cultura, voltamos às reflexões de Lacan, em que salientamos os termos “comunidade” e “tradição”. Para esse autor, o discurso instaura a tradição que, por sua vez, funda as estruturas elementares da cultura. Essa definição é de suma importância para o que vem em seguida. Lacan (1957a/1998) problematiza a dicotomia natureza-cultura nos seguintes termos:

A dualidade etnográfica da natureza e da cultura está em vias de ser substituída por uma concepção ternária – natureza, sociedade e cultura – da condição humana, na qual é bem possível que o último termo se reduziu à linguagem, ou seja, àquilo que distingue essencialmente a sociedade humana das sociedades naturais. (p. 499).

Para Lacan, portanto, se há linguagem não se trata de “sociedade natural”, e sim de “sociedade humana”. Numa referência à tese marxista de que o trabalho humano constitui a gênese da civilização, mesmo afirmando não tomar partido em relação a ela, o autor sugere considerar essa hipótese a partir das relações originais entre o significante e o trabalho, que ele designa como a função geral da práxis na gênese da história. Lacan não concebe uma gênese, nem qualquer explicação ontológica da cultura, pois a estrutura da linguagem é pré-existente, ou seja, ela demarca um corte radical entre o humano e o inumano, não sendo possível conceber qualquer movimento progressivo e evolutivo de transformação ou gênese.

Isso é de grande importância para a orientação deste estudo, para que possamos compreender o que de fato está em jogo na grande variabilidade da adolescência entre uma cultura e outra. À luz dessas considerações de Lacan, aprendemos que é preciso tomar as

³¹ Designação que independe da cor ou da raça, “branco”, para grande parte dos indígenas, é o “outro”, o não indígena.

diferenças entre a transição da adolescência nos mais variados contextos históricos e culturais em toda a sua complexidade.

A articulação entre a cultura, a sociedade e o discurso volta a ser contemplada por Lacan (1972a-1973/1985), com eloquência, num trabalho situado em outro contexto de seu pensamento. N' *O Seminário, livro 20: Mais, ainda*, esse psicanalista assevera que a cultura não existe enquanto distinta da sociedade. Para ele, no fim das contas, só há o laço social:

Eu o designo com o termo *discurso*, porque não há outro meio de designá-lo, uma vez que se percebeu que o liame social só se instaura por ancorar-se na maneira pela qual a linguagem se situa e se imprime, se situa sobre aquilo que formiga, isto é, o ser falante. (p. 74).

Assim, destaca-se a noção de *discurso* como o que, para além da cultura, particulariza uma sociedade. Essa acepção, mais tardia na obra de Lacan, vem corroborar suas reflexões anteriores, expostas no contexto do escrito “A instância da letra”, como vimos logo acima, em torno da questão da tradição. Com a introdução desse terceiro termo no eixo natureza-cultura, a sociedade, ressaltamos a concepção lacaniana da tradição como instrumento do discurso responsável por fundar as estruturas elementares da cultura. Essa orientação de Lacan será a diretriz de nosso debate com a Antropologia. Tendo isso em vista, passemos às descobertas desse campo sobre a adolescência.

2.2.1 Margaret Mead e as meninas de Samoa.

A antropóloga norte-americana Margaret Mead empreende um importante trabalho de campo acerca da transição da adolescência em sociedades não ocidentais nas primeiras décadas do século XX. Com o objetivo de verificar o efeito da civilização sobre o desenvolvimento de um ser humano na idade da puberdade (Mead, 1928/2001), ela passa nove meses em Samoa, uma ilha no sul do Oceano Pacífico habitada por povos nativos polinésios, observando a vida de dezenas de meninas adolescentes no cotidiano doméstico e na comunidade. Os resultados desse estudo e as conclusões de Mead são apresentados na obra *Coming of age in Samoa* (1928/2001), traduzido em português como “Adolescência, sexo e cultura em Samoa”. Considerado controverso ³² pela opinião pública conservadora dos

³² É digno de nota o fato de que Mead é duramente criticada precisamente por causa do teor sexual de seu estudo. Ela mostra que muitas jovens mulheres samoanas adiam por anos o casamento enquanto desfrutam de sexo ocasional, o que não as impede de posteriormente se casar e criar devidamente seus filhos. Após a morte da autora, um antropólogo chega a publicar um estudo a fim de desconstruir o que chama de um “mito antropológico”, a partir de novos relatos das mulheres que haviam sido entrevistadas por Mead na adolescência. Nesses novos depoimentos, elas negam as abundantes e livres experiências sexuais relatadas anteriormente. No entanto, isso não invalida o trabalho de Mead, já que muitas variáveis haviam mudado nesse novo estudo em

Estados Unidos da época, esse livro é pioneiro no campo das ciências sociais ao tratar da adolescência sob um enfoque multicultural.

Provocada por uma série de estudos das Ciências Sociais, da Psicologia e da Medicina da época que tomam a adolescência como um período de rebeldia, de conflitos subjetivos e de conturbadas transformações na personalidade, Mead (1928/2001) parte da seguinte questão: as turbulências que atormentam nossos adolescentes se devem à natureza da adolescência em si mesma ou à civilização? (p. 10). Para respondê-la, ela escolhe investigar uma sociedade remota da sua, tanto cultural quanto geograficamente. Naquela época, a cultura samoana ainda está pouco afetada e transformada pelo trabalho de missionários cristãos, que, no decorrer do século XX, atuam intensamente na região, modificando substancialmente a cultura local. Além da escolha pela localidade de seu estudo, a antropóloga explica a escolha de seu grupo de investigação, as meninas, e não adolescentes dos dois sexos, como uma forma de facilitar o vínculo e a familiaridade, já que ela é uma jovem pesquisadora.

O estudo de Mead descreve em pormenores a vida na comunidade samoana, a divisão de trabalho, os costumes, os ritos, as peculiaridades da estrutura familiar e o dia-a-dia das adolescentes. Segundo a autora, a comunidade ignora as meninas e os meninos do nascimento aos 15 ou 16 anos de idade. As crianças e os adolescentes mais novos vivem quase imperceptivelmente à margem dos adultos, fazendo sem questionamentos o que lhes é demandado no cotidiano doméstico. Até então, eles não têm um *status* social, exceto na participação de algumas danças típicas nas festas dos vilarejos.

Não obstante, cerca de dois a três anos após a puberdade, meninas e meninos passam a integrar grupos específicos aos quais são atribuídos um nome, obrigações e privilégios na sociedade – o *Aumaga* para os meninos e o *Aualuma* para as meninas, grupos liderados por membros mais velhos em quem os jovens devem se espelhar. (p. 52). O ingresso nesses grupos corresponde ao reconhecimento do jovem por parte da sociedade e demanda um rito de iniciação. No caso feminino, isso é celebrado, solenemente, no rito da *malaga*, uma viagem festiva formal através da qual a menina deve se exilar por um período num vilarejo próximo, onde é recebida com festas e entretenimento. (p. 56).

relação a seu trabalho original. Por exemplo, esses depoimentos posteriores são dados a um pesquisador do sexo masculino, o que pode interferir em se tratando de um tema da intimidade das mulheres. Além disso, as mulheres entrevistadas já são idosas e se converteram ao cristianismo. Vale notar que essa querela é contemporânea à ascensão da psicanálise, que também é recebida com duras críticas em virtude da abordagem da sexualidade como elemento fundamental da cultura.

Cabe observar que os adultos desse sistema social também são distribuídos em grupos específicos nomeados, o que confere à organização social samoana certa rigidez e grande previsibilidade na atribuição dos papéis na comunidade. Como se vê, as meninas estudadas não têm escolha sobre o que vão fazer a partir da puberdade em relação a um papel social. Apenas aguardam o momento em que passam efetivamente a fazer parte da vida comunitária, por meio do pertencimento a determinado grupo.

Mead (1928/2001) dedica uma parte extensa de seu trabalho à observação do comportamento sexual das adolescentes. Há um tabu na estrutura familiar que impede que irmãs e irmãos se aproximem. Durante a infância, as meninas tendem a estender esse tabu aos meninos em geral, mantendo algum distanciamento deles. Na época da puberdade, por volta dos 13 ou 14 anos, os meninos passam por um ritual de circuncisão, que pode ser considerado como uma espécie de ratificação da diferença sexual. Nesse período, as meninas continuam a manter distância, o que se modifica somente em dois ou três anos, quando meninos e meninas passam a demonstrar mútuo interesse. De acordo com a autora, relações sexuais entre os adolescentes solteiros são aceitas socialmente. Essas relações podem acontecer em três formas principais, todas elas denominadas e previstas pela comunidade: em encontros clandestinos fortuitos, “sob as palmeiras”, em fugas anunciadas e em namoros cerimoniais, em que os meninos “se sentam diante das meninas” e as cortejam. Esses três tipos de encontro sexual são orientados por um jovem mais velho a quem o menino se dirige, e que atua como um “confidente” ou “embaixador” da relação. Além dessas formas socialmente aceitas, a autora menciona também os estupros recorrentes, por parte de jovens por quem nenhuma moça se interessa³³. (p. 63). Conforme a antropóloga, esta última forma é a única atividade sexual anormal presente na cultura samoana. Ela acrescenta que a homossexualidade é aceita sem grandes ressalvas. A ideia de virgindade é considerada com certa reverência pelos nativos, que já estão sob alguma influência do cristianismo e seus valores, mas é tomada com ceticismo. Já o celibato não tem qualquer sentido para uma cultura em que a atividade sexual é concebida, de acordo com a autora, como algo “natural”, próxima das necessidades fisiológicas do organismo.

Neste ponto, podemos ressaltar três aspectos principais apontados pelo estudo de Mead: a previsibilidade na hierarquia e na evolução do *status* social, com a organização de grupos nomeados para os adolescentes; a forma ritualizada de passagem pela puberdade e

³³ Do original: “*The clandestine encounter, ‘under the palm trees’, the published elopement, Avaga, and the ceremonious courtship in which the boy ‘sits before the girl’; and on the edge of these, the curious form of surreptitious rape, called moetolo, sleep crawling, resorted to by youths who find favour in no maiden’s eyes.*” (p. 63). “*In these three relationships, the boy requires a confidant and ambassador [...].*” (p. 63).

de ingresso nesses grupos, por meio dos exílios festivos, dos ritos de circuncisão e da participação das danças, que têm grande importância nas cerimônias da comunidade; e, sobretudo, o lugar ocupado pela sexualidade, com as formas nomeadas e categorizadas pela sociedade de atividades sexuais previstas aos jovens, bem como a “naturalidade” com a qual a sexualidade é tratada pela cultura samoana.

Vamos examinar melhor a questão da “naturalidade” do sexo, tal como é compreendida por Mead (1928/2001). Ela alega que a masturbação e a experimentação sexual na infância são tomadas sem grandes alardes, assim como os casos de homossexualidade entre os jovens que seu estudo acompanha. O tema do sexo faz parte do cotidiano das famílias, como a gravidez, o nascimento e a morte. A antropóloga sublinha que a educação em Samoa difere radicalmente da ocidental quanto ao tratamento desses temas. As crianças são desde cedo expostas a cenas em que esses fatos da vida aparecem – tais como o ato sexual, um parto ou a morte de uma pessoa próxima – e instruídas sobre elas em seus aspectos morfológicos. A ideia ocidental de privacidade não se aplica para essa sociedade da mesma maneira, mas isso por si só não explica a diferença radical entre a maneira como esses temas são tratados e transmitidos na cultura samoana e na ocidental. Segundo Mead, o ponto principal para essa diferenciação é o que ela chama de uma “atitude mental” dos mais velhos diante dessas questões: para os samoanos, nascimento, sexo e morte são “naturais”, são “estruturas inevitáveis da existência”. A autora acentua esse modo de conceber o sexo como um fato físico da vida em oposição à maneira como o tema da sexualidade em geral é extraído do universo das crianças ocidentais, através da frase “não é natural”. (p. 151-152)³⁴.

Conforme Mead (1928/2001), a escolha sexual não constitui um dilema moral para essas adolescentes. Ela estende essa ausência de dilema moral no plano da sexualidade para a ausência de dilemas e impasses na educação das crianças e adolescentes. O adolescente samoano não se defronta com a série de escolhas decisivas que são impostas aos adolescentes das sociedades ocidentais, tais como a escolha religiosa e a profissional. Numa sociedade caracterizada por poucas estratificações e variações, meninas e meninos samoanos não têm que lidar com dilemas complexos e decisivos, não são convocados a tomar posicionamentos que possam causar conflitos familiares ou algum tipo de rejeição social. Nesse sentido, a homogeneidade da sociedade samoana garante a seus jovens uma transição à idade adulta

³⁴ Tradução nossa de expressões extraídas do original em inglês. “*Probably even more influential than the facts which are so copiously presented to them, is the attitude of mind with which their elders regard the matter. To them, birth and sex and death are natural, inevitable structure of existence, of an existence in which they expect their youngest children to share.*” (p. 151-152). “*Our so often repeated comment ‘it’s not natural’ [...].*” (p. 152).

mais previsível e programada, menos sujeita a conflitos e rupturas. Esse modelo de educação tende a atenuar as diferenças individuais e as discrepâncias, o que, para essa antropóloga, ajuda a minimizar a rivalidade entre os jovens e os possíveis conflitos daí decorrentes.

Trata-se, então, de uma organização social em que os conflitos são minimizados por uma tendência à homogeneização. No plano familiar, isso também é verificado. Mead (1928/2001) atribui o temperamento brando e pouco conflituoso dos membros de uma família samoana à maneira como as crianças são criadas. Algumas das particularidades citadas pela autora chamam a atenção. Pais e filhos são muito mais distantes afetivamente que nas famílias ocidentais, o que, em seu entendimento, contribui para a ausência de “estados emocionais indesejados”³⁵ (p. 144). Além disso, há outros adultos que são também figuras de autoridade, como tios e tias, num mesmo ambiente doméstico, de maneira que os pais biológicos não ocupam um lugar de especial autoridade perante os filhos. Devido ao grande número de crianças numa mesma família, a posição etária de cada uma, como a do filho “mais velho”, “do meio” ou “caçula”, não exerce qualquer influência. A diferença sexual é instituída por tabu, já que meninas e meninos são mantidos separados até a adolescência. Em vista disso, podemos deduzir que a estrutura familiar samoana é bastante diferente daquelas que predominam nas sociedades ocidentais quanto a importantes aspectos da trama edípica.

Mead (1928/2001) defende que todas essas particularidades explicitadas por seu trabalho de campo propiciam uma transição da adolescência mais suave, menos angustiada e conflitiva que aquela observada nas sociedades ocidentais, concluindo, assim, pelo estabelecimento de uma correlação fundamental entre a cultura e as circunstâncias da adolescência. Ela acrescenta que, diferentemente dos adolescentes das sociedades ocidentais, cuja puberdade inaugura necessariamente um período de estresse emocional, sofrimento e diversas formas de desajuste social, as adolescentes samoanas de seu estudo demonstram que não são diferentes de suas irmãs de idade anterior ou posterior à puberdade, exceto em relação às mudanças físicas. A autora dá especial valor aos métodos educacionais samoanos, que minimizam as diferenças individuais, que evitam a afloração de conflitos afetivos entre pais e filhos e que, sobretudo, tratam das questões do sexo, da gravidez, do nascimento e da morte de forma “natural”, como ela as define, como “estruturas inevitáveis da existência”.

Ainda sobre esse caráter “natural” que alguns fatos da vida têm para os samoanos, parece-nos que Mead tenta designar uma forma de lidar com coisas que na modernidade ocidental são encobertas, ao menos em parte, pela cultura. Trata-se de fatos da vida que não

³⁵ Do original: “*The organisation of a Samoan household eliminates at one stroke, in almost all cases, many of the special situations which are believed to be productive of undesirable emotional sets.*” (p. 144).

são apresentados de forma direta às crianças, em sua realidade “nua e crua”, nas sociedades modernas. Lembrando que Mead alude à ausência de privacidade na vida doméstica samoana, percebe-se a diferença de tratamento desses fatos, cenas que na cultura moderna são, em geral, abstraídas da percepção das crianças, a não ser em situações de desvelamento traumático, como no caso da visão da “cena primária” (Freud, 1918/2010). Mesmo em situações menos veladas que o ato sexual, há algum recobrimento cerimonioso, tal como um parto ou a morte de uma pessoa próxima. O que se desvela nessas cenas é algo inassimilável, de impossível apreensão pelos recursos simbólicos do sujeito. Talvez daí a preocupação social em se proteger as crianças desse elemento inapreensível, numa cultura que dá uma importância cada vez maior à infância, como o é a modernidade ocidental.

Por hipótese, podemos supor que a assimilação desses fatos como “naturais” é a forma como os samoanos lidam com essa impossibilidade de apreensão simbólica, como se assim tentassem burlar essa impossibilidade. Nessa perspectiva, é preciso sublinhar que esses “fatos da vida” correspondem, conforme Lacan (1953/2005), ao registro do real, ou seja, são impossíveis de se inscrever no simbólico, não são abarcados pela linguagem. Logo, constatamos que a cultura samoana, aqui tomada como exemplo do que muitos chamam de cultura “primitiva”, difere da cultura ocidental de forma contundente no ponto de tratamento do real do sexo e da morte ao tomar esses elementos como fatos naturais e assim transmiti-los pela tradição no suceder das gerações. Deduzimos, assim, que esse sistema social conta com uma solução muito particular, prescrita pela tradição, para a transmissão e a assimilação do saber impossível sobre o real do sexo na passagem à vida adulta.

2.2.2 O rito de passagem: o tempo da adolescência nas sociedades tradicionais.

Lembremos as coordenadas de Lacan (1957a/1998) a propósito da tradição como fundamento das estruturas elementares da cultura e da sociedade como terceiro termo no eixo natureza-cultura. Le Breton (2013) designa as sociedades ditas “primitivas” como “sociedades tradicionais” (p. 11-20), expressão que doravante vamos adotar. De acordo com esse antropólogo, nessas sociedades, hoje em dia amplamente reduzidas pela globalização, os jovens não vivenciam a lacuna temporal característica da adolescência na cultura ocidental moderna – lacuna que é um tempo “entre dois”, em que o sujeito não tem mais as referências da infância nem conta ainda com os norteadores da vida adulta (p. 9). No lugar dessa lacuna, essas sociedades tradicionais instituem os ritos de passagem entre a infância e a maturidade social, quando o jovem chega a uma posição ativa e responsável na comunidade e tem acesso

a saberes que são atribuídos a essa posição. No suceder das gerações, os saberes não perdem seu valor, e sim são transmitidos, são garantidos pelos antepassados e por uma cosmologia que abarca o conjunto das relações com o mundo.

Segundo a antropóloga Ariane Deluz (1999), os ritos de passagem permitem que os jovens assumam algo que os ultrapassa, o corpo social (p. 35). Essa mudança de posição é sinalizada das mais diversas formas nas diferentes sociedades. Em muitas culturas, essa passagem é marcada por uma única cerimônia, que, quando terminada, com as redefinições induzidas pelo rito, passa-se de uma idade à outra. Nesses casos, a adolescência dura somente o instante dessa cerimônia. No final, a criança se torna um homem ou uma mulher, de acordo com as indicações culturais próprias a cada sexo. Em outras sociedades, porém, essa passagem pode durar alguns meses ou até vários anos, em modelos que vão desde uma sucessão de ritos e provações até longos períodos de uma errância de caráter iniciático. (Deluz, 1999). Apesar da grande variabilidade da passagem à idade adulta encontrada na diversidade das sociedades tradicionais, percebe-se que esses modelos têm em comum uma temporalidade pautada pela tradição, de maneira que esses jovens não ficam à deriva num tempo lacunar, mas sim atravessam de uma idade a outra no andamento definido pela cultura.

Nas sociedades modernas ou pós-modernas, não há rituais capazes de conduzir essa transição, que se dá de forma gradual. Tais sociedades são divididas em diversas classes sociais, nos mais variados grupos, provenientes de diferentes culturas, heterogeneidade que contribui para referências mais vagas e imprecisas, e para a longa permanência dos adolescentes numa fase lacunar. Le Breton (2013) demonstra que os ritos de passagem das sociedades tradicionais operam o balizamento dessa transição, como marcadores, elementos da tradição que garantem aos jovens uma margem de manobra limitada. Ou seja, nas sociedades tradicionais, as orientações para existir e localizar-se na comunidade são fornecidas pelo laço social. (p. 9-10).

Como indicam Deluz (1999) e Le Breton (2013), os dados culturais que definem o acesso à idade adulta variam enormemente de uma sociedade para outra. Eles podem se apresentar como um único rito de passagem ou por uma série de etapas menores que formam um conjunto. Além da temporalidade definida pela tradição, os variados modelos de passagem também têm em comum a função de reconhecimento e de instituição dos jovens numa comunidade, como vimos com o *malaga*, exílio festivo que marca a entrada das meninas samoanas no *Aualuma*, o grupo das jovens iniciadas. Os ritos de iniciação têm o caráter de modificação radical do estatuto e do sentimento de identidade dos iniciados, que ascendem, assim, a um saber superior e a um novo *status* social, anteriormente cobiçado.

Como eventos que assinalam uma morte simbólica, os ritos asseguram a transmissão social e o reconhecimento do sujeito pelo grupo, como também demarcam a diferenciação entre homens e mulheres.

Em muitos casos, esses rituais são caracterizados por provações físicas dolorosas³⁶ e por marcas no corpo, como circuncisões, perfurações, tatuagens, retirada de dentes e cabelos, amputações, etc.. Le Breton (2013) ressalta a função da dor física e do traço marcado na pele, como agentes de metamorfose que precipitam a mutação social e provocam a mudança de identidade. A frequência e a incidência desses rituais dolorosos nas sociedades tradicionais, direcionados para a transformação dos corpos, sinalizam o pertencimento do corpo do jovem ao corpo coletivo, à comunidade, como sendo uma particularidade importante dessas sociedades.

Esse antropólogo enfatiza que os ritos de passagem estão globalmente relacionados à revelação de um saber. Por meio deles, os antepassados transmitem inúmeros dados fundamentais para a comunidade, o que autoriza aos jovens o acesso às responsabilidades de mulher ou de homem, sob a égide dos ancestrais. Os mesmos valores são transferidos entre as sucessivas gerações, continuamente. Deluz (1999) também explicita a importância da transmissão de saberes nos ritos de diversas sociedades. Geralmente, essa transmissão é atribuída a educadores de fora da família do jovem, o que mostra esse elemento aparentemente universal da adolescência que é o afastamento do seio familiar e o deslocamento em direção à comunidade. Como exemplo de rito de iniciação em que a transmissão dos saberes é especialmente destacada, a autora menciona a iniciação entre os Senoufo, da Costa do Marfim.

Essa iniciação tem por objetivo ensinar às crianças todo o saber relativo à sociedade para que adquiram os valores dessa sociedade. Ela se faz numa idade relativamente avançada; em muitos grupos, foi reduzida a um ou dois ou três dias ou noites de iniciação num bosque sagrado, durante os quais a criança recebe um novo nome. Ela aprende por meios mnemotécnicos tudo o que deve saber dos mitos e dos valores da sociedade, uma língua nova. (p. 132).

Com esse relato, observa-se que a apreensão do saber nessa forma de passagem adolescente é correlata a uma nova nomeação e à aprendizagem de uma nova língua, que se impregna na memória. Deluz (1999) nos informa, ainda, que aqueles que não passam por essa iniciação não são reconhecidos como membros do corpo social, pois permanecem crianças. Isso não ocorre somente entre os Senoufo. Em algumas sociedades, os jovens que não se

³⁶ No próximo capítulo, vamos conhecer alguns exemplos desses ritos a fim de verificar o lugar ocupado pelo corpo nesses mecanismos simbólicos, que têm função sacrificial.

mostram devidamente aptos para as provas físicas impostas durante os ritos podem chegar a ser banidos da sociedade, excluídos do corpo social (p. 35).

Também como exemplo de rito de passagem orientado pela transmissão de saberes, Deluz (1999) descreve a iniciação das moças Gouro, da Costa do Marfim, que entre 14 e 16 anos são enviadas a uma aldeia de mulheres e passam por um ritual de educação sexual:

Uma noite, depois de todas as mulheres terem avançado sobre a aldeia e dela expulsado os homens, as moças são levadas para a savana sagrada [...]; ali são submetidas a um rito de excisão, que é na verdade a subincisão do clitóris; não se corta o clitóris, faz-se uma incisão em sua base e o termo utilizado para essa operação é *yerasa*, isto é, lavar o rosto, o rosto sendo a metáfora do sexo. Isso quer dizer, na verdade, fazer sair o sexo, fazer sair o clitóris. Não se trata de clitoridectomia. Após essa operação relativamente dolorosa, as moças são trazidas para uma ou várias cabanas, ficam isoladas dos moradores durante vários dias, são tratadas, recebem curativos, os pais e os moradores da aldeia vêm lhes trazer presentes. A partir desse momento estão autorizadas a tocar nos objetos sagrados, [...] têm o direito de ir à savana; vão lá regularmente e é no interior da savana sagrada que se faz a instrução, que é, na verdade, uma educação sexual composta de jogos sexuais. (p. 135).

Verificamos, nesse relato, que um saber sobre a sexualidade é transmitido pelo laço social e pelos referentes da tradição por meio de um rito que agrega a marcação dolorosa dos corpos, um rito que podemos qualificar como sacrificial, e uma “educação sexual”. Consequentemente, as meninas Gouro são conduzidas a seu lugar na partilha entre os sexos pelas balizas do rito.

Como já expusemos no Capítulo 1, Costa e Poli (2010) atentam para essa correlação entre os rituais de iniciação e a sexuação na puberdade. Essas autoras atribuem à função dos ritos a aquisição e o domínio de um saber sobre o enigma do Outro sexo e a colocação em ato dessa posição do saber, que assume, nesse movimento, uma função diretiva. Também sobre essa correlação, ao refletir sobre a variabilidade da apropriação da cultura em sua relação com a constituição psíquica do sujeito como sexuado, a psicanalista Michele Kamers (2015) nos alerta para as diferentes modalidades de passagem da sociabilidade infantil para a adulta entre os sexos feminino e masculino em sociedades não ocidentais. Também recorrendo à exposição de Deluz (1999), Kamers lança mão de alguns exemplos de sociedades em que os rituais de meninas e meninos são muito distintos entre si, demonstrando como atuam em função das diferentes formas de inscrição sexual. Sendo assim, os ritos de passagem nessas sociedades não apenas conduzem a travessia do sujeito ao laço social, saindo do outro lado como um adulto, que tem responsabilidades e papéis a cumprir na comunidade, como também viabilizam a sexuação, ao formalizar a inscrição sexual do sujeito.

Nota-se, desse modo, a tradição como engrenagem dessas sociedades, em que se perde a dimensão do indivíduo, eclipsado pelas normas coletivas. Como consequência, a transição da infância à maturidade ocorre dentro de parâmetros estreitos, pré-determinados pela

tradição. Os jovens não ficam à deriva nessa passagem, mas sim estão fortemente ancorados por uma série de referentes. Esses elementos estão condensados na estrutura dos ritos de passagem, que constituem uma simulação simbólica da morte seguida de um renascimento sob uma nova identidade. Acerca desse renascimento simbólico operado nos ritos de passagem, Le Breton (2013) afirma:

Os ritos de passagem são uma simulação simbólica da morte seguida de um renascimento sob uma identidade modificada. O grupo põe em prática uma eficácia simbólica para induzir as condições da mudança da percepção de si. Nunca mais o jovem vai se colocar a questão do sentido ou do valor de sua vida, ele se percebe imerso no seio do laço social como homem ou mulher. Esses ritos de passagem consagram o pertencimento a um sexo através de marcas corporais precisas. Eles visam à perpetuação da trama coletiva, e às representações e valores que a sustentam. Ao término das diferentes sequências do rito, o jovem adquire às vezes um novo nome que corresponde a seu renascimento como adulto completo, o iniciado deixa a moradia de sua mãe para ir viver com seu pai ou na comunidade dos homens. Simbolicamente transformado, havendo se tornado homem ou mulher, ele é um renascido, endossando um novo estatuto. (p. 17-18).³⁷

Assim, o grupo garante a “eficácia simbólica” dessa operação, conforme o conceito de Lévi-Strauss (1949/1996) que pressupõe, a partir de observações de ritos do xamanismo, a assimilação psíquica de algo impossível de ser significado, mas que é experimentado no corpo³⁸. Há uma assimilação simbólica que consagra o pertencimento ao laço social e a determinado sexo, por meio de marcas corporais específicas determinadas pelos ritos. Compreendemos, então, que nessa operação simbólica – como ato operado pelo Outro – o rito imprime uma marca no corpo do jovem como insígnia do valor de uma vida para a coletividade (Le Breton, 2013).

*

Em alguns pontos de sua obra, Freud comenta sobre os ritos de passagem na puberdade em sociedades que chama de “primitivas”. Na conferência introdutória sobre psicanálise “O simbolismo dos sonhos” (1916/2014), ao exemplificar as representações simbólicas do pênis em diversos contextos, ele alude a ritos da puberdade que representam a

³⁷ Tradução nossa do original: « *Les rites de passage sont une simulation symbolique de la mort suivie d'une renaissance sous une identité modifiée. Le groupe met en oeuvre une efficacité symbolique pour induire les conditions du changement de la perception de soi. Plus jamais le jeune ne se pose la question du sens ou de la valeur de sa vie, il se sait immergé au sein du lien social en tant qu'homme ou femme. Ces rites de passage consacrent l'appartenance à un sexe à travers des marques corporelles précises. Ils visent à la perpétuation de la trame collective, et des représentations et valeurs qui la sous-tendent. Au terme des différents séquences du rite, le jeune acquiert parfois un nom nouveau qui correspond à sa renaissance en tant qu'adulte à part entière, l'initié quitte l'habitation de la mère pour aller vivre avec son père ou dans la communauté des hommes. Symboliquement transformé, devenu homme ou femme, il est un renaissant, endossant un nouveau statut.* » (p. 17-18).

³⁸ Esse ponto ficará mais claro no Capítulo 4, quando recorreremos à obra de um xamã, *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (Kopenawa & Albert, 2015).

castração. O autor afirma que, em determinadas tribos da Austrália, há a prática da circuncisão “como rito de passagem à puberdade (para festejar a virilidade do jovem)” (p. 223), complementando que em outras tribos próximas o ato da circuncisão é substituído pela extração de um dente do menino púbere. Para ele, esse rito da puberdade teria como função a punição da masturbação, por meio de um substituto da castração.

Na conferência introdutória “O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais” (1917a/2014), Freud volta a debater o assunto, desta vez numa explanação didática acerca do complexo de Édipo. Como argumento para sua teoria edípica, ele afirma que a primeira escolha objetual do ser humano é, em regra, incestuosa, daí a necessidade das mais severas proibições para impedir que essa propensão infantil persistente se realize. A propósito da interdição do incesto nessas sociedades e sua conexão com os ritos da puberdade, Freud (1917a/2014) recorre a um trabalho de Theodor Reik³⁹, que cita sucintamente:

Nos povos primitivos ainda em existência nos dias de hoje, os povos selvagens, as proibições do incesto são ainda mais rigorosas que as nossas; em um trabalho brilhante, Theodor Reik mostrou há pouco tempo que o significado daqueles ritos da puberdade dos selvagens que representam um renascimento é a busca da eliminação da ligação incestuosa do menino com a mãe e de sua reconciliação com o pai. (p. 445).

Desse modo, Freud (1917a/2014) interpreta os ritos da puberdade das sociedades tradicionais a partir de uma chave de leitura que considera universal, ou seja, o complexo de Édipo. Ele sustenta que o incesto com a mãe e o parricídio são “os dois grandes crimes condenados pela primeira instituição sociorreligiosa conhecida pelos seres humanos: o totemismo” (p. 446).

Sobre a universalidade do complexo de Édipo, Lacan (1938/2003) avalia que Freud recebe o respaldo de um dado sociológico:

Não apenas a proibição do incesto com a mãe tem um caráter universal, através das relações de parentesco infinitamente diversificadas e não raro paradoxais em que as culturas primitivas imprimem o tabu do incesto, como também, seja qual for o nível de consciência moral numa cultura, essa proibição é sempre expressamente formulada e sua transgressão é marcada por uma reprovação constante. (p. 54).

É preciso ler esse respaldo ao caráter universal do Édipo com a ressalva de que se trata de um argumento extraído de um contexto muito introdutório da obra de Lacan. Essa posição será modificada posteriormente, mesmo que não totalmente abandonada, em sua releitura da obra de Freud e na contínua construção e desconstrução, em espiral, de sua própria teorização,

³⁹ Trata-se do artigo *The puberty rites of savages* (Reik, 1915-1916/1946).

sempre em consonância com as mutações no real e seus efeitos no laço social.⁴⁰ Guardada essa ressalva, voltemos às reflexões expostas nessa obra, que se reportam a um momento em que a matriz edípica ainda parece prevalecer – embora seja nesse mesmo trabalho que o problema do declínio social da imago paterna e seus efeitos no complexo edípico começam a ser debatidos⁴¹. Escoltando o pensamento freudiano, Lacan (1938/2003) reitera que o complexo de Édipo não apenas marca o auge da sexualidade infantil, como também é o móbil da repressão que reduz suas imagens do estado de latência até a puberdade. (p. 58). Na perspectiva de um Édipo universal, essa análise propicia a compreensão dos mecanismos dos ritos da puberdade como estreitamente atrelados à função simbólica edípica – ritos a que esse autor faz alusão na seguinte passagem:

Tal gênese da repressão sexual não deixa de ter uma referência sociológica: ela se expressa nos ritos pelos quais os primitivos deixam patente que essa repressão prende-se às raízes do laço social – ritos de festa que, para liberar a sexualidade, desenham nela, por sua forma orgíaca, o momento de reintegração afetiva no Todo; ritos de circuncisão que, para sancionar a maturidade sexual, evidenciam que a pessoa só a alcança ao preço de uma mutilação corporal. (p. 59).

Destacamos desse trecho a ideia da mutilação corporal como sacrifício necessário para sancionar a maturação sexual. Guardemos, por ora, essa proposição de Lacan, que terá ressonâncias muitos anos depois (1962-1963a/2005) em sua concepção da puberdade como momento de maturação do objeto *a* – esse objeto cedível, tão propenso ao sacrifício. Trata-se de um ponto central para nossa hipótese de pesquisa que será discutido posteriormente.

Na obra *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/2010) retoma o tema dos ritos da puberdade num contexto que trata do vínculo e da divergência entre o amor e a civilização. O vínculo entre eles é inequívoco no curso da evolução humana, porém, o amor se opõe aos interesses da cultura, e esta o ameaça com sensíveis restrições. Essa divergência, inevitável, tem origem no conflito entre a família e a comunidade mais ampla a que pertence o indivíduo. Ele lembra que um dos principais empenhos da civilização consiste justamente em juntar os indivíduos em grandes unidades, as comunidades, mas a família não quer ceder o indivíduo, de maneira que quanto mais forte for o vínculo entre os membros de uma família, maior a dificuldade em se afastar desse grupo e se dirigir ao círculo mais amplo da vida. Essa passagem entre um grupo e outro ocorre geralmente na adolescência, o que leva Freud a

⁴⁰ Acerca da abrangência etnológica do campo abarcado pelo discurso da psicanálise, em “Radiofonia”, Lacan (1970b/2003) vai afirmar: “A partir de uma psicanálise, em si mesma, não se espere recensear os mitos que condicionaram um sujeito, pelo fato de ele haver crescido em Togo ou no Paraguai. Pois, como a psicanálise opera a partir do discurso que a condiciona, [...], não obteremos nenhum outro mito senão o que persiste em seu discurso: o Édipo freudiano.” (p. 409).

⁴¹ A questão do declínio da imago paterna no complexo de Édipo, introduzido por Lacan no ensaio *Os complexos familiares e a formação do indivíduo* (1938/2003), será discutida na última parte deste capítulo.

afirmar que “a separação da família torna-se para todo jovem uma tarefa, na solução da qual a sociedade com frequência o ajuda por meio de ritos de puberdade e iniciação.” (p. 66-67).

A leitura freudiana endossa a concepção de uma eficácia simbólica garantida pelos ritos de passagem da puberdade. Nos exemplos das sociedades tradicionais, as cerimônias de representação da castração como punição do incesto estabelecem balizas claras que sinalizam a travessia de um ponto a outro, configurando para o jovem seu reconhecimento no laço social como membro da tribo. Trata-se de uma forma chancelada de endereçamento ao Outro, que tem, como consequência, a abertura de acesso a novas dimensões do saber.

Freud não restringe sua análise dos ritos da puberdade às culturas que chama de “primitivas”, mas sim a estende ao que ele aponta como a “tarefa” do jovem, a saber, a separação da família com o decorrente endereçamento à sociedade – no sentido que Lacan (1957a/1998) lhe atribui ao incluí-la como terceiro termo no eixo natureza-cultura. Nessa perspectiva, os ritos de passagem têm a função de orientar o jovem nessa tarefa, de tomá-lo pela mão nesse percurso, como indica a ideia de uma “ajuda” por parte da sociedade. Ainda que essa função dos ritos possa ser estendida à sociedade moderna da época de Freud, é preciso frisar que sua eficácia simbólica já não é mais a mesma das sociedades tradicionais. Com a passagem para as sociedades modernas, com o enfraquecimento paulatino e crescente da tradição como elemento fundamental da cultura, perde-se, gradualmente, o valor simbólico desses rituais, que assumem cada vez mais um caráter imaginário, pois o que prevalece nesses novos ritos é a reprodução da imagem transitória de uma adolescência estereotipada, em convenções sociais que oscilam conforme os modismos⁴². Esses ritos não conseguem intervir como delimitadores do gozo que irrompe na puberdade, pois não há intervenção nos corpos proveniente do laço social. Nos tempos do “cada um por si”, o adolescente tem que lidar com o gozo à sua maneira, com um corpo que é só seu, ainda que lhe seja estranho. Os ritos só obtêm uma eficácia simbólica nas sociedades tradicionais porque os corpos não pertencem aos indivíduos, mas sim à coletividade.

⁴² Como exemplos de rituais sociais da adolescência contemporânea, podemos mencionar os bailes de debutantes, para as meninas que fazem 15 anos, e as festas, caracterizadas por provas e trotes, para a entrada dos jovens em repúblicas estudantis e fraternidades, entre outros.

2.2.3 A perspectiva do corpo coletivo.

Com os antropólogos Margaret Mead, Ariane Deluz e David Le Breton, aprendemos que a transição da adolescência nas sociedades tradicionais efetua-se de maneira muito distinta da adolescência ocidental moderna. Nessas sociedades, não há propriamente adolescência, na medida em que a mudança do estatuto de criança ao de adulto faz-se de forma ritualizada, é conduzida pelas balizas da tradição, fundamento das estruturas elementares da cultura. É importante observar que nesses casos em que a tradição engendra a mudança de idade, em que o rito de passagem substitui a adolescência, essa transição se mostra, aparentemente, mais próxima da “natureza”, o que é realçado com frequência no estudo de Mead.

É preciso problematizar essa suposta proximidade da natureza, que é, paradoxalmente, um produto da cultura. Ela pode ser explicada pelo apagamento do indivíduo. Nessas sociedades, o corpo do jovem pertence a um corpo coletivo. As diferenças individuais são minimizadas. Essas sociedades estão aparentemente mais próximas de um estado de natureza porque têm como princípio uma concepção cíclica da vida, espelhada nos ciclos naturais, em que tudo deve voltar sempre ao mesmo lugar e em que cada indivíduo é uma peça entre outras para o perfeito funcionamento do ciclo. A adolescência, porém, aponta para o futuro, para o novo e para o desconhecido, logo é incompatível com a previsibilidade de uma concepção cíclica da vida ⁴³. A tradição garante que esse ciclo se feche a cada geração, atuando como elemento mediador entre a cultura e a natureza, como balizador do real, daquilo que escapa da cultura, mas que nem por isso se confunde com a natureza. A tradição estabelece parâmetros que realizam uma espécie de “naturalização” artificial do real, como podemos verificar na maneira como essas sociedades lidam com os temas do sexo e da morte. Por conseguinte, a determinação cultural da adolescência é apreendida da análise dessas sociedades de forma negativa, isto é, pela ausência da adolescência, que é substituída por mecanismos simbólicos responsáveis por uma espécie de simulação da ordenação da natureza, com o consequente apagamento da ênfase na subjetividade. Determinação cultural e naturalização simulada estão, portanto, entrelaçadas, o que corrobora o questionamento de Lacan sobre a ineficácia da dualidade natureza-cultura como um par de opostos que definiria a condição humana.

*

⁴³ No Capítulo 4, veremos como a iminência de quebra nesses ciclos impacta de modo peremptório a adolescência nessas sociedades.

Para compor nossa breve incursão antropológica, interpolamos nesse debate uma contribuição da Antropologia amazônica contemporânea com o intuito de amplificar e problematizar a discussão sobre a oposição natureza-cultura, essencial para a presente pesquisa, e enfatizar as diferenças radicais entre a passagem da criança ao adulto em diferentes sociedades. Primeiramente, evocamos a oposição natureza-cultura à luz do perspectivismo ameríndio – conceito central, conforme o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2007), que caracteriza as cosmologias desses povos e refere-se ao modo como as diferentes espécies de sujeitos, humanos e não humanos, que povoam o cosmos percebem si mesmas e as demais espécies. Viveiros de Castro (2007) afirma:

As relações com a natureza não são nunca, tratando-se de sociedades humanas, relações naturais, mas relações sociais. Não só elas se travam a partir de formas sociopolíticas determinadas, como pressupõem dispositivos simbólicos específicos, isto é, instrumentos conceituais de “sintonia” com o real (ou de “apropriação da natureza”, conforme o gosto ideológico de cada um), instrumentos que têm por característica distintiva o serem culturalmente especificados, isto é, relativamente arbitrários, e não determinados univocamente por parâmetros extraconceituais. [...]. Se as ideologias modernas tendem a ver as sociedades indígenas, para bem ou para mal, como parte da natureza — mas isto é verdade para toda sociedade humana —, podemos então dizer que as culturas indígenas tendem a ver a natureza como ela mesma parte da sociedade, ou antes, como mergulhada, tanto quanto o mundo humano, em um meio universalmente social — o que não é menos universalmente verdadeiro. (p. 7).

Pois bem, em consonância com a teoria do laço social (Lacan, 1969-1970a/1992; 1972a-1973/1985), em se tratando de sociedades humanas, só há *relações sociais*, nunca relações naturais. Ainda nessa trilha, para Viveiros de Castro (2007), o perspectivismo não pode ser confundido com um relativismo cultural, ou um “multiculturalismo”, que supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais a incidir sobre uma natureza externa, única e total. Ao invés disso, trata-se de um “multinaturalismo”, termo que ele propõe para demarcar como os ameríndios concebem uma unidade representativa aplicada indiferentemente sobre uma diversidade real. Isto é, “uma só ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’; epistemologia constante, ontologia variável — o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação [...] porque as representações são propriedades do espírito, mas o ponto de vista está no corpo”. (p. 11-12).

Viveiros de Castro (2007) clarifica que a tradição ocidental concebe uma “natureza humana” caracterizada pela separação problemática entre o corpo e o “espírito”, cujo nome moderno é a cultura. Nesse sentido, há uma continuidade física e uma descontinuidade metafísica entre os humanos e os animais, estes da ordem da natureza. O “espírito”, ou a cultura, é o grande diferencial do que concerne ao humano, é o que garante sua particularidade em meio às demais espécies. Já o corpo é o que integra o ser humano à natureza, o que o universaliza. Em contrapartida, os ameríndios concebem uma continuidade

metafísica e uma descontinuidade física entre os seres do cosmos. Essa concepção traz implicações cruciais para a forma como se dá a transição à idade adulta nessas sociedades. Enquanto nas sociedades modernas a noção de adolescência está radicalmente ligada à subjetividade e ao “espírito”, nessas comunidades tal noção é inconcebível e a transição se realiza de forma ritualizada, pautada por uma cosmologia que prevê que “os corpos são o modo pelo qual a alteridade é apreendida como tal.” (p. 12).

Em outro trabalho, Viveiros de Castro (1979) esclarece que para os ameríndios o corpo é construído, fabricado, assim como o parentesco. Já a alma não é feita, mas dada, seja na concepção, seja capturada do exterior, até mesmo tomada de outro indivíduo. Como exemplo, para os Yawalapíti, tribo pesquisada por esse antropólogo, a origem da humanidade provém do processo de fabricação dos corpos humanos a partir da fumaça de tabaco que sopra sobre toras num local de reclusão (p. 43). Esse mito primordial é reproduzido em cada ocasião de rito da puberdade, no caso dessa tribo, um rito de reclusão. O autor observa:

Toda reclusão é sempre concebida, para os Yawalapíti, como uma mudança substantiva do corpo. Fica-se recluso, dizem, para “trocar o corpo”, “mudar o corpo”. Não apenas para isso, é certo: para formar, também, ou reformar, a personalidade ideal-adulta, sobretudo no caso da reclusão pubertária, a mais importante. [...] Aqueles que não seguiram as regras alimentares e sexuais da reclusão tornam-se *ipuñoñori-malú*, “gente imprestável”, e são candidatos ideais a acusações de feitiçaria, além de sofrerem “defeitos” físicos típicos dos feiticeiros: “barriga inchada” (por acúmulo de sangue, resultado de incontinência alimentar específica, ou sexual), pequena estatura (incontinência sexual do adolescente recluso). (p. 44).

Percebe-se, com esse exemplo, a particularidade da passagem à idade adulta nessas sociedades, mudança que é operada por elementos da tradição muito específicos. No caso dos Yawalapíti, é especialmente notável o vínculo estabelecido entre essa transição e a origem da humanidade, sinalizando o valor da puberdade para um povo que lida com a dualidade natureza-cultura a partir do referencial do corpo.

Geograficamente distantes dos ameríndios, os aborígenes australianos da tribo Aranda também lidam com a puberdade a partir da perspectiva do corpo coletivo. A figura a seguir ilustra o estatuto dos corpos nesses sistemas sociais e a forma ritualizada, solene e festejada de passagem à vida adulta. Trata-se do *Alkira-Kiuma*, ou cerimônia de “lançamento”, o primeiro dos ritos da puberdade a que são submetidos os meninos dessa tribo. Nessa cerimônia, aos 12 anos de idade o menino entrega seu corpo a um grupo de homens, geralmente familiares, que o jogam para o alto e o apanham em sua queda. (Spencer & Gillen, 1912/2010). Essa imagem captura bem a concepção de um corpo coletivo, que se rende ao grupo, pois pertence ao corpo social. Nela, podemos entrever a consistência de um Outro social que não falha em sua função de amortecer a queda desse corpo e de segurá-lo.



Figura 2: Fotografia do *Alkira-Kiuma*, rito de iniciação da tribo Aranda, da Austrália. Fotógrafo desconhecido (1904). Fonte: Spencer & Gillen (1912/2010, p. 342).

*

Compreendemos, enfim, que a adolescência, em seu sentido moderno, não tem lugar nessas sociedades, assim como não é concebível em outras épocas, anteriores à modernidade, em que a tradição também opera a transição à idade adulta e a transmissão de saberes – ainda que em alguns contextos históricos seja possível perceber alguns traços do adolescente moderno, como defende Lesourd (2004). Nas sociedades modernas, não há como balizar o que se passa entre um ponto e outro desse intervalo de tempo, em que tudo pode se modificar, como sugere Freud nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905a/1996). Diferentemente das sociedades tradicionais em que o corpo do jovem pertence ao corpo coletivo e é entregue à comunidade no momento do rito para ser manipulado e transformado – como podemos vislumbrar com o exemplo dos Yawalapíti e dos Aranda – nas sociedades modernas o corpo do adolescente está à deriva, desgarrado de referências e vulnerável a um

gozo que não é suficientemente contido. Esse corpo é constantemente testado em seus limites, nas condutas de risco, nas adições e na exploração ilimitada da sexualidade.

Isso nos leva a pensar sobre a forte tendência dos adolescentes da contemporaneidade a marcar o corpo. Muitos deles buscam conter o gozo com traços dolorosos, tais como tatuagens, *piercings*, incisões e escarificações, em tentativas, muitas vezes radicais, de imprimir na pele um marco delimitador, um ponto de basta. Essas marcas têm como função bordejar o corpo e podem constituir o suporte de uma singularidade na adolescência. (Costa, 2003). Todavia, observamos que muitos desses atos atuais de marcar os corpos não se ancoram na tradição, não garantem a eficácia simbólica tal como nos rituais de passagem tradicionais, de modo que não são eficientes em estancar o gozo que toma esses corpos. Trata-se de marcas geralmente precárias e provisórias, pois provêm de atos que não passam pelo Outro, mas reproduzem, em iteração, sintomas coletivos proliferados pelo grande espelho da *web*. Enquanto o jovem Yawalapíti sai de sua reclusão ritualística definitivamente marcado pelo Outro, os jovens de nossa sociedade têm grandes dificuldades nessa inscrição.

Depreendemos de tudo isso que a adolescência moderna surge justamente quando a tradição falha, quando suas balizas não conseguem mais operar, o que coincide com as profundas crises da cultura ocidental que caracterizam a modernidade. Nas próximas seções examinaremos, respectivamente, a adolescência que se apresenta à Freud e à psicanálise, no auge da modernidade, e a adolescência no mundo contemporâneo ocidental, como um de seus sintomas mais pungentes.

2.3 O encontro entre a psicanálise e a adolescência

Nesta seção, vamos localizar o ponto inicial de apreensão da adolescência pela psicanálise. Para começar, retomemos a tese de Philippe Ariès (1981), segundo a qual a adolescência é a idade privilegiada do século XX. Esse historiador atribui à adolescência o estatuto de “idade favorita” desse período, à qual se deseja chegar mais cedo e na qual se almeja permanecer por muito tempo. A que concerne esse privilégio? Sem a pretensão de explicá-lo de maneira abrangente, vamos examiná-lo a partir de um breve olhar sobre o “espírito do tempo” da modernidade, visando, assim, tanger o contexto social e subjetivo que engendra o encontro entre a psicanálise e a adolescência.

De saída, é preciso reconhecer que esse encontro, essa apreensão da adolescência pela psicanálise, dá-se fundamentalmente no *discurso* – que constitui a diretriz de nossa investigação do campo social, visto que, no fim das contas, só há o laço social, como sustenta

Lacan (1972a-1973/1985, p. 74). Essa instância inclui algumas expressões que temos usado para designar as particularidades linguísticas e culturais de determinado recorte histórico ou social, tais como “espírito do tempo” e “contexto sócio-histórico”, sem se equivaler a elas. Segundo Lacan (1969-1970a/1992), o discurso é “uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional”. (p. 11). “O discurso molda a realidade, sem supor nenhum consenso do sujeito, dividindo-o, de qualquer modo, entre o que ele enuncia e o fato de ele se colocar como aquele que o enuncia.” (Lacan, 1970b/2003, p. 408). Sendo assim, a civilização está conectada ao discurso, a isso que excede a somatória dos enunciados num determinado contexto, que se sustenta nas relações sociais. Portanto, o laço social flutua de acordo com as mutações do discurso, numa relação de interdependência.

No decorrer deste capítulo, procuramos localizar o adolescente em diferentes modalidades de laço social. Nesse mapeamento, perfilamos a emergência do adolescente moderno na cultura como efeito do discurso, *pari passu* à progressiva instauração da modernidade desde o século XVI. Constatamos a associação entre o lugar ocupado pelo adolescente em determinados contextos e a concomitante atmosfera de transformações sociopolíticas e culturais, o que indica a proximidade entre a adolescência e as mutações discursivas. Com a modernidade, é notável uma superaceleração dessas transformações, que chegam a seu auge no século XX⁴⁴. Considerar a adolescência como a “idade favorita do século XX” é o mesmo que a localizar no centro dos discursos que o configuram. E esse estatuto é produto das transformações do laço social nos períodos e nas gerações anteriores, as mesmas transformações que viabilizam o surgimento da psicanálise.

Com efeito, para um diagnóstico desse “espírito do tempo” e sua teia discursiva, é preciso partir daquilo que se apresenta como sintomático. Para tanto, vamos abordar sucintamente dois enfoques que consideramos fundamentais nessa tentativa de se delinear o ponto de sintoma da modernidade. O primeiro deles é destacado do pensamento de Freud, pensador que não se furta ao diagnóstico de seu tempo, dedicando-se a diversos estudos culturais que oferecem uma importante e indelével chave teórica para a compreensão da sociedade e seus fenômenos. Vamos nos ater aqui à tese defendida no ensaio *O mal-estar na civilização* (1930/2010).

⁴⁴ A Modernidade, como período histórico, tem início no século XVI, com o final da Idade Média, mas se consolida efetivamente como sistema de pensamento e modo de vida com o fortalecimento do sistema capitalista, no século XIX. A partir da perspectiva lacaniana, podemos conceber a modernidade em seu momento de apogeu como efeito do discurso do capitalista (Lacan, 1969-1970a/1992). Isso culmina no século XX, com a evolução exponencial da ciência e da tecnologia e com a difusão do sistema moderno pelos quatro cantos do mundo – movimento que tem como consequência o mundo globalizado. Voltaremos a isso na próxima seção.

2.3.1 À sombra do mal-estar.

Apoiado na noção de pulsão de morte (Freud, 1920a/2010), no ensaio *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/2010) situa o sentimento de culpa primordial do ser humano como o problema mais importante da evolução cultural. Ele demonstra que o preço do progresso cultural é a perda da felicidade, pelo acréscimo do sentimento de culpa (p. 106). Este é, no fundo, “uma variedade topográfica da angústia”, ou seja, a angústia diante do supereu (p. 108). O autor prossegue com uma comparação entre o conflito pulsional inerente ao sujeito e aquele que subjaz ao processo cultural. De um lado, no nível subjetivo, o sintoma neurótico evidencia o quinhão de satisfação da pulsão sexual, e o sentimento de culpa revela a persistência da pulsão de morte, é sua forma de satisfação. Do outro lado, no plano macro da civilização, a renúncia pulsional atende às exigências da cultura e tem como principal efeito a infelicidade. Esta seria, pois, um ganho da pulsão de morte, já que atenderia ao sentimento de culpa original, em sua batalha contra Eros, a pulsão agregadora e edificante, responsável pelos avanços da humanidade. As mazelas da civilização, tais como as guerras, a hostilidade entre os seres humanos, a desigualdade, entre tantas outras, seriam indícios da pulsão de morte.

Com essa teorização, Freud (1930/2010) chega à proposição de um supereu da cultura, análogo ao do indivíduo, instituidor “de severas exigências ideais, cujo não cumprimento é punido mediante ‘angústia de consciência’”. (p. 117). Ele avança afirmando que “o Super-eu da cultura desenvolveu seus ideais e elevou suas exigências” (idem), indicando, assim, o crescente acirramento do conflito pulsional constitutivo da civilização com a evolução das sociedades. É preciso sublinhar, como já foi mencionado neste capítulo, que toda a problemática construída no decorrer desse ensaio é aplicada à civilização de forma atemporal. Em diversas passagens, Freud recorre a contextos culturais longínquos, no tempo e no espaço, para demonstrar como as formas mais elementares e “primitivas” de sociedade já têm como fundamento um sentimento de culpa original, consoante a um supereu da cultura. Esse fundamento universal é transmitido por Freud por meio do modelo mítico da horda primitiva construído em *Totem e tabu* (1913/1996): na horda, um pai gozador desfruta de todas as mulheres e subjuga seus filhos até o momento em que é morto por eles, numa primeira associação entre os irmãos. Nesse mito, o crime cometido pelos irmãos instala o sentimento de culpa, e funciona como propulsor da cultura, na medida em que é a partir desse assassinato que se estabelece a Lei. O recurso a esse mito fundamental na elaboração sobre o mal-estar na civilização deve-se ao caráter universalizador das premissas de Freud acerca da constituição e da evolução da cultura.

Entretanto, toda a elaboração sobre o mal-estar segue um rumo que permite inferir a influência inexorável da conjuntura sócio-histórica contemporânea de Freud sobre suas reflexões. É a sociedade moderna ocidental e seu discurso que permitem o diagnóstico construído por Freud (1930/2010) ao longo dos oito capítulos desse ensaio, obra que ele encerra com as seguintes palavras:

A meu ver, a questão decisiva para a espécie humana é saber se, e em que medida, a sua evolução cultural poderá controlar as perturbações trazidas à vida em comum pelos instintos humanos de agressão e autodestruição. Precisamente quanto a isso a época de hoje merecerá talvez um interesse especial. Atualmente os seres humanos atingiram um tal controle das forças da natureza, que não lhes é difícil recorrerem a elas para se exterminarem até o último homem. Eles sabem disso; daí, em boa parte, o seu atual desassossego, sua infelicidade, seu medo. Cabe agora esperar que a outra das duas “potências celestiais”, o eterno Eros, empreenda um esforço para afirmar-se na luta contra o adversário igualmente imortal. Mas quem pode prever o sucesso e o desenlace? (p. 121-122).

Como se vê, ainda que a tese levantada em *O mal-estar na civilização* seja formulada a partir de uma matriz universal e atemporal, fica claro que é a época de Freud que possibilita essa análise. O desassossego a que ele se refere não é um desassossego atemporal, e o medo evocado é direcionado a uma realidade muito específica. Independentemente dos fatores históricos em jogo nessa problemática, interessa-nos assinalar o caráter sintomático daquilo que Freud apreende da cultura em sua teorização. Tudo aquilo que ele circunscreve sob o nome de “mal-estar” diz respeito a algo que escapa ao processo civilizatório, que o excede, que não se permite civilizar.

Num comentário sobre *O mal-estar na civilização*, o psicanalista Marcus André Vieira (2005) elucida que a tese defendida por Freud nessa obra não se baseia tão somente na oposição entre a civilização – e suas exigências repressoras – e a pulsão – e suas exigências pulsionais imperiosas. Não se trata de uma oposição simples, visto que a renúncia pulsional, ela mesma, já pressupõe uma satisfação. Esta última alimenta o sentimento de culpa, e, assim, juntamente da renúncia às exigências pulsionais, é cofundadora da sociedade. Conforme esse autor, “o mal-estar não vem de exigências contrárias à pulsão, mas do fato que nessas exigências a satisfação do supereu está presente. Para situar esta satisfação paradoxal da pulsão Lacan cria o conceito de gozo.” (p. 6).

Essa síntese de Vieira é importante para a compreensão do que está em jogo no mal-estar. Se o que Freud detecta é um sintoma da civilização, do qual o mal-estar seria uma espécie de sombra diáfana a pairar sobre a sociedade, com Lacan (1962-1963a/2005) sabemos que se trata de gozo encoberto. Eis aí o que escapa ao processo civilizatório, ao mesmo tempo em que o engendra e é sua força motriz. Por meio da leitura de Vieira, subentende-se que no conflito de forças em jogo no mal-estar deve se incluir, de modo dialético, o binômio

lacaniano desejo e gozo (Vieira, 2005). Binômio que podemos entender assim: o desejo como aquilo que move a civilização a partir de uma causa, e o gozo como a satisfação do supereu da cultura, como o excedente do processo civilizatório, mas que, paradoxalmente, já está em sua causa. Nas palavras de Vieira, “estabelece-se aqui uma balança entre desejo e gozo que reproduz aquela da Lei e da transgressão. Todo desejo inclui algum gozo (mesmo a renúncia já é uma satisfação), por outro lado, toda satisfação é marcada pela falta, não sendo jamais absoluta.” (p. 6).

Se a civilização é o que regula o gozo, a insatisfação é inexorável, e o mal-estar, inevitável. Interessa-nos entender por que razão é somente na modernidade que o mal-estar é capturado pelo discurso como sintoma. Para tanto, vamos nos remeter à elaboração de Ângela Vorcaro (2004), orientadora da presente pesquisa, a propósito da relação entre mal-estar e sintoma social. Ela esclarece que, a despeito da imprecisão do termo, social é aquilo que dá universalidade aos sujeitos, ou seja, o mal-estar, a dor de existir que é comum a todos que se constituem como sujeitos pelos limites impostos pela civilização. Esta é um mal-estar por forçar o sujeito à insatisfação inelutável. A autora afirma:

Se este social que universaliza a insatisfação fundamental é feito do mesmo estofado do sintoma que singulariza o meio pelo qual o sujeito goza, as leis da linguagem e da língua fazem, a um só tempo, o mal-estar e o sintoma. A constatação que se impõe é a de que, depois do capitalismo globalizado, “todo sintoma é social”. (s.p.).

O mal-estar é o nome que Freud dá a algo inominável, a uma dimensão indiscernível do que se apresenta como sofrimento no laço social e se articula ao sintoma, este, ao contrário, de caráter tangível e nomeável. Mal-estar, sofrimento e sintoma, portanto, não se equivalem, mas são radicalmente ligados. Por inúmeras razões, que incluem a já mencionada superaceleração das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais testemunhadas nos últimos séculos, na modernidade essas categorias ascendem nos discursos de forma inédita, movimento que tem, como um de seus efeitos, a psicanálise, práxis que se propõe a lidar com o sintoma. Por conseguinte, a despeito da ambição de uma interpretação atemporal e universal da cultura, o que Freud postula como o mal-estar na civilização é um diagnóstico inequívoco de seu tempo. Como dimensão diáfana do sintoma, o mal-estar tem a ver com o gozo que excede a cultura, com o que escapa da tradição e aparece no plano social.

No livro *Mal-estar, sofrimento e sintoma*, o psicanalista Christian Dunker (2015), ao refletir ampla e profundamente sobre essas categorias, explicita “uma história e uma antropologia das formas de sofrimento” (p. 31). Sua elaboração em torno da noção de mal-estar se mostra de fundamental importância para a presente discussão, na medida em que nos

ajuda a qualificar o contexto em que a adolescência moderna emerge e a tangenciar a dimensão sintomática – logo, ligada ao mal-estar – que essa fase da vida representa nos discursos. De acordo com esse autor, “um sintoma não pode ser separado de seus modos de expressão e de reconhecimento social nem dos mitos que constroem a escolha de seus termos nem das teorias e dos romances dos quais ele retém a forma e o sentido”. (p. 31). Para ele, a verdade do sintoma é seu mal-estar. “O sintoma é essa emergência da verdade no real, esse ponto de exceção, isso a que Nuno Ramos chamou de ‘a camada de poeira que recobre as coisas’⁴⁵ e que impede que toquemos o real direta e imediatamente.” (p. 190). Esse psicanalista não endossa a oposição simples e reducionista que pressupõe, no lugar de uma causa material, cerebral ou orgânica, causas psíquicas, culturais ou sociais para os sintomas e suas modalidades de sofrimento. Ou seja, ele discorda da crença segundo a qual nossas formas de vida determinariam e produziriam socialmente nossos sintomas, que permaneceriam iguais em essência ao longo do tempo. Dunker (2015) esclarece:

No fundo, não é nesses termos que colocamos o problema, isto é, nos termos de uma ontologia material única (cerebral, corporal ou orgânica) em oposição simples a um mentalismo (mental, ideal ou psíquico). Partilhamos, outrossim, de uma das variadas formas de monismo não reducionista, acrescida de um detalhe metodológico: a irreduzibilidade radical de nossas formas de representar, descrever, nomear ou operacionalizar a coisa natural e a natureza ela mesma. Esse detalhe é o que Lacan chamou de Real. (p. 31).

Esse “detalhe” é também o que Freud não deixa escapar ao detectar na cultura o mal-estar, cuja gênese Dunker (2015) localiza na “experiência impossível, que não cessa de se repetir – sem se inscrever perfeitamente –, que retorna de modo traumático, trágico e falho” (p. 34). Nessa mesma elaboração, o autor expõe a dificuldade em se nomear e traduzir o mal-estar, como se essa noção “remetesse a algo que não pode ser propriamente designado” (p. 194). Para reiterar a distinção e a correlação entre essas três categorias – mal-estar, sofrimento e sintoma – ele extrai da obra freudiana que:

De um lado, há o mal-estar corporal como *sintoma* e, de outro, o mal-estar moral como experiência coletiva ou individual de *sofrimento*. Contudo, toda a força e a originalidade da noção de *mal-estar* residem no fato de que ela engloba tanto o sofrimento quanto o sintoma, mas não se reduz a nenhum dos dois. (p. 196).

Resgatando o primeiro termo considerado por Freud para o título em inglês de seu ensaio, “*discomfort*”, Dunker (2015) observa que a palavra *desconforto* evoca a experiência de estar no espaço, de estar contido, abrigado e protegido e, ainda assim, perceber que há algo faltando (p. 196). Ele acrescenta:

⁴⁵ Nuno Ramos (2001), conforme citado por Dunker (2015).

Essa percepção é o peso existencial, a ideia de *mundo*. Mesmo a cabana mais confortável e aquecida no meio da floresta pertence ao mundo em sua vastidão insondável. Com *O mal-estar na civilização* aprendemos que o “abrigo” – seja ele a neurose, a narcose, o retirar-se do mundo como o anacoreta, o estetizar a vida, o trabalhar para conquistar a natureza ou qualquer outra solução na busca de uma vida confortável – é precário, instável e contingente. O mal-estar é inescapável e incurável; sua figura fundamental é a angústia; seu correlato maior, o sentimento de culpa inconsciente. (p. 196-197).

É imperativo ressaltar que a irrupção das categorias *mal-estar*, *sofrimento* e *sintoma* nos discursos é determinante para a emergência da noção de adolescência moderna, que advém como “idade favorita” da modernidade ao mesmo tempo em que se localiza como um ponto de sintoma dessa sociedade, ao encarnar o desvelamento de um real traumático – a impossibilidade de conjunção entre os sexos, que sobrevém de forma abrupta com o despertar pubertário. Por lidar com o real, o adolescente está particularmente desconfortável no mundo, desabrigado, angustiado. E esse “detalhe”, o real do sexo – que Freud intui desde o começo de sua práxis justamente ao se deparar com a adolescência, como veremos no Capítulo 3 –, permeia um saber com o qual o sujeito vai se defrontar e que vai impregnar as narrativas de sofrimento que inserem a adolescência nessa trama discursiva. Nesse sentido, essa fase da vida apresenta-se nos discursos que configuram a modernidade em grande medida através dessas narrativas, algo que podemos ler, por exemplo, nas linhas e entrelinhas de certa literatura da época⁴⁶.

Prosseguiremos, nas próximas seções, com o delineamento da conexão entre a aparição e a centralização da adolescência no laço social e a instalação do sintoma nos discursos que configuram a modernidade.

⁴⁶ Como principal expoente dessa literatura, vale mencionar a poesia do adolescente Arthur Rimbaud (1854-1891), cuja potência como narrativa do sofrimento que perpassa a adolescência é bem salientada por Lacadée (2011). Além dela, vale lembrar a obra dramaturgica *O despertar da primavera*, de Wedekind (1891/2008). Ao atentarmos para as narrativas atuais da adolescência, podemos destacar, num cenário extremamente multifacetado, o cinema do norte-americano Gus Van Sant, que vamos contemplar, de forma pontual, no Capítulo 4.

2.3.2 A liquidez da adolescência.

Na época moderna, os sólidos alicerces tradicionais de outrora começam a se desmanchar, movimento captado por Marx (1848/1996), em sua máxima a propósito da modernidade, “tudo que é sólido desmancha no ar”.⁴⁷ Se até então a travessia à idade adulta efetua-se com o apoio em sólidas balizas – os referentes simbólicos da tradição –, isso começa a mudar. A criança que chega à puberdade passa a se deparar com uma escassez de referências, que foram se desmanchando ao longo da consolidação da modernidade, como efeito do conflito fundamental que marca a cultura.

Em vista dessas considerações, podemos reafirmar que a adolescência moderna surge como sintoma. Ou seja, não se trata de uma *crise da* adolescência, na medida em que a adolescência, como tal, já se constitui *como crise*, como efeito de profundas rupturas no laço social decorrentes de toda essa complexa teia discursiva que sustenta a modernidade. Nessa perspectiva, o adolescente moderno é, desde o início, associado à transgressão e à subversão justamente por encarnar, no laço social, o quinhão de gozo que resiste ao rolo compressor da cultura. Mas há um outro lado nessa equação. Como aquele que vai se endereçar à vida adulta, que vai buscar seu lugar no Outro, deslocando-se sobre um vazio de referências, com parcos demarcadores disponíveis, o adolescente também encarna o devir, o que pode ocupar qualquer lugar. Suspeitamos que essa posição do adolescente entre dois pontos, num intervalo em que tudo pode se inserir, tem a ver com a relação inelutável desse período da vida com a apreensão do saber. Mas isto será verificado no decorrer desta pesquisa. Por enquanto, o que fica tangível é a conexão entre a adolescência moderna e a dimensão sintomática da modernidade, uma vez que o adolescente traz à cena social de maneira transgressora a incidência do real do sexo, como elemento do gozo que escapa dos mecanismos de controle da civilização, por mais que essa mesma civilização se empenhe em controlá-lo e em discipliná-lo.

Quanto a essa entrada em cena do real do sexo efetuada pelo adolescente, Lacan é sagaz ao recorrer à imagem de uma “levantada de véu”, no texto “Prefácio a *O despertar da primavera*” (Lacan, 1974a/2003), a peça do dramaturgo alemão Frank Wedekind, de 1891.

⁴⁷ Frase extraída do seguinte trecho: “A burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade [...]. A revolução constante da produção, os distúrbios ininterruptos de todas as condições sociais, as incertezas e agitações permanentes distinguiram a época burguesa de todas as anteriores. Todas as relações firmes, sólidas, com sua série de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis, foram varridas, todas as novas tornaram-se antiquadas antes que pudessem ossificar. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e o homem é, finalmente, compelido a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes.” (Marx & Engels, 1948/1996, p. 14).

Nesse escrito, Lacan apresenta uma abordagem atualizada da puberdade, claramente inspirada pelas reflexões daquele período de sua obra, tais como as relações entre o gozo e o sentido e a formalização da tese “não há relação sexual”, reflexões desenvolvidas em trabalhos como *O Seminário, livro 19: ...ou pior* (1971b-1972/2012), o escrito “O aturdido” (1972c/2003) e *O Seminário, livro 20: Mais, ainda* (1972a-1973/1985)⁴⁸. Desse texto, salientamos desde já a ideia de que o encontro sexual na puberdade é sempre mal sucedido, e que Wedekind, quanto a isso, em sua ficção, antecipa Freud. Para delinear o real em jogo na puberdade, Lacan se vale da imagem do furo e do desvelamento. A sexualidade faz furo no real, algo a que todos estão sujeitos. Como descrição desse furo, dessa entrada em cena da sexualidade de maneira abrupta no drama pessoal de cada adolescente, o autor afirma que na cena privada o púbis torna-se público, exhibe-se como objeto de uma levantada de véu, ainda que um véu que não mostre nada. (Lacan, 1974a/2003). Voltaremos a tratar desse texto de Lacan e dessa narrativa teatral no Capítulo 3.

Assim sendo, depreendemos que o estatuto de “idade privilegiada” no discurso do século XX deve-se, principalmente, a essa posição duplamente subversiva encarnada pela figura do adolescente: aquele que desvela, mesmo sem autorização da sociedade, o despertar da sexualidade, mas também como aquele a quem pertence o futuro, o imponderável, a quem tudo pode acontecer. Essa posição é, sem dúvida, privilegiada num discurso que tem como marcadores essenciais o mal-estar, o sofrimento e o sintoma. Além disso, por se localizar num intervalo entre dois pontos, rarefeito de referentes, o adolescente moderno é, sobretudo, aquele a ser capturado pelo discurso do capitalista (Lacan, 1969-1970a/1992), que visa preencher o vazio desse intervalo com seus objetos de consumo. Este é o maior dos “privilégios” do adolescente, num mundo regido pelo mercado. Mas essa discussão ficará para a próxima seção. Antes de chegarmos a ela, vamos recorrer a outro viés da abordagem lacaniana da modernidade, que elegemos, aqui, como um segundo enfoque do ponto de sintoma da época.

*

Ao se debruçar sobre a tríade freudiana “inibição, sintoma, angústia” (Freud, 1926/2010) no seminário *R.S.I.*⁴⁹, Lacan (1974b-1975) define o sintoma como aquilo em que identificamos o que se produz no campo do real. De acordo com ele, o sintoma foi

⁴⁸ É importante considerar que essa tese perpassa grande parte do ensino lacaniano, ainda que em outros termos, mas que é de fato formalizada nesse período, quando Lacan propõe o matema da sexuação.

⁴⁹ Obra ainda não publicada.

introduzido por Marx, muito antes de Freud, como signo de algo que não vai bem no real. Disso Lacan extrai a proposição de que se somos capazes de operar sobre o sintoma é porque o sintoma é o efeito do simbólico no real (aula de 10 de dezembro de 1974). Nessa via de leitura, esse autor acrescenta que Marx define o *sintoma no social*, como efeito do capitalismo – sistema que reduz o homem proletário a *nada*, o que faz com que o homem proletário realize “a essência do homem”, isto é, o nada (aula de 18 de fevereiro de 1975).

Tendo como ponto de partida essa assertiva de Lacan, Zizek (1996) atesta que há uma homologia fundamental entre os métodos interpretativos de Marx e de Freud, o que encaminha ambos os pensadores à dedução do sintoma. Tanto a mercadoria quanto o sonho têm como mecanismo o encobrimento de um real que permanece oculto. O que importa é a forma, o mecanismo – seja a forma-mercadoria, seja o trabalho do sonho – e não o conteúdo secreto. Esta é a forma do sintoma, que consiste em encobrir o gozo inassimilável por uma formação substitutiva que é instaurada sob a égide desse gozo. Segundo Zizek, “Marx ‘inventou o sintoma’ (Lacan) mediante a identificação de uma certa fissura, de uma assimetria, de um certo desequilíbrio ‘patológico’ que desmente o universalismo dos ‘direitos e deveres’ burgueses.”(Zizek, 1996, p.306). Assim como Lacan (*R.S.I.*, aula de 18 de fevereiro de 1975), esse autor também retoma a ligação efetuada por Marx entre o feudalismo e o capitalismo, afirmando que é preciso buscar a descoberta do sintoma na maneira como Marx concebe a passagem do primeiro ao segundo sistema. Zizek (1996) declara:

Com o estabelecimento da sociedade burguesa, as relações de dominação e servidão são *recalcadas*: formalmente, parecemos estar lidando apenas com sujeitos livres, cujas relações interpessoais estão isentas de qualquer fetichismo; a verdade recalcada – a da persistência da dominação e da servidão – emerge num sintoma que subverte a aparência ideológica de igualdade, liberdade e assim por diante. (p. 310).

Portanto, as relações de servidão e dominação, que no sistema feudal são explicitamente as relações sociais *entre as pessoas*, são recalcadas no capitalismo e emergem disfarçadas na forma de relações sociais *entre as coisas*, o que Marx (1890/1980) chama de “fetichismo da mercadoria” e Lacan reconhece como sintoma no campo social. Para Zizek (1996), “aí temos uma definição precisa do sintoma histórico, da ‘histeria de conversão’ que é própria do capitalismo”. (p. 310). Essas modificações contundentes no laço social são condizentes com aquilo que Freud expõe ao tratar do mal-estar na civilização: o desajuste, o desassossego diante de um estado de coisas que se apresentam como o triunfo da cultura, como os avanços da ciência e da tecnologia, como o apogeu da civilização, mas que se sustentam, em contrapartida, sobre o sofrimento, sobre a culpa e a hostilidade entre os

indivíduos, índices de um gozo escondido pelo sintoma. Como sublinha Žizek (idem), a liberdade e a igualdade são apenas aparentes. Em nosso ponto de vista, a figura do adolescente que desponta nesse contexto é particularmente hábil para sinalizar essa verdade encoberta, ao transgredir e apontar o furo no discurso, em sua levantada de véu. Talvez por isso, o adolescente moderno é especialmente suscetível ao sofrimento, como efeito do sintoma no social.

Dunker (2015) também evoca a máxima marxista “tudo o que é sólido desmancha no ar” em sua reflexão, mencionada anteriormente, sobre mal-estar, sofrimento e sintoma. De acordo com ele, essa afirmação de Marx, geralmente tomada como uma espécie de síntese da modernidade, não deve ser confundida com uma nostalgia dos tempos em que as relações eram sólidas, porque aqueles eram tempos de uma exploração muito pior, tanto em forma quanto em finalidades (p. 190). Trata-se, com efeito, de um diagnóstico da época, e Marx seria, assim, o inventor do chamado “discurso sobre a crise”, que, para Dunker (2015), ainda organiza o discurso atual para falar da época contemporânea. (p.186). Referindo-se ao mérito outorgado a Marx por Lacan de “invenção do sintoma”, esse autor afirma:

O que Marx descobriu [...] é a homologia entre sintoma, mal-estar e sofrimento. Homologia entre a divisão social do trabalho e a divisão do sujeito. Homologia entre a alienação ideológica da consciência e a alienação do desejo na loucura. Homologia entre a perda da experiência de totalidade e a perda de gozo, também conhecida como castração. Homologia entre a forma individualizada do fetiche da mercadoria e a forma inconsciente de produção dos sintomas. Ou seja, são quatro homologias fundamentais que estão na raiz da modernidade e que constituem nossos processos de subjetivação. (p. 187).

Esse autor assinala uma importante distinção entre o mal-estar e o sintoma. Ainda na esteira das colocações de Marx e à luz da concepção de “modernidade líquida” de Bauman (2001), Dunker (2015) acentua o caráter “gasoso”, refratário a toda nomeação e inapreensível do mal-estar, distinto da liquidez do sintoma, que não é sem forma, mas é capaz de assumir qualquer forma ao se manifestar em suas diferentes expressões: divisão do sujeito, alienação do desejo, mais-de-gozar e angústia. Como líquido, o sintoma se integra numa narrativa social, inclui-se ou exclui-se dos discursos (p. 190), escorrendo pelos sulcos mais variados das narrativas do sofrimento inerentes ao discurso da modernidade. Retornaremos a essa noção de “liquidez” na seção 2.4. Por ora, é necessário reiterar que a psicanálise e a adolescência, em sua acepção moderna, são efeitos desse “discurso sobre a crise”, e vão se encontrar na encruzilhada em que o mal-estar, o sintoma e o sofrimento se apresentam na experiência do sujeito.

2.3.3 Freud e uma novidade: vamos escutar os adolescentes.

É importante lembrar que a figura do adolescente moderno é, desde o início, associada ao sofrimento psíquico e à angústia, como fica patente por meio de diversas obras literárias da época que têm como foco a adolescência. Não obstante, na teorização “científica” que nasce no século XIX e se fortalece no século XX, a ênfase recai sobre o desajuste, a errância, a delinquência e o risco. Ou seja, o interesse de muitos pedagogos, médicos e legisladores sobre a “patologia” da adolescência diz respeito, principalmente, ao incômodo da sociedade em relação à adolescência, e não propriamente ao sofrimento dos adolescentes, que são descritos em muitas dessas teorizações como “vagabundos”, como seres perigosos que devem ser enquadrados e, se for preciso, internados. (Lacadée, 2011).

Alguns pesquisadores passam a se interessar pelos aspectos psicológicos da adolescência. Stanley Hall, por exemplo, é um precursor da psicologia do adolescente, com seu estudo sobre “hebeologia” (1896), em que define a adolescência a partir de um tripé constituído pelos seguintes fatores: o fisiológico – sobre as modificações morfológicas da puberdade –; o psicológico – sobre o “tornar-se adulto” –; e o social – sobre a necessidade de estar em grupo. (Hall, 1896, a partir de Huerre & Le Fourn, 2003). Além desse autor, expoentes da psiquiatria também abordam a adolescência e seus aspectos patológicos, como mostra o diagnóstico de hebefrenia, descrito pela primeira vez em 1863 por Kahlbaum. Kraepelin e Krafft-Ebing também relatam casos clínicos de adolescentes. Mais tarde, após a primeira guerra mundial, Aichhorn (1925), já embasado na psicanálise, interessa-se especialmente pela delinquência. (Conforme Huerre & Le Fourn, 2003).

Esses autores mencionados acima, entre outros, são contemporâneos de Freud e abordam a adolescência no contexto de sua ascensão no discurso da modernidade, um discurso da crise, como foi acentuado. Salientamos que, com exceção de Aichhorn – que tem a psicanálise como referencial –, nenhum deles localiza efetivamente a sexualidade como questão central na adolescência, nem se debruça com profundidade sobre o sofrimento dos adolescentes. É Freud quem se dá conta da importância primordial da sexualidade para toda e qualquer teorização sobre a adolescência, o que ele vai realizar ao abordar a *puberdade*, sobretudo no trabalho *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905a/1996). Lembrando que o objeto original da pesquisa freudiana é a etiologia sexual das neuroses e que sua investigação se baseia, nesse primeiro momento, em diversos casos de jovens histéricas cuja neurose foi deflagrada em torno da puberdade, conclui-se que Freud é o primeiro a se dispor,

de fato, a *escutar* o sujeito adolescente, ato que ele funda e do qual não recua ao longo de toda sua prática clínica.

Como já foi observado, no transcorrer de sua produção teórica, Freud pouco aborda a “adolescência”, ao menos sob essa nomenclatura. Contudo, a adolescência está presente nessa obra em diversos pontos através da noção de puberdade. A puberdade é crucial na teoria da sexualidade exposta nos *Três ensaios* (1905a/1996), é importante em alguns trabalhos que tratam de temas correlacionados, tais como os “romances familiares” (1909a/2015), o problema do suicídio (1910a/1996), a vida escolar (1914/1996), entre outros, e também é um pano de fundo decisivo em histórias clínicas como os casos Emma (1895 [1950]/1996), Dora (1905b/1996) e da “jovem homossexual” (1920b/2011), que serão examinados no próximo capítulo. Para encerrar nossas considerações sobre o encontro entre a psicanálise e a adolescência, vale recordar que Freud interroga a adolescência no decurso dos 36 anos em que realiza, juntamente de seus seguidores, as célebres reuniões das quartas-feiras. É nesse contexto que a adolescência aparece como uma das preocupações de aguda modernidade. Juntamente de temas como o suicídio, a educação e a sociedade, a questão da adolescência é frequentemente evocada nessas discussões, embora não chegue a ser especificamente teorizada (Marty, 2003), o que sugere sua posição no laço social, como efeito sintomático do discurso da época.

*

Na próxima seção, vamos concluir esse mapeamento do conceito social de adolescência examinando seu lugar no discurso atual, como sintoma proeminente da contemporaneidade. Com isso, esperamos começar a compreender como se dá a travessia à idade adulta nesta época em que as referências da tradição – aquelas que em outros contextos histórico-culturais funcionam como balizadoras dessa travessia e garantem, desse modo, a *passagem adolescente* – estão num processo de “declínio” (Lacan, 1938/2003), “liquefação” (Bauman, 2001), “desregulação” (Bauman, 1998; Lipovetsky, 2004) e “efemeridade” (Lipovetsky, 2004).

2.4 A adolescência como sintoma da contemporaneidade

Nesta que é a última parte deste capítulo, vamos concluir nossa cartografia da adolescência como sintoma social com algumas considerações sobre seu estatuto atual nos discursos. Numa posição que ultrapassa largamente o atributo de “idade favorita” (Ariès, 1981), a adolescência ocupa em nossos dias um lugar central e paradigmático, algo que podemos apreender como sintomático do contemporâneo. Para termos condições de interrogar essa posição, são necessários, de saída, dois passos: delinear conceitualmente o estatuto do contemporâneo – questão de aguda atualidade para a psicanálise em sua interface com as ciências sociais –; e, em seguida, situar o adolescente em relação ao ponto de sintoma da contemporaneidade.

Como realça Marcus André Vieira (2004), “a busca de um suporte conceitual que dê legibilidade ao aparente caos em que vivemos é uma verdadeira usina em que têm sido forjados os mais variados significantes,” (p. 73) tais como *pós-modernidade*, *hipermodernidade*, *alta modernidade*, *capitalismo tardio* e *modernidade líquida*. São muitos os pensadores que se dedicam a pensar as particularidades do laço social e dos modos de vida no mundo contemporâneo, assim como são numerosos e diversificados os debates, as leituras e as apropriações que autores do campo da psicanálise fazem a partir dessa produção proveniente das ciências sociais.

Até este ponto de nosso trabalho, temos empregado alguns desses termos para nos referir ao real da época em que vivemos, sem, contudo, defini-los de maneira mais precisa. No entanto, entendemos ser necessária uma abordagem mais rigorosa desse real para sermos capazes de esboçar melhor o ponto de sintoma da contemporaneidade e, com isso, de localizar a adolescência no discurso atual – tarefa imprescindível nesta tese. Para tanto, em meio às diversas vertentes teóricas que configuram a usina do discurso sobre a contemporaneidade, optamos pela referência de certos autores que vão dar suporte à introdução dos significantes que nomeiam a crise do mundo contemporâneo. Esses significantes circulam constantemente no discurso psicanalítico da atualidade, geralmente em elaborações que tentam dar conta das mutações na ordem simbólica. Tais mutações são muitas vezes traduzidas como o declínio do significante do Nome-do-Pai – da condição de ordenador central das subjetividades para uma posição periférica – e como enfraquecimento do Outro – que passa de uma instância total, delimitada, condizente com o mito neurótico de um pai consistente, a uma alteridade disforme, inapreensível, ilimitada e inconsistente. É preciso problematizar essas transições, tomá-las em sua complexidade, o que faremos a seguir, de forma introdutória, tendo como

ponto de partida a concepção do declínio da imago paterna, por Lacan (1938/2003), já em suas primeiras palavras endereçadas à psicanálise.

2.4.1 Uma crise psicológica ⁵⁰.

Propomos, então, um breve sobrevoo pela obra lacaniana com a finalidade de extrair algumas coordenadas que serão utilizadas em nossa leitura da contemporaneidade. Dentre numerosas opções, recortamos três pontos dessa teorização que expõem orientações cruciais quanto à maneira como Lacan compreende o real de seu tempo.

Conforme já foi adiantado, em seu precoce trabalho acerca dos complexos familiares, Lacan (1938/2003) desvela o declínio da imago paterna na sociedade moderna, ao discutir sobre o afrouxamento dos laços de família passo a passo com os mais altos progressos culturais. (p. 66). Sobre as possíveis consequências dessas transformações, ele indica que um grande número de “efeitos psicológicos” parece “decorrer de um declínio social da imago paterna.” (p. 66-67). Trata-se de “um declínio condicionado por se voltarem contra o indivíduo alguns efeitos extremos do progresso social; um declínio que se marca, sobretudo, em nossos dias, nas coletividades mais desgastadas por esses efeitos: a concentração econômica, as catástrofes políticas.” (p. 67). Constatando que se trata de um declínio mais intimamente ligado à dialética da família conjugal, com as crescentes exigências matrimoniais, ele conclui que seu futuro, seja qual for, “constitui uma crise psicológica”. (Idem).

Essa passagem tem implicações substanciais. Primeiramente, lemos aí a entrada de Lacan no que já chamamos, com Dunker (2015), de “discurso sobre a crise” – discurso, vale lembrar, inaugurado por Marx e atualizado de forma vigorosa pela noção freudiana de mal-estar na civilização. Na trilha desses autores, Lacan localiza uma “crise psicológica”, e promove, assim, uma torção no “discurso sobre a crise”, relançando-o do plano da sociedade para o nível do sujeito, das subjetividades que se relacionam no social. Com essa perspectiva, Lacan tensiona a posição marxista de que é o social que determina o sujeito, permitindo considerar também a incidência dos sujeitos no social, em sua relação de enlace e separação. Afinal, o discurso, a linguagem que lança as bases mais elementares de uma cultura, articula-se com o laço social de maneira inextricável. Sendo assim, o “declínio” social da imago do pai tem a ver com as “declinações” do pai na linguagem.

⁵⁰ Em alusão à expressão que Lacan (1938/2003) utiliza para designar o que prevê para a família conjugal em virtude do declínio social da imago paterna.

Na via dessa torção, Lacan (1938/2003) concatena essa crise constituída pelo declínio da imago paterna ao “aparecimento da própria psicanálise”. (p. 67). Esse autor afirma:

O sublime acaso da genialidade talvez não explique, por si só, que tenha sido em Viena – centro, na época, de um Estado que era o *melting-pot* das mais diversas formas familiares, desde as mais arcaicas até as mais evoluídas, desde os derradeiros grupos agnatos de camponeses eslavos até as mais reduzidas formas do lar pequeno-burguês e as mais decadentes formas do casal instável, passando pelos patriarcalismos feudais e mercantis – que um filho do patriarcado judaico imaginou o complexo de Édipo. Como quer que seja, foram as formas de neuroses predominantes no fim do século passado que revelaram que elas eram intimamente dependentes das condições da família. (p. 67).

Com isso, Lacan atinge, num só lance, a conexão entre o declínio social do pai e o surgimento da psicanálise, como um de seus efeitos, e também o contexto em que se encontram a psicanálise e o adolescente moderno – filho das “mais diversas formas familiares” –, sendo ambos provocados e continuamente afetados pelas declinações em curso.

Trata-se, então, de um diagnóstico abrangente, que se estende desde a época de Freud e alcança os tempos atuais, afetados de maneira inequívoca pelo declínio da autoridade paterna. Ao atestar a conexão entre essas transformações no laço social e na família com a “genialidade” freudiana, Lacan nos remete à origem de sua concepção do Outro como alteridade necessária e do significante do Nome-do-Pai, que no contexto abordado é tangido pela expressão provisória de “imago paterna”. Tomando de Freud a ideia de um pai primordial que é introjetado como lei ao ser assassinado pelos filhos, como aparece na narrativa do mito totêmico, e também valendo-se da trama edípica como processo fundamental de subjetivação – a atualização e a apropriação do mito pelo sujeito –, Lacan concebe a *função paterna*, função de ordenação simbólica e inscrição do sujeito no Outro, como barrado. Por um longo período da teorização lacaniana, o significante do Nome-do-Pai ocupa um lugar preponderante nessa função, como ordenador das relações simbólicas e como referencial estanque para o sujeito. Todavia, desde os primeiros trabalhos desse autor, percebe-se a provisoriade dessa concepção centrada no Nome-do-Pai, bem como da prevalência do simbólico sobre os outros registros, real e imaginário. Nota-se a progressiva equiparação dos registros em importância para o pensamento lacaniano, e o crescente desgaste do complexo de Édipo como referência para a constituição subjetiva.

Essa mudança de direção é explicitada na passagem final da obra *O Seminário, livro 10: A angústia* (1962-1963a/2005), conjuntura em que Lacan está especialmente implicado em relativizar a preponderância do Édipo e do significante paterno. (Viola, 2009). Reportando-se ao mito totêmico, o autor sinaliza uma contradição entre a concepção do pai como quem intervém, da maneira mais evidentemente mítica, com seu desejo invasor,

esmagador, que se impõe a todos os outros, e um fato observado na experiência, a saber, de que é por intermédio da intervenção paterna que se efetua a normalização do desejo nos caminhos da Lei (Lacan, 1962-1963a/2005, p. 365). Nesse sentido, o autor lança a ideia de se considerar não apenas o Nome-do-Pai, mas também os *nomes-do-pai*, abrindo caminho, assim, para a possibilidade de uma concepção pluralizada da função paterna. Nessa via de raciocínio, Lacan afirma que, ao contrário do que enuncia o mito, o pai não é a *causa sui*, mas sim o objeto *a* (p. 365-366), objeto causa do desejo. Ou seja, é a função desse objeto e não a função paterna que opera a causalidade em jogo para o sujeito como desejante, e “que não há nenhum sujeito humano que não tenha que se colocar como objeto, um objeto finito a que estão presos desejos finitos” (p. 366), objetos que “afastam o sujeito mais e mais de qualquer realização autêntica.” (Idem).

Alguns meses depois dessas assertivas, a proposta dos *nomes-do-pai* é justamente o tema e o título da única aula de um seminário abortado logo em seu início (Lacan, 1963b/2005). Nessa ocasião, Lacan dá continuidade ao que expõe na conclusão de seu curso sobre a angústia, como apresentamos acima, e introduz um avanço na problemática em torno do pai. Ele reitera a conformidade entre a Lei e o desejo, que, no mito totêmico, nascem juntos do gozo puro do pai como primordial (p. 75). Utilizando-se das consequências que Freud retira desse mito, Lacan mostra que a essência do totem é classificatória, nomeadora, e que “é necessário colocar no nível do pai um segundo termo depois do totem, [...], a função do nome próprio.” (p. 73). Pode-se depreender nas entrelinhas dessa aula, em meio a um vivo debate com a Filosofia, a Antropologia Estrutural e o campo religioso, que, no mundo moderno, não se trata mais do Pai, mas de um nome que designa um inominável. Para Lacan, o Outro, como “o lugar onde isso fala” (p. 72), não pode ser confundido com o sujeito que fala no lugar do Outro, “nem mesmo por sua voz” (idem). O problema que o Outro coloca é o do sujeito anterior à questão do pai, o que conduz à questão: “não poderíamos ir mais além do nome e da voz, e nos balizar pelo que o mito implica no registro fruto de nosso progresso, o desses três termos: o gozo, o desejo e o objeto?” (p. 74-75). Assim, Lacan vai mais longe ao indicar a insuficiência do modelo edípico para sustentar o universal numa época em que o objeto se dirige ao centro do discurso.

Dando prosseguimento a essa reflexão, saltamos para a década seguinte da teorização de Lacan, quando sua concepção do objeto *a* já está aprimorada pela vertente do mais-de-gozar.⁵¹ No escrito *Radiofonia* (1970b/2003), esse autor postula, numa espécie de antecipação

⁵¹ Para situar a função mais essencial do objeto *a*, Lacan (1968-1969/2008) substitui a teoria energética freudiana, da qual extrai a noção de libido, pela teoria econômica de Marx, em que se baseia para cunhar o termo

do que está por vir na sociedade moderna, a ascensão do objeto *a* ao zênite do social, provocada pela angústia decorrente do esvaziamento produzido pelo discurso, na época em que não se pode mais recorrer ao significante ⁵² (p. 411). Nessa proposição, Lacan mostra a entrada esmagadora, na cena do mundo, do consumo de objetos descartáveis. Na falta de significantes de referência, na tentativa de se tamponar o vazio que está no vórtice do discurso e de se remediar a angústia, “compra-se qualquer coisa.” (p. 412). Explicita-se, assim, o descentramento do Nome-do-Pai e a centralização do objeto *a* e do gozo.

Trilhamos, assim, um percurso que parte da proposta inaugural do declínio social da imago paterna (1938), passa pela pluralização dos significantes de referência, com a ideia dos *nomes-do-pai* (1962-1963), e chega à antecipação da era do consumo, com a elevação do objeto *a* ao zênite social (1970). Guardemos, por ora, essas coordenadas de Lacan que serão imprescindíveis para nossa leitura do discurso sobre a crise contemporânea e também para nossa interrogação sobre o que faz operar a adolescência na contemporaneidade.

2.4.2 Novos nomes para o mal-estar.

Além do *declínio*, extraímos da usina do discurso sobre a crise contemporânea outros significantes, que sobressaem dentre tantos, a nosso ver, por sua acuidade e eficácia ao nomear aspectos de particular inapreensibilidade. São eles: a *liquidez*, utilizada pelo sociólogo Zygmunt Bauman à exaustão para qualificar a contemporaneidade, como em seu conceito de *modernidade líquida*; a *efemeridade*, importante no pensamento do também sociólogo Gilles Lipovetzky, que introduz a noção de *hipermodernidade*; e a *desregulação*, aspecto destacado por esses dois autores. Como se vê, esses dois sociólogos se preocupam em propor novos significantes para nomear o que até então vinha sendo chamado, ainda que sem um consenso absoluto, de *pós-modernidade*. Vamos apresentar um recorte pontual da obra desses autores com o intuito de introduzir esses termos em nossa discussão e delinear o conceito de hipermodernidade – termo que doravante utilizaremos, nesta tese, como definidor dos tempos atuais.

mais-de-gozar. Essa nova nomenclatura para o objeto decorre de uma referência à noção marxista de mais-valia, que designa a brecha, a sobra que há no valor final de um produto. (Marx, 1890, a partir de Lacan, 1968-1969/2008). Na passagem do gozo ao saber – efeito da entrada no simbólico –, há também uma sobra, o objeto que cai. Esse objeto exerce a função *mais-de-gozar*, evidenciada pelo discurso analítico, por ser um desperdício de gozo, o quinhão de gozo a que o sujeito terá acesso, sob a forma da repetição sintomática, em consequência de sua renúncia ao gozo absoluto, inacessível e impossível de designar. Voltaremos a isso posteriormente.

⁵² É importante observar que, nesse período de sua teorização, Lacan passa a conceber o significante como *semblante*, função que regula a economia do discurso, já que o significante não pode formular a relação sexual. (Lacan, 1971a/2009).

Conforme Bauman (1998), a proposta freudiana do mal-estar na civilização é um desafio ao folclore da modernidade, que penetrou em nossa consciência coletiva e modelou nosso pensamento a propósito das consequências, intencionais ou não, da aventura moderna. Para esse autor, embora Freud se refira à civilização em geral, o que seu livro conta é a “história da modernidade”, pois “só a sociedade moderna pensou em si mesma como uma atividade da ‘cultura’ ou da ‘civilização’ e agiu sobre esse autoconhecimento com os resultados do que Freud passou a estudar.” (p. 7). Como ordem imposta a uma humanidade desordenada, a civilização se sustenta pelos mecanismos de troca, de renúncia forçada e de regulação analisados por Freud em seu ensaio. De acordo com Bauman, estes são os mecanismos do mal-estar, que na modernidade provêm de um excesso de ordem, necessariamente ligado a uma escassez de liberdade. (p. 8-9). Nessa perspectiva, mais liberdade e menos ordem deveriam resultar em menos mal-estar. No entanto, não é o que se verifica nos tempos atuais, em que prevalece a liberdade individual de busca de prazer. Acerca do mal-estar nos novos tempos, o autor observa:

Nossa hora [...] é a da desregulamentação. O princípio de realidade, hoje, tem de se defender no tribunal de justiça onde o princípio de prazer é o juiz que a está presidindo. [...] A compulsão e a renúncia forçada, em vez de exasperante necessidade, converteram-se numa injustificada investida desfechada contra a liberdade individual. (p. 9).

Ainda com Bauman (2001), vejamos como ele prossegue sua teorização sobre o mal-estar em nossa época e postula o conceito de *modernidade líquida*, ao sublinhar a palavra “‘fluidez’ como a principal metáfora para o estágio presente da era moderna.” (p. 8). Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras e resistem ao fluxo do tempo, os fluidos não fixam o espaço nem prendem o tempo. Não se atêm muito a qualquer forma, estão constantemente prontos a mudá-la. De extraordinária mobilidade, os fluídos estão associados à leveza e à inconstância. O autor continua com essa metáfora até evocar seu uso, por Marx, muito tempo antes, ao inaugurar o discurso sobre a crise, como já foi comentado.

Bauman (2001) interroga: “mas a modernidade não foi um processo de ‘liquefação’ desde o começo? Não foi o ‘derretimento dos sólidos’ seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras, a modernidade não foi ‘fluida’ desde sua concepção?” (p. 9). Para ele, trata-se de derretimentos diferentes. O derretimento dos sólidos proporcionado pelas transformações da época de Marx tem como objetivo não o fim definitivo dos sólidos, com a construção de um admirável mundo novo livre deles para sempre, mas sim a limpeza da área para novos e aperfeiçoados sólidos. (Idem). Na modernidade de Marx, os sólidos da tradição pré-moderna já estão em desintegração, daí a urgência em substituí-los por sólidos mais

duradouros e administráveis, apropriados às aspirações burguesas e industriais. Isso dá lugar à edificação das rígidas superestruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade disciplinar.

O que Bauman (2001) quer qualificar, no entanto, é de outra ordem. Ele percebe a transformação dessa sociedade disciplinar em outra na qual há uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. (p. 13). Os padrões e configurações não são mais dados, nem evidentes. Os poderes globais levam à desintegração social pelo desengajamento e pela fluidez das relações, “(...) a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem”. (p. 22).

Assim, a modernidade líquida é a época marcada pela instantaneidade do tempo, pela inconstância das relações sociais, pelo individualismo e pela competitividade crescentes, com indivíduos sempre em busca de afirmação no espaço social, pelo aumento das incertezas em face do enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal, pela falta de perspectiva e de planejamento em longo prazo e pela iminência da total separação entre o poder e a política (idem). Trata-se de uma era do escoamento da tradição, em que os valores tradicionais da cultura ocidental se diluem e escorrem pelas mãos, em modos de existência marcados pela precariedade, pelo medo e pelas incertezas – o que Bauman (2007) define como *vida líquida*. Como efeito dessa liquidez das referências, o autor sublinha a supressão da alteridade, da capacidade de compreensão do outro, provocando o empobrecimento das relações sociais.

*

Passemos, então, à leitura de Lipovetsky (2004), que também propõe uma interpretação da sociedade pós-disciplinar. Conforme esse autor, a noção de pós-modernidade entra na cena intelectual no fim da década de 1970, com o objetivo de qualificar o novo estado cultural das sociedades desenvolvidas. Essa noção indica ora os abalos dos alicerces absolutos da racionalidade e o fracasso das grandes ideologias da história, ora a poderosa dinâmica de individualização e de pluralização das nossas sociedades. Ele afirma:

Para além das diversas interpretações propostas, impôs-se a ideia de que estávamos diante de uma sociedade mais diversa, mais facultativa, menos carregada de expectativas em relação ao futuro. Às visões entusiásticas do progresso histórico sucediam-se horizontes mais curtos, uma temporalidade dominada pelo precário e efêmero. Confundindo-se com a derrocada das construções voluntaristas do futuro e o concomitante triunfo das normas consumistas centradas na vida presente, o período pós-moderno indicava o advento de uma temporalidade social inédita, marcada pela primazia do aqui-agora. (p. 51).

Ainda sobre o conceito de pós-moderno, Lipovetsky (2004) argumenta que ele tem o mérito de salientar uma mudança de direção, uma modificação em profundidade do modo de

funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas, procurando abarcar a enorme transformação que se desenrola nas sociedades livres das utopias futuristas da primeira modernidade. Como aspectos dessa transformação, ele aponta: a rápida expansão do consumo e da comunicação de massa; o enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; o surto de individualização; a consagração do hedonismo e do psicologismo; a perda da fé num futuro revolucionário; o descontentamento com as paixões políticas e com as militâncias (p. 52).

Todavia, para Lipovetsky (2004), a expressão “pós-modernidade” é ambígua, desajeitada e vaga. Trata-se de uma modernidade de novo gênero que toma corpo, e não uma simples superação da anterior. Tanto é que em pouco tempo esse conceito se torna um tanto desusado. Na década de 1980, “pós-moderno” indica “uma descompressão *cool* do social”. (p. 50). Mas os tempos voltam a escurecer, as pressões reaparecem, ainda que com novos traços⁵³. “No momento em que triunfam a tecnologia genética, a globalização liberal e os direitos humanos, o rótulo *pós-moderno* já ganhou rugas, tendo esgotado sua capacidade de exprimir o mundo que se anuncia”. (p. 52). O autor acrescenta:

Até então, a modernidade funcionava enquadrada ou travada por todo um conjunto de contrapesos, contramodelos e contravalores. O espírito de tradição perdurava em diversos grupos sociais: a divisão dos papéis sexuais permanecia estruturalmente desigual; a Igreja conservava forte ascendência sobre as consciências; os partidos revolucionários prometiam outra sociedade [...], o Estado administrava numerosas atividades da vida econômica. Não estamos mais naquele mundo. (p. 53).

Segundo Lipovetsky (2004), o que advém é uma modernidade elevada à potência superlativa, que ele delinea por meio de uma série de conceitos hiperbólicos, característicos dos novos tempos, tais como o hipercapitalismo, o hipermercado, o hiperterrorismo, o hiperindividualismo e o hipertexto – lista em que incluímos, por nossa conta, a hiperatividade⁵⁴. Com essa caracterização, o autor recusa o óbito da modernidade, que, em vez de ser superada por uma era *pós*, é, na verdade, hiperbolizada. O que se assiste é seu remate, sua concretização no liberalismo globalizado, com a mercantilização quase generalizada dos modos de vida, com a exploração da razão instrumental até seu esgotamento, e com a individualização galopante (p. 53). Portanto, ainda que nem todos os elementos pré-modernos tenham se volatilizado, eles funcionam segundo uma lógica moderna,

⁵³ Quanto a esse “escurecimento” perceptível dos últimos tempos, evocamos as palavras de Viveiros de Castro (2015), que reconhece uma “revolução conservadora que, no curso das últimas décadas, mostrou-se tão eficaz na tarefa de tornar o mundo, tanto do ponto de vista ecológico-atmosférico como político-policial, literalmente sufocante.” (p. 31).

⁵⁴ Como categoria diagnóstica genuinamente intrínseca à hipermodernidade que tenta nomear a criança que responde aos excessos da época com um corpo à deriva, errante, incapaz de se conter.

desinstitucionalizada, sem regulação. A hipermodernidade é uma modernidade consumada (p. 54), em que prevalece a desregulação, dado que os referentes tradicionais mostram-se inoperantes. Essa desregulação tem especial importância para o problema que investigamos nesta pesquisa, a passagem adolescente, que na era hipermoderna é afetada pela escassez de elementos reguladores capazes de pautá-la. Voltaremos a isso posteriormente.

Lipovetsky (2004) alerta para a necessidade de matizar os diagnósticos de uma cultura “neodionisíaca”, que seria baseada na preocupação exclusivamente presentista e no desejo de gozar o aqui-agora. Diferentemente da época pós-moderna, em que prevalece certa tranquilidade descontraída, os tempos são outros. Em sua interpretação, o que predomina, principalmente entre os mais jovens, é o sentimento de vulnerabilidade, a insegurança profissional e material, o medo da desvalorização dos diplomas, as atividades subqualificadas e, conseqüentemente, a degradação da vida social (p. 71). Trata-se menos do foco no instante que o declínio do presentismo em face de um futuro que se tornou incerto e precário. Por conseguinte, a hipermodernidade constitui um tempo de angústia para os jovens diante das incertezas do futuro. É o domínio do efêmero, do que pode se esvaír a qualquer momento.

A propósito da juventude, Lipovetsky (2004) observa como ela ocupa um lugar central nos tempos de domínio da “pulsão neofílica”, em que o sujeito sonha em se assemelhar a uma “fênix emocional”, recusando o tempo exaurido e repetitivo e buscando sempre combater, pela via da “fúria consumista”, o envelhecimento das sensações que acompanha a rotina (p. 79-80). É a versão superlativa e hipertrofiada da adolescência como “idade favorita” (Ariès, 1981). Constata-se um desejo de perpétua renovação do eu, do presente e da vivência do tempo, de revivificar essa experiência por meio de novidades que se oferecem como simulacros de aventura. O hiperconsumo é uma cura de rejuvenescimento que se reinicia eternamente. Se, para Kant (1784/2005), conforme Lipovetsky (2004), a modernidade é “superar a menoridade”, “tornar-se adulto”, na hipermodernidade a prioridade é a eternização da juventude.

Apesar de todas as profundas transformações na ordem social expostas no decorrer dessa obra em que se apresenta o conceito de hipermodernidade, Lipovetsky (2004) recusa as previsões apocalípticas e a nostalgia dos tempos passados. Embora o mundo, do jeito que anda, provoque mais inquietação que otimismo, é possível ainda a aposta no poder de autocrítica e de autocorreção que continua a existir no universo democrático. A era presentista não está fechada em si mesma, dedicada a um niilismo exponencial. “Dado que a depreciação dos valores supremos não é sem limites, o futuro continua em aberto” (p. 100), conclui o sociólogo.

Num comentário sobre o pensamento de Lipovetsky, o filósofo Sébastien Charles (2004) atribui a mutação mais tardia da modernidade, que se pode datar da segunda metade do século XX, ao consumo de massa e aos valores que ele veicula – cultura hedonista e psicologista –, a despeito do relevante papel de alguns discursos teóricos, como o modernismo na arte e a psicanálise. De acordo com ele, a hipermodernidade, a era do hiperconsumo e do hipernarcisismo, é a fase que se segue à pós-modernidade, desde os anos 80. Nessa transição, ele localiza a passagem do gozo à angústia, visto que a desagregação do mundo da tradição é vivida não mais sob o regime da emancipação, tal como na pós-modernidade, e sim sob o da tensão nervosa (p. 22-23). O medo predomina perante um futuro incerto diante da lógica da globalização que se exerce independentemente dos indivíduos, de uma competição liberal exacerbada, do desenvolvimento desenfreado das tecnologias da informação, da crescente precarização do emprego e da estagnação do desemprego num nível elevado (p. 28).

Assim sendo, consideramos o conceito de hipermodernidade especialmente bem-sucedido para apreender o real de nossos dias, indiscutivelmente marcado pela angústia. Como observa Lipovetsky (2004), “o ambiente da civilização do efêmero fez mudar o tom emocional.” (p. 63). Trata-se, então, de uma mudança de *tonalidade*, e não do que sugere a “mitologia da ruptura radical” (p. 57), que supõe uma mudança drástica de paradigma com a superação da modernidade, perspectiva que deve ser nuançada. Diferentemente do clima otimista e frívolo do primeiro presentismo, a pós-modernidade, o que constatamos agora é “uma exigência generalizada de proteção”. (p. 64).

E é com o diapasão da hipermodernidade que prosseguimos nosso percurso em direção ao adolescente contemporâneo, figura que ocupa uma posição central no discurso, que representa o instante fugaz da juventude, da beleza e da urgência dos prazeres.

2.4.3 O adolescente e a fênix emocional ⁵⁵.

A partir do que aprendemos até aqui, extraímos alguns elementos essenciais para nossa aproximação do que está em jogo na adolescência contemporânea. Numa época caracterizada pela desregulação, pela liquidez dos referentes da tradição, e pela efemeridade, mobilidade e inconstância do laço social, a transição da criança ao adulto não se efetua mais como antes, já que as balizas de outrora não estão mais disponíveis, ao menos não em abundância. Ao se separar da referência familiar – também consideravelmente transformada nas últimas décadas – e se endereçar ao laço social, o jovem não tem mais os marcos de antes para se apoiar. O Outro não dita as regras, não dá as coordenadas, é cada vez mais inconsistente – ou, em certas situações, apresenta demasiada consistência, o que é extremamente problemático para os jovens, como veremos no Capítulo 3. As figuras de autoridade e os ideais estão mais desgastados e provisórios, o que se reflete na relação com o saber, que passa cada vez menos por essas figuras – como assinalado por alguns trabalhos discutidos no Capítulo 1 (M. Lima, 2009; Pereira & Gurski, 2014; Miller, 2015). Prevaecem modalidades virtuais de acesso ao conhecimento, de forma desordenada e desregulada, em meio a um universo virtual no qual a informação não tem limites. Esse excesso de informação afeta a relação do sujeito com o saber na passagem adolescente, visto que os marcadores simbólicos, que poderiam auxiliar no confronto, sempre traumático, com o saber impossível sobre o sexo, estão cada vez mais dispersos. Portanto, diferentemente dos jovens das sociedades tradicionais que acolhem o saber transmitido pelos ancestrais nos ritos de passagem, os adolescentes hipermodernos estão à deriva num oceano virtual de informação e conhecimento, o que não garante a transmissão do saber.

Em vista dessas constatações, corre-se o risco de se abordar a adolescência atual por um ponto de vista pessimista, sombrio, às vezes até mesmo catastrófico, em interpretações que deduzem a impossibilidade do sujeito se reinscrever no Outro nesse momento da vida em meio ao declínio dos ideais. Essa interpretação não será a que adotaremos previamente neste estudo. Embora saibamos da gravidade das mutações no real e no laço social dos tempos contemporâneos, concordamos com Lipovetsky (2004) quanto à necessidade de nuances nos diagnósticos da época e de apostas no sujeito, sobretudo no sujeito adolescente, que costuma ser dotado de especial habilidade para invenções. Evidentemente, há consequências das transformações da hipermodernidade que só podem ser qualificadas como negativas – como

⁵⁵ Conforme expressão de Lipovetsky (2004).

perturbadoras ou dificultadoras do posicionamento do sujeito no laço social – e que muitos jovens têm grandes dificuldades nessa época de transição, pois se encontram à deriva, desprovidos de qualquer referência. Esses sujeitos são extremamente suscetíveis ao imperativo do gozo e ao hiperconsumo, e tendem a ocupar um lugar central no discurso, um ponto de sintoma, precisamente por sua posição de resto, de vazio, análoga ao objeto *a* que está no zênite. Portanto, o adolescente é, ao mesmo tempo, *objeto-agalma*, como aquele que representa todas as aspirações da sociedade atual, uma “fênix emocional”, e *objeto-falta*, a quem se destina uma profusão de objetos descartáveis produzidos pelo mercado, incapazes de tamponar o vazio proveniente da não inscrição desses sujeitos no Outro. Essa posição de objeto difere radicalmente daquela ocupada pelos jovens nas culturas tradicionais, em que estão inseridos num corpo social.

Diversos autores têm se dedicado a refletir sobre essa posição do adolescente no cenário atual. Por ora, elegemos dois trabalhos que consideramos especialmente precisos sobre essa questão, que será retomada no decorrer deste estudo. Primeiramente, vejamos a contribuição da psicanalista Maria Rita Kehl (2004) no artigo “A juventude como sintoma da cultura”. Essa autora nos lembra do quão recente é esse prestígio da juventude, que há menos de um século atrás se fazia disfarçar, com as vestimentas de respeitabilidade e seriedade que os jovens usavam para obter o devido apreço da sociedade, pois “eram mais valorizados ao ingressar na fase produtiva/reprodutiva da vida do que quando ainda habitavam o limbo entre a infância e a vida adulta chamado de juventude ou, como se tornou hábito depois da década de 1950, de adolescência”. (s.p.).

Aludindo aos rituais de passagem “cuja principal função é reinscrever simbolicamente o corpo desse/a que não é mais criança, de modo a que passe a ocupar um lugar entre os adultos” (idem), Kehl recorda que a puberdade, como fase de amadurecimento sexual, é reconhecida em todas as culturas, da Grécia Antiga às sociedades indígenas. Já o conceito de adolescência coincide com a modernidade e a industrialização. “A adolescência na modernidade tem o sentido de uma moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta”. (Idem). A autora identifica uma série de razões para a adolescência configurar, atualmente, uma “idade crítica”. O hiato entre a plena aquisição das capacidades físicas do adulto e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessárias para a entrada no mercado de trabalho, bem como a alta competitividade predominante nesse mercado, o aumento progressivo do período de escolarização e a escassez de empregos para os jovens provocam o prolongamento da

dependência financeira da família e, em consequência, o prolongamento do *status* de “adolescente”.

Nesse sentido, é extremamente relevante para a economia capitalista esse grupo de idade imprecisa, que perdura por cada vez mais tempo, formado por sujeitos dependentes da família, isentos de responsabilidades na vida pública, indecisos quanto a seus destinos. O adolescente se torna o alvo por excelência do mercado capitalista, pois “essa longa crise que alia o tédio, a insatisfação sexual sob alta pressão hormonal, a dependência em relação à família e a falta de funções no espaço público, acabou por produzir o que as pesquisas de *marketing* definem como uma nova fatia de mercado”. (Kehl, 2004). Como *slogan* publicitário, o adolescente deixou de ser a figura desajeitada e inibida, de pele ruim e hábitos antissociais, “para se transformar no modelo de beleza, liberdade e sensualidade para todas as outras faixas etárias. O adolescente pós-moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta mas é poupado de quase todas as responsabilidades.” (Kehl, 2004).

Kehl alerta que essa captura do adolescente pelo mercado não ocorre apenas nas classes econômicas privilegiadas, mas sim em todas as esferas sociais. O consumo é o meio de que o adolescente contemporâneo dispõe para tentar conter aquilo que excede seu corpo, o real do sexo que irrompe na puberdade. A autora afirma:

Caros ou baratos, vendidos em *shoppings* ou em camelôs, os acessórios compõem a mascarada adolescente, funcionando como objetos transicionais que ajudam na difícil tarefa de reinscrever esse novo corpo, estranho até para o próprio sujeito, nesse lugar também de transição entre a infância e a vida adulta que ele passa a habitar. Em nossas sociedades laicas, em que faltam ritos de passagem para sinalizar o ingresso na vida adulta, os objetos de consumo e os espaços próprios para frequência adolescente – a lanchonete, o baile funk, a boate, os *mega-shows* de rua – substituem os ritos característicos das culturas pré-modernas. Os jovens também inventam seus próprios ritos. (s.p.).

Percebe-se que o ponto sintomático dessa posição do adolescente no discurso contemporâneo está relacionado com a vulnerabilidade desses sujeitos a serem capturados pelos tentáculos do mercado. Os jovens vão buscar nas vitrines e prateleiras dos *shoppings* objetos que possam marcá-los, de alguma forma, como pertencentes a um grupo e como possuidores de um corpo que se inscreve nesse grupo. Sem as referências sólidas da tradição, às voltas com um imperativo de gozo – que se caracteriza pela ausência de limites e responsabilidades e pela exigência de uma vida plena de experiências e realizações, tudo isso devidamente exibido numa profusão de imagens nas redes sociais –, eles atravessam essa lacuna ao custo dos objetos que lhes são disponíveis, e tentam efetuar alguma inscrição de seus corpos, nem que seja pela via das marcas dolorosas dos cortes na pele ou do consumo

das drogas. Estas são formas precárias de lidar com a passagem adolescente quando não há balizas que a operem.

Como já afirmamos, é evidente que muitos adolescentes conseguem inventar soluções que garantam, ao menos minimamente, essa operação – o que será examinado no decorrer desta pesquisa. No entanto, por meio do que foi discutido nesta seção, é preciso considerar o que produz a inoperância, o que há de novo no mundo e na civilização em relação à modernidade dos tempos de Freud que acarreta tantas dificuldades para a passagem adolescente e, ao mesmo tempo, instala a adolescência num lugar sintomático na cultura hipermoderna.

E é das dificuldades que a adolescência atual encontra em sua passagem que trata o outro trabalho que escolhemos: “Adolescentes difíceis ou dificuldades da cultura?”, de Serge Lesourd (2012). Como já foi mencionado, Lesourd (2004; 2012) defende que podemos perceber vestígios do adolescente moderno desde os primórdios da história humana. Para ele, “a adolescência, e suas oposições sociais aos adultos, podem ser consideradas uma constante da humanidade”. (2012, p. 17). No entanto, a forma como essa constante vai se manifestar como patologia é radicalmente dependente do contexto social em que o sujeito vive. “A patologia flutua no tempo histórico. Cada época, cada sociedade produz uma forma particular de distúrbios adolescentes.” (p. 18) Dessa maneira, ele assegura que as patologias que acometem os adolescentes atualmente “estão conforme o laço social dominante de nossas sociedades ocidentais regidas pelo neoliberalismo e [...] cada uma dessas novas formas de expressões psicopatológicas dos adolescentes em sofrimento responde a uma das prescrições de nosso laço social atual.” (p. 18). O autor acrescenta:

É assim que a grande quantidade de suicídios tem relação com a recusa da morte; as incivildades e as violências mais duras são uma forma de pôr à prova pelo ato; os vícios e as anorexias cada vez mais frequentes se inscrevem na lógica do consumo; os distúrbios de identidade de gênero respondem à liberação sexual; e as depressões, os individualismos e os narcisismos exacerbados têm relação direta com a demanda da eficácia individual. (p. 18).

Ao longo desse artigo, Lesourd (2012) desenvolve cada uma dessas respostas às prescrições do laço social atual para demonstrar como as patologias adolescentes concernem a uma mudança das normas sociais de reconhecimento e de construção do sujeito. De maneira análoga à figura da “fênix emocional” trazida por Lipovetsky (2004), esse psicanalista indica como a adolescência é um tempo de referência para a reivindicação atual da juventude eterna, logo, um tempo eternizado, indeterminado, “que paralisa o adolescente na construção de sua nova economia psíquica adulta.” (p. 36). Essa fase da vida é também paradigma da realização

aqui e agora dos desejos. Ele certifica, ainda, que “essas mudanças de referências do discurso social fazem da adolescência, paradigma do ‘parecer jovem’, o tempo de todas as angústias e de todas as frustrações de nosso mundo pós-moderno.” (p. 30).

Segundo Lesourd (2012), é o discurso do capitalista (Lacan, 1969-1970a/1992) que advém como organizador do laço social contemporâneo, o que acarreta consequências para a construção subjetiva, já que os sujeitos se encontram desvinculados dos limites impostos pelos antigos discursos, construídos sobre o modelo do discurso do mestre. Sendo assim, embora esse autor não concorde com a ideia de uma adolescência que tenha surgido, efetivamente, somente na modernidade, ele endossa a perspectiva de toda uma patologia adolescente proveniente do laço social e dos modos discursivos contemporâneos.

*

No próximo capítulo, vamos examinar a abordagem que Freud realiza da adolescência, na teoria e na clínica, a partir da leitura de trabalhos conceituais e das histórias clínicas de algumas jovens com quem esse psicanalista se depara. Passamos, assim, da questão da adolescência como sintoma social para os aspectos subjetivos que permeiam a singularidade de cada adolescência, como resposta do sujeito ao real da puberdade. Como fio condutor de nossa investigação, seguimos com a pergunta sobre o que está em jogo no momento-limite conceitual, sobre o que viabiliza a passagem adolescente, e como nela se articulam a apreensão do saber e o despertar da sexualidade.

CAPÍTULO 3

Freud e o real da puberdade

Que o que Freud demarcou daquilo a que chama sexualidade faça um furo no real, eis o que se percebe pelo fato de que, como ninguém escapa ileso, as pessoas não se preocupem com o assunto. (Lacan, 1974a/2003)

Após verificar o caráter não universal da adolescência, numa trajetória que nos conduz do sintoma no campo social às expressões atuais de sofrimento dos adolescentes, certificamos a interdependência radical entre as patologias psíquicas e as formas de vida das sociedades em que prevalecem. Lembremos que na conjuntura moderna descrita anteriormente Freud está às voltas com o sintoma que se manifesta de modo singular, em cada história de vida que escuta na prática da psicanálise. Entretanto, esse psicanalista não concebe o padecimento psíquico de modo isolado, independente do laço social. Ou seja, o conjunto da obra desse autor – ciente da articulação inextrincável entre a moral sexual “cultural” e o “nervosismo moderno” (Freud, 1908a/2015), e da ligação eminentemente afetiva, libidinal, entre o indivíduo e o grupo social (Freud, 1921/2011) – atesta a natureza indissociável da relação entre o sofrimento psíquico e os sistemas sociais. (Safatle, 2015).

Pois bem, sabemos, a partir de Lacan (1969-1970a/1992), que os sistemas sociais se sustentam numa tessitura discursiva – e “o discurso que já está no mundo e o sustenta” (p. 13) corresponde à “rede do que se chama um saber” (idem). Evocamos neste ponto a proposição lacaniana acerca dos discursos para destacar o vínculo entre o que circunscrevemos, desde o capítulo anterior, como a ordem social e a cultura, sustentadas numa teia discursiva, e o saber, que se ordena no lugar do Outro e tem no horizonte o gozo (Lacan, 1968-1969/2008, p. 312). Nesse contexto de seu ensino, Lacan (1969-1970a/1992) conecta o saber e o gozo de maneira radical, ao definir que o gozo é o limite do saber e que este é meio de gozo. Para esse autor, o campo em que o saber e o gozo se resvalam é o “que a palavra de Freud ousa enfrentar.” (p. 13). Com essa perspectiva, Lacan aponta para a radicalidade do enfrentamento original de Freud, que, ao tratar do *pathos* por meio do discurso do sujeito, em posição de enunciação no dispositivo analítico, aproxima-se desse limite entre o saber e o gozo. Assim, compreendemos que essa “ousadia” de Freud, insinuada por Lacan, concerne a um lampejo fundamental que advém ao inventor da psicanálise na experiência clínica a partir do *pathos* de seu tempo e de sua sociedade.

Lacan (1969-1970a/1992) infere essa antecipação do domínio do gozo por Freud na leitura do sentido específico que este confere à repetição e à noção de pulsão de morte. “Não se trata, na repetição, de qualquer efeito de memória no sentido biológico. A repetição tem uma certa relação com aquilo que, desse saber, é o limite – e que se chama gozo.” (p. 13). Por conseguinte, a conexão radical entre o gozo e o saber, bem como a implicação deste último na noção de pulsão, prenuncia-se na teorização freudiana. O limite entre esses campos apresenta-se na experiência clínica desde sua inauguração. E é por isso que podemos vislumbrar na obra de Freud, desde suas primeiras linhas, a intuição de algo que escapa, que resiste à representação e que excede o sintoma (Fajnwaks, 2014).⁵⁶

Sendo assim, este capítulo será norteado por essa espécie de intuição de Freud, extremamente precoce em sua prática e em sua pesquisa, que podemos entrever nos momentos em que ele parece tatear o real. Não se trata de uma antecipação, por Freud, da noção lacaniana de real, mas sim de um elemento que pontua a obra freudiana, que parece propulsioná-la, ou melhor, causá-la, e que Lacan vai, *a posteriori*, designar como o real – noção que esse autor busca contornar ao longo de toda a sua produção teórica e que podemos compreender como o impossível, o obstáculo ao princípio do prazer freudiano, por constituir o que dessexualiza, o choque que desarranja esse princípio (Lacan, 1964a/1998, p. 159).

Estamos advertidas por Lacan (1954-1955/2010) sobre o equívoco de querer fazer Freud dizer já na primeira etapa de seu pensamento aquilo que está na última. Não é possível uma sincronização do pensamento freudiano. Diferentemente disso, Lacan (1954-1955/2010) explicita a orientação de sua leitura dessa obra, que se norteia por uma dificuldade que perpassa todo o pensamento de Freud:

Para nós, não se trata de sincronizar as diferentes etapas do pensamento de Freud, nem sequer de pô-las em concordância. Trata-se de ver a que dificuldade única e constante respondia o progresso deste pensamento, constituído pelas contradições de suas diferentes etapas. Trata-se, através da sucessão de antinomias que este pensamento continua nos apresentando, dentro de cada uma destas etapas e entre si, de defrontarmo-nos com o que constitui, propriamente, o objeto de nossa experiência. (p. 202).

A nosso ver, isso que Lacan localiza na obra de Freud como sua “dificuldade única e constante” avizinha-se do real. Também aqui, porém, não se trata de uma “sincronização” entre os pensamentos de Freud e de Lacan, muito menos de “pô-los em concordância”. Trata-se de reconhecer a potência que se amplifica, de modo vigoroso e dialético, a partir da leitura de Freud efetuada por Lacan, para a apreensão desse “objeto de nossa experiência” na psicanálise.

⁵⁶ Conforme o professor Fabian Fajnwaks, na aula de 14 de fevereiro de 2014, da disciplina “*Le réel dans la psychanalyse*” (Departamento de Psicanálise, *Université Paris 8*).

Quanto a isso, evocamos um trecho d’*O Seminário, livro 23: O sintoma*, quando Lacan (1975-1976/2007) fala do real como *o seu sintoma*: sua “maneira de elevar ao seu grau de simbolismo, ao segundo grau, a elucubração freudiana” (p. 128). Ele esclarece que a realidade não tem nada a ver com o que designa como o real, e que a instância do saber renovada por Freud sob a forma do inconsciente não supõe obrigatoriamente o real de que ele, Lacan, serve-se. “Cheguei inclusive a intitular uma coisa que escrevi como ‘A coisa freudiana’. Mas quanto ao que eu chamo de real, eu inventei, porque se impôs a mim.” (p. 128). Esse psicanalista atribui essa sua invenção a um nó que é tudo que há de mais figurativo, mas que “é o máximo que podemos figurar ao dizer que, ao imaginário e ao simbólico, isto é, às coisas que são muito estranhas uma para a outra, o real traz o elemento que pode mantê-las juntas.” (p. 128). Lacan explicita, então, que sua proposição do real é uma reação ao inconsciente freudiano. “É na medida que Freud faz verdadeiramente uma descoberta – supondo-se que essa descoberta seja verdadeira – que podemos dizer que o real é minha resposta sintomática.” (p. 128).

Diante disso, propomos lançar mão dessa *invenção* de Lacan, bem como da “elevação ao segundo grau” que seu ensino proporciona à elucubração freudiana, para orientar este capítulo, que vai se desdobrar sobre os pontos em que a problemática da puberdade, extraída da obra de Freud, tangencia essa “dificuldade única e constante”.

*

Muito antes de desvelar esse elemento único e constante em jogo na repetição e na pulsão de morte – que posteriormente Lacan vai associar ao real – Freud pôde intuí-lo em outro âmbito, precisamente ao se defrontar com o *pathos* na adolescência. Vale ressaltar, com efeito, que a adolescência não é necessariamente patológica. Todavia, por se localizar num lugar sintomático nos discursos desde a modernidade, como efeito do que não se normatiza a despeito da severidade da sociedade disciplinar (Foucault, 1975/2011), é pela via do *pathos* que ela vai interessar a Freud. O sofrimento psíquico patológico que se manifesta na adolescência, profundamente ligado ao mal-estar na cultura e às reconfigurações da sexualidade que ocorrem nessa fase, apresenta-se ao inventor da psicanálise logo no ponto de partida de seu rastreo da etiologia das neuroses e contribui de maneira decisiva para sua compreensão da constituição radicalmente traumática da subjetividade. Isso ocorre porque a constatação de que a puberdade incide sobre a lógica temporal permite a Freud (1895 [1950]/1996) perfilar a natureza do trauma – que podemos situar, com Lacan, no registro do real.

Entretanto, antes de seguirmos pela via que reputa a adolescência como questão determinante na construção da práxis psicanalítica, é preciso considerar um contraponto. Por um ângulo, a puberdade é tomada como estágio que adquire certo *status* secundário na concepção freudiana do desenvolvimento sexual a partir da consolidação teórica da sexualidade infantil, que se torna preponderante na determinação subjetiva. O movimento que parece relegar a puberdade a um segundo plano pode ser percebido em alguns passos notáveis de Freud, entre os quais está a célebre carta (21 de setembro de 1897/1996) em que confessa ao então amigo Fliess não mais acreditar em sua *neurotica*. Ou seja, Freud anuncia nessa carta o abandono da teoria do trauma como etiologia das neuroses, teoria tributária da hipótese de uma sedução factual, assim como de uma percepção da puberdade como ponto central do desenvolvimento sexual. São também passos notáveis nessa direção a descoberta do complexo de Édipo, revelada em outra carta a Fliess (15 de outubro de 1897/1996), e o reconhecimento explícito de uma sexualidade na infância (1898/1996). De modo bastante sintético, esses passos demarcam o percurso de Freud rumo à formulação, absolutamente subversiva, de uma definição inédita, abrangente e radical da sexualidade – em última instância, o maior de seus legados. Contudo, esse movimento teórico revolucionário tem como efeito colateral a impressão de que a puberdade, de certa forma, perde parte de seu valor em todo esse conjunto de elementos que configuram a teoria da sexualidade. Vejamos se é realmente disso que se trata ou se é possível uma outra leitura do lugar da adolescência e da puberdade nessa evolução teórica.

O próprio Freud, habituado a declarar com admirável franqueza suas mudanças de opinião, enuncia esse “rebaixamento” do estatuto da puberdade ulteriormente em sua obra, quando realiza algumas reparações ou adendos a seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905a/1996)⁵⁷ – trabalho em que, originalmente, dedica uma das três partes às “transformações da puberdade”, conferindo-lhes papel determinante para as conformações da vida sexual adulta, o que discutiremos mais adiante neste capítulo. O trecho a seguir evidencia o teor dos reparos expostos no artigo *A organização genital infantil* (1923a/2011):

Agora eu já não me daria por satisfeito com a afirmação de que o primado dos genitais não se realiza, ou o faz muito imperfeitamente, no período da primeira infância. A aproximação da vida sexual infantil àquela dos adultos vai muito adiante, e não se limita ao surgimento da escolha de objeto. Mesmo não chegando a uma autêntica reunião dos instintos parciais sob o primado dos genitais, no auge do desenvolvimento da sexualidade infantil o interesse nos genitais e sua atividade adquirem uma significação preponderante, que pouco fica a dever àquela da maturidade. A principal característica dessa “organização genital infantil” constitui, ao mesmo tempo, o que a diferencia da definitiva organização genital dos adultos. Consiste no fato de que, para ambos os sexos, apenas *um genital*, o

⁵⁷ Obra à qual nós vamos nos referir, doravante, como *Três ensaios*.

masculino, entra em consideração. Não há, portanto, uma primazia genital, mas uma primazia do *falo*. (p. 170-171).

Freud, desse modo, parece posicionar a puberdade no ponto de passagem entre a primazia do falo – vinculada, no trecho acima, à ignorância infantil a propósito da diferença sexual⁵⁸ que persiste mesmo na fase fálica – e o primado dos genitais, quando já está em vigor um saber sobre essa diferença⁵⁹. Disso podemos presumir que a novidade da puberdade – não mais pensada como o apogeu da sexualidade – recai sobre outra coisa: a emergência ou a apreensão de um saber sobre a diferença sexual. E a isso podemos acrescentar, a partir de Lacan, que essa reparação teórica, empreendida por Freud com o objetivo de deslocar, da puberdade à primeira infância, os aspectos centrais do desenvolvimento sexual, propicia localizar na adolescência a apreensão de um saber que diz respeito à impossibilidade de conjunção entre os sexos, um saber diante de um enigma.

Por conseguinte, pensamos se tratar não propriamente de um “rebaixamento” de valor da puberdade como estágio do desenvolvimento sexual, mas sim de um descentramento que tem consequências lógicas. Em outras palavras, pode-se depreender que o movimento teórico, calcado na clínica, de certificação da preponderância da sexualidade infantil enseja a percepção da puberdade como momento lógico de apreensão de um saber sobre o real do sexo. Mais adiante, ainda neste capítulo e no próximo, prosseguiremos com essa reflexão para verificar as conexões entre esse momento lógico, um *momento-limite*, sua função na sexuação e a ideia lacaniana do saber como meio de gozo.

Ainda sobre essa reparação teórica, Olivier Ouvry (2003) salienta o valor epistemológico desse descentramento da sexualidade, da puberdade à infância, pois, com esse movimento, Freud desloca a adolescência dos propósitos defensivos que a caracterizavam e torna possível uma teorização específica dessa fase. Para Ouvry, apesar desse movimento, a puberdade e a adolescência aparecem como foco privilegiado, como sugere a idade das primeiras pacientes de Freud, para as interrogações mobilizadas pela descoberta analítica. Ele mostra como as questões mais caras a essa descoberta em seu momento inaugural são também temas que desenham a adolescência em seus diferentes aspectos: tais como a sexualidade, a

⁵⁸ Trata-se de uma ignorância que corresponde à ausência de subjetivação da diferença, e não, evidentemente, a um desconhecimento da diferença anatômica entre os sexos, nos termos utilizados por Freud (1925b/2011). Quanto a isso, Lacan (1958a/1998) afirma que a relação do sujeito com o falo estabelece-se desconsiderando a diferença anatômica entre os sexos. (p. 693). Também buscando esclarecer as “perpétuas ambiguidades que vêm à tona a propósito do estágio genital e do estágio fálico” (Lacan, 1957b-1958/1999, p. 498), esse autor põe em relevo o “*acesso do desejo genital ao nível da significação*”. (p. 498).

⁵⁹ Consoante à nota anterior, o saber aqui equivale à subjetivação da diferença sexual.

descoberta do objeto, o Édipo, a relação incestuosa, o destino, a repetição, a identidade, a morte, a masturbação e a perversão.

Serge Cottet (1988) também comenta a redução do interesse dirigido à puberdade a partir da tese da sexualidade infantil. Para ele, a concepção freudiana original da puberdade como “o traumatismo sexual por excelência” (p. 101), vigente nas primeiras hipóteses etiológicas de Freud para a neurose, pressupõe um retardo no sentido sexual – “a diferença entre o pouquíssimo de gozar da infância e o mais-de-gozar da puberdade” (p. 102) – que só é concebido em razão do desconhecimento, nesse contexto teórico, da sexualidade infantil. Não obstante o caráter obsoleto que essa hipótese adquire, esse autor defende que tal “esquema continua válido pelo fato de que ele livra a estrutura da imaturidade sexual do sujeito falante, sujeito sempre tomado de surpresa no seu encontro com o sexual.” (p. 102). Dessa maneira, Cottet move a ênfase numa imaturidade orgânica, etária e cronológica, para o acento na imaturidade constitutiva de todo ser falante, concernente ao trauma da entrada na linguagem – perspectiva que nos parece de suma importância para qualquer exercício de atualização do estatuto da puberdade na psicanálise. Voltaremos a recorrer à elaboração de Cottet em outros pontos deste estudo.

Pois bem, no presente exercício de atualização do estatuto da puberdade na obra de Freud, partimos dessas questões com o intuito de resgatar o valor determinante da adolescência para as vicissitudes do sujeito. Esse resgate só é possível por meio das ferramentas teóricas que o ensino de Lacan nos fornece, num “só depois”. Não escapa a Freud que a temporalidade própria ao trauma, que se dá em dois tempos escandidos, está ligada à passagem adolescente – o que já aparece num trabalho do período ainda embrionário da psicanálise, o *Projeto para uma psicologia científica* (1895 [1950]/1996). E, como evento do real, o trauma – que em última instância é o trauma da linguagem, o mal-entendido fundamental da sexualidade – diz respeito à conexão entre o gozo e o saber, relação que presumimos ser basilar na operação da adolescência. Com esse mote, vamos examinar algumas passagens da obra freudiana que contribuem para nosso entendimento dessa operação e para localizá-la, sempre em articulação ao problema do saber, num ponto de especial importância nessa obra.

3.1 Emma e o real do trauma

Partimos do primeiro período da pesquisa freudiana propriamente psicanalítica, na última década do século XIX. Para visualizar tal conjuntura, lembremos que naqueles anos Freud está empenhado em aprimorar as bases conceituais da etiologia sexual das neuroses, com a teoria da sedução em vigor, ao passo que empreende, já de forma rigorosa e sistemática, seu processo de autoanálise. Como importante pano de fundo desse cenário de descobertas, sobressai a peculiar amizade entre Freud e Fliess, rinolaringologista erudito, confidente atencioso e leitor dedicado dos manuscritos que o amigo lhe envia assiduamente. Essa amizade, porém, encontra nos atos extravagantes e nas ideias disparatadas de Fliess sua barreira intransponível, visto que suas teorias delirantes acerca de uma absurda conexão entre a função genital e as mucosas nasais, bem como demonstrações de irresponsabilidade na prática médica, acabam por atingir a clínica de Freud. (Gay, 2002). Não cabe aqui entrar nos meandros dessa inusitada relação, mas, de saída, guardemos esses elementos que serão relevantes para o que vamos discutir logo adiante.

As principais consequências teóricas extraídas por Freud dessa clínica recém-nascida giram em torno da noção de defesa por parte do eu, força ativadora do recalque, contra ideias incompatíveis com a consciência. Para ele, a cada ideia ininteligível, que assoma compulsivamente ao sujeito na manifestação sintomática, corresponde uma ideia irreconciliável, de teor necessariamente sexual, excluída do pensamento consciente pelo recalque devido a uma intensidade afetiva desprazerosa. E a ligação entre esses diferentes conteúdos ideativos decorre de um evento aleatório, de “uma circunstância incidental” (Freud, 1895 [1950] /1996, p. 403). Progressivamente, essa primeira concepção de defesa evolui por meio da teorização do recalque e da concepção do aparelho psíquico, perpassadas pela teoria das pulsões. Esse momento inicial equivale, então, a uma largada fundamental para todo o desenvolvimento subsequente da psicanálise, momento em que podemos localizar dois pontos de inflexão determinantes para os rumos que essa práxis vai tomar. Nesta seção, vamos examinar esses pontos a partir de duas concisas passagens da obra inicial de Freud, que fazem parte, como veremos, de um mesmo caso clínico.

3.1.1 Uma catástrofe ⁶⁰ no corpo.

No esboço *Projeto para uma psicologia científica* ⁶¹ (1895 [1950]/1996), Freud apresenta um fragmento de caso clínico com o intuito de ilustrar os desenvolvimentos teóricos vigentes na época, que convergem para a teoria da sedução. De acordo com essa teoria, a gênese da neurose está, com grande frequência, numa cena factual, lembrada no contexto analítico, na qual o sujeito, ainda criança, sofre passivamente uma investida sexual, via de regra, por parte de um adulto. Todavia, o extrato clínico apresentado nesse esboço ultrapassa largamente o propósito de corroborar essa hipótese etiológica, pois permite apreender a natureza do trauma, para além da suposição da sedução concreta. Passemos, então, à leitura do caso Emma, que Freud apresenta sob o título “*A Proton Pseudos Histérica*”, isto é, a falsa premissa ⁶² que aciona a histeria.

*

A jovem Emma encontra-se tomada pela compulsão de não conseguir entrar em lojas *sozinha*, palavra que Freud destaca em seu texto. Na análise, essa paciente associa tal sintoma à lembrança de uma cena “da época em que tinha 12 anos (pouco depois da puberdade). Ela entrou numa loja para comprar algo, viu dois vendedores (de um dos quais ainda se lembra) rindo juntos, e saiu correndo, tomada de uma espécie de *afeto de susto*”. (p. 407). Ela recorda, ainda, que os rapazes estavam rindo de suas roupas e que um deles havia lhe interessado sexualmente. Freud pontua esse relato, que chama de Cena I, com um comentário sobre sua ininteligibilidade e sobre a relação também incompreensível entre essa lembrança e o sintoma. Novas investigações, quer dizer, a direção que o tratamento toma, revelam uma segunda lembrança, a Cena II, da qual Emma nega ter consciência na ocasião do episódio lembrado anteriormente. Ela se lembra de ter oito anos e de ir duas vezes comprar doces em certa confeitaria. Na primeira ocasião, o proprietário agarrou suas partes genitais por cima da roupa. Mesmo após essa experiência, ela retornou ao local uma segunda vez. Essa lembrança gera, na análise, um estado de “consciência pesada e opressiva” por se recriminar pelo retorno ao local do assédio, “como se com isso tivesse querido provocar a investida.” (p. 408).

⁶⁰ Conforme o termo usado por Cottet (1988).

⁶¹ Trabalho ao qual nós vamos nos referir, a partir de então, como *Projeto*.

⁶² Na Edição *Standard* Brasileira, essa expressão é traduzida por “primeira mentira”, conforme a tradução inglesa em que se baseia. Contudo, o próprio editor inglês menciona, em nota de rodapé, a possível tradução “falsa premissa”, indicando, inclusive, as prováveis fontes em que Freud deve ter se inspirado. (Cf. Freud, 1895 [1950]/1996, p. 406-407).

Ao discutir o caso, Freud (1895 [1950]/1996) estabelece o *riso* como vínculo associativo entre as cenas I e II. O riso dos vendedores da loja, no episódio mais recente, evoca o riso do proprietário da confeitaria no assédio sexual até então esquecido. Em ambas as situações, Emma está sozinha, outro elo associativo. O autor realça o fato de que, entre um evento e outro, “ela alcançara a puberdade” (p. 408). E que “a lembrança despertou o que ela certamente não era capaz na ocasião, uma *liberação sexual*, que se transformou em angústia” (idem), afeto que emerge sob a forma do susto. Freud conclui que se trata de um “processo patológico interpolado” (p. 410), “em que uma lembrança desperta um afeto que não pôde suscitar quando ocorreu como experiência, porque, nesse entretempo, as mudanças (trazidas) pela puberdade tornaram possível uma compreensão diferente do que era lembrado.” (p. 410).

Nota-se, nessa interpretação, que as conexões se formam por meio de elementos contingentes e que as intensidades afetivas em jogo têm um papel preponderante em relação à significação evocada. Percebe-se também que Freud atribui à puberdade a aquisição da capacidade de “liberação sexual”. Isto é, ele ainda não conta com a sexualidade infantil, por conseguinte, entende que todo o teor sexual só pode ser atribuído de modo retroativo. Ainda que esse exemplo se insira no estágio teórico em que a hipótese etiológica da sedução está em seu auge (1895-1897, conforme Laplanche & Pontalis, 1996), podemos deduzir que essa teoria não é uma referência categórica para Freud nessa análise, na medida em que ele afirma, a propósito da “experiência” rememorada por Emma, não haver “nada que a comprove”. (Freud, 1895 [1950]/1996, p. 408). Para além da explicação causal fundamentada numa experiência concretamente vivida, o que se avulta nessa reflexão é a dedução de uma causalidade psíquica que se dá em dois tempos interpolados pela puberdade. Portanto, o evento efetivamente em questão no caso Emma é, a nosso ver, a puberdade, e não a cena concreta de sedução.

Assim, Freud, em seu enfrentamento original do sintoma histérico, deslinda o mecanismo do trauma. “Constatamos invariavelmente que se recalcam lembranças que só se tornaram traumáticas por *ação retardada*. A causa desse estado de coisas é o retardamento da puberdade em comparação com o resto do desenvolvimento do indivíduo”. (p. 410). O autor clarifica:

Embora, em geral, não se vê na vida psíquica a situação de uma lembrança despertar um afeto que não existiu por ocasião da experiência, tal é, no entanto, uma ocorrência muito comum no caso das ideias sexuais, precisamente porque o retardamento da puberdade constitui uma característica geral da organização. Cada indivíduo adolescente, portanto, traz dentro de si o germe da histeria⁶³. (p. 411).

⁶³ É pertinente lembrar que Freud (1896/1996) reconhece na neurose obsessiva “um substrato de sintomas histéricos” (p. 168-169). Para ele, esse modelo do trauma e da formação do sintoma ilustrado pelo caso Emma, o

acompanhado da formação de símbolos na constituição do sintoma. (p. 409-410). De nossa parte, salientamos o vértice no fundo inferior do desenho, uma espécie de umbigo (André, 1998) que condiz ao sintoma, para onde convergem os sedimentos das duas cenas e de onde parte a descarga sexual, como sugerem as setas. Essa imagem parece representar um ponto de voragem que constitui, ao mesmo tempo, a causa do sintoma e a fonte da liberação sexual – dimensão que se pode remeter ao campo do gozo.

Vislumbramos, assim, a complexidade do trauma, que se forma por camadas sobrepostas numa temporalidade lógica, distinta da cronologia acionada por uma presumida cena de sedução. Vale ressaltar, porém, que embora o mecanismo do trauma prescindia de um evento concreto como elemento a ser atualizado, constatamos na clínica que tais eventos ocorrem de fato na vida de muitas crianças, e que sua atualização traumática efetua-se, usualmente, a partir de um mal encontro com a sexualidade na adolescência.

*

O psicanalista Serge André (1998), numa rica reflexão em torno desse extrato clínico, chama a atenção para a perfeita repetição significativa que ocorre entre as duas cenas, porquanto o “riso” dos vendedores e o elemento “roupas” evocam a cena da confeitaria. Ele elucida que é somente com essa repetição – capaz de designar retroativamente na primeira cena um real inassimilável pelo significante, atribuindo a ela um sentido sexual até então ausente – que uma excitação sexual irrompe em forma de angústia.

Para André (1998), o notável esquema que Freud desenha avança mais em suas consequências que o comentário que o acompanha no *Projeto*, em que não se explica o elemento ilustrado na parte inferior, a saber, o núcleo ou umbigo da formação em cadeia ali representada. André (1998) afirma:

O esquema mostra que do atentado, da sedução para a qual converge todo o encadeamento, parte uma flecha em cuja extremidade não há nenhum significante inscrito: ali só há um branco, mas é deste branco, desta lacuna, que parte uma outra flecha, que atinge a descarga sexual ao término da repetição. O que quer dizer isto? Em primeiro lugar, que o real está lá “só-depois”, na medida em que, em nível de inconsciente, a repetição significativa produz literalmente o real em sua função de *causa*. Mas, além disso, essa dupla flecha ilustra que o efeito do recalque, passando pela repetição e pelo retorno do recalque, consiste em sexualizar aquilo que primitivamente não estava sexualizado pelo sujeito. O recalque, em suma, tem por função fazer do real uma realidade sexual. (p. 79).

Dessa maneira, explicita-se que o trauma diz respeito à convocação do real do corpo em sua função orgânica (p. 81), o real da carne. Esse corpo fora da sexualidade é também fora do significante, logo, inacessível e inassimilável pelo sujeito, mas que advém ao ser convocado pela repetição, movimento detonador da angústia. Segundo André, trata-se do

“corpo que não caiu sob o primado do falo” (p. 81), o que nos remete à lógica temporal que Lacan (1962-1963a/2005) propõe para o encadeamento dos estágios de desenvolvimento sexual – uma lógica pautada pelo objeto *a*, que será examinada ainda neste capítulo.

Por ora, importa realçar o lugar crucial que a puberdade ocupa nesse modelo, visto que é justamente na puberdade que sobrevém, conforme o entendimento de Freud (1923a/2011), o saber sobre a diferença sexual, como desfecho ulterior da primazia do falo. Há, portanto, uma proximidade básica entre a puberdade e o trauma – algo bem apontado por Cottet (1988) já no título de seu artigo supracitado, “Puberdade catástrofe” – que podemos compreender melhor através de uma linha de pensamento que o próprio Freud constrói.

Ora, se a validade epistemológica e clínica do trauma perdura mesmo após a revogação da hipótese etiológica da sedução e os subsequentes avanços conceituais da teoria do recalçamento, é porque o valor traumático de um evento não depende somente da realidade material, mas também, e sobretudo, da realidade psíquica. Ou melhor, ainda que as cenas factuais de assédio sexual na infância permaneçam como importante fator patogênico, bem como outros tantos eventos da realidade material humana, como o horror da guerra e da violência, esses fatos só se tornam traumáticos mediante um mecanismo psíquico, que Freud vai explicar em termos energéticos, ou seja, com base em sua teoria da economia psíquica e no princípio de constância.

A descrição energética do trauma perpassa toda a obra freudiana. Tanto é que a encontramos 25 anos depois do *Projeto*, na obra *Além do princípio do prazer*, quando Freud (1920a/2010) examina o problema das neuroses traumáticas e da compulsão à repetição. Nesse trabalho, o autor desenvolve a ideia de que o aparelho psíquico é suscetível às excitações provenientes do mundo externo – da realidade material – e de seu interior – as sensações de prazer e desprazer que podem se originar tanto no mundo externo quanto na realidade psíquica. Ele propõe a imagem de um limite defensivo contra os estímulos, um envoltório – que podemos associar à noção de defesa – contra o qual vão se chocar as excitações. De acordo com o autor, são traumáticas as excitações suficientemente fortes para romper essa barreira, ou seja, aquelas com força superior ao *quantum* que o aparelho psíquico é capaz de suportar. Freud (1920a/2010) acrescenta:

Acho que o conceito de trauma exige essa referência a uma defesa contra estímulos que normalmente é eficaz. Um evento como o trauma externo vai gerar uma enorme perturbação no gerenciamento de energia do organismo e pôr em movimento todos os meios de defesa. Mas o princípio do prazer é inicialmente posto fora de ação. Já não se pode evitar que o aparelho psíquico seja inundado por grandes quantidades de estímulo; surge, isto sim, outra tarefa, a de controlar o estímulo, de ligar psicologicamente as quantidades de estímulo que irromperam, para conduzi-las à eliminação. (p. 192).

Trata-se de um modelo análogo ao traumatismo mecânico, em que uma enorme perturbação física se impõe ao sujeito. A partir da leitura dessa passagem, podemos vincular o mecanismo de convocação pela repetição significativa de um excesso que está fora da linguagem, desprovido de sentido, tal como destacado por André (1998) no caso Emma, à tarefa de “ligar psicologicamente” os estímulos externos excessivos. A compulsão à repetição pode ser compreendida como essa tentativa perpétua de assimilar, pelo significante, algo inassimilável, uma espécie de quisto de real que impulsiona a repetição (Fajnwaks, 2014)⁶⁴.

Freud (1920a/2010) garante que esse estremecimento mecânico, que se dá no corpo, “deve ser reconhecido como uma das fontes de excitação sexual” (p. 197), assim como a dor e a febre, que têm “poderosa influência na distribuição da libido” (idem). Esse autor defende que “a violência mecânica do trauma libera o *quantum* de excitação sexual que, devido à falta de preparação para a angústia, tem efeito traumático” (p. 197). Embora essa elaboração freudiana tenha como referência os efeitos traumáticos dos fatores externos que impactam violentamente o sujeito, ela é de grande importância para nossa compreensão do trauma como *uma perturbação no corpo*, como um excesso pulsional que sobrevém e contra o qual não há barreira ou defesa efetiva.

Pois bem, voltemos à questão da puberdade e ao caso Emma. Independentemente de haver sofrido, de fato, o assédio sexual – que, como o próprio Freud (1895 [1950]/1996) sugere, não há nada que comprove –, Emma vivencia, de fato, um evento que ocorre no período entre as cenas I e II: a puberdade, quando a sexualidade faz furo no real (Lacan, 1974a/2003). Isto é, a sexualidade infantil é atualizada no corpo de forma radicalmente nova, como excesso desmedido que perturba o corpo, constituindo, *a posteriori*, o trauma. Por conseguinte, a “liberação sexual” que se transforma em angústia, para Emma, é algo novo, distinto da sexualidade infantil por contar com uma novidade essencial: a diferença sexual que é subjetivada e desponta como um saber sobre o enigma do sexo. Portanto, o que irrompe no real com o despertar pubertário é o impossível da relação sexual. Eis aí a proximidade entre o mecanismo traumático e a puberdade – catástrofe, como nomeia Cottet (1988), que perturba o corpo.

O próprio Freud de certa forma reconhece essa proximidade em sua teorização ulterior, como constatamos no relato da história clínica do “homem dos lobos” (1918/2010), cuja puberdade é mencionada em diversos pontos como elemento determinante na passagem entre a neurose infantil e a doença mais tardia. É com a puberdade que se desenham o desejo

⁶⁴ Na aula de 14 de março de 2014, da disciplina “*Le réel dans la psychanalyse*” (Departamento de Psicanálise, *Université Paris 8*).

incestuoso desse paciente pela irmã (p. 32) e as particularidades da escolha do objeto sexual (p. 57; p. 94). Segundo Freud, a puberdade inaugura para esse sujeito “uma violenta irrupção em direção à mulher” (p. 155), violência que associamos ao excesso pulsional que sobrevém nesse momento e à veemência dos estímulos excessivos que rompem a barreira defensiva no trauma.

Esses pontos da obra freudiana mais tardia corroboram nossa hipótese de que a adolescência subsiste, apesar de toda a evolução da teoria, num lugar de grande importância para a compreensão da constituição subjetiva. Se após o caso Emma – bem como outros trabalhos do período inicial dessa obra que trazem o mesmo referencial etiológico – há certa desvalorização da puberdade, a noção lacaniana de real vem resgatá-la, *a posteriori*, conferindo-lhe todo seu valor.

3.1.2 Irma-Emma e o sonho dos sonhos ⁶⁵.

Tendo tudo isso em vista, concordamos com o psicanalista Antônio Teixeira (2010), para quem a história clínica de Emma, “a despeito de sua brevidade descritiva, mereceria ser tomada como um caso à parte, comparável, talvez, às cinco grandes psicanálises, se considerarmos a transformação que sua evolução veio produzir sobre a própria construção da teoria psicanalítica.” (p. 1-2). Esse autor sustenta a atribuição de tamanha relevância a tão breve fragmento clínico a partir de sua repercussão em outro ponto notável da obra de Freud, que constitui a outra face desse caso. Com base em informações esclarecidas por Max Schur, médico de Freud e historiador, Teixeira nos reporta que a Sra. Emma Eckstein, a jovem Emma cujo caso é explorado no *Projeto*, é ninguém menos que Irma, paciente que aparece no consagrado sonho da injeção, de julho de 1895 (Schur, 1982, conforme citado por Teixeira, 2010). Esse sonho é narrado e analisado com destaque na obra *A interpretação dos sonhos* (Freud, 1900/1996). A problemática que levanta consiste no outro ponto de inflexão determinante para os rumos da práxis psicanalítica a ser examinado na presente elaboração. Vamos retomar a ideia geral do trabalho de Teixeira a fim de ratificar essa perspectiva.

Teixeira (2010) propõe-se a sondar, nos bastidores do caso Irma-Emma, o reposicionamento subjetivo de Freud que promove, ao mesmo tempo, seu afastamento progressivo de Fliess e uma assunção epistemológica essencial à constituição da psicanálise. Trata-se da percepção freudiana da questão sexual fora do discurso provedor de sentido,

⁶⁵ Expressão de Lacan (1954-1955/2010).

perspectiva original, subversiva e específica da psicanálise. Para compreender esse movimento, é necessário lembrar alguns aspectos do sonho e das circunstâncias que o envolvem.

O sonho, da noite entre 23 e 24 de julho de 1895, gira em torno de uma cena em que Freud examina Irma, paciente que se queixa de fortes dores que a estão sufocando. Após alguma relutância, ela abre a boca e lhe mostra a garganta, onde Freud visualiza uma grande placa branca e “extensas crostas cinza-esbranquiçadas sobre algumas notáveis estruturas recurvadas, que tinham evidentemente por modelo os ossos turbinados do nariz” (Freud, 1900/1996, p. 141-142). O sonho desemboca na conclusão da origem da infecção. Um amigo de Freud, uma das três figuras masculinas que ali aparecem, havia aplicado uma injeção de trimetilamina, cuja seringa provavelmente não estava limpa e cuja fórmula Freud via “impressa em grossos caracteres” (p. 142).

Não vamos retomar a análise que Freud faz desse sonho, mas é importante localizar seu estatuto na obra desse autor. Esse sonho é convocado em diversos trechos do livro *A interpretação dos sonhos* para esclarecer os processos oníricos, em virtude de seu caráter de “sonho modelo”, como o autor o qualifica. É em função desse lugar privilegiado que ocupa em meio a tantos outros sonhos descritos nesse trabalho que Lacan (1954-1955/2010) vai chamá-lo de “o sonho dos sonhos” (p. 201), definição que certamente implica o valor paradigmático que essa formação do inconsciente representa para o pensamento freudiano. Freud (1900/1996) nos informa que se trata do primeiro sonho que é submetido a uma interpretação pormenorizada, que, por motivos óbvios de discrição, não é inteiramente revelada aos leitores, como ele mesmo admite numa nota de rodapé. É também numa nota de rodapé que esse autor alude à dimensão insondável que todo sonho comporta, “um umbigo, por assim dizer, que é seu ponto de contato com o desconhecido.” (p. 145).

Quanto às circunstâncias que envolvem o sonho, Teixeira (2010) lança mão de alguns dados biográficos importantes. Lembra que o tratamento de Irma transcorre no período em que a amizade entre Freud e Fliess está em seu auge. Fliess desenvolve sua teoria delirante sobre a conexão entre a sexualidade e as mucosas nasais. Freud, então, encaminha sua paciente para uma consulta com o amigo rinolaringologista, que decide operá-la. A cirurgia é um fracasso e Irma fica em estado crítico em razão de uma grave infecção, cuja causa, posteriormente descoberta, é o esquecimento por parte do cirurgião de 50 centímetros de gaze em sua cavidade nasal. Esse grave incidente propulsiona o gradual afastamento de Freud desse amigo.

Teixeira (2010) sublinha como esse incidente e o consequente término dessa amizade são decisivos para a evolução da práxis psicanalítica. De acordo com ele, o que está em questão no sonho tem a ver com a culpa do próprio Freud em relação a sua transferência dirigida à Fliess. Tal culpa remonta à angústia, atenuada por essa transferência, “de se haver com a questão do sexual segundo uma perspectiva que a psicanálise, então nascente, nesse momento inaugura, mas para a qual o seu próprio criador não estava preparado”. (p. 2). Teixeira indica que essa perspectiva inaugural da psicanálise aparece na associação entre “o espetáculo assustador da carne informe, que surge no fundo da garganta de Irma quando Freud a examina, à fórmula que posteriormente emerge, em sua visibilidade literal, da trimetilamina”. (p. 2-3). Quanto a esse aspecto do sonho, Lacan (1954-1955/2010) observa:

Da imagem aterradora, angustiante, nesta verdadeira cabeça de Medusa, na revelação deste algo de inominável propriamente falando, o fundo desta garganta, cuja forma complexa, insituável, faz dela tanto o objeto primitivo por excelência, o abismo do órgão feminino, de onde sai toda vida, quanto o vórtice da boca, onde tudo é tragado, como ainda a imagem da morte onde tudo vem-se acabar [...]. Aparecimento angustiante de uma imagem que resume o que podemos chamar de revelação do real naquilo que tem de menos penetrável, do real sem nenhuma mediação possível, do real derradeiro, do objeto essencial que não é mais um objeto, porém este algo diante do que todas as palavras estacam e todas as categorias fracassam, o objeto de angústia por excelência. (p. 223-224).

Não se trata, portanto, para a psicanálise, de um saber sobre o sentido da sexualidade, algo que as teorias de Fliess defendem e que Freud não pode mais acompanhar. Ao se deparar com a imagem informe da carne na garganta de Irma, Freud se dá conta de um inominável que se refere à sexualidade e à feminilidade, o real da carne para o qual não há significação, daí a fórmula da trimetilamina, como literalidade matemática que não se presta à produção de sentido (Teixeira, 2010). Teixeira afirma:

No lugar de estabelecer-se como um saber sobre o sentido do sexual, a psicanálise coloca em evidência a questão do sexual, em sua dimensão de enigma, como uma função de suspensão do sentido. Desse ponto de vista, o caso Irma-Emma nos parece particularmente relevante para pensar a constituição do saber psicanalítico: sua evolução nos permite acompanhar, com especial nitidez, o abandono determinante da perspectiva referida ao sentido do sexual. É ela que permite a Freud, finalmente, chegar a uma “literalização” manifestamente “assemântica” do sexual, representada pela fórmula da trimetilamina, no lugar em que a teoria de Fliess estabelecia o conhecimento do seu sentido numa verdadeira copulação discursiva. (p. 4).

Teixeira (2010) ressalta, ainda, que a própria escrita do *Projeto* já configura uma tentativa, decerto ficcional, de recorrer a uma concepção mecânica e “literalizada” do sexual, o que evidenciam os termos, extraídos da física e da neurologia, utilizados nesse trabalho, como os diferentes tipos de neurônios e quantidades. É nesse sentido que, segundo Lacan (1954-1955/2010), Freud vivencia, com esse sonho, o “momento decisivo em que a função do

inconsciente era descoberta” (p. 221) – função de cifra, depurada da profusão imaginária de sentido (Teixeira, 2010).

Vale lembrar que Freud (1900/1996) nos informa, no preâmbulo do relato, que havia escrito o caso clínico, o caso Emma, na noite anterior ao sonho. Sabemos também que é o sonho que aciona a escrita do *Projeto* (Teixeira, 2010), incluindo o recorte do caso. Portanto, há uma intrincada interconexão entre o caso Emma, sua construção e “o sonho dos sonhos”, que parece contornar a dimensão inominável que a prática psicanalítica expõe a Freud já nesse momento inicial.

Por fim, resta acrescentar que essa discussão nos conduz à questão da puberdade. Emma, a paciente, já é uma jovem mulher ao ser atendida por Freud. Mas é preciso destacar a escolha do psicanalista pelo foco num recorte do caso que tem como elemento principal a puberdade. Se o efeito traumático provém de uma contingência que remete ao real sem sentido de uma experiência, essa contingência se deve a um evento que acontece no corpo – a excitação sexual experimentada por Emma na cena I – e que está ligado ao despertar pubertário. As conexões estabelecidas a partir dessa contingência devem-se à intensidade afetiva ligada às representações, e não à significação a elas atribuídas. (Teixeira, 2010). Ou seja, é a intensidade libidinal perturbadora do corpo da menina que configura o elemento contingencial capaz de desencadear a significação traumática da cena anterior, cena originalmente desprovida de sentido.

*

Diante do que foi discutido nesta seção, relançamos algumas questões que foram construídas no decorrer do capítulo anterior. Como entender a dimensão traumática da puberdade, enquanto perturbação pulsional no corpo que aciona a sexualização de um real sem sentido, ao atentarmos para as diferentes formas de passagem à idade adulta que outros sistemas sociais propiciam? O tratamento dessa dimensão traumática nessas culturas estaria relacionado à particularidade do modo como o saber é implicado nessa fase da vida? Lembrando que os ritos de iniciação dão especial valor ao tratamento dos corpos dos púberes, é possível supor que a diferença estaria no modo como o corpo é inscrito nesses discursos e na relação do corpo com o saber para esses povos? Parece-nos que esse corpo pertencente a uma coletividade, como vimos anteriormente, não é tão suscetível aos efeitos potencialmente catastróficos do despertar pubertário, nem, conseqüentemente, ao *pathos* tal como o conhecemos na cultura ocidental. Voltaremos a essas questões posteriormente.

Da instauração do trauma em dois tempos, passemos à temporalidade bifásica da constituição da sexualidade, com sua escansão no período de latência – fase essencial para nosso exame da conexão entre a adolescência e o saber.

3.2 A latência, o real do tempo ⁶⁶

Em suas palavras definitivas sobre a sexualidade, no *Esboço de Psicanálise* (1938 [1940]/1996), Freud afirma:

Descobriu-se [...] que esses fenômenos que surgem na tenra infância fazem parte de um curso ordenado de desenvolvimento, que atravessam um processo regular de aumento, chegando a um clímax por volta do final do quinto ano de idade, após o qual segue-se uma acalmia. Durante esta, o progresso se interrompe, muita coisa é desaprendida e há muito retrocesso. Após o fim deste período de latência, como é chamado, a vida sexual avança mais uma vez, com a puberdade; poderíamos dizer que tem uma segunda efloração. E aqui deparamo-nos com o fato de o início da vida sexual ser *difásico*, de ele ocorrer em duas ondas – algo que é desconhecido, exceto no homem, e que, evidentemente, tem uma relação importante com a hominização. ⁶⁷ Não é um fato sem importância que os acontecimentos deste período, exceto esses poucos resíduos, sejam vítimas da *amnésia infantil*. (p. 166).

Nota-se, assim, que Freud sustenta até o fim de sua teorização a constituição bifásica da sexualidade humana, fato “pleno de consequências” (Freud, 1923a/2011), entre as quais está o período de latência, o intervalo que separa as duas ondas do florescimento sexual, o preâmbulo da puberdade.

Segundo Ângela Vorcaro (2008), “a latência implica o tempo para compreender a castração” (p. 17). Trata-se, para a autora, de uma presença do real na estrutura, cuja lógica não prescinde da diacronia. Em sua argumentação, Vorcaro alude a uma declaração de Jacques-Alain Miller (1992) a respeito da noção de “criança”, que traz uma observação importante sobre a relação entre o tempo e a libido. Para esse autor, a perspectiva lacaniana tende a dissolver a criança, que seria uma denominação cronológica. Do ponto de vista freudiano, inclusive, se consideramos a fórmula de que o inconsciente não conhece o tempo, podemos deduzir que tampouco conhece a criança. Miller prossegue, no entanto, com o contraponto de uma definição de criança: é o sujeito cuja libido não se deslocou dos objetos primários. E o fator temporal, completa o autor, não é indiferente à libido. (Miller, 1992). É importante lembrar a definição lacaniana de libido como o “órgão” da pulsão, tanto no sentido do órgão que concerne ao corpo, quanto no sentido do órgão instrumento musical, ou seja, a

⁶⁶ Conforme expressão de Ângela Vorcaro (2008).

⁶⁷ A conjectura de uma relação entre a escansão no desenvolvimento sexual humano e o processo de hominização é aventada por Freud em outros pontos de sua obra e será comentada logo adiante.

libido é o instrumento inapreensível por meio do qual a pulsão toca o corpo (Lacan, 1964a/1998, p. 175; p. 185).

Na perspectiva de Vorcaro (2008), trata-se de indagar “a condição estrutural da subjetivação e os percalços da temporalidade real cujas marcas localizam a constituição do sujeito” (p. 17). A nosso ver, essa interrogação condensa de forma precisa a problemática em torno da teoria freudiana dos estágios do desenvolvimento sexual e dá suporte à construção do estatuto da temporalidade que orienta nossa investigação da adolescência – a saber, uma temporalidade lógica, conforme o referencial lacaniano, que inclui a implicação do fator temporal na libido, ponto de tangência entre a diacronia e a sincronia, dado crucial para se pensar a latência e a puberdade. Afinal, é justamente essa perspectiva que apoia a leitura da função da puberdade no caso Emma, como fator determinante na conexão entre as cenas I e II, de modo contingente, pela intensidade libidinal.

Tendo isso em vista, na presente seção vamos contemplar o período de latência, sua função e seus desdobramentos. É notável, no contexto dos *Três ensaios* (1905a/1996), como Freud se empenha em atribuir à latência uma explicação fisiológica, o que condiz com sua declarada pretensão de obter o reconhecimento pela comunidade científica e de expor a parte da doutrina psicanalítica que faz fronteira com a biologia, como sugere nos prefácios que antecedem essa obra (p. 124; p. 126). Investigar a teoria da latência em meio a esse franco apelo à biologia não é tarefa simples. A despeito desse viés que privilegia uma visão cronológica do desenvolvimento sexual – eco de um ideal científico que perpassa todo o texto – defendemos que há outra vertente possível para se abordar a problemática dos estágios. Partimos, então, da orientação pelo real da temporalidade (Vorcaro, 2008).

3.2.1 A paixão pelo saber.

Conforme o que Freud (1905a/1996) expõe em seus *Três ensaios*, no primeiro tempo de eflorescência sexual, a criança pequena vivencia o autoerotismo e o complexo de Édipo, com predomínio das pulsões parciais. O segundo tempo é marcado pelo despertar da pulsão genital, que recai vigorosa sobre o jovem púbere, recém-saído da infância, às voltas com um corpo estranho, acometido pela libido de uma nova maneira. Entre esses dois tempos, há um longo período de latência, uma espécie de hibernação da pulsão sexual. Essa acepção já está presente nesse precoce trabalho em termos próximos dos que lemos, acima, numa das obras mais tardias desse autor (1938 [1940]/1996). A temporalidade bifásica da instauração da vida sexual humana é, portanto, um constructo teórico que atravessa a maior parte de sua práxis.

A proposição da fase de latência acompanha essa teorização e mantém-se como importante legado conceitual freudiano. Freud (1905a/1996) introduz essa hipótese a partir da evidência clínica da amnésia que coloca uma sombra sobre a vida sexual infantil. Se as crianças se esquecem de aspectos tão intensos de suas experiências da primeira infância, é porque forças psíquicas de igual proporção atuam no sentido oposto, conclui o autor, “como entraves no caminho da pulsão sexual” (p. 167), erigindo diques em forma de asco, de vergonha e como exigências dos ideais estéticos e morais. Ele até sopesa a participação da educação na formação dessas barreiras, mas lhe relega um papel secundário em virtude de seu esforço patente em fundamentar suas hipóteses com explicações orgânicas e hereditárias. Malgrado tal esforço, o que se observa é que a proposição da latência tem como base conceitual a economia psíquica e a teoria das pulsões, especialmente um de seus destinos, a *sublimação*, que é, então, apresentada. Freud (1905a/1996) escreve:

Com que meios se erigem essas construções tão importantes para a cultura e normalidade posteriores da pessoa? Provavelmente, às expensas das próprias moções sexuais infantis, cujo afluxo não cessa nem mesmo durante esse período de latência, mas cuja energia – na totalidade ou em sua maior parte – é desviada do uso sexual e voltada para outros fins. Os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de *sublimação*, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais. Acrescentaríamos, portanto, que o mesmo processo entra em jogo no desenvolvimento de cada indivíduo, e situaríamos seu início no período de latência sexual da infância. (p. 167-168).

Ou seja, para Freud, no período de latência, a pulsão sexual é desviada para outras finalidades, tais como a construção de aspirações estéticas e morais e a aquisição de conhecimento. Assim, desde o início, a latência é pensada como fase estreitamente ligada ao saber. Vejamos como o autor compreende essa ligação.

Na recapitulação da teoria da sexualidade efetuada no *Esboço de psicanálise*, citado logo acima, esse psicanalista descreve a latência como um período de acalmia em que “o progresso se interrompe, muita coisa é desaprendida e há muito retrocesso.” (Freud, 1938 [1940]/1996, p. 166). Esse retrocesso se refere, certamente, às questões de ordem sexual, que chegam a seu apogeu infantil por volta do quinto ano de vida – idade em que, geralmente, constata-se o complexo de Édipo em todo seu esplendor – e, em seguida, recuam consideravelmente. Ainda assim, chama a atenção essa associação entre o recuo da sexualidade e o desaprender. Afinal, o que se desaprende na latência?

Para avançar nessa reflexão, é preciso levar em conta a concepção da *pulsão de saber*, noção que Freud (1905a/1996) concebe já em sua elaboração dos *Três ensaios*. De acordo com ele, a atividade que se inscreve na pulsão de saber tem início na primeira florescência da sexualidade. Na concisa apresentação dedicada a essa pulsão, o autor nos informa que ela não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade. Ele assim conclui essa descrição:

Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica. Suas relações com a vida sexual, entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles. (p. 183).

Percebe-se, nesse trecho, a complexidade da ideia de uma pulsão de saber. Ao mesmo tempo em que reconhece seus aspectos insondáveis, Freud (1905a/1996) aponta sua intensidade e seu parentesco com os impulsos de dominação e escopofilia, elementos que aparecem nessa mesma obra no âmbito da discussão em torno da perversão (p. 148-149). É, então, no quadro da disposição perversa polimorfa das crianças pequenas (p. 180) que se insere toda a movimentação das pesquisas sexuais infantis, fomentadas pela pulsão de saber. Nos *Três ensaios*, Freud não é específico quanto à origem dessa pulsão. Por um lado, ele parece considerá-la independente, de origem, da sexualidade infantil e eventualmente canalizada para esse fim ao ser atraída precocemente para as questões sexuais – o que resulta nas resolutas e incansáveis pesquisas das crianças. Por outro lado, o autor admite a possibilidade de um despertar da pulsão de saber pela sexualidade infantil. Vejamos como ele avança com esses problemas.

Como forte respaldo a sua tese da sexualidade infantil, Freud (1908b/2015) discorre detalhadamente sobre as pesquisas realizadas pelas crianças em torno do sexo, mostrando o caráter de ficção e fantasia de seus produtos, as teorias sexuais infantis. “É minha convicção

que nenhuma criança – nenhuma com plenas faculdades, ao menos, ou intelectualmente dotada – pode escapar ao interesse pelos problemas do sexo nos anos *anteriores* à puberdade.” (p. 392). Segundo o autor, o impulso de saber não desperta de forma espontânea nas crianças, em decorrência de uma necessidade inata de causalidade, “mas sob o aguilhão dos instintos egoístas que as governam” (p. 394), referindo-se, assim, à rivalidade que se instala com a chegada de outra criança na família. Portanto, diferentemente da explicação hereditária e do tom especulativo perceptível na introdução dessa categoria pulsional nos *Três ensaios*, no artigo “Sobre as teorias sexuais infantis” (1908b/2015), Freud abre mão de um determinismo puramente biológico e é bem mais preciso a respeito da origem dessa pulsão. “É sob o estímulo desses sentimentos e preocupações que a criança vem a se ocupar do primeiro, formidável problema da vida, colocando-se a questão: *De onde vêm os bebês?*, que deve significar, antes de tudo, de onde veio esse bebê que a incomoda.” (p. 395). A partir dos exemplos que Freud expõe nesse trabalho, nota-se que, para além do caráter ficcional e lúdico apresentado pelas teorias sexuais infantis, claramente pautadas pelas angústias edípicas, há um tratamento do gozo efetuado por essas narrativas. De modo geral, as construções das crianças visam contornar elementos que tangem ao real, como a gravidez e o nascimento, a questão da diferença sexual e a angústia de castração.

Ainda sobre as pesquisas sexuais infantis, em seu trabalho sobre Leonardo da Vinci, Freud (1910b/1996) esclarece:

A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de circunlóquios que nunca cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela única pergunta que *nunca faz*. Quando ela cresce e se sente mais bem informada, essa forma de curiosidade muitas vezes desaparece repentinamente. (p. 86).

Sublinhamos o caráter de “prazer incansável” reconhecível nas perguntas das crianças. Há, certamente, um gozo na própria interpelação do sexual, assim como nas teorias daí decorrentes, notadamente de natureza lúdica. Os circunlóquios infantis já permitem entrever, então, o saber como meio de gozo, tal como Lacan (1969-1970a/1992) vai formular e que vamos interrogar, no próximo capítulo, a fim de lançar luz sobre a operação da adolescência.

Voltando ao estudo sobre Leonardo, nele Freud (1910b/1996) vai se ocupar justamente de compreender o que ocorre com a pulsão de saber mediante o desaparecimento súbito da curiosidade sexual infantil. Isto é, das vicissitudes da pulsão de saber, que não é exclusiva da infância. Esse autor enfatiza o destino sublimatório da pulsão sexual, de modo

que podemos assimilar, por meio dessa elaboração, a pulsão de saber em vigor na vida adulta na vertente pulsional caracterizada pela *paixão pelo saber*. Freud afirma:

Na verdade, Leonardo não era insensível à paixão; não carecia da centelha sagrada que é direta ou indiretamente a força motora – *il primo motore* – de qualquer atividade humana. Apenas convertera sua paixão em sede de conhecimento; entregava-se, então, à investigação com a persistência, constância e penetração que derivam da paixão e, ao atingir o auge de seu trabalho intelectual, isto é, a aquisição do conhecimento, permitia que o afeto há muito reprimido viesse à tona e transbordasse livremente, como se deixa correr a água represada de um rio, após ter sido utilizada. (p. 83).

Aludindo à pulsão sexual, Freud localiza, então, uma *centelha sagrada* como força motora de qualquer atividade humana – fagulha fundamental que podemos aproximar, a partir de Lacan (1962-1963a/2005), da ideia de *causa*, um ponto de vazio na linguagem, coágulo extraído do campo do gozo, a falta jamais preenchida que impulsiona e sustenta o movimento desejante do sujeito – enfim, o objeto *a*. Voltaremos a isso posteriormente.

No trabalho sobre Leonardo, Freud (1910b/1996) diseca a pulsão de saber por meio dos recursos metapsicológicos de que dispõe nesse período de sua teorização. Para ele, uma enérgica repressão põe fim na pesquisa sexual infantil, o que podemos atribuir ao recalque que incide sobre o Édipo. Com isso, a pulsão de saber terá três destinos possíveis. No primeiro caso, o impulso de pesquisa vai fazer parte do destino da sexualidade, ou seja, a repressão da sexualidade infantil vai acarretar também uma inibição da curiosidade, e, conseqüentemente, da capacidade intelectual – o que Freud vai definir como uma inibição neurótica. No segundo destino possível, o intelecto é tão forte que não sucumbe às forças repressivas. Ao contrário, mantém-se como atividade sexual, muitas vezes a única, de modo que “o sentimento que advém da intelectualização e explicação das coisas substitui a satisfação sexual.” (p. 88). Nesse caso, o caráter interminável e obcecado das pesquisas infantis persiste na vida adulta, dificultando a satisfação com o processo intelectual, que nunca tem fim. A terceira vicissitude, enfim, escapa tanto à inibição da primeira situação quanto à neurose obsessiva da segunda. É o caso raro e especial da sublimação perfeita: a libido escapa do recalque e é sublimada desde o início em curiosidade, ligando-se à pulsão de saber para se fortalecer. Nesse modelo, a atividade intelectual também pode se tornar compulsiva. A diferença em relação à situação anteriormente apresentada reside “nos processos psicológicos subjacentes (sublimação ao invés de um retorno do inconsciente)” (p. 88), o que impede a formação da neurose. Nessa forma ideal de sublimação, “não há ligação com os complexos originais da pesquisa sexual infantil e o instinto pode agir livremente a serviço do interesse sexual.” (p. 88).

Essas formulações são relevantes na medida em que nos permitem depreender a intuição de Freud acerca disso que ele designa como pulsão de saber. Tanto o processo de inibição sexual e intelectual quanto as manifestações compulsivas da pulsão de saber evidenciam a passagem do gozo das pesquisas sexuais infantis a um mecanismo de tratamento do gozo pelo saber. Nesse sentido, o desaprender decorrente do fim da primeira onda da sexualidade tem a ver com a perda da capacidade lúdica e prazerosa de interpelar o real do sexo, que é desinvestida no processo de recalçamento. Seguindo a linha do pensamento de Freud, compreende-se que na latência essa carga afetiva, a *paixão*, move-se para finalidades que escapam ao recalque. Assim, tem início a sublimação característica da latência, isto é, a pulsão se volta para a apreensão do saber transmissível, disponível, autorizado pelas forças repressivas que, logo adiante, veremos emanar do supereu. Essa transformação traz consequências fundamentais para o sujeito e para o laço social, como certifica Lacan (1958b-1959/2013) ao definir o período de latência como a fonte, para o ser humano, dos pontos de construção de todo seu mundo objetivo. (p. 407).

Vale lembrar que algumas das produções teóricas da interface entre a psicanálise e a educação que apresentamos no primeiro capítulo apoiam-se nessa teorização freudiana para refletir sobre o saber na adolescência (Costa, 2008; M. Lima, Pinheiro & Costa, 2009). No entanto, esses trabalhos elegem a noção de “desejo de saber”, distinta do que Freud propõe com o conceito de “pulsão de saber” – no original em alemão “*Der Wißtrieb*” (Cf. Freud, 1905c). Em vista disso, parece-nos que a riqueza desse desenvolvimento teórico freudiano é, em parte, perdida com a escolha da vertente do desejo para se pensar a relação do sujeito com o saber. Não se trata de um desejo inconsciente endereçado ao saber, como essa tradução sugere. A pulsão de saber diz respeito a um *mais além*, tem a ver com uma relação fundamental que acontece *no corpo*, em consonância com a mais célebre definição que Freud (1915/2010) dá à pulsão: “um conceito-limite entre o somático e o psíquico” (p. 57). Sendo assim, por meio da teorização freudiana, depreende-se que a relação do ser humano com o saber é, fundamentalmente, de ordem pulsional – o que podemos transpor ao campo do gozo a partir do referencial lacaniano.

Voltando à pergunta sobre o que se desaprende na passagem à latência, podemos concluir que se trata de uma perda de gozo, o gozo relacionado às pesquisas sexuais infantis e ao saber delas decorrente. No vácuo da curiosidade sexual, abrem-se as vias para o investimento libidinal em outras modalidades da curiosidade. Quanto a essas questões, Ângela Vorcaro (2008) salienta:

O período de latência é a condição estrutural necessária à separação entre gozo e saber, é o tempo para compreender a castração a que todo sujeito está submetido. Na latência a criança procura os meios de responder à existência da falta de saber do grande Outro, descobrir uma posição em que possa situar um saber em relação à alteridade. Assim, a aquisição de conhecimento operada pela sua educação conduz a criança a deslocar-se de um gozo autoerótico para enlaçar-se nas modalidades de gozo que o campo social ordena, por meio do aparelhamento que a linguagem produz. O sujeito sai assim da posição infantil em que é objeto de um Outro para construir seu próprio mito em que o grande Outro é não todo, por meio das articulações e hiância significantes que o tesouro cultural lhe oferece. (p. 20).

Neste ponto, resta acrescentar que o real da temporalidade (Vorcaro, 2008) opera a passagem à latência por meio da incidência da libido no corpo, que aciona a angústia de castração. Da perda de gozo, fica seu representante, um objeto: a falta decorrente da entrada do ser na linguagem, a “centelha sagrada”, vazio em torno do qual circula a pulsão e que causa o movimento desejanste do sujeito em sua busca, sempre vã, de preenchimento. Vamos verificar, a seguir, como o objeto *a* se vincula ao saber na latência ao se alojar na fantasia.

3.2.2 A angústia da latência e o saber da fantasia.

É preciso sublinhar que o saber transmissível, ao qual se relaciona o conhecimento, os conceitos, o que se aprende pela educação, não se confunde com o saber inconsciente, aquele que se revela de forma enigmática, por filigranas, nas formações do inconsciente – hipótese elementar da psicanálise. Todavia, a acepção da fase de latência possibilita inferir que essas duas variantes do saber estão radicalmente entrelaçadas, conexão que podemos averiguar por meio da convergência de algumas linhas do pensamento de Freud: a teorização em torno da sublimação e da pulsão de saber, como exposta anteriormente, a compreensão da latência como efeito da angústia de castração e, por fim, a concepção da fantasia como uma formulação do saber inconsciente. Vamos, então, verificar que a sublimação, a angústia e a fantasia estão articuladas e têm papéis cruciais nesse período – articulação que tem como elo a perda de gozo e o objeto *a*, como já adiantamos.

*

Freud (1924/2011) deduz, a partir do que observa na clínica, que as “dolorosas decepções experimentadas” (p. 204) no drama edípico atuam na propulsão da latência. Isto é, o que ocasiona esse hiato na sexualidade é a dissolução do complexo de Édipo, precipitada, no final da primeira infância, pelos efeitos de sua impossibilidade interna e pelo medo da castração. Conforme Freud, na fase fálica do Édipo, a ameaça de castração se impõe, como medo da perda do pênis, a ambos os sexos: aos meninos, como castigo, às meninas, como

pressuposto (p. 208). Nessa conjuntura, a criança experimenta um conflito entre seu interesse narcísico pelo falo e o investimento libidinal em seus objetos parentais. Com a ameaça de castração, “vence normalmente a primeira dessas forças” (p. 208), ou seja, o Édipo declina para resguardar o falo. Esse processo ocorre através de uma substituição do investimento no par parental por identificações, constituindo, assim, o supereu a partir da introjeção da autoridade paterna. Freud completa:

As tendências libidinais próprias do complexo de Édipo são dessexualizadas e sublimadas em parte, o que provavelmente ocorre em toda transformação em identificação, e em parte inibidas na meta e mudadas em impulsos ternos. Todo o processo, por um lado, salvou o genital, afastou dele o perigo da perda, e, por outro lado, paralisou-o, suspendeu sua função. Com ele tem início o período de latência, que interrompe o desenvolvimento sexual da criança. (p. 209).

Percebe-se que a latência, conquanto relacionada a um período de “acalmia” (Freud, 1938 [1940]/1996, p. 166), de certa dormência pulsional, é, porém, inaugurada por um intenso conflito, sob a lâmina da angústia de castração. Trata-se de uma calma apenas de superfície, que encobre as águas tortuosas de uma angústia pungente e de um supereu em construção. Quanto ao supereu, Freud (1923b/2011) sublinha que tal instância não é simplesmente um resíduo das primitivas escolhas objetais do isso, mas também uma formação reativa enérgica contra tais escolhas, demarcando seu caráter imperativo e feroz. Em sua origem estão, principalmente, dois fatores: “o longo desamparo e dependência infantil do ser humano e o fato do seu complexo de Édipo, que relacionamos à interrupção do desenvolvimento da libido pelo período de latência e, assim, ao *começo em dois tempos* da vida sexual.” (p. 43-44). O autor acrescenta que a introdução bifásica da vida sexual humana pode ser uma herança da era glacial, conjecturando, assim, uma hipótese evolutiva para sua concepção de supereu e também para a latência. Trata-se, evidentemente, de uma especulação de caráter mitológico que se soma a seus esforços por embasamento biológico e/ou evolutivo. Ainda assim, julgamos pertinente evocá-la, uma vez que ela denota o lugar que a latência ocupa nas elucubrações freudianas.

Na obra *Inibição, sintoma e angústia* (1926/2014), tornam-se mais evidentes as tormentas da latência e sua condição constitutiva no destino do sujeito. Freud elucida que essa fase se caracteriza pela dissolução do complexo de Édipo, pela criação ou consolidação do supereu e pelo estabelecimento de barreiras éticas e estéticas no eu – conjunto de eventos que decorrem das forças defensivas, cujo motor é o complexo de castração (p. 50-51). Nesse sentido, a latência é a fase privilegiada pela angústia diante do supereu (p. 85), que pode se tornar especialmente severo para algumas crianças nessa fase da vida.

Tal como no contexto de sua discussão sobre o supereu, em *O Eu e o Id* (1923b/2011), para fundamentar a constituição bifásica da sexualidade humana, escandida pela latência, Freud volta a fazer alusão ao mito da era glacial – um período em que as adversidades naturais extremas teriam supostamente propiciado as condições subjetivas iniciais da humanidade. É significativa para a compreensão da latência a hipótese de que “deve ter ocorrido, entre as vicissitudes da espécie humana, algo importante, que deixou essa interrupção no desenvolvimento sexual como um precipitado histórico” (Freud, 1926/2014, p. 102). E, como já vimos, o autor ainda vai insistir nessa mesma conjectura mais tarde, no *Esboço de psicanálise* (1938 [1940]/1996), ao associar a sexualidade bifásica ao “processo de hominização”. Mesmo que mítica e insondável, trata-se de uma associação importante, dado que, nas ocasiões em que essa explicação mitológica é convocada para dar suporte à teorização, Freud acentua que a lacuna temporal na sexualidade é um elemento exclusivo da espécie humana. Por nossa conta, acrescentamos que aquilo que, de fato, corresponde a um aspecto que faz do ser humano *sui generis* é a linguagem, inseparável de sua condição essencial de não abarcar toda a experiência humana, restando, de fora, o real.

*

Pois bem, para entender a função constitutiva da latência, é importante analisar sua relação com a fantasia. Ao mesmo tempo em que a sublimação opera a busca e a assimilação dos saberes que concernem ao campo do conhecimento – o que é fomentado pela pulsão de saber, logo, calcado na curiosidade sexual –, a fantasia se fortalece no plano inconsciente. Vamos atestar, então, que a pulsão de saber e a pulsão sexual são duas faces de um mesmo movimento pulsional, que resulta tanto nos produtos sublimatórios, necessários à civilização – o conhecimento científico, a arte, o trabalho –, como na fantasia, que pode ser pensada como uma formulação de saber latente.

No artigo “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico”, Freud (1911/2010) explica a construção da fantasia como produto de uma tendência geral do aparelho psíquico, que se manifesta no tenaz apego às fontes de prazer disponíveis e na dificuldade de renunciar a elas. “Com a introdução do princípio da realidade, dissociou-se um tipo de atividade de pensamento que permaneceu livre do teste da realidade e submetida somente ao princípio do prazer.” (p. 114). Trata-se da fantasia. Podemos entendê-la como a instância em que o saber sobre o sexual construído pela curiosidade infantil perdura – de modo velado, enquadrado em certos limites. A fantasia é, portanto, uma cena que se constitui

na passagem do gozo infantil autoerótico, o domínio do princípio do prazer freudiano, para o saber que o princípio da realidade institui – saber que deve lidar, então, com a perda de gozo.

Freud afirma que quando começa “o processo de busca do objeto, ele experimenta logo uma demorada interrupção no período de latência, que retarda o desenvolvimento sexual até a puberdade”. (p. 115). A angústia deflagrada pelo perigo que constitui a aproximação do objeto engendra essa pausa na busca em torno do sexo, o que faz com que a pulsão sexual seja detida em seu desenvolvimento. Esse processo conduz a uma vinculação mais estreita entre a pulsão sexual e a fantasia, cenário que resta para o gozo infantil autoerótico.

Pode-se deduzir o gozo inequívoco do que a fantasia enquadra já na obra de Freud (1919a/2010), através de sua elaboração no trabalho “Batem numa criança”. Explicita-se, nessa produção teórica, que a fantasia é uma cena de violência, cujo caráter perverso se deve à prematuridade da sexualidade humana e à interrupção da latência, que afasta o componente sexual propriamente infantil do restante da vida sexual, aflorado a partir da puberdade. Nesse meio tempo, em decorrência do recalque, da edificação de “diques”, algo se fixa sob a forma de uma cena. Trata-se, portanto, de uma fixação do gozo masoquista na forma de uma ficção. Freud revela, ainda, que o objeto inominável, impossível, que essa cena visa, simultaneamente, mostrar e esconder, articula-se ao objeto edípico, que, já sob a égide do princípio da realidade, remete ao horror do incesto e à castração. Ao abordar esse objeto, de modo ficcional e mascarado, a fantasia lida com a angústia de castração.

Lacan (1962-1963a/2005) nos ensina que a angústia é sinal do real, é o afeto que irrompe diante da entrada em cena do objeto *a*, ou melhor, que é deflagrado nos momentos em que o sujeito tem que se haver com a falta que lhe é inerente – com a falta da falta, nos termos de Lacan, com a apresentação da falta, o objeto *a*. E a fantasia, como um instrumento da defesa contra o real, visa justamente dar contornos a esse objeto, de modo a torná-lo assimilável, transformando o sem sentido do real numa narrativa imagética suportável pelo sujeito. Vamos entender melhor essa perspectiva lacaniana da fantasia, que tem suas origens nos processos primitivos da subjetivação.

A primeira constituição do eu se dá no nível imaginário, com o advento da função da imagem especular. (Lacan, 1949/1998). Nesse nível, o horror das imagens fragmentadas do corpo despedaçado cede lugar à visão do corpo uno, individual, delimitado. O mosaico formado por esses cacos de espelho é matéria prima da fantasia, que permite o enquadre do que não é captado pela imagem especular. A aparição do objeto *a* nessa imagem só pode se sustentar por meio de um artifício, de um recurso ilusório. Forja-se, artificialmente, um sentido – mesmo que absurdo, bizarro, grotesco – para o que não tem sentido. Trata-se, então,

de um recobrimento ilusório do que não pode ser visto. (Viola, 2009). Ao encenar o objeto *a* de forma enquadrada, velada, a fantasia garante um tratamento do gozo, que a moldura não permite transbordar, e efetua, assim, uma defesa contra o real, um véu que recobre o ponto de inominável desse objeto, a falta fundamental que constitui o sujeito.

Vale ainda evocar a definição, por Lacan (1969-1970a/1992), do saber como o que faz limite ao gozo, consistindo, assim, em seu meio – a mediação entre o gozo desmedido e o gozo legitimado, do qual o sujeito pode tirar proveito. De modo análogo, a fantasia dá limite ao gozo, garantindo, dessa maneira, sua permanência e seu tratamento, na medida em que encena, de modo dissimulado, o objeto que provém da perda de gozo, da entrada do sujeito na linguagem. Essa dupla função é bem apontada pelo matema lacaniano da fantasia, $\$ \diamond a$, ou seja, o sujeito barrado em junção/disjunção ao objeto, figuração de um enquadre, pelo pequeno losango, que é também um rasgo, uma janela para o real ⁶⁸.

Essa fórmula indica a função determinante da fantasia como ordenadora da posição do sujeito em relação ao gozo. É nesse sentido que, conforme Lacan (1964a/1998), ainda que frequentemente despercebido, o sujeito está sempre figurado na fantasia, mais ou menos reconhecível, em sua relação com o objeto, seja no sonho, no devaneio, em qualquer forma de apresentação da cena fantasmática. “O sujeito se situa a si mesmo como determinado pela fantasia.” (p. 175). Como enredo complexo que dá suporte ao desejo, a fantasia refere-se à formulação de um saber, latente, sobre o gozo, que se produz em torno do vazio do *a*. Dito de outro modo, o enquadre representado pelo losango no matema da fantasia corresponde à lacuna em que “o sujeito instaura a função de um certo objeto, enquanto objeto perdido. É o estatuto do objeto *a* enquanto presente na pulsão.” (p. 175).

Por conseguinte, se na fase da latência, em virtude das sólidas barreiras engendradas pelas forças defensivas regidas pela angústia, o objeto não chega a entrar em cena para o sujeito, na fantasia ele é protagonista. Daí a relação fundamental entre a latência e a fantasia, que reforça toda a riqueza sublimatória que acompanha e caracteriza esse período. Por esse ângulo, se, por um lado, a angústia funda a latência, por outro, ela sinaliza o objeto *a* em cena, na fantasia. Tendo tudo isso em vista, podemos conceber uma relação de junção/disjunção entre o saber inconsciente e o saber manifesto.

⁶⁸ Lacan (1964a/1998, p. 1998) chama a função desse pequeno losango de “punção”, palavra que, em português, pode significar instrumento médico similar ao bisturi, ferramenta metálica pontiaguda para furar a pedra, instrumento de ferro para imprimir ornamentos em capas ou lombadas, entre outras coisas. (Cf. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2001). Pode-se também compreender esse símbolo através de seus componentes, que são símbolos matemáticos: <, menor que; >, maior que; \wedge , e; \vee , ou. Percebe-se, assim, que o losango indica uma relação entre elementos heteróclitos.

Como ressaltado mais acima, a teorização sobre a latência permanece como importante legado da obra freudiana. Todavia, a clínica contemporânea da adolescência nos induz a interpelar a pertinência dessas proposições para muitos sujeitos, que parecem não vivenciar essa fase como um tempo de compreensão e assimilação necessário para o que está por vir com a puberdade. Tal é o caso de Luiz, adolescente que apresentamos numa breve vinheta clínica na introdução da tese. Ele conta que desde muito pequeno tem “total liberdade” na internet e acesso à pornografia. No entanto, nunca teve qualquer relacionamento sexual ou amoroso, e queixa-se de uma grave inibição no âmbito social. Em seu discurso, põe o “conhecimento” adquirido com a pornografia no mesmo plano de sua desenvoltura com a informática – ambos decorrentes de sua “total liberdade” e de uma posição de “solidão”, da qual ele se queixa. Diz ser um “*hacker*” e que, por isso, não tem qualquer “dúvida” sobre os assuntos do sexo, que menciona com indiferença. Essa correlação inusitada denota certa pane nos mecanismos sublimatórios de uma suposta fase de latência. No lugar de uma substituição da curiosidade sexual pela busca por conhecimento, nota-se uma confusa conexão entre o tédio diante do “conhecimento” sexual e o domínio de certo campo, a tecnologia digital. A insuficiência dessa conexão mostra-se fonte de angústia e frustração ao se queixar da incapacidade de chamar uma menina para sair. “Eu podia *hackear* o celular dela, mas não ia adiantar nada.” É preciso, no processo analítico, certa separação desses diferentes “domínios” – a habilidade na tecnologia e a enfadonha exposição à pornografia – para que Luiz seja capaz de se deslocar dessa posição que lhe gera intenso sofrimento e angústia – separação que uma fase de latência, no modelo freudiano, teria permitido esboçar.

Por um outro viés, podemos relativizar a noção de latência na história de Pedro, adolescente também apresentado num fragmento clínico na introdução. A experiência brutal de constante violência doméstica que atravessa sua infância e culmina no estupro e assassinato de sua mãe por seu pai tem, como um de seus efeitos, uma nítida estagnação diante da assimilação de novos saberes. O menino apresenta uma recusa radical à escola e à posição de aprendiz, que expressa ao dizer não ser capaz de aprender “mais nada”. Ademais, sua reincidência infratora – de caráter muito repetitivo, isto é, sua atuação na criminalidade é marcada pela repetição de um mesmo ato, numerosas vezes, sempre fracassado – condiz com um ponto de fixação do qual ele não consegue se deslocar. Essa posição é indicada, em seu discurso, pela abrupta interrupção da narrativa, que repete a cada sessão, da cena da morte da mãe – relato que ele pontua com frases que atestam um ponto de enigma insuportável: “nunca entendi”; “e aí, eu não sei de mais nada”. Parece-nos que não houve, para Pedro, o tempo de compreensão que a latência propicia, mas sim um curto-circuito entre essa infância tonalizada

pela violência e uma puberdade caracterizada pelo risco de morte e pela desagregação. Na ausência de um saber assimilado ou fantasiado – capaz de tratar, minimamente, o gozo que irrompe com o despertar pubertário –, resta a via do ato violento.

Portanto, em vista das contundentes mutações na contemporaneidade, é preciso atentar para o que faz exceção à teoria da latência. Perante o amplo e irrestrito acesso à informação, a erotização cada vez mais precoce da mídia destinada às crianças e a abrangência cada vez mais extensa das vivências cibernéticas, é imperativo problematizar e, até mesmo, relativizar a noção de latência, tal como Freud a formula. Além disso, o gozo da segregação social e seus efeitos nefastos na vida de tantas crianças reduzem radicalmente as chances de um ideal sublimatório. Ângela Vorcaro (2008) aborda essa questão de maneira precisa:

Ao menos duas condições restritivas apontam para a violação do período de latência: desastres na estrutura que jogam as crianças à deriva pulsional, impossibilitadas que ficam de fazer laços com os semelhantes que agenciam o grande Outro. O menino jogado na rua no período de latência, (mas também a criança violentada sexualmente e a criança trabalhadora), antes que uma exigência pulsional o confronte ao outro sexo, é violentado sexualmente, é batido no real de seu corpo já que é obrigado a funcionar no registro do adulto. Antes que possa reorganizar sua construção fantasmática ele faz. Em vez de fantasiar faz o ato. [...]. A violação da latência que o convoca a responder antes que detenha um saber, o institui num lugar de poder que lhe é conferido, onde, a despeito do real de sua construção orgânica, seu corpo pode realizar qualquer ato: ele vai responder não com a palavra, mas com seu corpo. (p. 20).

Assim, no mundo atual, constata-se a frequência de uma espécie de curto-circuito na subjetivação que supomos decorrer do atropelamento da latência e, por consequência, de uma falha nos mecanismos de tratamento do gozo que a fantasia e a sublimação características dessa fase poderiam viabilizar.

3.3 Um encontro marcado com o real

Nesta seção, vamos examinar o que Freud (1905a/1996) introduz nos *Três ensaios* como “o encontro do objeto” na puberdade. Para tanto, vamos nos valer, como diretriz, da temporalidade lógica, pautada pelo real, que o ensino lacaniano estabelece. Esse método de leitura do texto freudiano vai nos permitir isolar o fator orgânico exaltado por Freud nesse trabalho – sequela do ideal científico que insufla sua produção teórica nesse momento, tal como discutimos na seção anterior – e extrair, dessa elaboração, o que ela traz, ainda que nas entrelinhas, como corolário: que na puberdade as correntes que compõem a vida sexual infantil muito dificilmente vão encontrar uma plena convergência, de maneira que a presumida e esperada conclusão do desenvolvimento sexual só se dá num horizonte ideal, de improvável alcance, num ponto de fuga.

No percurso dessa reflexão, vamos verificar como o “encontro do objeto” consiste no encontro com um vazio irreduzível, o que tem consequências para a escolha do objeto de amor e para todo o desenrolar da adolescência, como apelo e endereçamento do sujeito ao lugar do Outro e ao saber. Nessa mesma linha argumentativa, vamos averiguar como esse corolário pode ser aproximado da tese fundamental de Lacan (1971b-1972/2012; 1972a-1973/1985) – de que não há relação sexual –, aproximação que corrobora nosso entendimento da puberdade como um momento decisivo para as vicissitudes subjetivas. Assim sendo, o encontro com o real traumático da sexualidade será abordado, na presente seção, em dois movimentos entrelaçados, embasados em dois diferentes momentos conceituais do ensino lacaniano. Primeiramente, vamos tratar do problema da temporalidade pautada pela incidência do objeto *a* e de sua extração no corpo – um corte determinante para a passagem adolescente. Em seguida, vamos nos debruçar sobre a teoria da sexuação e a dissimetria fundamental entre os sexos, com as implicações dessa problemática sobre o despertar pubertário.

3.3.1 O objeto, o tempo e o sacrifício.

Com o esteio de toda a perspectiva evolutiva que lemos nos *Três ensaios*, Freud (1905a/1996) propõe os estágios do desenvolvimento sexual – fases definidas pela relação do sujeito com objetos específicos. Esse autor toma a puberdade como um estágio decisivo, já que, em seu entendimento, é nesse período que ocorre o segundo tempo do complexo de Édipo, quando o sujeito se depara com o “encontro do objeto”. Trata-se, para ele, de um estágio de “maturação biológica”, ponto em que culmina o desenvolvimento sexual. Nessa empreitada, são propostas “as fases do desenvolvimento da organização sexual”: fase oral, fase sádico-anal, período de latência e a puberdade. A essa lista, o autor faz um acréscimo posteriormente, no artigo “A organização genital infantil” (1923a/2011): a fase fálica, aquela em que o único órgão genital reconhecido por meninas e meninos é o pênis. E é a partir desse adendo que vai se desenvolver, com todas as suas implicações, a teoria da castração.

Na puberdade, as mudanças drásticas que acometem o corpo desencadeiam uma série de transformações na esfera psíquica e pulsional. Conforme Freud (1905a/1996), a pulsão sexual passa a servir à função reprodutora e “consoma-se no lado psíquico o encontro do objeto para qual o caminho fora preparado desde a mais tenra infância”. (p. 210). Este seria uma atualização do primeiro objeto com o qual o bebê se depara: o seio materno. O autor relembra que o seio é um objeto “fora do corpo” que, com o autoerotismo, dá lugar ao corpo próprio da criança em sua busca de satisfação. Com o despertar pubertário, mais uma vez o

sujeito se volta para um objeto “fora do corpo”, o que leva esse psicanalista a afirmar que “o encontro do objeto é, na verdade, um reencontro” (p. 210). A partir da diretriz lacaniana que conduz nossa leitura, tomamos “o encontro do objeto” na puberdade como um evento do real no corpo, inserido numa temporalidade lógica, o que vamos abordar a seguir.

*

Lacan nos oferece importantes considerações a respeito dos “estágios” e da temporalidade na constituição subjetiva. Ainda no início de seu percurso teórico, n’ *O Seminário, livro 4: A relação de objeto* (1956-1957/1995), encontramos uma discussão relevante sobre o assunto, precisamente na retomada do problema do desenvolvimento e de seus impasses nos *Três ensaios*. Partindo de colocações da psicanalista Françoise Dolto (conforme citada por Lacan, 1956-1957/1995) a respeito da imagem do corpo, o autor reflete sobre a relação dos objetos com os estágios, chegando a perguntar se os objetos surgem simplesmente da sucessão daquilo que chamamos “estágios”. Não obstante a prevalência do imaginário na elaboração lacaniana desse período, a função ordenadora da sucessão de estágios é atribuída ao significante, com a inscrição dos “acidentes do corpo”. Na releitura dos *Três ensaios* exposta nesse seminário, Lacan se mostra preocupado com o esclarecimento da relação entre o desenvolvimento, a sucessão de fases, cada uma articulada a um objeto, e a estrutura significante. Ele aponta o teor “naturalista” dessa obra, mas sublinha que Freud já propõe uma dialética caracterizada por um “só depois”, movimento retroativo que relega os aspectos naturais, biológicos, dos estágios a um segundo plano.

Na obra *O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente*, Lacan (1957b-1958/1999) focaliza a teorização freudiana sobre o complexo edípico para propor “os três tempos do Édipo”. Nessa conjuntura de sua produção conceitual, esse psicanalista salienta que a essência do progresso do Édipo é a metáfora paterna, “a colocação substitutiva do pai como símbolo, como significante, no lugar da mãe.” (p. 186). No primeiro tempo desse processo, a criança experimenta suas primeiras vivências no mundo a partir de sua relação com a mãe, identificando-se especularmente com o objeto do desejo materno. (p. 198). No segundo tempo, o pai entra em cena, no nível imaginário, como quem priva a criança da mãe, que depende de um objeto que não é mais a criança, mas que o Outro tem ou não tem. É o primeiro aparecimento da lei. Na terceira etapa, o pai é quem tem o falo e pode dar à mãe o que ela deseja. É o momento da intervenção da potência genital do pai, que passa a simbolizar quem tem o falo. Consequentemente, estabelece-se, na saída favorável do Édipo, a lei paterna e a identificação ao pai. (p. 200). Lacan demonstra como o complexo edípico declina a partir

da intervenção do pai como real e potente, proporcionando sua internalização pelo sujeito como ideal do eu. Apesar dessa internalização, a criança não toma posse dos poderes sexuais do pai nesse momento, muito menos exerce esses poderes. Para o autor, o sujeito “decai do exercício das funções que haviam começado a despertar” (p. 201), detendo consigo “todas as condições de se servir delas no futuro” (idem), ou seja, ele ingressa na fase de latência e só voltará a se haver com os poderes tomados do pai na puberdade.

A metáfora paterna desempenha aí o papel de instituir algo da ordem do significante, que fica guardado de reserva, e cuja significação vai se desenvolver mais tarde. Na puberdade, o sujeito se apropria disso que ficou guardado, mas se depara com algo que ainda está para ser simbolizado, o que não se cumpriu completamente no decorrer do Édipo. É nesse sentido que Lacan relaciona o “momento da puberdade” a “alguma coisa que não tenha cumprido completamente a identificação metafórica com a imagem do pai, na medida em que essa identificação se houver constituído através desses três tempos”. (p. 201). Não se trata de algo concluído e fechado, mas sim de uma abertura para a retomada do que não foi simbolizado, num momento em que a identificação ao par parental já não se sustenta. Afinal, o sujeito adolescente não tem mais como referência a autoridade dos pais. Nesse lugar, há um vazio. Portanto, os recursos paternos guardados no Édipo para serem usados mais tarde revelam-se obsoletos, insuficientes, inoperantes num momento decisivo para o sujeito, quando ele experimenta um gozo desconhecido, com o qual tem que lidar. É preciso que novos recursos, novas saídas, sejam construídos, construções que nem sempre são bem sucedidas.

O estabelecimento, por Lacan, dos três tempos do Édipo respalda a proposição de que não se trata de um desenvolvimento cronológico, do qual a puberdade seria uma fase conclusiva. Trata-se de um encadeamento lógico, em que cada termo do complexo edípico desempenha uma função estruturante. Vamos passar, em seguida, para outra etapa decisiva do ensino lacaniano para a atualização do problema da temporalidade em jogo na puberdade.

*

Em seu *O Seminário, livro 10: A angústia*, obra que convocamos em diversos pontos desta tese, Lacan (1962-1963a/2005) atualiza sua leitura da concepção freudiana de estágios de maneira vigorosa. Nesse momento de seu ensino, ele propõe que a angústia irrompe na presença do objeto *a*, formulado como resto da constituição subjetiva, um vazio relacionado ao campo do gozo que entra em cena em cada tempo lógico da subjetivação. Para clarificar a função desse objeto na lógica dos estágios, bem como seu papel na operação da adolescência

que vamos examinar ao longo deste estudo, faz-se necessária uma breve apresentação de sua formalização, por Lacan, nesse contexto teórico.

Esse autor empreende uma releitura da teoria freudiana da angústia. Nessa empreitada, ele parte de um problema que impulsiona toda a pesquisa de Freud: qual é o objeto da angústia? Se Freud vacila para responder a essa questão, o que é evidente no livro *Inibição, sintoma e angústia* (Freud, 1926/2014), Lacan é enfático: a angústia não é sem objeto (Lacan, 1962-1963a/2005, p. 101). Não se trata de um objeto qualquer.

Numa análise da constituição subjetiva, Lacan (1962-1963a/2005) atesta que o sujeito, ao se inscrever no campo do Outro, é marcado pelo significante, ficando dividido, clivado por uma inconsciência. Nesse ato de clivagem, o contínuo movimento de seu desejo tem início. E dessa operação de divisão, correlata à entrada na linguagem, resta um resíduo. Essa parte do ser anterior ao sujeito que fica de fora do simbólico é o objeto *a*, concebido como essencialmente obscuro e inapreensível pelo significante. Ele é o que resta de irreduzível à linguagem. A primeira inscrição simbólica do sujeito se deve a uma primeira interrogação ao Outro, cuja resposta nunca será plena, visto que o simbólico não abarca o real. Surge uma diferença entre a resposta do Outro e o dado real, a irreduzibilidade do sujeito, que jamais será somente o que a dimensão simbólica designa, e que corresponde ao objeto *a*. Sobre esse objeto, o autor acrescenta que “na medida em que ele é a sobra, por assim dizer, da operação subjetiva, reconhecemos estruturalmente nesse resto, por analogia de cálculo, o objeto perdido. É com isso que lidamos, por um lado, no desejo, por outro, na angústia”. (p.179).

A angústia é um fenômeno de borda que sinaliza o último limite anterior ao real e ao campo do gozo. Tal afeto acomete o sujeito quando algum acontecimento o remete ao mais íntimo de si mesmo, ocasionando um corte que se abre, subitamente, a um registro desprovido de simbolização. O objeto *a* é proposto como aquilo que escapa por esse corte, como algo do real que comparece em decorrência de alguma situação que podemos considerar traumática. O trauma tem relação com a fratura, com o corte. É a função do corte que funda uma relação do sujeito com uma parte separada de seu corpo, um apêndice.

Segundo Lacan, “a separação característica do começo, aquela que nos permite abordar e conceber a relação, não é a separação da mãe. O corte de que se trata não é o que se dá entre a criança e a mãe”. (p. 135). O autor avalia que a separação que é realizada no nascimento e que traz todas as implicações para o campo do objeto e da angústia é aquela que ocorre entre o bebê e os envoltórios embrionários que faziam parte de seu corpo.

A especificidade dessa separação primordial repete-se em outros modos de corte. Apoiando-se na noção freudiana de pulsões parciais (Freud, 1905a/1996), Lacan (1962-

1963a/2005) chama a atenção para a forma seccionada dos objetos de tais pulsões. Ele enumera cinco objetos estruturalmente análogos aos envoltórios embrionários cortados do bebê: o seio, o falo, as fezes, o olhar e a voz – sendo os dois últimos acréscimos que ele faz à lista de objetos da teoria freudiana⁶⁹. São estes os cinco objetos cedíveis, que são formas que o objeto *a* assume, cuja principal característica é o fato de manterem com o corpo uma relação de separação mediada por uma pulsão parcial. Todos eles têm uma relação com a falta, visto que podem vir a faltar. Eles são objetos separáveis não por acaso ou por acidente, mas por terem um caráter artificial, como se estivessem agarrados ou superpostos ao corpo, como apêndices. (p. 184). E é como pedaço de corpo que eles funcionam como objetos das pulsões parciais, cada um correspondendo a determinada pulsão.

Os objetos cedíveis são as formas que o vazio assume ao ser delimitado por bordas específicas do corpo. Relacionados ao movimento das pulsões parciais, são pontos de fixação da libido nessas partes do corpo – lembrando que o tempo não é indiferente à libido (Miller, 1992). A angústia é deflagrada quando se explicita para o sujeito esse corte de uma parte de seu próprio corpo, que foi eleita pela libido à deriva como ponto de ancoragem.

Assim, o objeto *a* é a mediação entre a falta radical e os outros objetos, capazes de se apresentar como objetos na cena do mundo. Nessa perspectiva, o *a* não é o objeto eleito pelo desejo. No entendimento de Lacan, esse objeto é a *causa* do desejo, o que está por trás de todo seu movimento, como um referencial latente, que conduz a metonímia do desejo com seus diversos e efêmeros objetos empíricos, que tentam recobrir o vazio com os véus que são seus atributos. Esses recobrimentos são sempre incompletos, ilusórios, daí a perene insatisfação do desejo.

Numa releitura das fases e dos objetos parciais propostos por Freud, Lacan (1962-1963a/2005) postula que o objeto *a* é o referente lógico que está em jogo no encadeamento dos estágios, nas formas dos objetos cedíveis. Essa teorização permite uma retomada da questão dos estágios sob a ótica de uma lógica, e não de uma cronologia, o que é de grande valor para a compreensão da puberdade. Édipo, latência e puberdade passam a ser pensados, então, numa temporalidade lógica, subjetiva e pautada pela angústia de castração, que se apresenta em cada pontuação do objeto. Trata-se de uma lógica estrutural, na medida em que aos acidentes do desenvolvimento, às particularidades anatômicas de que se trata no ser humano, acrescenta-se sempre o efeito de um significante cuja transcendência é evidente em relação ao desenvolvimento, afirma Lacan. Ele elucidava essa diferença no trecho a seguir:

⁶⁹ Embora Freud já apresente a questão do olhar nos *Três ensaios*, ao se referir ao problema do voyeurismo e do exibicionismo, podemos considerar que tomar o olhar, em si, como objeto é uma inovação lacaniana.

Todos esses fatos anatômicos – a constituição mamífera, o funcionamento fálico do órgão copulatório, a plasticidade da laringe humana, com sua marca fonemática – e outros mais, desde o valor antecipatório da imagem especular até a prematuridade neonatal do sistema nervoso, que lhes tenho recordado nestes últimos tempos, uns após outros, para lhes mostrar em que eles se conjugam com a função do *a*, e os quais, por sua simples enumeração, vocês podem ver na árvore das determinações orgânicas, pois bem, todos eles só assumem no homem seu valor de destino, como diz Freud, por virem bloquear um lugar situado num tabuleiro cujas casas se estruturam a partir da constituição subjetivante, tal como esta resulta da dominação do sujeito que fala sobre o sujeito que compreende. (p. 322-323).

A linguagem deixa marcas no sujeito, marcas no corpo, sob a forma do trauma. O trauma, em última instância, é a entrada na linguagem, e o objeto *a*, como resto que ficou de fora, tem essa característica ambígua de mediação entre os registros real, simbólico e imaginário. Ponto de encontro entre o interior e o exterior, como desenha a banda de Moebius, ponto de condensação da libido no corpo, nas chamadas *zonas erógenas*, locais dispersos onde o significante faz corte. Assim, o objeto *a* é o operador de um “engajamento no corpo” (p. 241) pelo significante, e a constituição do sujeito pela via do trauma tem função organizadora no corpo, que, de outra maneira, sucumbe à dispersão e ao caos.

Essa função organizadora decorre da angústia de castração, motor de um movimento regressivo, efeito da incidência do objeto *a* em cada estágio. Ao se deparar com o real da castração, o sujeito é reenviado, retroativamente, a cada uma das etapas em que um dos objetos cedíveis deixou sua marca. Cada um desses objetos é atravessado pelo vazio da castração. Nesse movimento, algo da contingência, um evento que remete o sujeito à castração, retorna e dá sentido à sucessão temporal. Lacan desenha a função do objeto *a* no encadeamento lógico dos estágios no gráfico que se segue:

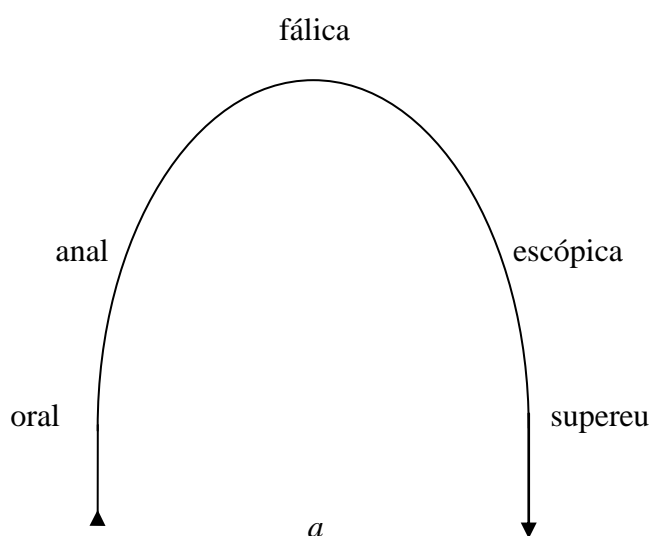


Figura 4: “As formas dos objetos nos diferentes estágios.” (Lacan, 1962-1963a/2005, p. 320).

Acerca dessa figura, Lacan (1962-1963a/2005) informa que em todos os níveis o objeto adere a si mesmo como objeto *a*. “Sob as diversas formas em que ele se manifesta, trata-se sempre de uma mesma função, e de saber como ele se liga à constituição do sujeito no lugar do Outro e o representa.” (p. 320-321). Ele esclarece que a seta, que sobe e desce depois, “exprime o que faz com que, em toda fase analítica de reconstituição dos dados do desejo recalcado, numa regressão, haja uma faceta progressiva” (p. 321). Eis aí a esquematização de uma lógica temporal que é regida pela falta.

*

Lacan ainda volta a discutir a temporalidade lógica dos estágios em sua obra *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964a/1998), novamente num debate com Françoise Dolto sobre a função dessas etapas para o sujeito. Dolto (conforme citada por Lacan, 1964a/1998) defende essa função para a formação da inteligência na criança. Já Lacan argumenta que a “pseudomaturação natural” permanece sempre opaca e que os estágios são inconsistentes, caso não seja considerada a introdução da sexualidade. Ele reitera que o encontro com o real do sexo, da angústia de castração, como evento traumatizante, exerce função organizadora para o desenvolvimento. (p. 64-65).

Numa elaboração sobre a pulsão parcial, Lacan interroga o circuito da pulsão, constituído por diferentes fases: haveria uma característica de espiral, um progresso dialético engendrando-se pela oposição? (p. 170). Problematizando o suposto assentamento orgânico do desenvolvimento, ele afirma que se a emergência da sexualidade tem a ver com um processo orgânico, “não há nenhuma razão para se estender este fato à relação entre as outras pulsões parciais. Não há nenhuma relação de engendramento de uma das pulsões parciais à seguinte.” (p. 171). A passagem de uma fase a outra não se produz por um processo de maturação, por uma metamorfose natural, mas sim pela intervenção de algo que não é do campo da pulsão: a demanda do Outro. (p. 171). Essa indicação é de grande valor para a compreensão da adolescência como resposta a um real que advém com o despertar pubertário, mas também como resposta que depende, de forma incondicional, da demanda do Outro. Nota-se, assim, a complexidade da dimensão temporal envolvida na sucessão de estágios.

Nessa perspectiva, distinta de um estágio cronológico, pode-se compreender a puberdade como o momento lógico de um encontro com o real da sexualidade, momento em que a angústia e a libido apresentam-se no corpo, sinalizando a entrada em cena do objeto *a*, mas também como evento que aciona a adolescência, como resposta e apelo ao Outro.

No decorrer desse seminário, Lacan (1964a/1998) volta a tratar dessa noção de *encontro*, fundamental para a problemática aqui focalizada, na medida em que é justamente este o significante escolhido por Freud (1905a/1996) para designar o evento da puberdade, “o encontro do objeto”. Ao introduzir o problema da repetição, Lacan nos apresenta a articulação estabelecida por Aristóteles (tal como citado por Lacan, 1964a/1998) entre o *autômaton* e a *tiquê*. Enquanto o *autômaton* se relaciona à rede de significantes, a *tiquê* é o encontro do real. “É, com efeito, [...] de um encontro essencial, que se trata no que a psicanálise descobriu – de um encontro marcado, ao qual somos sempre chamados, com um real que escapole”. (p. 56). Real que está além da insistência dos signos comandados pelo princípio do prazer, sempre por trás do *autômaton*, real evidente em toda a pesquisa de Freud, reitera Lacan (idem).

A *tiquê* é o encontro continuamente mal sucedido do real. Revela-se a Freud pela forma do trauma, que se apresenta em sua clínica desde o início, como demonstramos por meio do exame do caso Emma. O trauma insinua o caráter de inassimilável do real, é justamente aquilo que insiste em reaparecer, em se fazer lembrar, pela repetição. Decorre do estranho, do horror, da presença de algo que não deveria estar ali, da presença de um ponto de condensação, de um quisto de real. (Fajnwaks, 2014).

*

Munidos dessa teorização em torno do objeto *a*, podemos chegar, enfim, à questão da operação da adolescência. No capítulo anterior, aprendemos, com a Antropologia, que a passagem adolescente se dá de forma radicalmente distinta em realidades sociais diferentes da nossa. (Mead, 1928/2001; Viveiros de Castro, 1979; Deluz, 1999; Le Breton, 2013). Nós fomos capazes de verificar que, na maior parte dessas sociedades, a adolescência transcorre sem o impacto de grandes intempéries afetivas, sem as expressões notáveis da angústia e dos conflitos subjetivos que marcam a adolescência ocidental moderna e que se potencializam na sociedade contemporânea. Constatamos também que a principal diferença entre esses distintos modos de travessia decorre da maneira como os discursos incidem sobre o despertar pubertário. Nessas sociedades tradicionais, a cultura exerce papel preponderante nessa operação ao dar um tratamento aos corpos dos sujeitos, o que vamos, aqui, tentar apreender.

Percebemos que nesses sistemas sociais os corpos pertencem à coletividade, ao “corpo social” (Deluz, 1999). Na ocasião da puberdade, os jovens de muitas dessas sociedades entregam-se a esse corpo coletivo, num rito de iniciação que representa um sacrifício no próprio corpo, realizando, assim, o endereçamento ao Outro, em ato. Com isso, o Outro se institui como detentor do corpo do sujeito, chancelando a entrada do jovem na idade adulta. A

seguir, citamos, a título de exemplificação, algumas cerimônias da puberdade pelo mundo que apresentam, claramente, um aspecto sacrificial (todas elas conforme Galastri, 2010):

- Começando pela Roma antiga, a infibulação era o rito de iniciação em que se realizava a sutura do prepúcio. Muitas vezes, essa sutura era efetuada pelo próprio menino, pois era uma prova de maturidade suturar o próprio pênis.

- Passando às sociedades tradicionais ainda existentes, nas tribos que vivem perto do rio Sepik, em Papua Nova Guiné, as cicatrizes marcam a passagem de meninos a homens. Na cerimônia de iniciação, o jovem é cortado nas costas, na barriga e nas nádegas, em padrões que deixem cicatrizes que imitam a pele de um crocodilo.

- Já para os jovens da tribo Mandan, a tradição prescreve a *Okipa*, uma cerimônia que conta, após uma dança, com vários tipos de torturas, em que os meninos devem provar sua força física e sua coragem para obter a aprovação dos espíritos. O jovem passa também por um teste que envolve o jejum de comida e de bebida e a privação de sono por quatro dias. Posteriormente, é perfurado e pendurado pelos furos numa tenda, com as pernas presas a um tipo de peso, que o puxa para baixo, devendo ficar nesse estado até o desmaio. Ao acordar, ele ainda deve sacrificar o dedo mindinho de cada mão e, feito isso, correr pela aldeia.

- Como exemplo de rito destinado ao sexo feminino, na tribo Mentawai, em Sumatra, as meninas que chegam à puberdade passam por uma prática agonizante de escarificação dos dentes com o intuito de se tornarem mulheres atraentes. O xamã da tribo raspa os dentes das meninas com uma faca afiada, sem qualquer anestésico. Depois, sempre suportando a dor, elas têm seus dentes moldados lentamente na forma de dentes de tubarões.

- Por sua vez, a tribo Sabiny, de Uganda, exige a mutilação genital para que as meninas sejam consideradas mulheres adultas, com a remoção total ou parcial do clitóris.

- Já para a tribo Xhosa, da África do Sul, o menino que vai se tornar um homem é o *abakwetha*, o iniciado. Primeiramente, ele é barbeado e recebe um banquete. Em seguida, é levado para uma cabana nas montanhas onde fica recluso por algumas semanas. Nesse período, um adulto da tribo aparece e realiza o procedimento de remoção do prepúcio, deixando o menino sozinho até se curar.

- Para a tribo Fulani, um menino se torna um homem ao confeccionar um chicote, de modo que o instrumento produza um efeito doloroso, e depois partir, de posse dessa arma, para o enfrentamento de um companheiro que também está passando pelo rito de iniciação. Ocorre então uma luta que é assistida por toda a aldeia, em que o participante tem como

objetivo atingir, com a maior força possível, o oponente, que deve suportar a dor silenciosamente.

- Em Papua Nova Guiné, a tribo Matausa exige dos meninos a iniciação de sangue. Com o intuito de se tornar um guerreiro, o menino deve retirar do corpo qualquer influência feminina que provenha de suas mães. Para tanto, força o vômito com pedaços de madeira na garganta até que toda a comida do estômago seja eliminada. São introduzidos pedaços de cana em seu nariz para que sejam eliminadas outras influências ruins. Sua língua é apunhalada diversas vezes. No final dessas provações, o jovem se torna um guerreiro da tribo, completamente purificado.

- Na tribo amazônica Satere-Mawe, a tradição prescreve um doloroso rito de passagem aos meninos, que devem vestir luvas com formigas de uma espécie cuja picada gera uma dor lancinante, vômitos, náusea e arritmia cardíaca. Durante o ritual, os membros da tribo cantam juntamente do jovem para distraí-lo da dor.

*

Segundo Ana Costa (2003), o ato de sacrifício e a cultura sempre andaram juntos. De acordo com essa autora, “o sacrifício restabelece um elo entre cultura e natureza impossível tanto de quebrar, quanto de representar sua origem. É impossível de quebrar, na medida em que o corpo de cada indivíduo é a sede mesma desse elo.” (p. 71). Em face da grande incidência das formas sacrificiais de passagem à idade adulta nas sociedades tradicionais, como visto acima, vamos nos voltar para a teorização psicanalítica que dá suporte a um possível entendimento da função desses rituais na operação da adolescência.

No seminário sobre *A angústia*, Lacan (1962-1963a/2005) aborda o tema do sacrifício para respaldar sua teoria do objeto *a*, como parte cortada do corpo, que “presentifica uma relação com a separação como tal.” (p. 235). Utilizando-se da referência à religião judaica, o psicanalista demonstra que na circuncisão o que está em questão não é propriamente o pedacinho de carne que é o objeto do rito, mas sim “que a separação essencial de uma parte do corpo, de um certo apêndice, torna-se simbólica de uma relação fundamental com o próprio corpo, para o sujeito doravante alienado.” (p. 235-236). Ele sublinha, ainda, que a Bíblia hebraica torna patente que, no encontro com o lado implacável de Deus, “é sempre com nossa carne que temos de saldar a dívida.” (p. 242).

Conforme Lacan, o engajamento do ser falante na cadeia significante implica a extração de “algo de separado, algo de sacrificado, algo de inerte, que é a libra de carne” (p.

242), em alusão ao pacto firmado por Shylock, o mercador de Veneza, na obra de Shakespeare (1600, conforme citado por Lacan, 1962-1963a/2005) – personagem que tem uma “libra de carne” extraída do corpo, bem junto ao coração, para o pagamento de uma dívida. Reportando-se à teoria do dom, de Marcel Mauss (1925/2003), Lacan observa como o tema do sacrifício da “libra de carne” está inserido no pacto social, como já indica sua importância para o discurso religioso.

Não se trata de um corte qualquer. Essa elaboração lacaniana desemboca na função da borda, da zona erógena, parte do corpo em que a libido bordejando o vazio do objeto *a*. Lacan (1962-1963a/2005) afirma:

O fato de, no nível dos ritos de iniciação, o lábio ser algo que pode ser simbolicamente perfurado ou esticado, triturado de mil maneiras, nos fornece também a referência de que estamos realmente num campo vivo, e reconhecido desde longa data nas práticas humanas. (p. 255).

Podemos vislumbrar, assim, o vínculo entre o rito de sacrifício na puberdade, um “rito de iniciação”, e a perda de gozo necessária para o posicionamento do sujeito na sexualidade adulta e no laço social, na medida em que o corte incide precisamente sobre uma zona erógena.

Na única lição sobre a “Introdução aos Nomes-do-Pai”, logo após esse seminário, Lacan (1963b/2005) volta a tratar do tema do sacrifício. Servindo-se ainda da referência religiosa, examina a história do sacrifício que Deus ordena a Abraão. Este leva o filho, Isaque, a certo local, e amarra-lhe as mãos aos pés, como um cordeiro, para sacrificá-lo. Um anjo aparece e livra Abraão dessa ordem, permitindo-lhe a substituição do filho pelo cordeiro. Mesmo assim o pai faz no filho “ao menos um leve ferimento”. (p. 83). Para Lacan, a substituição do filho pelo cordeiro no sacrifício tem a ver com a substituição do nome de Deus, impronunciável, pelo nome do cordeiro, marcando-se, assim, “o gume da faca entre o gozo de Deus e o que, nessa tradição, presentifica-se como seu desejo.” (p. 85). O autor assinala, por fim, que é aí, com base no valor da hiância que separa desejo e gozo, que nasce a lei da circuncisão, o pequeno pedaço de carne cortada como sinal da aliança do povo com o desejo do Deus que o elegeu. Trata-se do pacto firmado com Deus que é reassegurado a cada cerimônia judaica em que o “*chofar*” é soprado, ressoando a “voz de Deus” (Lacan, 1962-1963a/2005). Lacan introduz esse instrumento em sua formulação do objeto *a* justamente para “substantivar” a função desse objeto, em sua forma de *voz*, extraída numa cerimônia que remete a um sacrifício fundamental (p. 268). Ou seja, a extração da voz de Deus em cada rito remonta à extração do pedaço de carne no pacto com Deus.

O problema do sacrifício volta a pontuar o ensino lacaniano no ano seguinte. No seminário sobre *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan (1964a/1998) associa as formas de manipulação dos corpos de caráter sacrificial a uma materialização do “órgão” da libido. Ele propõe:

Uma das formas mais antigas de encarnar, no corpo, esse órgão irreal, é a tatuagem, a escarificação. O entalhe tem muito bem a função de ser para o Outro, de lá situar o sujeito, marcando seu lugar no campo das relações do grupo, entre cada um e todos os outros. E, ao mesmo tempo, ela tem, de maneira evidente, uma função erótica. (p. 195).

Essa menção às sociedades tradicionais está inserida numa elaboração sobre a instauração da sexualidade no campo do sujeito pela via da falta. A libido é a “vida irrepreensível” que é subtraída do ser vivo que se submete ao ciclo da reprodução sexuada (p. 186), a falta real, que é recoberta pela falta que provém do advento do sujeito no lugar do Outro (p. 195). Nessa lógica, Lacan correlaciona o objeto *a* e a libido (p. 186) – ambos extrações relacionadas à falta. A materialização da libido no ato de entalhe do corpo concerne, portanto, ao corte que promove uma perda de gozo – lembrando, aqui, a importância que Freud (1921/2011) atribui à libido em sua análise da relação dos indivíduos com os grupos sociais. Já Lacan (1964a/1998), aludindo à função do corte que funda a estrutura significante, afirma que “a relação do sujeito com o Outro se engendra por inteiro num processo de hiância.” (p. 196). O objeto *a* e a libido estão relacionados ao que bordejia essa hiância, daí o caráter erótico que os atos de marcar o corpo geralmente têm, pois são formas de dar corpo a algo inapreensível, de fazer borda no corpo. (Costa, 2003).

Seguindo com Lacan (1964a/1998), nesse mesmo contexto teórico são introduzidas as noções de alienação e separação, as duas articulações fundamentais do sujeito com o Outro. Essa teorização vem alinhar as pontuações anteriores, permitindo avançar na compreensão do problema do sacrifício.

A alienação é a primeira operação em que se funda o sujeito. Ao aparecer no campo do Outro, o sujeito é eclipsado pelo sentido, desaparecendo como ser. Trata-se de uma forma excludente de relação com o Outro, que implica uma “escolha forçada”. Por conseguinte, Lacan ilustra a alienação, que corresponde a um “ou” alienante – ou bem o sujeito, ou bem o sentido – com um dilema que, em certa medida, envolve um sacrifício. “*A bolsa ou a vida!* Se escolho a bolsa, perco as duas. Se escolho a vida, tenho a vida sem a bolsa, isto é, uma vida decepada.” (p. 201). Ele observa, ainda, como a alienação perpassa a vida social e pode implicar um “fator letal” (p. 201), em formas de relação com o Outro que conduzem ao sacrifício da própria vida, que ele remete ao “Terror”. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

A operação de separação, por sua vez, condiz à divisão do sujeito, à clivagem – esta última apresentada por Freud (1938 [1940]/1996) por meio da noção de *Ichspaltung*, a fenda no sujeito. Essa operação decorre da capacidade do sujeito de interpelar o desejo do Outro, apontando, assim, a falta no campo do Outro. Com isso, o sujeito se constitui como clivado. A incompletude do Outro é o que vai balizar o sujeito na experiência do discurso. Isso é possível porque a operação de separação é um retorno dialético sobre a alienação, de modo que o sujeito se serve de sua experiência na afânise da alienação – ou o ser ou o sentido, ou seja, a experiência da morte do ser – para, na separação, ser capaz de ceder uma parte que lhe é comum com a demanda do Outro. No escrito “Posição do inconsciente”, Lacan (1964b/1998) acrescenta que, nessa segunda operação, fecha-se a “causação do sujeito”, constituindo-se uma estrutura de borda, um limite entre o sujeito e o Outro (p. 856), uma mediação que viabiliza o balizamento do sujeito na linguagem. Diferentemente da função de exclusão da alienação, na separação a lógica é de interseção – a interseção da falta do sujeito com a falta que ele reconhece no Outro. Com isso, “o sujeito reencontra no desejo do Outro sua equivalência ao que ele é como sujeito do inconsciente”. (p. 857). E pode então operar com sua própria perda.

Essas orientações são essenciais para nosso enfoque dos ritos da puberdade e da função do sacrifício. Nos rituais das sociedades tradicionais, oferece-se uma “libra de carne” como forma de completar o Outro. Esse ato, prescrito pela tradição, apazigua a angústia, pois garante a existência do Outro. Se o Outro é incompleto, cabe a cada sujeito sua restauração. (Ambertín, 2010). Para Marta Ambertín (2010), as práticas sacrificiais remetem à intenção de encobrir a incompletude do Outro, instância que equivale à ordem simbólica sempre assediada pela ameaça do real. Sendo assim, o sacrifício diz respeito tanto ao simbólico quanto ao real, sempre à espreita. E a cicatriz que ocasiona é a marca – ou, numa concepção lacaniana mais tardia, letra, litoral entre saber e gozo. (Lacan, 1971a/2009).

A oferta efetuada no sacrifício é uma forma de resposta ao sentimento de culpa (Freud, 1930/2010) e insere-se na busca por um pai ideal. Diante da precariedade do Outro, insuportável para certos sujeitos, oferece-se uma “libra de carne” em sacrifício como modo de encobrir a falta no Outro, para velar sua inconsistência – ou melhor, sua inexistência. (Ambertín, 2010).

Tendo tudo isso em vista, podemos relacionar as práticas sacrificiais observadas nos ritos de passagem das sociedades tradicionais à operação de separação. Uma “libra de carne” é extraída e entregue ao Outro, garantindo, assim, sua consistência. Ou seja, o ato do sacrifício opera uma perda de gozo necessária à chancela do Outro, ao efetuar a interseção de

duas faltas: a falta no sujeito, materializada pelo corte no corpo, vai encobrir a falta no Outro. Trata-se de uma operação simbólica, como evidencia a noção antropológica de “eficácia simbólica” (Lévi-Strauss, 1949/1996). Essa operação institui, num só golpe, o sujeito como apto à idade adulta, ao pacto social e à vida sexual, tudo isso sob a ratificação do Outro, que lhe atribui uma marca e um novo nome como insígnia do valor de sua vida para o corpo coletivo. (Le Breton, 2013).

Lembrando que Lacan (1962-1963a/2005) localiza no momento da puberdade, um “momento-limite”, a “maturação” do objeto *a*, podemos compreender que a dimensão da falta e da perda de gozo está necessariamente implicada na operação adolescente, independentemente da realidade social, dado que o despertar pubertário no corpo diz respeito a uma universalidade da condição humana. Dessa forma, a passagem adolescente não pode prescindir desse “sacrifício”, que nas sociedades tradicionais é efetuado sob o comando do Outro, garantindo, com isso, sua existência. Diante disso, como pensar essa operação para a adolescência ocidental contemporânea?

De saída, reconhecemos sua complexidade, que a chamada “crise” da adolescência vem contornar desde os tempos modernos de Freud, como vimos no capítulo anterior. Na atualidade, os impasses dessa operação se exprimem pela profusão de atos de caráter sacrificial que a juventude apresenta: a entrega ao risco de morte e à errância, o abuso mortífero das drogas, a mortificação dos corpos pela via dos distúrbios alimentares, a manipulação dos corpos através das incisões, das escarificações, das automutilações, e de toda uma vasta gama de intervenções, geralmente dolorosas, que marcam os adolescentes – certamente atos de sacrifício literais. No entanto, diferentemente dos ritos da puberdade das outras culturas, esses atos não garantem um efeito apaziguador. Pelo contrário, eles geralmente são acompanhados por intensa angústia, o que indica que o Outro a que esses sacrifícios são oferecidos não garante qualquer apaziguamento.

Por conseguinte, associamos as modalidades de sacrifício observadas na adolescência ocidental à operação de alienação, visto que, ao invés de instituir o sujeito no lugar do Outro, de introduzir o balizamento do Outro, esses atos estão mais próximos do que provoca o desaparecimento do sujeito, sua vacilação. Lacan (1964a/1998) chega a relacionar a operação de alienação à posição subjetiva em que “*não se pode saber nada.*” (p. 212). Trata-se de um ponto de grande relevância para nossa análise da função do saber na operação da adolescência, que vamos desenvolver no próximo capítulo, quando a questão da alienação e da separação será retomada. Por enquanto, interessa-nos frisar o caráter de *falha operatória* que esses atos indicam no âmbito da adolescência ocidental, especialmente na atualidade.

Para além do drama individual dos jovens que se encontram submetidos à “escolha forçada” de uma mortificação do próprio corpo, através de manifestações sintomáticas que se valem de “uma libra de carne”, podemos considerar que a lógica do sacrifício se apresenta em sua versão mais radical e nefasta no mundo contemporâneo numa dimensão que também concerne, de modo dramático, à adolescência. Trata-se da entrega dos corpos, e, muitas vezes, da vida, por parte de tantos meninos e meninas, à causa do “Terror” (Lacan, 1964a/1998, p. 202), que se ramifica nas diversas formas de apresentação do Outro como instância obscura, tirânica e de inexorável consistência.

De acordo com Ambertín (2010), o sacrifício possibilita ao sujeito escapar da angústia ao assegurar seu laço com o Outro. Ainda assim, a prática sacrificial traz consigo uma armadilha mortal: se o sujeito cai sob a fascinação do sacrifício, já não é mais possível aplacar as exigências do Outro, que passa a oprimir para além de todo o pacto firmado. Com isso, abre-se caminho para a intrusão do supereu e para a reinstalação, implacável, da angústia. O sujeito se faz servo do gozo obscuro do Outro, o que a autora vincula à ideia freudiana do sentimento de culpa (Freud, 1930/2010) – culpa que, como vimos no capítulo precedente, decorre da angústia diante do supereu.

Essa vertente do sacrifício nos remete ao que Lacan (1964a/1998) enuncia acerca do “Terror” (p. 202) e tange a um problema crucial da adolescência contemporânea. Para esse autor, o “fator letal” da alienação corresponde à “escolha forçada” entre a liberdade e a morte – a escolha do escravo, que, ao escolher a liberdade, escolhe a liberdade de morrer (p. 202). Ao abordar a adolescência contemporânea, Miller (2015) também alude a essa forma alienante, degradada e muito nociva de apelo ao Outro, que ele chama de “realidade imoral do Outro do complô”. Tal realidade pode ser aferida, por exemplo, pelas estratégias de convocação dos jovens utilizadas pelo terrorismo.⁷⁰ Na realidade contemporânea brasileira, verificamos o “fator letal” da alienação na forma de relação que se estabelece entre muitos adolescentes das periferias pobres das grandes cidades, assim como de outros rincões

⁷⁰ O documentário *Engrenage, les jeunes face à l’islam radical* (Clarisse Féletín, 2015) conta a história de cinco adolescentes francesas, de diferentes classes sociais e origens religiosas variadas, que foram convocadas e aliciadas pelo discurso radical de grupos fundamentalistas islâmicos. O filme retrata com precisão a estratégia de cooptação e doutrinação utilizada por esses grupos através da internet. Homens anônimos entram em contato com as jovens e transmitem, por etapas gradativas de radicalização, a ideia de um complô, por parte da ordem mundial, contra o qual a única maneira de resistir é pela via extremista. Pode-se depreender, a partir desse documentário, a ideia lacaniana de um “fator letal” da alienação (Lacan, 1964a/1998), bem como a noção de um “Outro do complô” (Miller, 2015) para o qual alguns sujeitos se dispõem a sacrificar a própria vida. Não se trata, evidentemente, de um fenômeno exclusivo da juventude francesa. Um amplo dossiê realizado pelo jornal *The New York Times*, “*Jihad and Girl Power: How ISIS Lured 3 London Girls*” (por Katrin Bennhold, publicado em 17 de agosto de 2015), reporta detalhadamente o aliciamento, pelo grupo terrorista Estado Islâmico, de três meninas inglesas.

sacrificados pela segregação social que estão espalhados por todo o país, e o Outro do tráfico de drogas – igualmente um Outro do Terror.

Quanto a isso, Andréa Guerra, Camila Soares, Maria Pinheiro e Nádia Laguárdia de Lima (2013) – no artigo “Violência urbana, criminalidade e tráfico de drogas: uma discussão psicanalítica acerca da adolescência” – abordam a sujeição dos adolescentes, de seus gozos e de seus corpos, por uma ordenação alienante, ao Outro do crime. As autoras identificam, para os sujeitos atravessados pela experiência com o tráfico de drogas, uma redução, ou mesmo uma supressão, do compasso de espera em que consistiria a adolescência, uma espécie de curto-circuito entre a infância e a idade adulta, justamente no tempo da puberdade, quando o sujeito é convocado a se decidir quanto a suas escolhas. Como consequência, ressalta-se a resposta sintomática tão frequente nesse contexto: a alienação ao Outro do tráfico seguida da identificação às figuras da criminalidade. Essa reflexão permite captar o “fator letal” envolvido na “escolha forçada” que a alienação acarreta, o que se concretiza, a nosso ver, num modo radicalmente sacrificial de relação com o Outro. Como afirmam as autoras, o adolescente que se encontra nessa posição, “desde que inserido na trama imaginária do Outro do tráfico, parece não contar mais como sujeito que se apropria de suas próprias experiências, mas se apresenta como corpo-objeto que se lança na manutenção desse ‘sistema’”. (p. 260).

Trata-se, portanto, do sacrifício de si, como “corpo-objeto”, a um Outro acéfalo, tirânico, desregulado, violento, jamais apaziguador, cujo funcionamento depende das vidas que lhe são entregues para o descarte. Concluímos, então, que, na contemporaneidade, muitos jovens vão lidar com o real da puberdade por meio de formas degradadas e nocivas de endereçamento ao Outro (Miller, 2015) – o que a psicanálise deve acolher e escutar. São formas assentadas na operação de alienação, que podem produzir, como consequência trágica, o sacrifício da própria vida. Ademais, em realidades sociais marcadas pela desigualdade, como o caso brasileiro, soma-se à precariedade do laço social atual, que é insuficiente para o balizamento desses jovens, uma lógica de exclusão social, arraigada numa longa e violenta história de segregação, cujo efeito ostensivo é a tragédia de um verdadeiro genocídio dos jovens pobres e negros no Brasil. (Cf. Waiselfisz, 2015).

*

A problemática da adolescência contemporânea voltará a ser discutida em outros pontos deste estudo. Vamos retornar, a seguir, a nosso exame do “encontro do objeto” na puberdade por um ângulo que vai aproximar o encontro com o real traumático da sexualidade, tal como o apreendemos na obra freudiana, da tese lacaniana de que não há relação sexual.

3.3.2 O túnel.

As mudanças que acometem o corpo na puberdade consistem em perturbações difíceis de serem assimiladas pelo sujeito, que está diante da incidência inexorável do real, impossível de simbolizar. Sendo assim, não há uma continuidade cronológica no desenvolvimento, mas sim um salto, uma ruptura no plano físico, que tem consequências incisivas sobre a imagem corporal e sobre a representação simbólica do corpo: no lugar do corpo infantil, o sujeito passa a ter um outro corpo, dotado de recursos e capaz de *performances* nunca experimentados anteriormente. Esse “território estrangeiro” que é o corpo do adolescente sofre as mais intensas perturbações hormonais, libidinais e estéticas e tem que se haver com a pulsão sexual. Movido pela pulsão, o sujeito se depara então com a possibilidade de um novo ato: o sexual.

Como já salientamos, nos *Três ensaios*, Freud (1905a/1996) enfatiza a descrição dos eventos fisiológicos que detonam a puberdade. Para o autor, está claro que há um fator orgânico em jogo, de ordem hereditária, que é preponderante em todos os acontecimentos que caracterizam essa fase. A partir da orientação de Lacan, é possível redimensionar essa concepção de organismo, com suas predisposições genéticas, e convocar a noção de corpo como indissociável do gozo e da linguagem. O corpo orgânico está lá – não se trata de recusar o papel da biologia – mas ele só interessa à problemática da sexualidade como corpo de gozo, tocado pela linguagem: *o corpo falante*, tal como define Lacan (1972a-1973/1985). Dessa forma, remetemos o fator orgânico que Freud destaca ao real do corpo, na acepção lacaniana, como o que não se inscreve na linguagem, a dimensão inconcebível do que concerne ao organismo humano, real que sobrevém como repetição, como o que não cessa de não se escrever (Lacan, 1972a-1973/1985). O que Freud exacerba em sua análise da puberdade pode ser lido, assim, como a constatação de algo do corpo que está fora da linguagem – que não foi abarcado pelo significante, que não se submeteu à erotização – e que não cessa de retornar, como evento perturbador, com o despertar que a libido promove nesse momento da vida de um sujeito. Nessa perspectiva, em vez do ideal de um desenvolvimento sexual normal, suscetível a perturbações capazes de desviar seu curso pré-determinado, concebe-se a sexualidade como a própria perturbação, alheia à normalidade, na medida em que é efeito do encontro entre o corpo e o significante.

Vamos partir da perspectiva de Freud (1905a/1996) e salientar os índices do ideal biológico que a provoca. No contexto dos *Três ensaios*, expressões do mesmo teor que “base química da excitação sexual” (p. 205), “diversidade inata da constituição sexual” (p. 222) e “deterioração hereditária” (p. 222) aparecem do começo ao fim do texto. A noção de “pulsão sexual” é apresentada, de início, numa analogia com a “pulsão de nutrição”, seguida de uma correspondência entre a noção de libido e a fome (p. 128).

Entretanto, é preciso considerar as contradições que o próprio autor apresenta a essa concepção evolutiva e biológica. E a principal antinomia já detectável nessa obra provém da teoria da latência, da constituição da sexualidade em dois tempos separados, o que possibilita a intuição de um movimento retroativo. Mesmo partindo de uma explicação fisiológica para esse período (p. 166), Freud admite que a latência é a principal responsável pelos desarranjos que podem ocorrer nesse processo, na medida em que há um corte, efetuado pelo recalque, entre a escolha objetual infantil e a posterior escolha do objeto na puberdade, e que da não confluência dessas escolhas pode advir o conflito (p. 189). O autor revela essa argumentação nos seguintes termos:

A existência da bitemporalidade da escolha objetual, que se reduz essencialmente ao efeito do período de latência, é de suma importância para o desarranjo desse estado final. Os resultados da escolha objetual infantil prolongam-se pelas épocas posteriores; ou se conservam como tal ou passam por uma renovação na época da puberdade. Contudo, revelam-se inutilizáveis, em consequência do recalque que se desenvolve entre as duas fases. [...]. A escolha de objeto da época da puberdade tem de renunciar aos objetos infantis e recomeçar como uma corrente *sensual*. A não confluência dessas duas correntes tem como consequência, muitas vezes, a impossibilidade de se alcançar um dos ideais da vida sexual – a conjugação de todos os desejos num único objeto. (p. 189).

Pois bem, Freud reconhece aí a improbabilidade da conjunção entre a “corrente terna” e a “corrente sensual”, ou seja, a dificuldade da passagem do investimento edípico – o amor infantil pelo objeto parental – à escolha de um novo objeto sexual na contingência do encontro amoroso na adolescência. Assim, por mais que esse autor tente estabelecer uma temporalidade cronológica guiada pela evolução orgânica, uma sucessão temporal ativada pelas “moções pulsionais” (p. 227) que direcione a sexualidade para um desfecho condizente com a “maturidade”, isso não se concretiza. Não há linearidade, logo, a programação biológica não é o que rege a sexualidade – que se inscreve num corpo falante. Como vimos por meio da discussão em torno do caso Emma, há um movimento que opera a sexualidade *a posteriori*, a partir do despertar da libido no corpo e da subsequente repetição significativa que tem como ponto de partida uma contingência. Com o que aprendemos através da teorização da latência, podemos considerar que esse movimento retroativo vai “só depois” resgatar, pela linguagem, o que há antes dessa escansão, que subsiste na vida sexual “madura” através da

fantasia e que configura um elemento anacrônico, fora de lugar, ao coexistir com uma sexualidade que já conta com a diferença sexual.

Cottet (1988) analisa as tensões intrínsecas à puberdade que esse trabalho freudiano escancara. Como contraposição à tese de uma continuidade entre as duas ondas da sexualidade, esse autor assinala que nessa fase observamos eventos importantes, como a escolha de um objeto amoroso ou o nascimento de uma perversão, que não são a simples réplica das pulsões infantis. Essas novidades impedem que a puberdade constitua um tempo de síntese, de resolução das questões supostamente passadas referentes à sexualidade. Há muito mais em jogo.

Nesse trilha argumentativo, Cottet (1988) salienta a condição impossível das sínteses que Freud espera para a puberdade e demarca a dificuldade de um ajustamento do desejo genital sobre o objeto de amor, dado que o protótipo dessa relação – a ternura pré-genital, que reúne as pulsões sexuais e a corrente terna de afeição sobre os mesmo objetos – é definitivamente barrado pelo recalque. Com a puberdade, “os tempos mudaram, a genitalidade perturba esta bela harmonia, porque ela não é suscetível às mesmas transformações. [...]. Está claro que nem todo o sexual é suscetível de uma negociação cuja demanda do Outro seria a chave”. (p. 103-104). Ou seja, para Cottet, as transformações das pulsões – a sublimação e as mudanças de alvo em geral – observadas na infância, “enquanto a demanda de amor possa servir de moeda de troca à sua satisfação” (p. 103), não funcionam mais da mesma maneira na puberdade. Ainda sobre a inviabilidade da reunião das diferentes correntes da sexualidade infantil, ele reitera que o objeto de ternura, o par parental, foi condenado como objeto sexual há muito tempo, o que deu início ao período de latência (p. 104). Por conseguinte, o impulso pubertário atualiza uma interdição: gozar sexualmente do objeto de amor – gozo que, em sua versão infantil, não contava com o mais-de-gozar genital exigido na puberdade.

Ademais, Cottet (1988) garante que, para a psicanálise, não há, estritamente falando, pulsão genital, porquanto a pulsão não pode se satisfazer sem o apoio da fantasia. E é justamente na sexualidade pré-genital, infantil, que a fantasia adolescente vai se alimentar – como face sombreada da latência que mantém, de modo velado, o gozo parcial, fragmentado e disperso do autoerotismo. Dessa forma, a fantasia é responsável por implicar na puberdade um gozo proibido – correlato às exigências de um supereu já instaurado na latência –, contribuindo para o “sem lugar” que caracteriza a sexualidade adolescente em seu despertar: um sujeito que está numa posição de junção/disjunção em relação a seu corpo, de perplexidade perante a incongruência entre o corpo fantasiado e o corpo experimentado, e que

tem como tarefa, entre tantas outras, apropriar-se desse corpo e se haver com a culpa. Todo esse intrincado circuito de disparidades, incongruências e descompassos – uma espécie de *looping* pulsional – reforça a percepção da puberdade como momento especialmente sujeito à falha, à vacilação subjetiva e ao desarranjo, diferentemente de um tempo conclusivo de síntese.

A essência dessas contradições e impasses que constituem a puberdade já pode ser apreendida na leitura dos *Três ensaios*, obra que permite assimilar a ideia de que na puberdade algo pode falhar. Ou seja, não há determinismo orgânico, inato, que garanta que o sujeito atravesse todas as supostas fases do desenvolvimento dentro de certa regularidade e que chegue a um ponto conclusivo. Tudo isso denota o impasse teórico e epistemológico em que Freud se encontra, já que sua própria teoria do desenvolvimento desemboca num paradoxo, um túnel sem saída previamente definida. Ao mesmo tempo em que localiza na puberdade “as mudanças que levam a vida sexual a sua configuração normal definitiva” (p. 196), com a ascensão do “primado da zona genital” nesse período⁷¹, o autor deixa claro que essa “normalidade” remete a um horizonte de difícil alcance, visto que:

[...] só é assegurada pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual: a de ternura e a sensual. A primeira destas comporta em si o que resta da primitiva eflorescência infantil da sexualidade. É como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades. (p. 196).

Desse modo, por mais que Freud associe à puberdade um momento de conclusão do desenvolvimento sexual, ele deixa escapar seu lúcido pessimismo quanto à possibilidade de qualquer conclusão, como atesta essa bela metáfora do túnel perfurado desde ambas as extremidades. Na “engenharia” freudiana, ao abrirem caminho para a sexualidade supostamente adulta, duas correntes distintas perfuram diferentes passagens, partindo de lugares díspares e em direções divergentes, e só vão se cruzar ao acaso, se porventura seus caminhos se encontrarem na opacidade subterrânea, por pura contingência. Freud exprime, assim, a dificuldade de confluência das correntes sensual e de ternura, que consistiria, caso ocorresse, numa conclusão do desenvolvimento sexual. Nesse mesmo sentido, não há plena convergência das pulsões parciais numa pulsão genital a serviço da reprodução. Disso podemos depreender que a sexualidade humana permanece infantil, uma vez que essa almejada convergência, que seria necessária para a sexualidade adulta, só ocorre no infinito,

⁷¹ É importante lembrar a retificação que Freud apresenta ulteriormente a propósito da emergência do primado dos genitais em seu artigo “A organização genital infantil” (1923a/2011), ocasião em que vai sustentar, como já comentamos, uma “primazia do falo” ainda na infância (p. 171). O primado genital, no entanto, permanece situado na puberdade em função da subjetivação da diferença sexual. (Cf. Nota de rodapé 58, p. 117, neste capítulo).

no ponto de fuga das correntes pulsionais infantis. A partir dessa reflexão, inferimos que essa “engenharia” freudiana já permite delinear, à sua maneira, ou seja, no mapeamento dessas irrealizáveis convergências na puberdade, o impossível da relação sexual, a tese de Lacan (1971b-1972/2012; 1972a-1973/1985).

*

A pulsão em *looping* nos remete ao que Lacan (1972a-1973/1985) define, em referência aos *Três ensaios*, como a “deriva para traduzir *Trieb*, a deriva do gozo.” (p. 153). Trata-se de um elemento central para se pensar sobre a puberdade, momento em que o sujeito tem que lidar, por meio de um corpo falante, com a irrupção de um real orgânico inédito e o encontro com o Outro sexo (p. 54). Diante dessas questões, é imperativo invocar algumas pontuações de Lacan, extraídas de seu *O Seminário, livro 20: Mais, ainda* (1972a-1973/1985) e de trabalhos adjacentes, sobre o encontro amoroso e a sexualidade, numa digressão que nos será de grande valia no prosseguimento deste estudo.

Lacan demonstra o caráter problemático da concepção de desenvolvimento no pensamento freudiano, concepção que não abarca a noção de real. Ele acentua o problema de se conceber um “antes e depois”, um “primário e secundário”, pois “não é porque um processo é dito primário [...] que ele aparece primeiro.” (p. 76). Essa orientação é de grande relevância para a questão dos estágios do desenvolvimento sexual e vem corroborar a complexidade da temporalidade em jogo na puberdade.

No percurso que o conduz à formulação da sexuação, Lacan (1972a-1973/1985) parte de algumas interrogações sobre o amor, apontando sua impotência, mesmo que seja recíproco, visto que ignora que é apenas o desejo de ser *um*, o que só se sustenta pela essência do significante. O *um* diz respeito à identificação que está implicada em gozar de um corpo, o que o autor explica da seguinte forma:

O hábito ama o monge, porque é por isso que eles são apenas um. Dito de outro modo, o que há sob o hábito, e que chamamos de corpo, talvez seja apenas esse resto que chamo de objeto *a*.

O que faz aguentar-se a imagem é um resto. A análise demonstra que o amor, em sua essência, é narcísico, e denuncia que a substância do pretense objetal – papo furado – é de fato o que, no desejo, é resto, isto é, sua causa, e esteio de sua insatisfação se não de sua impossibilidade. (p. 14).

Da impossibilidade da realização do *um* no encontro amoroso, Lacan passa a considerar a dimensão dos corpos que se dispõem a esse encontro, nos quais aparecem – e isso decerto na puberdade – “essas formas enigmáticas que são os caracteres sexuais” (p. 15), o que faz o ser sexuado. O autor alega que o ser é o gozo do corpo como tal, como assexuado, porque o gozo sexual é dominado pela impossibilidade de estabelecer como enunciável o *um*

da relação sexual. Isso se demonstra pelo fato de que, para o homem, provido do órgão dito fállico, “o sexo da mulher não lhe diz nada, a não ser por intermédio do gozo do corpo” (p. 15). O homem não chega a gozar do corpo da mulher porque ele goza por meio do gozo do órgão. Assim, se tudo no sexo gira em torno do gozo fállico, a mulher se define pelo “não todo” em relação ao gozo fállico. Quanto à diferença entre os sexos, Lacan afirma que, “para o homem, a menos que haja [...] alguma coisa que diga não à função fállica, não há nenhuma chance de que ele goze do corpo da mulher, ou, dito de outro modo, de que ele faça o amor.” (p. 99). A mulher é “não toda” na função fállica. Mas há um gozo para além do falo.

A partir dessa análise, Lacan propõe as fórmulas da sexuação, que matematizam a posição do sujeito em relação à sexualidade⁷². Na partilha dos sexos exposta nessa formulação, “quem quer que seja ser falante se inscreve de um lado ou de outro.” (p. 107). Trata-se de posições, de modos de gozo, que independem do sexo biológico. Do lado masculino, formula-se que é pela função fállica que o homem se inscreve como todo, exceto pelo limite que essa função encontra numa exceção primordial. O que faz exceção é a função do pai – tal como pressuposto pelo mito totêmico –, que funda o exercício do que supre, pela castração, a relação sexual – “no que esta não é de nenhum modo inscritevel.” (p. 107). O todo reside na exceção – o pai primordial que não é castrado – colocada sobre o que nega a função fállica, a castração para todos. Para o sujeito que se inscreve do lado masculino, só é possível atingir seu parceiro sexual pela intermediação, através da fantasia à qual é preso, da causa de seu desejo, objeto alojado no parceiro.

Acerca do lado feminino, Lacan (1972a-1973/1985) afirma que “a todo ser falante, como se formula expressamente na teoria freudiana, é permitido, qualquer que ele seja [...] inscrever-se nesta parte. Se ele se inscreve nela, não permitirá nenhuma universalidade, será não todo”. (p. 107). Ele indica que, ao sujeito que se inscreve na parte da mulher, cabe a opção de se colocar ou não na função fállica. Associa a mulher ao Outro, que não é simplesmente esse lugar onde a verdade balbucia, mas também aquilo com que a mulher fundamentalmente tem relação. “Por ser, na relação sexual, em relação ao que se pode dizer do inconsciente, radicalmente o Outro, a mulher é aquilo que tem relação com esse Outro”. (p. 108-109). Ao que ele acrescenta que não há Outro do Outro, visto que o Outro, “esse lugar onde vem se inscrever tudo que se pode articular de significante, é, em seu fundamento, radicalmente Outro.” (p. 109). E é por isso que nada se pode dizer da mulher.

⁷² Por exceder aos propósitos dessa digressão, não vamos transcrever aqui as fórmulas da sexuação, que se encontram no Capítulo 7 do seminário *Mais, ainda* (Lacan, 1972a-1973/1985, p. 103-120) e no escrito “O aturdido” (Lacan, 1972c/2003).

Ou ainda, a partir do que Lacan (1972c/2003) elabora no escrito “O aturdido”:

Para se introduzir como metade a se dizer das mulheres, o sujeito se determina a partir de que, não existindo suspensão na função fálica, tudo possa dizer-se dela, mesmo que provenha do sem-razão. Mas trata-se de um todo fora de universo, que se lê de chofre [...] como *nãotodo*. (p. 466).

Nesse mesmo escrito, esse autor interpela a elucubração freudiana do complexo de Édipo, que faz da mulher peixe na água pela castração ser nela ponto de partida, assinalando que isso contrasta dolorosamente com a realidade de devastação que constitui, na mulher, em sua maioria, a relação com a mãe, de quem, como mulher, ela parece esperar mais substância que do pai. (p. 465).

Voltando ao seminário *Mais, ainda*, Lacan (1972a-1973/1985) afirma que essas formulações “são as únicas definições possíveis da parte dita homem ou bem mulher para o que quer que se encontre na posição de habitar a linguagem.” (p. 107). Sendo o significante a causa do gozo, sem o qual não há como sequer abordar uma determinada parte do corpo (p. 36), “o homem” e “uma mulher” não são nada além de significantes. “É daí, do dizer enquanto encarnação distinta do sexo, que eles recebem sua função.” (p. 54). E é nesse sentido que a relação sexual não se inscreve, não se conjuga. Há uma dissimetria fundamental entre os sexos, de maneira que a relação sexual é da ordem do impossível e o encontro do objeto, da ordem de um fracasso, de uma “rata”, nos termos de Lacan (p. 80).

Para encerrar essa breve retomada dessa temática, frisamos a não relação sexual a partir de uma passagem que condensa os avanços em torno da sexuação alcançados no decorrer desse seminário e as divergências e descompassos do campo da pulsão, a deriva do gozo, que incidem sobre a escolha do objeto de amor. Lacan (1972a-1973/1985) afirma:

Não há relação sexual porque o gozo do Outro, tomado como corpo, é sempre inadequado – perverso de um lado, no que o Outro se reduz ao objeto *a* – e do outro, eu direi louco, enigmático. Não é do defrontamento com este impasse, com essa impossibilidade de onde se define um real, que é posto à prova o amor? Do parceiro, o amor só pode realizar o que chamei, por uma espécie de poesia, a coragem, em vista desse destino fatal. Mas é mesmo de coragem que se trata, ou dos caminhos de um reconhecimento? Esse reconhecimento não é outra coisa senão a maneira pela qual a relação dita sexual – tornada aí relação de sujeito a sujeito, sujeito no que ele é apenas efeito do saber inconsciente – para de não se escrever. (p. 197-198).

A relação sexual, da ordem do impossível, é o que não para de não se escrever, daí sua inexistência também no dizer. Já a contingência do encontro amoroso é o que para de não se escrever, justamente por constituir um ponto de encontro, no parceiro, dos sintomas, de tudo o que em cada um marca o traço de seu exílio da relação sexual. (p. 198).

Toda essa teorização é imprescindível para se considerar as reflexões lacanianas sobre a puberdade no texto “Prefácio a *O despertar da primavera*” (1974a/2003), trabalho dessa mesma conjuntura teórica ao qual já nos reportamos no capítulo precedente e que vamos, então, retomar.

A peça teatral *O despertar da primavera* (1891/2008), de Frank Wedekind, tem como temática central a irrupção contundente da sexualidade na adolescência, bem como a proximidade entre o sexo e a morte, num momento da vida marcado por dilemas decisivos. A narrativa conta com muitos personagens, adolescentes e adultos, que encenam o antagonismo geracional. Entre os diversos adolescentes, três aparecem em maior destaque: Melchior, Moritz e Wendla. Eles se apresentam em cenas que exploram os impasses vivenciados na adolescência, sobretudo de ordem sexual, ao mesmo tempo em que têm que lidar com as dificuldades em responder às exigências do Outro. Dos três protagonistas, apenas Melchior sobrevive à adolescência, impedido de morrer graças ao personagem Senhor Disfarçado, o Homem Mascarado a que se refere Lacan. Moritz encarna de forma trágica o impasse adolescente de apelo ao Outro, sucumbindo ao ato suicida. Já Wendla morre em decorrência de um aborto. Na cena final da peça, Melchior e Moritz, já morto, estão no cemitério junto ao túmulo de Wendla. Moritz quer levar Melchior consigo para o mundo dos mortos, mas é impedido por meio da intervenção do Senhor Disfarçado, que ganha a confiança de Melchior, mesmo sem revelar sua identidade. Enquanto Moritz representa a potência trágica de uma adolescência sem saída, incapaz de se endereçar ao Outro, de se apoiar em alguma referência mediadora, Melchior é salvo justamente pela intermediação de um mascarado, uma figura simbólica. Para Lacan (1974a/2003), esse personagem é o “fino do drama”, o semblante por excelência, que entraria na série dos nomes-do-pai possíveis para a saída adolescente. (p. 559). Em meio à atmosfera sombria da peça, ressalta-se a beleza dos diálogos que retratam de modo pungente o drama dos personagens às voltas com o real, assim como o lugar ocupado pelos sonhos e devaneios, como dimensão preponderante no despertar da sexualidade.

Lacan (1974a/2003) se debruça sobre essa narrativa ao prefaciar um programa para uma montagem da peça, em 1974⁷³. Para ele, Wedekind aborda “a história do que é, para os meninos adolescentes, fazer amor com as mocinhas, assinalando que eles não pensariam nisso

⁷³ É pertinente observar que Freud também atenta para o valor dessa obra dramaturgica, que é tema de uma das sessões das “noites das quartas-feiras”, mais precisamente de 13 de fevereiro de 1907. Na ata da reunião, consta uma breve síntese da peça, seguida por comentários pontuais dos participantes. Freud a qualifica de “meritória”, concluindo que não chega a ser uma grande obra de arte, mas sim um documento válido da história da humanidade. Comentando sobre os diversos assuntos levantados pela narrativa, pondera que há sempre algo de verdadeiro nas teorias sexuais infantis, por mais distantes que sejam da realidade. Além disso, avalia que a escola é um meio de se manter os garotos à distância da sexualidade, e que, por trás do tirano da escola, o menino vê a mulher. (Ouvry, 2003; Ramírez, 2014).

sem o despertar de seus sonhos.” (p. 557). O psicanalista lhe atribui o mérito de demonstrar que na adolescência o encontro sexual não é satisfatório, e “se é mal sucedido, é para todo mundo” (p. 557). No entendimento desse autor, o dramaturgo antecipa Freud ao “se dar conta de que existe uma relação do sentido com o gozo” (p. 557) – considerando, aí, o gozo fálico que emerge na puberdade. O sentido se anula no falo como significante, e o gozo fálico desponta para esses adolescentes pela via da imagem fálica. Contudo, esse significante imaginário não vai regular o gozo, mas vai, ao contrário, angustiar e desorientar o sujeito. (Ramírez, 2014).

Conforme Lacan (1974a/2003), Freud concebe a sexualidade como aquilo que faz furo no real, experiência ao alcance de todos, na cena privada, tal como o pudor impõe. Aludindo à iniciação que configura a entrada do adolescente na vida amorosa, Lacan afirma que o púbis só deve passar ao público exibindo-se como objeto de uma levantada de véu – um véu que não mostre nada, como recomenda a sociedade ao jovem iniciado (p. 558). O autor aponta a ligação dessa dimensão de enigma, o mistério da linguagem, com o que “se liga ao gozo do menino como proibido. Isto, certamente não para lhe proibir a relação dita sexual, mas para cristalizá-la na não relação que ela vale no real.” (p. 558). Ou seja, a puberdade é o momento de emergência de um gozo sem sentido, em que a impossibilidade da relação sexual é cristalizada para o sujeito, que tem que se haver, doravante, com o real da sexualidade – impasse muito bem retratado pela narrativa da peça. E isso se dá mediante um enigma, um não saber.

Neste ponto, vale lembrar que, segundo Cottet (1988), a imaturidade sexual é constitutiva do ser falante, que é sempre tomado de surpresa em seu encontro com o sexual (p. 102). Há um despreparo fundamental do sujeito. Ao comentar sobre a peça de Wedekind, esse autor interroga:

Não é nos seus sonhos que o jovem Moritz, na peça de Wedekind, faz a experiência do “despertar da primavera”, aí onde ele não está como sujeito? Que ele sonhe enfim com as moças não lhe as torna mais acessíveis na idade em que, normalmente, nelas se pensa.

Entretanto, longe de que este real torne a relação sexual possível, é conhecido que ele suscita as fantasias que o afastam dela, assim como o momento da puberdade torna mais manifesto que nenhum outro este exílio. (p. 102).

A partir do prefácio de Lacan, Cottet (1988) extrai que a sexualidade, mais que fazer sentido, faz buraco no real. Nesse começo inaugural, o encontro com o parceiro amoroso é desajeitado e misterioso, pois “o mal-entendido está marcado entre os dois sexos que não fazem o amor no mesmo diapasão” (p. 102). O mal-entendido provém de um encontro que rateia (Lacan, 1972a-1973/1985, p. 79-80), do fracasso da aguardada convergência pulsional.

Afinal, a escolha do objeto de amor se efetua juntamente do encontro de um objeto que é um vazio, que a pulsão contorna indefinidamente, daí a tonalidade angustiada dessa fase em que a maturidade orgânica, que aciona o gozo fálico, não garante a satisfação. Como afiança Lacan, “o objeto, é um rateado. A essência do objeto é a rata”. (p. 80). Para Cottet (1988), muito mais que simplesmente uma etapa difícil da vida amorosa, os amores que nascem na puberdade são reveladores do impasse da relação sexual. (p. 105).

Mario Elkin Ramírez (2014) atenta para o termo “despertar”, que designa, na psicanálise, tanto a passagem da vida onírica para a vida de vigília quanto uma metáfora da emergência do gozo fálico no momento do encontro com o real da sexualidade e suas vicissitudes. Ele demonstra como essas duas versões do despertar estão conectadas. Em ambos os casos, há uma angústia ligada a um “não saber o que fazer” quanto ao sexo, afeto que impregna os pensamentos penosos que acompanham os sonhos dos adolescentes da peça de Wedekind, que, “se despertam dos seus sonhos, é para avançar em direção a uma sexualidade que passa pelo outro, pelo semelhante, à diferença da sexualidade infantil, que é essencialmente autoerótica.” (p. 148)⁷⁴. Assim como nos sonhos, na puberdade, o sujeito se vê em face de um não saber fundamental, o despreparo constitutivo de todo ser falante perante a sexualidade, que causa angústia. Ainda segundo Ramírez, é a ausência de sentido que induz ao despertar (p. 160). E o despertar da puberdade é, então, o despertar do real (p. 170).

Nessa mesma linha de pensamento, Alexandre Stevens (2004) alega que “a inexistência da relação sexual é a dificuldade de saber o que fazer quanto ao sexo; é a ausência de um saber constituído *a priori* sobre isso.” (p. 30). Ainda nessa direção, esse autor elucida:

O real é a não relação sexual. [...]. O que quer dizer “não há relação sexual”? Isso quer dizer que não há uma relação no sentido matemático, no sentido de um saber instituído e constituído, já presente, sobre o que é a relação entre um homem e uma mulher. Como isso se passa para o animal? Quando o animal se encontra diante do outro sexo, ele já sabe, desde a primeira vez, o que fazer; sabe perfeitamente o que deve fazer. Isso se chama instinto. Há, para os animais, o instinto com tudo o que, aliás, ele implica de complexidade, de *mise en scène*, de ritual. Portanto, há o instinto como saber inscrito, para cada um deles, no real. Quando se encontra com o outro sexo, não falta saber ao animal. Ele sabe como a coisa funciona. Ele não tem questão. Existe um saber instintual sobre a copulação. É isso que falta no homem. Não há saber no real para o ser falante. Assim, compreendemos melhor o que é o real da puberdade. Eu proponho essa definição: o real da puberdade é a irrupção de um órgão marcado pelo discurso na ausência de um saber sobre o sexo, na ausência de um saber sobre o que se pode fazer em face do outro sexo. Resta, então, a cada um inventar sua própria resposta. (p. 34-35).

⁷⁴ Tradução nossa do original: “*Si despiertan de sus sueños es para luego avanzar hacia una sexualidad que pasa por el otro, por el semejante, a diferencia de la sexualidad infantil, que es esencialmente autoerótica.*” (p. 148).

Na narrativa de Wedekind sobre a adolescência, vê-se precisamente a dificuldade inerente a essa tomada de posição nesse momento, de maneira que o sujeito consiga sustentar uma invenção singular, que não se dá, nunca, sem o Outro, pois tange a um ponto em que o saber e o não saber precisam se equacionar. Em vista dessa reflexão, consideramos que o ponto crucial destacado dessa peça teatral e da leitura que Lacan lhe dedica é a questão do não saber constitutivo com o qual o sujeito se depara no momento da puberdade. Esse ponto voltará a ser discutido no próximo capítulo, quando vamos nos debruçar mais detidamente sobre o problema do saber na adolescência e o despreparo radical, constitutivo, do ser falante diante do real.

3.4 Sobre meninas, saberes e abismos

No decorrer deste capítulo, procuramos nos aproximar do real da puberdade através de uma leitura da obra de Freud orientada por balizas que extraímos do ensino de Lacan. Essa trajetória nos conduz a um entendimento do “encontro do objeto” na puberdade – evento do real no corpo nesse momento do sujeito – como a cristalização da não relação sexual (Lacan, 1974a/2003), que se faz questão, enigma, para aquele que tem que lidar com a dimensão traumática da sexualidade. Procuramos circunscrever as diferentes modalidades de tratamento do gozo que transborda nesse momento, que são modos de relação do sujeito com “a maturação do objeto *a*” (Lacan, 1962-1963a/2005, p. 282), indissociáveis das formas de apelo ao Outro que se engendram nesse período. Em vista disso, vamos concluir esse percurso com um exame da incidência dessa “maturação” na clínica de Freud, tal como Lacan a interpreta. Trata-se dos casos de Dora (1905b/1996) e da “jovem homossexual” (1920b/2011), ambas adolescentes escutadas por Freud que estão às voltas com o real da puberdade e com o encontro amoroso. Nessas duas narrativas, a questão do objeto aparece de forma patente, o que vamos discutir em seguida também a partir da clínica contemporânea, com a lembrança pontual dos casos de duas meninas, Diana e Sofia, já apresentadas na introdução da tese. Por fim, como ponto final do capítulo, propomos lançar um breve olhar sobre a obra da fotógrafa norte-americana Francesca Woodman (1958-1981), que apresenta uma intensa produção artística entre os 13 e os 22 anos de idade, quando se suicida. Sem entrar nos meandros da biografia dessa jovem, nossa ênfase vai recair sobre o objeto-fotografia – de impressionante qualidade artística e potência estética – que é extraído durante toda sua adolescência. Assim, propomos nos aproximar por diferentes ângulos do singular que emerge nas histórias dessas meninas com a maturação do objeto *a* na puberdade.

3.4.1 O que Dora sabe.

O caso Dora, publicado no trabalho “Fragmento da análise de um caso de histeria” (Freud, 1905b/1996), integra o restrito conjunto das cinco psicanálises amplamente examinadas e reportadas por Freud. Em virtude da extensão desse relato clínico, vamos expor um sucinto sobrevoos do texto, seguido de alguns recortes pontuais que julgamos relevantes para a presente reflexão. De saída, é preciso assinalar que Freud trata de Dora como de uma jovem adulta. Todavia, a problemática da adolescência, seus dilemas, angústias e conflitos, dão a tonalidade dessa história, e os elementos que constituem a puberdade – o encontro do objeto, o real da sexualidade que irrompe no corpo, uma nova relação do sujeito com o saber – estão ostensivamente presentes, o que vamos destacar em nossa leitura do caso.

Dora é levada a se tratar com Freud pelo pai, aos 18 anos, após alguns anos sofrendo com sintomas de caráter neurótico. Uma enxaqueca de provável origem histérica começa por volta dos 12 anos de idade. Nos anos seguintes, essa dor é substituída por um sintoma persistente de tosse nervosa, que chega a deixar a jovem afônica. Os tratamentos médicos convencionais não surtem efeito. Mesmo havendo se transformado numa “moça em flor, com feições inteligentes” (p. 33), a jovem é fonte de preocupações para seus pais por apresentar forte desânimo e uma alteração de caráter que consiste na insatisfação consigo mesma e com a família e na deterioração da relação com os pais. Um dia, seus pais encontram uma carta de despedida, de teor suicida, em sua escrivaninha. Após esse episódio, uma discussão com o pai é seguida por um desmaio da moça. Diante desses últimos fatos, os pais decidem pelo tratamento com Freud. Este enumera os sintomas de Dora assim: dispneia, tosse nervosa, afonia, enxaqueca, depressão, insociabilidade histérica e um tédio vital – sintomas triviais de histeria, como ele mesmo sugere, somáticos e psíquicos, acompanhados pela indefectível insatisfação histérica.

Dora é muito ligada ao pai, a “pessoa dominante” (p. 29) nesse círculo familiar, e pouco afeita à mãe, que aparece nessa narrativa como uma figura feminina apagada e pouco interessante, dedicada apenas às tarefas domésticas. Logo no início do tratamento, revelam-se os determinantes do conflito familiar que, segundo Dora, é o motivo de seu sofrimento. Seus pais são amigos de longa data da família K., um casal com duas crianças pequenas, com quem mantêm laços afetivos e relações sociais. Tudo indica que o pai de Dora mantém um relacionamento amoroso com a Sra. K., do qual até mesmo a mãe parece estar ciente e que a filha diz não aceitar. O pai nega esse relacionamento a Freud, alegando inclusive não ser capaz de uma vida sexual em decorrência de seus problemas de saúde.

A relação de Dora com os K., marcada por uma amizade íntima no cotidiano das famílias, transforma-se drasticamente em função de dois eventos. No primeiro, evocado na análise, ela tem 14 anos e é assediada pelo Sr. K. num momento em que estão sozinhos. Um beijo na boca lhe provoca repugnância e ela foge. A menina não conta a ninguém sobre esse episódio e segue com sua vida. Num segundo momento, conforme Dora, o Sr. K. volta a assediá-la num passeio na beira de um lago, chegando a lhe fazer uma proposta amorosa e afirmando que não tem nada com sua mulher, ao que Dora responde com uma bofetada no rosto do homem e uma fuga em correria. Dora conta aos pais sobre essa proposta, mas o pai não acredita e atribui o relato a uma fantasia da menina, apoiado nas declarações do amigo K.. Este se defende ao denunciar a curiosidade de Dora em torno dos assuntos sexuais. Tudo isso desencadeia um forte questionamento da jovem quanto ao pai. Ela entende que é usada por ele como moeda de troca: o pai ignora as investidas do Sr. K. e, assim, pode continuar seu caso extraconjugal com a Sra. K., numa espécie de permuta entre esses homens, que o pai evidentemente nega.

Esse cenário é perpassado por alguns elementos centrais em nossa elaboração. Há uma terceira figura feminina na vida de Dora, uma governanta, com quem mantém uma relação ambígua. Ao mesmo tempo em que rivaliza com essa jovem senhora pela atenção do pai, Dora faz uso dessa relação e aprende com a governanta sobre o sexo, já que esta costuma “ler toda sorte de livros sobre a vida sexual e assuntos semelhantes” (p. 44), conteúdos que transmite, em segredo, à menina. A outra figura feminina crucial nessa história é a Sra. K., que exerce certa fascinação sobre Dora. Esta se hospeda com frequência na casa dos K., inclusive dividindo a cama com a Sra. K., cuida de seus filhos, escuta suas confidências, sente-se, enfim, uma amiga íntima. A Sra. K., tal como a governanta, e, em menor proporção, uma prima de Dora, transmite certos saberes à menina. É com ela que Dora aprende que uma mulher pode se fazer de doente para manipular um homem, informa Freud.

Surge no tratamento o tema da impotência sexual do pai de Dora. Ao ser indagada sobre sua suspeita quanto ao caso amoroso entre este e a Sra. K., a paciente deixa escapar que sabe das outras formas de se obter satisfação sexual, referindo-se mais precisamente ao sexo oral, o que Freud interpreta como sendo a causa do sintoma de tosse nervosa, um sintoma que se manifesta na zona erógena que é a garganta. Após tal intervenção, esse sintoma desaparece. Destacamos, dessa passagem, o peso que tem um saber da moça sobre a sexualidade que advém no contexto analítico e de que o analista se utiliza para apoiar a interpretação. Além disso, um saber sobre a sexualidade está conectado a um sintoma no corpo, impresso numa zona erógena.

No decorrer do relato clínico, Freud expressa sua convicção de que Dora tem como objeto de amor o Sr. K.. Com o deslindamento das associações, o psicanalista chega ao amor edípico da menina pelo pai. A divisão da moça entre esses dois objetos explica a contradição presente no fato de que, a despeito de seus protestos obcecados contra o caso do pai com a Sra. K., Dora atua por muito tempo como uma cúmplice desse relacionamento, preparando, assim, o terreno para uma eventual relação entre ela própria e o Sr. K.. Acerca da sobreposição entre esses dois objetos, Freud (1905b/1996) expõe uma reflexão que deixa entrever a importância da puberdade para essa entrada em cena do objeto sexual:

Esse amor pelo pai, portanto, fora recentemente reavivado e, sendo esse o caso, podemos perguntar-nos com que finalidade isso ocorreu. Obviamente, como sintoma reativo para suprimir alguma outra coisa que, por conseguinte, ainda era poderosa no inconsciente. Considerando a situação, não pude deixar de supor, em primeiro lugar, que o suprimido era seu amor pelo Sr. K.. Foi-me forçoso presumir que ela ainda estava apaixonada por ele, mas que desde a cena do lago, por motivos desconhecidos, seu amor tropeçava numa violenta resistência, que a moça retomara e reforçava sua velha afeição pelo pai para não ter de notar nada em sua consciência sobre esse amor dos primeiros anos de sua adolescência, que agora se tornara penoso para ela. (p. 62).

Isto é, a atualização do Édipo na puberdade, com todas as incongruências e descompassos que salientamos no percurso deste capítulo, configura um emaranhado pulsional em que esses dois homens se confundem, recobrem-se e permutam-se como objeto de amor. Mas esse objeto não é a resposta, pois há algo de “suprimido”, de “desconhecido”. Freud não se satisfaz com essa explicação e vai além, ao escutar atentamente o que chama de “sequência hipervalente de pensamentos” (p. 64) em torno das relações entre o pai de Dora e a Sra. K.. O psicanalista deduz que no fim da cadeia associativa está a Sra. K. como objeto amoroso, mulher a quem Dora costuma se referir na análise “num tom mais apropriado a um amante do que a uma rival derrotada.” (p. 65). Esse autor afirma:

Há muito se sabe e já se tem assinalado que, na puberdade, com frequência, tanto os meninos quanto as meninas, mesmo nos casos normais, mostram claros indícios da existência de uma inclinação para pessoas do mesmo sexo. A amizade entusiástica por um colega de escola, acompanhada de juras, beijos, promessas de correspondência eterna e toda a sensibilidade do ciúme, é o precursor comum da primeira paixão intensa de uma moça por um homem. Em circunstâncias favoráveis, a corrente homossexual amíúde seca por completo, mas, quando não se é feliz no amor por um homem, ela torna a ser despertada pela libido nos anos posteriores e é aumentada em maior ou menor intensidade. (p. 64).

Nota-se, aí, como Freud contorna as desventuras enfrentadas por uma adolescente que se depara com o encontro do objeto na puberdade. A riqueza desse relato clínico reside, a nosso ver, especialmente nessa explicitação de elementos que remetem à sexualização, à tomada de posição em relação ao real da sexualidade e à emergência de um saber sobre a feminilidade, o que nunca é sem embaraços e dissabores. O próprio Freud sugere esse embaraço, apontando o caráter “turvo” de seu relato ao introduzir o tema da

homossexualidade de Dora: “o elemento que apontarei agora só serve para turvar e confundir a beleza e a poesia do conflito que pudemos supor em Dora.” (p. 64). Ou seja, as correntes sexuais não se arranjam da maneira esperada, não configuram um ponto conclusivo “belo” e “poético” do desenvolvimento sexual, como o autor espera.

Esse embaraço de Freud é bem localizado por Ana Costa e Maria Cristina Poli (2010), num artigo já mencionado no levantamento do estado da arte, que aborda, entre outras coisas, os impasses da elaboração freudiana acerca da bissexualidade histórica. Segundo as autoras, a história clínica de Dora, assim como a maioria dos casos relatados por Freud, descortina as questões atinentes à passagem adolescente. Elas sublinham que podemos ler, sob a pena de Freud, os conflitos decorrentes da iminência do início do exercício de uma sexualidade genital: “as escolhas a serem feitas, as identificações que marcam sua posição na partilha dos sexos; enfim, um cálculo ainda incipiente e hesitante do gozo possível e dos impossíveis com os quais terá de se haver em seus sintomas.” (s.p.).

Costa e Poli (2010) sustentam que se trata, na adolescência, de um tempo da constituição do sujeito, o tempo de um ato, a iniciação sexual, e de uma tomada de posição na referência sexuada. “Afirmar-se homem ou mulher, sem que esses significantes possam tirar sua consistência nem da anatomia, nem da escolha do objeto sexual e amoroso, é um dos principais desafios com o qual o jovem se confronta.” (s.p.). Nessa perspectiva, o caso Dora é exemplar do caráter performativo da sexuação, como bem assinalam as autoras, pois há um ato do sujeito contido nesse movimento. Para elas, podemos apreender desse trabalho de Freud sua tese de que a adolescência corresponde ao declínio do Édipo enquanto recalque de uma das posições da bissexualidade. A escolha sexual na adolescência tem as características de uma confirmação, da reafirmação ou não de um movimento já realizado na primeira infância e que tem por pivô a interdição do incesto. (s.p.).

*

Além do tema da sexuação, podemos extrair da leitura lacaniana do caso Dora importantes considerações a respeito do saber na adolescência. É tangível que toda a trama dessa história é atravessada pela relação de Dora com o saber. Para entrarmos nessa discussão, é preciso retomar o segundo dos dois sonhos que pautam a direção desse tratamento. Freud (1905b/1996) assim o reporta:

Eu estava passeando por uma cidade que não conhecia, vendo ruas e praças que me eram estranhas. Cheguei então a uma casa onde eu morava, fui até meu quarto e ali encontrei uma carta de mamãe. Dizia que, como eu saíra de casa sem o conhecimento de meus pais, ela não quisera escrever-me que papai estava doente. “Agora ele morreu e, se quiser, você pode vir.” Fui então para a estação [...] e

perguntei umas cem vezes: “Onde fica a estação?” Recebia sempre a resposta: “Cinco minutos.” Vi depois à minha frente um bosque espesso no qual penetrei, e ali fiz a pergunta a um homem que encontrei. Disse-me: “Mais duas horas e meia.” Pediu-me que o deixasse acompanhar-me. Recusei e fui sozinha. Vi a estação à minha frente e não conseguia alcançá-la. Aí me veio o sentimento habitual de angústia de quando, nos sonhos, não se consegue ir adiante. Depois, eu estava em casa; nesse meio tempo, tinha de ter viajado, mas nada sei sobre isso. Dirigi-me à portaria e perguntei ao porteiro por nossa casa. A criada abriu para mim e respondeu: “A mamãe e os outros já estão no cemitério”. (p. 93)

De certa forma, Freud associa a interrupção da análise de Dora à resolução desse sonho, o que denota sua importância. Ele realiza uma interpretação detalhada, palavra por palavra, em que uma das trilhas interpretativas desemboca na ideia de “uma geografia simbólica do sexo”, que o autor reconhece ser proveniente das pesquisas sexuais da moça:

Quem usa termos técnicos como “vestíbulos” e “ninfas” há de ter extraído seu conhecimento dos livros, e justamente não de livros populares, mas de manuais de anatomia ou de alguma enciclopédia, refúgio habitual dos jovens devorados pela curiosidade sexual. Portanto, se essa interpretação estava certa, ocultava-se por trás da primeira situação do sonho uma fantasia de defloração, como quando um homem se esforça por penetrar na genitália feminina. (p. 97-98).

Ao dividir essa interpretação com Dora, esta acrescenta um pequeno adendo ao sonho: conta que ela foi calmamente para seu quarto e pôs-se a ler um livro grande que estava sobre a escrivaninha. Com essa informação, Freud se vale do tema da enciclopédia para abordar o conteúdo vingativo do sonho. “Se seu pai estivesse morto, ela poderia ler ou amar como quisesse” (p. 98), comentário notável em que se entrevê a articulação entre a apreensão de conhecimento e o amor.

Freud (1905b/1996) prossegue com sua interpretação exaustiva do sonho, em que predomina a ideia de uma fantasia sexual em torno do Sr. K., com associações que levam a uma fantasia de gravidez. Fiel a sua concepção de sobredeterminação dos conteúdos e desejos nos sonhos, o autor admite, no fim, numa nota de rodapé, que, no fundo, está o amor pela Sra. K., pelo fato de que a fantasia de defloração aparece no sonho desde o ponto de vista do homem. (p. 107).

Apoiando-se no relato e na interpretação freudiana desse sonho, no escrito “Intervenção sobre a transferência”, Lacan (1951/1998) indica que o valor real do objeto que a Sra. K. é para Dora não é o de um indivíduo, mas o do mistério, o mistério de sua própria feminilidade, “de sua feminilidade corporal” (p. 220) – o que é evidenciado por esse sonho com véus tênues. Nessa linha de pensamento, o autor sustenta que para ter acesso a um reconhecimento de sua feminilidade, seria preciso que Dora assumisse seu próprio corpo como objeto de desejo de um homem, sem o que ela continua exposta ao despedaçamento funcional que constituem os sintomas de conversão. (p. 220-221). Lacan clarifica:

Assim como em toda mulher, e por razões que estão no próprio fundamento das mais elementares trocas sociais (justamente as que Dora formula nas queixas de sua revolta), o problema de sua condição está, no fundo, em se aceitar como objeto do desejo do homem, e é esse o mistério, para Dora, que motiva sua idolatria pela Sra. K.. (p. 221)

O mistério da feminilidade é o que move Dora em suas incansáveis pesquisas sexuais, seja por meio da referida enciclopédia, seja através das leituras que sua governanta lhe disponibiliza, seja através da intimidade com essa mulher, a Sra. K., que consegue mobilizar o desejo dos dois homens da vida da moça. Essa investigação tem como efeito um saber sobre a sexualidade que Dora deixa Freud entrever na trajetória discursiva que constitui sua análise. Trata-se de um saber manifesto que recobre o não saber fundamental em face do real do sexo que emerge nesse momento.

Se Freud extrai saber da histeria, ainda que de modo fragmentado e enviesado como se percebe nesse relato clínico, Lacan eleva a histeria à categoria de discurso, estreitamente relacionado ao discurso analítico. Ao abordar o discurso da histérica no seminário *O avesso da psicanálise* (1969-1970a/1992), esse autor acentua que “o saber, então, é posto no centro, na berlinda, pela experiência psicanalítica”. (p. 28). Para ele, à histeria concerne um domínio que não deve ser deflorado. O que a histérica quer que se saiba é que a linguagem derrapa na amplitude daquilo que ela, como mulher, pode abrir para o gozo. E o que lhe importa é que o outro, o homem, saiba que objeto precioso ela se torna nesse contexto do discurso. (p. 32). Esse psicanalista explicita que no discurso da histérica, no surgimento ao acaso dos significantes, tudo se reporta àquele *saber que não se sabe*. (p. 32). A propósito desse sonho, ele afirma:

Pois bem, na caixa vazia desse apartamento abandonado por aqueles que, depois de tê-la convidado, partiram por seu lado para o cemitério, Dora encontra facilmente um substituto para esse pai num grande livro, o dicionário, aquele que ensina o que diz respeito ao sexo. Assim, marca com nitidez que o que lhe importa, para além mesmo da morte de seu pai, é o que ele produz de saber. Não qualquer saber – um saber sobre a verdade. (p. 91).

A verdade – que só se pode dizer pela metade – é, enquanto saber, um enigma (p. 33-34). É este o saber que não se sabe. Voltaremos a isso no próximo capítulo.

Nesse mesmo contexto teórico, Lacan afiança que o ponto do relativo fracasso desse tratamento localiza-se em certa atribuição de saber por parte de Freud, que tenta abarcar o que se apresenta na análise de Dora com seu modelo edípico e com o diagnóstico de histeria. Dora é uma histérica clássica, seu diagnóstico não está em discussão, mas é possível localizar o embaraço de Freud em relação ao caso em sua recusa a acolher o saber proveniente da paciente, impondo-lhe seu próprio saber, de forma apressada.

Reiteramos a importância da aquisição de conhecimento por parte de Dora, através de leituras “proibidas” e das relações, carregadas de ambivalência afetiva, com a Sra. K., com a governanta e com uma prima, mulheres que transmitem certos saberes à jovem. A questão do saber aparece de maneira notável nos sonhos – o segundo deles, exposto logo acima, apresenta uma cena de desvelamento de um saber sobre a feminilidade, cena que é seguida por outra em que Dora se põe a abrir um livro e a ler, calmamente. (Freud, 1905b/1996). Esses elementos não passam despercebidos por Freud. Já Lacan (1969-1970a/1992), ao examinar esse fragmento de caso a partir de sua teoria dos quatro discursos, realça as manobras do discurso do mestre em algumas intervenções de Freud e a recusa da histérica, que denuncia as brechas do saber do mestre, sua castração.

Em face dessa leitura, constatamos os efeitos desse embaraço do analista, Freud, diante do saber que se apresenta no discurso de uma adolescente, Dora, um saber sobre o sexo, sobre o impossível da relação sexual e sobre a feminilidade – por conseguinte, o embaraço diante da articulação entre o saber e o encontro do objeto na puberdade. Sendo assim, a prevalência do saber e das pesquisas sexuais na história clínica de Dora tem a ver com a implicação desse “*saber que não se sabe*” nas vicissitudes da adolescência. O que Dora sabe, em última instância, é o enigma insondável da feminilidade. É um não saber acerca do gozo e do sexo que, ao se apresentar na passagem adolescente, gera angústia, o que o relato do sonho descortina na frase: “aí me veio o sentimento habitual de angústia de quando, nos sonhos, não se consegue ir adiante.” (Freud, 1905b/1996, p. 93). Tal como nos sonhos dos adolescentes de Wedekind, que comentamos há pouco, a angústia está ligada a um não saber diante do sexo, que leva ao despertar – o despertar para a vigília, mas também o despertar da adolescência. (Ramírez, 2014).

3.4.2 O salto para fora da cena, um ato sem cerimônia.

Propomos discutir, a seguir, sobre alguns modos de “presentificação”⁷⁵ do objeto *a* que, por comparecerem com particular frequência na adolescência, levam-nos a pensar sobre as possíveis “falhas operatórias” que o encontro com o real da puberdade, esse momento de maturação do objeto *a*, pode ocasionar. Para introduzir essa reflexão, passemos a outro relato clínico em que podemos ler um encontro de Freud, e da psicanálise, com uma adolescente. No trabalho “Sobre a psicogênese de um caso de homossexualidade feminina”, Freud (1920b/2011) apresenta o caso conhecido como da “jovem homossexual”, uma moça de 18 anos que chega a seu consultório, conduzida pelos pais, após uma dramática tentativa de suicídio.

Vejamus a narrativa do caso.⁷⁶ A jovem em questão, “bela e inteligente” (p. 115), pertencente a uma família tradicional, envolve-se com uma “dama da sociedade”. Essa mulher, cerca de dez anos mais velha, é uma elegante “cocota”, conhecida por certa promiscuidade tanto com homens quanto com mulheres. O aparente relacionamento entre as duas ocorre em encontros fortuitos e passeios pelas ruas de Viena, quando a moça acompanha com gentileza e devoção a mulher amada, portando-se como um autêntico cavalheiro, esperando-a por horas, oferecendo-lhe presentes e flores. A dama, por seu lado, não parece corresponder. Embora os pais da jovem acreditem que a relação entre as duas não passe desses encontros, eles ficam bastante incomodados, principalmente por causa da exagerada exposição da filha aos rumores da cidade. A moça faz questão de aparecer ao lado da dama. Chama a atenção, nessa sua conduta, o que o autor descreve do seguinte modo:

Havia dois aspectos em sua conduta, aparentemente opostos, que irritavam sobremaneira os pais. O fato de não ter escrúpulo em aparecer abertamente, em ruas movimentadas, com sua mal-afamada amiga, não atentando assim para a sua própria reputação, e também de não desdenhar nenhum meio de engano, nenhum subterfúgio ou mentira para possibilitar e ocultar suas entrevistas com ela. Demasiada franqueza de um lado e completa dissimulação do outro. (p. 116).

Um dia, acontece o que já é esperado: a jovem, acompanhando sua dama, depara-se com o pai na rua, que, segundo o relato de Freud:

Passou por elas com olhar furioso, que nada de bom pressagiava. Imediatamente a garota correu e jogou-se por sobre a mureta da linha de trem suburbano que passava próximo. Essa tentativa de

⁷⁵ Embora a palavra “presentificação”, assim como o verbo “presentificar”, não exista na língua portuguesa, vamos nos utilizar desse jargão de uso corrente na psicanálise por considerar sua precisão em designar certa forma de presença, ou de comparecimento, do objeto *a*.

⁷⁶ Para a abordagem do caso da “jovem homossexual”, vamos nos basear em nossa dissertação de mestrado, *A travessia da angústia: estudo psicanalítico sobre a função da angústia na formulação do objeto a* (Viola, 2009).

suicídio, indubitavelmente séria, custou-lhe um longo período de cama, mas felizmente não trouxe lesões duradouras. (p. 116-117).

Após esse incidente, os pais suavizam a oposição ao relacionamento da filha e a dama passa a tratá-la com menos frieza. Aproximadamente seis meses depois, Freud é procurado pelo casal para que a filha seja tratada. Não concluiremos o relato do caso, pois o que nos interessa se encontra nessa introdução.

Vamos conferir a leitura que Lacan (1962-1963a/2005) empreende dessa narrativa em seu seminário sobre *A angústia*. Considerando esse contexto, é importante salientar que a “maturação do objeto” na puberdade remete-nos, necessariamente, à problemática da passagem ao ato e do *acting out*, duas figuras clínicas examinadas por Lacan nesse curso. Elas têm uma conexão particularmente clara com a angústia e com o objeto e comparecem na adolescência de maneira radical. E é para discutir o *acting out* e a passagem ao ato que esse psicanalista lança mão do caso da “jovem homossexual”.

*

Lacan (1962-1963a/2005) sublinha a perspicácia de Freud, que demonstra toda a sua experiência e sagacidade ao levantar os elementos mais relevantes desse caso clínico. Um desses elementos é a atitude explícita de amor cortês exibida pela jovem. Ela não se dirige ao objeto de sua paixão de qualquer maneira, mas de uma maneira especial: mais que objeto da paixão, a dama é objeto da devoção da moça, que se posiciona de maneira servil e desinteressada. De acordo com Lacan, a moça se porta como o cavalheiro que tudo sofre por sua dama, e “quanto mais o objeto de seu amor vai além do que poderíamos chamar de recompensa, mais ele superestima esse objeto de eminente dignidade”. (p. 123).

A recompensa, então, está em outro lugar. Outro elemento que salta aos olhos de Freud a partir do discurso dos pais é a necessidade que a jovem tem de exibir sua relação escandalosa. Podemos imaginar a dimensão do escândalo na alta sociedade da Viena do início do século XX. Esse teor escandaloso e vexatório é essencial para a jovem, e isso não escapa à argúcia de Freud. Ele logo percebe que aquela exibição está endereçada a alguém: ao pai da moça. Na breve duração desse tratamento, fica evidente que aquela ligação amorosa consiste num desafio, uma provocação que visa o pai da jovem.

Conforme Freud (1920b/2011), a posição de sua paciente resulta de um desapontamento sofrido por ela na puberdade: o nascimento de um irmão. Mais uma vez, é importante remeter essa discussão ao relato original do caso:

A menina encontrava-se na fase de revivescência, na puberdade, do complexo de Édipo infantil, quando teve o desapontamento. Tomou clara consciência do desejo de ter um filho, e um filho homem; que ele devia ser um filho do seu pai, e uma cópia deste, é algo que o seu consciente não podia saber. Mas então sucedeu que não foi ela a ter o filho, e sim a rival que odiava no inconsciente, a mãe. Revoltada e amargurada, voltou as costas ao pai, aos homens em geral. Após esse primeiro grande malogro, ela rejeitou sua feminilidade e pôs-se a buscar uma outra colocação para a sua libido. (p. 129).

Apesar de sua excessiva simplificação, essa explicação de Freud é relevante porque situa, nessa história clínica, os desvãos subjacentes à escolha de objeto na adolescência. Lacan (1962-1963a/2005) vai além e ressalta que, em virtude da decepção com o pai, a moça empenha-se em fazer de sua castração de mulher o que o cavalheiro faz com sua dama: oferece-lhe o sacrifício de suas prerrogativas viris, o que, por uma inversão desse sacrifício, faz dela o suporte do que falta no campo do Outro, ou seja, “a suprema garantia de que a lei é efetivamente o desejo do pai, um falo absoluto”. (p. 124). Isso leva esse autor à conclusão de que está em jogo nesse caso “uma certa promoção do falo como tal ao lugar do *a*” (p. 126), hipótese que nos direciona ao ponto que nos interessa nessa discussão, a saber, a passagem ao ato e o *acting out*.

Essas duas figuras clínicas têm uma conexão particularmente clara com a angústia em decorrência do modo como o objeto *a* aparece para o sujeito. Vejamos, primeiramente, o *acting out*. Lacan chega a mencionar que o *acting out* pode parecer uma evitação da angústia. Segundo esse autor, no caso da “jovem homossexual”, toda a aventura com a dama de reputação duvidosa é um *acting out*. Toda a exibição escandalosa de sua conduta faz parte de uma encenação dirigida ao Outro “que se mostra essencialmente como diferente do que é. O que é isso, ninguém sabe, mas que é outra coisa, disso ninguém duvida”. (p. 137). Freud também duvida desde o início de que o núcleo do problema esteja na paixão pela dama. Os sonhos mentirosos que a moça relata na análise vêm confirmar sua intuição.⁷⁷

E o que é essa “outra coisa” que é mostrada no *acting out* de forma velada? Para Lacan (1962-1963a/2005), “o essencial do que é mostrado é esse resto, é sua queda, é o que sobra dessa história”. (p. 139). Trata-se de uma encenação ficcional do objeto *a*. Tal como a fantasia, essa cena é capaz de burlar a angústia precisamente porque se vale de um enredo construído em torno da estrutura ficcional que é o sujeito barrado. Nesse sentido, o *acting out* demonstra o desejo como outro, assim como a fantasia. A diferença está na atuação que constitui o *acting out*. É possível afirmar que nele algo da fantasia é atuado, é materializado

⁷⁷ Freud (1920b/2011) conta que a paciente passa a levar para a análise sonhos em que aparece realizando o desejo dos pais, casando-se com um homem. No entanto, ao narrar esses sonhos, ela mesma confessa que esse casamento só serviria para encobrir suas relações homossexuais.

por meio de uma encenação. O que está em jogo não é a cena em si, essa encenação distorcida do desejo, mas sim a causa do desejo, o que está por trás, o *a*.

Por ser essa demonstração velada do desejo, o *acting out* clama pela interpretação, assevera Lacan. Mas nem por isso essa figura clínica é da mesma ordem do sintoma, visto que este último não é um apelo ao Outro, mas é, por natureza, gozo encoberto, ainda que possa ser interpretado pela via da transferência (p. 140). Diferentemente do sintoma, o *acting out* é um apelo ao Outro e à interpretação. A angústia, por sua vez, não pode ser interpretada, pois sinaliza o real, o “fora significante”. É a partir dessa noção da angústia que podemos compreender a outra figura clínica essencial nessa abordagem: a passagem ao ato. Mediante a falha da angústia como sinal, que não conseguiu acionar barreiras defensivas eficazes contra a invasão de uma angústia massiva, o sujeito se vê no campo do gozo e perde as referências simbólicas capazes de orientá-lo, podendo, então, entregar-se a atos desmedidos e impensados.

Lacan (1962-1963a/2005) localiza uma passagem ao ato na tentativa de suicídio da “jovem homossexual”. Para isso, ele retoma o termo utilizado por Freud na descrição do ato por meio do qual a moça se lança sobre o muro: *niederkommt*, que quer dizer lançar-se, deixar-se cair, despencar, mas que também significa dar à luz. Lacan elucidada:

Não basta lembrar a analogia com o parto para esgotar o sentido dessa palavra. O *niederkommt* é essencial para qualquer relacionamento súbito do sujeito com o que ele é como *a*. Não é à toa que o sujeito melancólico tem tamanha propensão, e sempre realizada com rapidez fulgurante, desconcertante, a se atirar pela janela. Com efeito, na medida em que nos lembra o limite entre a cena e o mundo, a janela nos indica o que significa esse ato – o sujeito como que retorna à exclusão fundamental em que se sente. O salto é dado no exato momento em que se consuma, no absoluto de um sujeito de quem somente nós, os analistas, podemos ter uma ideia, a conjunção do desejo com a lei. (p. 124).

Toda a cena dirigida ostensivamente aos olhos do pai, o *acting out*, é construída a partir da decepção sofrida no nascimento do irmão durante a puberdade da moça. Com sua aventura escandalosa, ela demonstra ao pai que sua dama é o objeto supremo, já que ela, a filha, foi preterida como objeto. Há uma mensagem codificada endereçada ao pai. Nessa situação, o objeto *a* está confundido com o falo absoluto, e desse engodo resulta uma certa evitação da angústia. Entretanto, no momento em que o pai se depara com essa cena e dirige à filha um olhar ríspido de desaprovação, tudo se desfaz. O *acting out*, até então bem-sucedido em sua função, perde todo o seu valor. A angústia está prestes a se apoderar do sujeito, que vê seu mundo se desestruturar e não encontra outra saída além do ato. Lacan destaca nessa história como estão presentes duas condições que são necessárias numa passagem ao ato. Ele esclarece:

A primeira é a identificação absoluta do sujeito com o *a* ao qual ele se reduz. É justamente o que sucede com a moça no momento do encontro. A segunda é o confronto do desejo com a lei. Aqui, trata-se do confronto do desejo pelo pai, sobre o qual se constrói toda a conduta dela, com a lei que se faz presente no olhar do pai. É através disso que ela se sente definitivamente identificada com o *a* e, ao mesmo tempo, rejeitada, afastada, fora da cena. E isso, somente o *abandonar-se*, o *deixar-se cair*, pode realizar. (p. 125).

Podemos propor, então, que se o *acting out* é uma evitação bem-sucedida da angústia, na passagem ao ato ocorre uma travessia da angústia. (Viola, 2009). O sujeito se iguala ao *a* e, por isso, lança-se para o vazio que há fora da cena. Ao contrário de toda a abertura interpretativa que o *acting out* proporciona, a passagem ao ato descarta qualquer possibilidade de interpretação, na medida em que o sujeito sai dos domínios do significante. Esta é a única maneira possível naquele momento de evitar a invasão intensa e desenfreada da angústia. Para compreender melhor esse atravessamento que constitui a passagem ao ato, é preciso considerar a distinção que Lacan efetua entre *cena* e *mundo*.

Lacan (1962-1963a/2005) utiliza os termos *cena* e *mundo* para designar dois registros distintos. A cena refere-se à cena do Outro, em que o sujeito deve se constituir, deve assumir um lugar como portador de uma fala. E ele só pode portar a fala numa “estrutura que, por mais verídica que se afirme, é uma estrutura de ficção”. (p.130). É nesse sentido que se pode compreender “a outra cena”, denominação atribuída por Freud (1900/1996) ao inconsciente. Lacan (1962-1963a/2005) define a cena como uma dimensão separada do local – mundano ou não, cósmico ou não – em que está o espectador, o sujeito. Para esse autor, essa dimensão ilustra:

[...] a distinção radical entre o mundo e esse lugar onde as coisas, mesmo que sejam as coisas do mundo, vêm a se dizer. Todas as coisas do mundo vêm colocar-se em cena segundo as leis do significante, leis que de modo algum podemos tomar de imediato como homogêneas às do mundo. (p. 42-43).

Quanto ao mundo, trata-se do “lugar onde o real se comprime”. (p. 130). Desse modo, a fantasia e o *acting out* são cenas relativamente bem-sucedidas na função de evitar a angústia, que, quando enquadrada, trata-se de uma cena-limite, última barreira antes do mundo, sendo este o penhasco do real para onde a “jovem homossexual” se lança. A passagem ao ato é uma tentativa desastrosa e radical de impedir o acesso massivo da angústia. O sujeito se vê nessa cena a partir de sua identificação ao objeto *a*, e, por não contar com uma estrutura que lhe dê amparo simbólico suficiente, sai, bruscamente, da cena – saída que costuma ser realizada de diversas maneiras, tais como a fuga errante, o salto da janela ou o ato de violência. Na passagem ao ato, o sujeito não encontra, em razão de alguma forma de precariedade que lhe é própria ou do que temos chamado de uma “falha operatória”, a fórmula

com a qual Lacan fecha seu seminário sobre *A angústia*, a saber, aquela que diz que “só há superação da angústia quando o Outro é nomeado” (p. 366). Em vista disso, percebemos a prevalência desses atos na adolescência, tempo em que o sujeito está especialmente suscetível à angústia, à falha e à vacilação.

*

Tal suscetibilidade é palpável na clínica contemporânea com adolescentes, como vislumbramos por meio dos sucintos fragmentos de casos expostos no ponto de partida deste trabalho. Na história de Diana, percebemos que, tão logo irrompe a puberdade, tem início uma inquietação que resulta na descoberta de um saber que até então estava oculto, velado como um segredo de família. A constatação de não ser filha biológica da mulher que a registrou e criou é recebida pela menina como um “choque” que faz vacilar todas as referências ligadas a essa mãe oficial – em suas palavras, uma “mãe de papel” – e à família. Diana não gosta mais de suas roupas, não se interessa mais pela turma de amigas, não suporta mais a escola. Diante desse vazio de referências, angustiante, ela apresenta uma atuação que podemos remeter a um *acting out*: toda sua atitude, incluindo aí uma mudança na aparência, que passa a contar com roupas e acessórios “provocantes”, e a escolha de determinado parceiro amoroso – um jovem traficante –, parece se endereçar à “mãe de corpo”, mulher que, para a menina, “sabe das coisas de mulher”. Essa mulher, porém, não se interessa pela filha, rejeição que tem como consequência uma fuga e o ato de incendiar a casa da família. Diana afirma se sentir “sem chão” e alude a um “sem sentido”, que não consegue contornar.

Já a história de Sofia é marcada por um ato abortado. Ela chega a retirar uma grande quantidade de comprimidos antidepressivos da gaveta da mãe, mas desiste de ingeri-los. Não consegue falar desse seu movimento, mas entende que está “perdida”, “num vácuo”. Conta, depois de algum tempo, sobre a anorexia e a prática dolorosa da escarificação, que compartilha com um grupo de amigas virtuais. O sentido que costumava atribuir ao colégio e à vida escolar perde-se quando leva “um fora” do namorado – decepção que, de acordo com ela, mostra que seu ótimo desempenho acadêmico em nada contribui para “aprender a lidar” com o encontro amoroso. Diz não acreditar mais em relações “corpo a corpo” e que pretende só manter amizades e romances na internet. Na análise, porém, ela permanece “de corpo”, como diz. Essa persistência lhe permite, vagarosamente, esboçar novos movimentos fora do mundo virtual, como a iniciativa em retornar às aulas de dança há tempos abandonadas – lugar em que também é preciso um “corpo a corpo”. Tal novidade tem importantes ressonâncias em seu discurso na análise. A narrativa repetitiva e opaca em torno dos cortes na

pele, das lâminas e das sensações corpóreas envolvidas nos ferimentos e na privação de alimentos dá lugar, pouco a pouco, a falas sobre sua imagem no espelho da academia de dança e sobre seu lugar, ainda incerto, no grupo de dançarinos.

*

Para ampliar essa abordagem das “falhas operatórias”, notáveis na adolescência, que são correlatas a uma presentificação do objeto *a*, faz-se necessário situar a questão da identificação ao objeto, em sua relação com a problemática da imagem, a partir de recortes extraídos da obra de Freud e do seminário lacaniano sobre *A angústia*.

O salto para fora da cena que constitui a passagem ao ato suicida – tentada ou consumada – tem desconcertante prevalência na adolescência. Para compreender essa conexão, partimos da concepção freudiana de identificação, “a mais primordial forma de ligação afetiva a um objeto” (Freud, 1921/2011, p. 64-65). Recorremos, então, à elaboração de Freud (1917b/2010) em torno da identificação no trabalho de luto e seu desvio no processo melancólico. Não nos interessa, aqui, a melancolia como diagnóstico clínico. O que extraímos dessa teorização diz respeito ao mecanismo melancólico como falha na operação de luto, sendo este último o trabalho de lidar com a perda, com a falta, com o objeto.

Segundo Freud, o luto requer um trabalho psíquico que envolve a retirada progressiva da libido do objeto perdido. Esse autor realça a necessidade do tempo para essa tarefa, que “é cumprida aos poucos” (p. 174), com grande demanda de tempo e energia de investimento enquanto a existência do objeto perdido se prolonga na psique. Nas formas patológicas da melancolia, por sua vez, nota-se um trabalho psíquico semelhante, mas ressaltam-se elementos que não se encontram no luto. Freud aponta que o trabalho interno melancólico consome o eu, resultando numa inibição e num “extraordinário rebaixamento da autoestima” (p. 175), caracterizado por “penosa autodepreciação” (p. 177). O autor conclui que enquanto no luto o sujeito elabora uma perda relativa ao objeto, na melancolia, trata-se de uma perda no próprio eu. A libido retirada do objeto perdido desloca-se para o eu, servindo para estabelecer uma identificação do eu com o objeto perdido. “Assim, a sombra do objeto caiu sobre o Eu, e a partir de então este pôde ser julgado por uma instância especial como um objeto, o objeto abandonado.” (p. 181).

Nessa “retração regressiva da libido” (p. 183), que corresponde a “um empobrecimento tóxico direto da libido do Eu” (p. 186), a perda do objeto se transforma numa perda do eu, ao mesmo tempo em que o eu se torna o objeto de sua própria crítica e de sua hostilidade. Freud explica o ato de suicídio por essa ambivalência inerente à disposição

melancólica. Para ele, o eu pode se matar graças ao retorno do investimento objetal, “quando é capaz de dirigir contra si a hostilidade que diz respeito a um objeto, e que constitui a reação original do Eu a objetos do mundo externo” (p. 185).

Essa teorização acerca do trabalho de luto e da melancolia é de fundamental importância para nosso exame da adolescência. Como sublinha Sônia Alberti (2009), a adolescência também é um *trabalho psíquico*, nos moldes do luto, na medida em que o sujeito adolescente tem que elaborar uma perda. Assim como o trabalho de luto, a operação da adolescência também exige tempo e energia para a elaboração de diversas perdas: das identificações da infância, do corpo de criança, do lugar da família, da referência do par parental, entre tantas outras. Aliás, a necessidade de “apoio e amparo” e o direito ao tempo de se demorar na elaboração das dificuldades, elemento essencial ao trabalho de luto, é precisamente o que Freud (1910a/1996, p. 243-244) enfatiza numa reflexão sobre o suicídio de adolescentes.

A puberdade põe o sujeito diante de um objeto que é um vazio, diante da falta – em última instância, a falta de sentido, o não saber constitutivo diante do sexo. Em vista disso, podemos refletir sobre as falhas que incorrem na passagem adolescente a partir da ideia de uma identificação ao objeto *a*, ao vazio que se presentifica nesse momento, que pode levar a uma passagem ao ato, como verificamos nos fragmentos clínicos que relatamos há pouco.

Ainda nessa trilha teórica, lembremos outra figura decorrente da presentificação do objeto *a*. Na cena do estranho (Freud, 1919b/2010) – uma genuína experiência de angústia – esse objeto ganha, paradoxalmente, certo estatuto ontológico (Lacan, 1962-1963a/2005). Ao se apresentar numa cena diante dos olhos, ultrapassa uma barreira até então intransponível, uma vez que algo do real se apresenta na dimensão do imaginário. Por conseguinte, ao se deparar com o *Unheimlich* e ser tomado pela angústia, o sujeito é momentaneamente paralisado em seu movimento desejante. Não é mais do desejo que se trata, e sim do gozo. O estranho encena para o sujeito a face de gozo de seu desejo – o que lhe é mais íntimo e, ao mesmo tempo, mais estranho. E a angústia, deflagrada pela imagem impossível de um objeto avesso a qualquer imagem, é o afeto que denuncia essa borda entre o desejo e o gozo.

Embora a Literatura e a Arte sejam os campos privilegiados para a inquietante estranheza se manifestar, ocorrem também na chamada “vida real” situações plenamente capazes de provocar esse estado afetivo. Conforme Lacan (1962-1963a/2005), a vantagem da ficção se deve ao fato de que nela a situação do estranho é mais articulada e permanece no plano da fantasia. Na realidade, porém, uma experiência de *Unheimlich* costuma ser fugidia demais (p. 59). Não obstante, o autor narra um exemplo do estranho numa situação da vida

real. Ele descreve como o *Unheimlich* se apodera do sujeito que, ao ver-se diante de um espelho, depara-se com a imagem de seu duplo. Vejamos essa descrição:

Mesmo na experiência do espelho, pode surgir um momento em que a imagem que acreditamos estar contida nele se modifique. Quando essa imagem especular que temos diante de nós, que é nossa altura, nosso rosto, nosso par de olhos, deixa surgir a dimensão de nosso próprio olhar, o valor da imagem começa a se modificar – sobretudo quando há um momento em que o olhar que aparece no espelho começa a não mais olhar para nós mesmos. *Initium*, aura, aurora de um sentimento de estranheza que é a porta aberta para a angústia. Essa passagem da imagem especular para o duplo que me escapa, eis o ponto em que acontece algo do qual a articulação que damos à função do *a* nos permite mostrar a generalidade, a presença em todo o campo fenomênico. (p. 100).

Na cena em que figura o estranho, a tela subitamente desaparece, descortinando o que, na imagem, era a falta. Apoiadas nessa elaboração, vamos nos voltar, enfim, para a produção artística de uma adolescente que é interrompida, bruscamente, pelo ato de suicídio.

*

Francesca Woodman, a célebre fotógrafa norte-americana, nasceu em 1958 e morreu, após saltar pela janela de seu estúdio em Nova Iorque, em 1981, aos 22 anos de idade. (Steinhauer, 2012). Não vamos entrar aqui nos detalhes de sua biografia. Interessa-nos, com efeito, o valor de seu fazer artístico, extremamente precoce, que parece funcionar, durante toda a adolescência, como um meio de contenção, de evitação do que, posteriormente, mostrou-se inevitável. Trata-se, então, de um trabalho artístico, performático, que se confunde, ao menos temporalmente, com o trabalho da adolescência.

Woodman inaugura sua produção artística aos 13 anos de idade, sendo sua primeira fotografia conhecida um autorretrato que já exhibe, com a marca de seu estilo, forte impacto estético e um olhar singular e apurado sobre o corpo e o espaço. A partir disso, ela apresenta uma extensa produção fotográfica, caracterizada por imagens desfocadas e sombrias de um corpo feminino solitário, geralmente capturado de viés, em recortes que muitas vezes aparecem mediados pelo reflexo de um pedaço de espelho. A fotografia de Woodman expõe o corpo evanescente, em via de desaparecimento, como a imagem de uma afânise. Nessa obra, são frequentes os temas do duplo, dos limites do corpo, do inapreensível da imagem especular, do despedaçamento, entre outros – elementos que dão contornos à inquietante estranheza, forma de presentificação do vazio tão assídua no jogo de olhares ali implicados.

Ana Bernstein (2014) acentua o rigor formal e o caráter performático da fotografia de Woodman, que expõe a feminilidade e a posição de objeto que uma mulher ocupa para um homem por meio da figuração de um corpo, fragmentado, diante do olhar masculino. A nosso ver, com sua arte, Woodman consegue aliar certo saber-fazer com a imagem do corpo ao

reconhecimento do Outro, pela via da fotografia, de extraordinário valor artístico. Seu objeto-fotografia é marcado pelo enquadre do corpo – em geral, o seu, mas, às vezes, os corpos de outras jovens – capturado em sua dimensão fugidia, fundido a seu entorno – geralmente um espaço ermo, deteriorado, com paredes rachadas e objetos quebrados. É pertinente notar que durante toda a adolescência a produção desse objeto – ou seja, a produção de uma *borda*, do enquadre de uma cena – parece ser minimamente eficaz em cingir o gozo, em construir uma cena possível, suportável, configurando, assim, um tratamento, provisório, de um gozo desmedido. Parece-nos que esse objeto materializa a captura fugaz da imagem de um corpo fragmentado, informe e caótico, que, com isso, ganha um contorno tênue. Podemos entrever, aí, a tentativa de uma adolescente, decerto muito talentosa, de se apropriar de um corpo, de construí-lo por meio de uma profusão de imagens enquadradas, de se haver com sua condição de objeto e com o mistério da feminilidade. O ato suicida, um salto para o abismo fora da cena no início da vida adulta, ainda que insondável, sugere que ao final da adolescência esse tratamento deixa de ser suficiente, rompendo-se a tela.

Nas figuras a seguir, expomos duas fotografias de Woodman. Na primeira, vemos um corpo parcial, capturado de viés, duplicado por sua imagem num pedaço de espelho. A segunda retrata um corpo fusionado com o espaço, como se estivesse desaparecendo.



Figura 5: Fotografia “*Self-Deceit # 1*” (Francesca Woodman, 1978). Cortesia de George e Betty Woodman. Fonte: Steinhauer, 2012.



Figura 6: Fotografia da série “*Space 2*” (Francesca Woodman, 1976). Cortesia de George e Betty Woodman. Fonte: Steinhauer, 2012.

*

Comprendemos que a operação da adolescência, conectada ao discurso, varia substancialmente nos mais diversificados sistemas sociais, conforme a história e os territórios. Na trajetória deste capítulo, procuramos abordar essa diferenciação por uma chave de leitura que se baseia na ideia lacaniana de uma operação que articula o sujeito ao campo do Outro pela mediação da falta. O objeto *a*, ao ser extraído, é um excedente necessário para a sustentação do laço social. No entanto, quando não se dá sua extração, mas sim sua

presentificação, o sujeito se aliena no Outro e pode sucumbir a um gozo desmedido. Verificamos que nas sociedades tradicionais o tratamento do gozo é efetuado pelo Outro social, que conduz a passagem à vida adulta através do rito, o que viabiliza a operação de separação. Como consequência, os jovens dessas culturas estão menos vulneráveis à invasão da angústia – o que tão bem ilustra a entrega do corpo do jovem ao grupo na cerimônia de “lançamento” da tribo Aranda, capturada numa fotografia que expusemos no Capítulo 2 (Figura 2, p. 84).

Já nas sociedades modernas e hipermodernas, fortemente arraigadas nas sociedades disciplinar e pós-disciplinar, o tratamento do gozo se dá pela via da segregação, o que tem como consequência um Outro mais hostil, pouco propício a amparar o sujeito e a responder a seu apelo. Isso traz grandes dificuldades para a adolescência nesse contexto social. Ao contrário do salto ritualístico do menino Aranda, que conta com o amparo incondicional e amortecedor do Outro nessa sua travessia, os adolescentes das sociedades ocidentais muitas vezes se veem impelidos a um salto para o abismo, sem qualquer cerimônia ou amparo.⁷⁸

Por fim, tal como a clínica da adolescência inspira Freud a construir uma teorização “plena de consequências” acerca do psiquismo humano, como se constata a partir da leitura dos casos que discutimos neste capítulo, em igual proporção, a clínica com adolescentes de nosso tempo bem como o lugar que a adolescência ocupa nos discursos atuais desvelam a sintomatologia e as particularidades da subjetividade contemporânea. O instrumental teórico lacaniano, sobretudo a noção de real, viabiliza uma leitura da adolescência como resposta sintomática ao mal-estar na cultura. No próximo capítulo, vamos continuar nos servindo desse instrumental a fim de examinar o que suspeitamos ser uma contribuição original de Lacan para a abordagem da adolescência: a ideia do momento-limite conceitual. Vamos analisar como o saber está implicado nesse momento – seja em sua face sintomática, seja em sua dimensão de abertura e invenção.

⁷⁸ No próximo capítulo, vamos abordar o dado contemporâneo das altas taxas de suicídio de jovens ameríndios (Waiselfisz, 2014), buscando compreender os impactos dos saberes ocidentais, cada vez mais intrusivos, na transmissão da cultura desses povos e, por consequência, na passagem adolescente.

CAPÍTULO 4

A passagem adolescente como momento-limite conceitual

A adolescência é a única época da vida em que aprendemos algo. (Proust, 1918/2004).

No percurso desta tese, a passagem adolescente foi abordada através de dois caminhos que se entrecruzam: pela análise da construção da adolescência nos discursos e pelo contornamento do real da puberdade que incide sobre os corpos. Com essa trajetória, enfim encontramos-nos em condições de examinar a conexão entre a passagem adolescente e o que Lacan (1962-1963a/2005) formula como o *momento-limite conceitual*. Como compreender essa expressão? De que limite se trata? A que concerne sua dimensão conceitual? De antemão, o momento-limite nos remete a um divisor de águas, a um antes e depois, a um *corte*, que separa, de forma radical, um tempo subjetivo de outro. Lembremos as múltiplas modalidades do corte que opera os ritos de passagem das sociedades tradicionais: o corte no andamento da vida, que passa de um *status* social a outro, o corte do nome de criança, que se apaga e dá lugar ao novo nome, o corte na carne, no ato sacrificial, o corte que abre a via para a apreensão dos saberes dos ancestrais. A operação da adolescência – o tratamento simbólico do real do despertar pubertário – requer esse instrumento limitador, que em algumas culturas é materializado em instrumento cortante, como vimos nos capítulos precedentes.

A adolescência ocidental contemporânea, porém, não conta com esse instrumental forjado e prescrito pela cultura. Ainda assim, chegado o momento – o encontro marcado com o real –, faz-se necessário um corte para sua operação. É preciso um limite ao gozo desmedido que excede o sujeito. Como já introduzimos, Lacan (1969-1970a/1992) situa o saber num ponto de limite ao gozo, como meio: meio de exercer o gozo, mas também mediação ao gozo. Suspeitamos, então, que o saber tem dupla função no momento-limite que é a adolescência. O saber faz limite ao gozo e, com isso, delimita o corpo, faz borda, possibilitando sua inscrição no Outro. Mas o saber também é um ato do qual o sujeito extrai gozo (Lacan, 1972a-1973/1985), como um saber-fazer com o gozo que abre caminho para o novo, para a invenção – um gozo legitimado por meio de uma perda. Assim sendo, neste ponto, o presente esforço de formalização pauta-se por algumas questões centrais: como a assunção conceitual intrínseca ao momento-limite da puberdade se relaciona com essa abertura ao novo que o saber pode acarretar? É possível considerar a transmissão e a

apreensão do saber como instrumentos que ocupariam a função de “eficácia simbólica” operada pelo instrumental das sociedades tradicionais?

*

Os impasses que a adolescência contemporânea enfrenta são audíveis na clínica e nos demais dispositivos que se valem da orientação psicanalítica para sustentar a escuta do sujeito. Em nosso ponto de partida, apresentamos, em sucintas vinhetas, um recorte das histórias clínicas de Diana, Luiz, Pedro e Sofia. Cada um deles, a sua maneira, permite perceber que alguma coisa não vai bem na travessia que fazem, aos solavancos, à vida adulta. Em outras palavras, nesses fragmentos de casos podemos notar os efeitos de uma falha operatória, de um obstáculo ao movimento emancipatório de endereçamento ao Outro que constitui a tarefa da adolescência.

Cumprido lembrar que Diana responde ao furo no saber que se escancara na puberdade pela via de um ato radical: incendeia a casa da família. Ainda que esse sério acontecimento não tenha consequências mais graves, já que ninguém se fere, trata-se de um ponto de inflexão radical na vida dessa menina. Ela se lança num circuito de desagregação, rompendo os vínculos familiares e sociais, o que culmina na saída de casa e do tratamento analítico. Luiz, que sempre fora tímido, tem sua inibição agravada na adolescência, o que se torna um obstáculo para o laço social. De bom aluno na infância, passa a ter grandes dificuldades na vida escolar, que ele associa a um “tédio infinito”, a uma “vontade de nunca mais pensar”, numa preocupante identificação com o vazio. Parece conseguir se deslocar dessa posição ao dar um lugar para um saber que domina, a tecnologia digital, numa invenção muito particular da qual se vale para fazer novos laços. Por sua vez, Pedro responde ao trauma do assassinato e estupro da mãe pelo pai, diante de seus olhos, com uma grave e reiterada atuação na criminalidade violenta aliada à recusa do saber escolar. Explica a escolha forçada (Lacan, 1964a/1998) pela infração ao dizer que “não sabe de mais nada”, que “não consegue aprender nada”, e entrega seu corpo ao risco de morte, alienando-se no Outro do tráfico de drogas. Já Sofia, solidamente identificada ao saber acadêmico, percebe-se em “um vácuo” sempre que dele se afasta. O desempenho escolar extraordinário deixa de ser o bastante para a construção de uma imagem de si, o grupo social a que se identifica até então se torna desinteressante, e ela passa a buscar “alguma coisa” na dor que infringe ao próprio corpo, seja provocando o vômito, seja se cortando “bem de leve”. Um dia, “sem mais nem menos”, ela vê-se diante da escolha forçada pelo suicídio, da qual declina no “último segundo”.

Neste ponto, interessa-nos recolher os elementos que esses extratos de casos “deixam cair”, como indica Ana Cristina Figueiredo (2004) ao nos informar que o termo “caso se refere ao latim *cadere*, que quer dizer ‘cair’” (p. 79). E é justamente nesses elementos “caídos” do discurso desses meninos e meninas, assim como de tantos outros, que podemos entrever o desenrolar de um antes e depois, perceptível, inclusive, em suas relações com o saber, que passam por sensíveis transformações. Seja como acontecimento abrupto que desestabiliza esses sujeitos, seja como não acontecimento que os paralisa num estado de amorfa suspensão, constata-se a presença de algo que faz limite, que incide sobre seus corpos e que impulsiona seus atos.

*

Esse ponto de inflexão se desenha como uma espécie de “perda da inocência”, lugar-comum na referência retórica à adolescência que parece apontar alguns aspectos importantes desse momento-limite. Por um enfoque, trata-se do fim de um período da vida e de tudo que se vincula a ele – “o tempo perdido”, jamais recuperado, um dos sentidos possíveis daquilo a que se refere Proust (1918/2004) no título da obra que escolhemos para epigrafiar este capítulo – e que é tratado pelo trabalho da adolescência nos moldes do trabalho de luto. Por outro ângulo, essa perda diz respeito ao saber a que o sujeito ascende nesse momento, para o qual nunca está preparado, sendo sempre tomado de surpresa (Cottet, 1988), e que se traduz como a perda de uma inocência que podemos atribuir aos diversos véus que recobrem o real da sexualidade na infância, como a narrativa do Édipo, as teorias sexuais, e, por fim, a latência.

Em visto disso, compreendemos que os restos caídos das histórias clínicas de adolescentes desvelam a pungência da perda que se apresenta a eles nesse momento-limite. No lugar de um limite-borda, que baliza e opera essa passagem, verifica-se, em muitos casos, um limite-obstáculo, que a impede. Portanto, o momento-limite conceitual denota, de saída, essa ambiguidade tão característica da adolescência. Essa fase sempre traz, de modo mais ou menos evidente, um componente vacilante que às vezes aparece no limite que se faz ao pior no “último segundo”, como no caso de Sofia, mas que também se revela nos atos impulsivos e violentos que fazem limite à vida, como no caso de Pedro.

O teor ambíguo do momento-limite tem a ver também com a temporalidade lógica que pauta a adolescência, um tempo sempre descompassado à mercê das vicissitudes do objeto. Isso nos remete ao que Lacan (1958b-1959/2013) articula sobre a escolha da neurose a partir da relação do sujeito com o objeto no tempo, que é sempre adiantada ou atrasada, nunca em tempo. Para esse autor, essa escolha se deve a uma relação com o gozo atrelada à

temporalidade: um “tarde demais” para a neurose obsessiva e um “cedo demais” para a histeria. (p. 373-374). Levando-se em conta o papel do momento-limite da puberdade na atualização subjetiva, podemos conceber que a vacilação do sujeito frente a essa dupla limitação – que aqui tentamos caracterizar como o limite-borda e o limite-obstáculo – expressa o ponto de inflexão na relação do sujeito ao objeto, quer em atraso, quer em avanço.

Segue-se daí que a maturação do objeto *a* é sempre descompassada: a maturação orgânica proveniente do despertar pubertário esbarra numa impossibilidade lógica. Isto é, quando o sujeito finalmente dispõe de recursos orgânicos para o ato sexual, impõe-se um vazio insuperável, de ordem lógica, visto que não há relação sexual, mas sim uma dissimetria radical entre os parceiros. A conjunção entre a função fálica e a função genital resulta na evanescência do ato sexual, que se perfila para o sujeito nesse momento. Isso traz implicações contundentes para alguns adolescentes que, tomados pelo despreparo diante do real do sexo *pari passu* a um trabalho de luto do tempo perdido, têm a dimensão da perda amplificada num grau insuportável.

Num ensaio sobre a figura clínica do “estado limite”, Rassial (2000)⁷⁹ problematiza o ponto em que o sujeito se relaciona, ao mesmo tempo, com seu próprio corpo, com a linguagem e com o mundo – ou seja, um ponto no limite entre os registros imaginário, simbólico e real. (p. 97). Apesar de se tratar de uma reflexão em torno de uma categoria clínica e seu diagnóstico – discussão que extrapola os propósitos deste estudo –, esse trabalho nos oferece algumas indicações importantes para se pensar acerca do “limite” na adolescência, significante central na proposição lacaniana que sustenta esta tese.

Apoiando-se na noção winnicottiana de “*breakdown*” (Winnicott, 1963/1994), que traduz como “pane”, Rassial (2000) põe em relevo os riscos de uma detenção num ponto de amarração sintomática na adolescência, impedindo sua superação. (p. 147). A nosso ver, esse “estado limite” diz respeito a uma falha operatória no momento-limite, que, por algum acidente ou insuficiência que vamos buscar precisar, estagna, passando de *momento* a *estado* – aí sim de natureza diagnóstica, o que essa obra vai explorar. Para o autor, essa pane é responsável pela impossibilidade de superação dessa fase para certos sujeitos, que permanecem na chamada “adolescência prolongada”. Esse psicanalista alega:

A adolescência compreende uma questão egoica – “como mudar continuando o mesmo?” – que pode suscitar um novo recalque ou uma clivagem, que implica também uma operação simbólica [...] a ser efetuada sob o golpe de um real que mexe com o imaginário já constituído. O estado limite, enquanto

⁷⁹ Essa elaboração de Rassial também é comentada num dos trabalhos que listamos no estado da arte, a saber, de M. Lima e Martins (2011).

adolescência prolongada, seria a manutenção desta situação de incerteza, sua cristalização numa pane que tornaria irrealizável a operação adolescente. (p. 148).

Rassial ainda observa que a pane – o “*breakdown*” estruturante, necessário em maior ou menor grau de intensidade conforme o sujeito – é passível de reparação pela operação da adolescência. Isso torna difícil o diagnóstico diferencial entre o que tange à “crise da adolescência” e o que sinaliza uma psicose. “Para alguns, o recalque antecipa a questão [...]; para outros, o efeito da crise é catastrófico, sob o modo do desabamento psicótico; para estes sujeitos em estado limite, a experiência da adolescência não atravessada os deixará em suspenso” (p. 150). Nota-se, assim, a delicadeza desse momento-limite, ponto de inflexão decerto decisivo para todo o devir subjetivo.

Essa discussão sobre o estado limite vai ao encontro de nossas interrogações sobre o que se apresenta como falha operatória na passagem adolescente e da dupla limitação que supomos concernir ao tempo da adolescência, pautado pela dimensão da perda.

*

Em face dessa problemática, seguimos em frente em nosso exame do que está em questão para Lacan na proposição de um momento-limite conceitual na puberdade. Com tal propósito, a primeira parte deste capítulo é dedicada à linha de pensamento que o conduz a essa formulação. Partindo do contexto teórico que abarca *O Seminário, livro 10: A angústia* (1962-1963a/2005) e trabalhos adjacentes, vamos examinar alguns recortes do problema do saber na obra desse autor, assim como algumas pontuações sobre o conhecimento e o conceito. Tendo em vista o enlace entre o saber e o corpo, buscamos compreender o que faz da puberdade o momento do conceito. Na segunda parte do capítulo, propomos nos debruçar sobre obras posteriores em que Lacan avança na concepção do saber como meio de gozo. Vamos nos empenhar em compreender a operação da adolescência, com seu apelo ao Outro, a partir dessa trilha teórica. Nesse percurso, vamos observar o campo dos saberes indígenas, sua transmissão e os efeitos da intrusão dos saberes não indígenas na passagem à idade adulta nessas culturas. De um olhar sobre os impasses que certas sociedades tradicionais enfrentam na atualidade passamos aos impasses verificados na adolescência ocidental de nosso tempo e abordamos o estatuto do saber no mundo contemporâneo. Ao final, esperamos ser capazes de vislumbrar possíveis “saídas” para o túnel da adolescência e de compreender o salto que alguns sujeitos conseguem realizar, mesmo contando com poucos e escassos balizadores, entre o *não saber* e um *saber haver-se com o campo do gozo* (Lacan, 1968-1969/2008, p. 202), que

é, em última instância, um saber-fazer com a singularidade, com aquilo que, do gozo, apresenta-se nesse momento – muitas vezes pela via sintomática.⁸⁰

4.1 O momento-limite conceitual

Vimos que na adolescência o saber sobre o sexo se apresenta como furo no real, pois é nesse momento que a não relação sexual cristaliza-se – torna-se questão, embaraço – para o sujeito (Lacan, 1974a/2003). O jovem tem que lidar com um paradoxo: a maturação orgânica, que o capacita ao ato sexual, não é acompanhada de um saber-fazer no encontro sexual. A emergência da libido no corpo, que marca esse tempo lógico, não garante a satisfação. Muito pelo contrário, pois essa irrupção no corpo promove um gozo que excede o sujeito – gozo relacionado a um supereu impossível de satisfazer, como discutimos anteriormente. Trata-se, portanto, da maturação de um vazio, que se presentifica para o sujeito na puberdade. É esta a “maturação do objeto *a*”, que Lacan (1962-1963a/2005) associa, como condição, ao “verdadeiro acesso aos conceitos a partir da idade da puberdade” (p. 282).

Lembrando que Lacan (1972c/2012) afirma jamais dizer palavra em excesso, é preciso considerar os termos que ele utiliza nessa proposição. De antemão, trata-se de uma conexão entre a maturação pubertária – a incidência do real orgânico no corpo nesse tempo lógico, pautado pela castração – e a assimilação dos conceitos. Ou seja, presume-se a associação entre uma capacidade do pensamento e a emergência de um vazio, que podemos entender como uma novidade que se apresenta no campo do saber num momento em que o não saber se impõe ao sujeito de maneira radical. Para compreender essa formulação lacaniana sobre a puberdade, é preciso examinar o contexto teórico em que ela se constrói.

Embora o significante “saber” e sua problemática perpassem todo o pensamento lacaniano, constituindo um de seus problemas cruciais, não vamos rastrear toda essa teorização, que excede os propósitos desta pesquisa. Partimos de uma linha teórica que se

⁸⁰ No seminário *De um Outro ao outro*, Lacan (1968-1969/2008, p. 202) já distingue o “saber-fazer” (“*savoir-faire*”) do “saber haver-se” (“*savoir y faire*”). Nesse contexto, ele realça essa distinção apontando a necessidade de evitar um mal-entendido com a ideia equivocada de um saber-fazer com o sexual. O que está em questão é um saber haver-se com o campo do gozo. Muito tempo depois, no seminário *L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre* (1976-1977; obra ainda não publicada), ele avança nessa diferenciação, relacionando o “saber haver-se”, ou o “saber se virar”, com um saber lidar com o sintoma no final da análise. Trata-se de desembaraçar-se do sintoma, de saber manipulá-lo. (Aula de 11 de janeiro de 1977). Cientes dessa nuance, mesmo utilizando ambas as expressões – já que o próprio Lacan as utiliza em algumas passagens de maneira indistinta – compreendemos que o saber-fazer de que se trata na alavanca capaz de propulsionar a passagem adolescente – que também corresponde a certo “desembaraçar-se”, “deslocar-se” de um ponto de fixação no gozo – condiz com o “*savoir y faire*”, para o qual não temos tradução precisa em português.

extrai do seminário sobre *A angústia*, contexto em que Lacan (1962-1963a/2005) formula sua proposição sobre a puberdade.

Vale frisar que nesse seminário o problema da corporeidade – do corpo como organismo, do real orgânico – é levado às últimas consequências, na trajetória que conduz do exame minucioso de um afeto, a angústia, à postulação do objeto *a*, proposto, de início, como um resto análogo aos apêndices desprendidos do corpo, como vimos no Capítulo 3. Essa abordagem da angústia corresponde a um segundo momento teórico das relações de Lacan com o tema da corporeidade, sendo o primeiro a concepção do estágio do espelho, no início de seu percurso, e o terceiro a teoria da sexualização, em seu ensino ulterior (Dunker, 2006). O corpo está no centro desse debate, em todas as suas dimensões, inclusive a orgânica. É, portanto, considerando certa tonalidade “naturalista” (Miller, 2005) desse seminário que devemos ler a palavra “maturação”, um termo tomado da biologia, que nessa passagem aparece como articulador da puberdade ao objeto *a*. Sempre levando em consideração o traço de fina ironia e subversão que marca o discurso de Lacan, reconhecemos o paradoxo em sua escolha de um vocábulo biológico para designar o despertar pubertário. Essa “maturação” é do objeto *a*, um vazio, o que indica seu pertencimento a uma temporalidade lógica, em decorrência da angústia de castração que irrompe nesse momento, ao mesmo tempo em que o corpo assume um estatuto inédito para o sujeito.

Considerando que a angústia é o afeto que não engana (Lacan, 1962-1963a/2005, p. 88), cuja certeza sinaliza um objeto que é uma extração do corpo e que remete à falta radical, é preciso observar que uma interpelação do saber em sua relação com o corpo está necessariamente em questão nesse contexto. Quer dizer que a própria certeza incitada pela angústia, estado afetivo desencadeado pela entrada em cena do objeto *a*, pode ser tomada como uma vertente do saber. Ao ter certeza de algo, o sujeito sabe, ainda que não saiba o que está em jogo, e esse saber se dá em seu corpo, acometido por todo o conjunto de efeitos corpóreos e fisiológicos que caracteriza a angústia. Em outras palavras, na angústia, sabe-se com o corpo. Essa ambiguidade, essa imprecisão de uma “certeza de não se sabe bem o quê”, resulta desse objeto inconsistente, inapreensível, que é um vazio.

4.1.1 De tropeço em tropeço.

O que está em jogo no momento-limite conceitual em que consiste a puberdade? Como circunscrevê-lo? Propomos, então, trazer a lume algumas pistas importantes que Lacan (1962-1963a/2005) apresenta no curso em que constrói essa definição.

Ressaltamos a articulação da angústia com o lugar do (-φ), que constitui um vazio. “Tudo que pode manifestar-se nesse lugar nos desorienta, se assim posso dizer, quanto à função estruturante desse vazio.” (p. 67). É em torno desse vazio que Lacan concebe a ideia de *causa*, noção central para todo o prosseguimento dessa teorização. Interessa-nos especialmente a relação da causa com o campo do saber, incluindo aí o conhecimento e a assimilação dos conceitos. Segundo Lacan, “a causa original é a causa de um traço que se apresenta como vazio” (p. 75). Ele explica:

O sujeito, ali onde nasce, dirige-se ao que chamarei sucintamente de forma mais radical da racionalidade do Outro. Esse comportamento, com efeito, não tem outro alcance possível senão o posicionar-se no lugar do Outro numa cadeia de significantes, que têm ou não a mesma origem, mas constituem o único termo de referência possível para o traço transformado em significante.

De modo que vocês captarão aí que o que originalmente alimenta a emergência do significante é a meta de que o Outro, o Outro real, não saiba. O *ele não sabia* enraíza-se num *ele não deve saber*. O significante decerto revela o sujeito, mas apagando seu traço. (p. 75).

Ou seja, o sujeito aparece como barrado, como “não sabido”, a partir de um apagamento original⁸¹. “Todo o posicionamento posterior do sujeito repousa na necessidade de uma reconquista desse não sabido original.” (p. 75). Com isso, Lacan demarca a aparição do sujeito como não sabido, inconsciente, e associa o que chama de “sistema da consciência” e de “meditação cartesiana” – termos que podemos aproximar da “racionalidade do Outro”, isto é, do pensamento – “a um objeto isolável, especificado na estrutura.” (p. 76).

Enquanto a certeza está do lado da angústia, afeto que denuncia uma verdade, que sinaliza o real, o campo do pensamento é associado à dimensão do engano. “Dominar o fenômeno através do pensamento é sempre mostrar como se pode fazê-lo de maneira enganosa, é poder reproduzi-lo, ou seja, fazer dele um significante.” (p. 89). Para explicar melhor essa dimensão, Lacan se serve do caso do Pequeno Hans⁸² que, “tão lógico quanto Aristóteles, formula a equação *Todos os seres animados têm falo*.” (p. 90). Segundo o autor, essa proposição de Hans é uma afirmativa universal que define o real a partir do impossível.

⁸¹ Trata-se de um desdobramento da ideia, proposta no seminário *A identificação* (Lacan, 1961-1962), da emergência do significante a partir do apagamento de um primeiro traço – o traço unário, que surge, por sua vez, pelo apagamento do objeto na constituição do inconsciente. O traço marca a divisão do sujeito.

⁸² Cujas narrativa clínica Freud (1909b/2015) publica sob o título *Análise da fobia de um garoto de cinco anos*.

É impossível que um ser não tenha falo. Como vocês veem, a lógica, por conseguinte, tem a função essencialmente precária de condenar o real a tropeçar eternamente no impossível. Não temos outro meio de apreendê-lo senão avançando de tropeço em tropeço.

Exemplo. Existem seres vivos, como mamãe, por exemplo, que não têm falo. Então, é porque não existe ser vivo – angústia. (p. 90).

Lacan vai se apoiar nessa referência ao caso Hans para assinalar que é dessa lógica enganosa das crianças pequenas que provém a seguinte solução: “Os seres vivos que não têm falo o terão, contra tudo e contra todos” (p. 90). E é por ter esse falo irreal, simplesmente o falo como significante, que eles estarão vivos, completa o autor, relacionando esse “tropeço” lógico do pensamento ao progresso da compreensão. “Compreender é sempre avançar capengando para o mal-entendido.” (p. 90). A dimensão enganosa do pensamento tem a ver, então, com esse significante que concerne a um vazio, o falo, e sua apreensão pelas crianças.

*

Neste ponto, faz-se necessária uma incursão digressiva nos *Escritos* lacanianos. No trabalho “A significação do falo”, Lacan (1958a/1998) associa o falo, como significante, à razão e ao pensamento. O falo é definido como o significante privilegiado da clivagem que marca todo ser falante, de maneira que a parte do *logos* – a razão – conjuga-se com o advento do desejo. Trata-se de um significante *sui generis*, “destinado a designar, em seu conjunto, os efeitos de significado, na medida em que o significante os condiciona por sua presença de significante.” (p. 697). De acordo com o autor, o complexo de castração tem uma função de nó, responsável pela instalação, no sujeito, de uma posição na partilha dos sexos. Essa função nodal da castração já é uma antecipação da ideia da causação do sujeito a partir de um vazio. O falo é o significante do vazio e tem função de simulacro. Nesse sentido, “ele só pode desempenhar seu papel enquanto velado, isto é, como signo, ele mesmo, da latência em que é cunhado tudo que é significável, a partir do momento em que é alçado [...] à função de significante.” (p. 699).

Como elemento mediador entre a razão e o desejo, Lacan (1958a/1998) propõe tomar o falo como *algoritmo* basilar na determinação da posição do sujeito na sexualidade. Ainda não contando com a teoria da sexuação, esse autor atribui essa tomada de posição às relações do sujeito “em torno de um ser e de um ter que, por se reportarem a um significante, o falo, têm o efeito contrário de, por um lado, dar realidade ao sujeito nesse significante e, por outro, irrealizar as relações a serem significadas.” (p. 701). Essa irrealidade das relações do sujeito com a sexualidade condiz com a estrutura de ficção da cadeia significante e também com a dimensão enganosa do pensamento e da razão. Tanto é que, ao final desse trabalho, Lacan

articula a função do significante fálico, em sua relação mais profunda, com o *Nous* e o *Logos*, ou seja, o pensamento e a razão. (p. 703).

Essa concepção do significante fálico não conta ainda com a formulação do objeto *a* como vazio que causa o desejo, ao qual o falo, em sua vertente de objeto cedível, vai se remeter. Ainda assim, nesse texto, encontramos alguns apontamentos importantes para nosso exame da conexão entre o vazio e o conceito. A nosso ver, essa função lógica, algorítmica, do falo enquanto significante de um vazio no contexto desse escrito antecipa, em certa medida, o que está em jogo nas reflexões lacanianas sobre o pensamento, a compreensão e o conceito na elaboração de alguns anos depois que aqui averiguamos, como se percebe no trecho dedicado ao pequeno Hans. O saber tem uma face de tropeço que deriva dessa constituição ficcional da linguagem, cuja origem é um vazio, o objeto *a*, e cuja significação mais radical é um simulacro, o falo.

Antes de retomar essa trilha, continuamos essa digressão com a leitura de outro escrito imprescindível para o entendimento dessa problemática. Em “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano” (1960b/1998), apreendemos um desenvolvimento teórico que vem reverberar na linha de pensamento que seguimos n’*O Seminário, livro 10*. Nesse escrito, já encontramos colocações essenciais sobre a relação, marcada por ambiguidades, do sujeito com o saber. Essa teorização desemboca na posição central do complexo de castração no âmbito do pensamento e na função sacrificial que o significante fálico, como algoritmo, equaciona. Vamos, então, retomar alguns pontos desse texto.

Lacan (1960b/1998) recusa a concepção psicológica de uma unidade subjetiva que pressupõe um sujeito do conhecimento, concepção que a função do sujeito, instaurada pela experiência freudiana, vem desqualificar. (p. 809). Há um ponto de ignorância elementar que vai ao encontro da fronteira sensível entre a verdade e o saber. Nessa conjuntura teórica, esse autor assim define essa fronteira: “A verdade não é outra coisa senão o que o saber só pode aprender que sabe ao pôr em ação sua ignorância.” (p. 812). Ao contrário da unidade do sujeito prevista pela psicologia, esse psicanalista concebe, no esteio do inconsciente freudiano, o sujeito dividido, cuja estrutura significante é marcada por uma descontinuidade no real – a barra entre significante e significado.

É também sob a égide de Freud (1920a/2010) e sua concepção de pulsão de morte que Lacan (1960b/1998) vai formular a ideia de que a linguagem assegura ao ser falante, pelo fato mesmo da fala, uma margem para além da vida que corresponde ao próprio corpo em posição significante. A distinção entre pulsão e instinto pode ser extraída dessa passagem, que expõe uma eloquente diferenciação entre o saber inconsciente e o conhecimento:

Baseado ou não na observação biológica, o instinto, dentre os modos de conhecimento que a natureza exige do ser vivo para que ele satisfaça suas necessidades, define-se como o conhecimento que é admirado por não poder ser um saber. Mas outra coisa é aquilo de que se trata em Freud, que é efetivamente um saber, mas um saber que não comporta o menor conhecimento, já que está inscrito num discurso do qual, à semelhança do grilhão de antigo uso, o sujeito que traz sob sua cabeleira o codicilo que o condena à morte não sabe nem o sentido nem o texto, nem em que língua ele está escrito, nem tampouco que foi tatuado em sua cabeça raspada enquanto dormia. (p. 818).

Vê-se, aí, uma clara metáfora do saber inconsciente, ao mesmo tempo em que o conhecimento é aproximado do instinto, de uma certa relação funcional com a necessidade. Se tal conhecimento é da ordem instintual, o saber é do âmbito da pulsão, como já o situamos em outros momentos desta tese. A partir dessa amarração, que integra o saber inconsciente ao real do corpo e ao imaginário de seu esquema mental (p. 818), ou seja, os três registros, Lacan chega à proposição de um *brasão do corpo*, figura particularmente expressiva para representar o saber – associado, aqui, à heráldica, isto é, à genealogia – que se imprime como tatuagem no corpo numa imagem que transmite uma mensagem velada. Quanto à mensagem, mais à frente aprendemos que o código é sempre código do Outro. Sem embargo, “é de algo bem diferente que se trata na mensagem, uma vez que é por ela que o sujeito se constitui, uma vez que é do Outro que o sujeito recebe a própria mensagem que emite” (p. 821), o que a figuração de um codicilo paradoxalmente desconhecido pelo sujeito ilustra de forma luminosa.

Lacan (1960b/1998) discorre sobre o desconhecimento fundamental que inaugura as identificações do eu. Há uma ambiguidade entre o que se conhece pela imagem especular e o que se constitui na subjetivação pelo significante. “A promoção da consciência como essencial ao sujeito, na consequência histórica do *cogito* cartesiano, é para nós a acentuação enganosa da transparência do (Eu) como ato, à custa da opacidade do significante que o determina” (p. 824). Acerca dessa opacidade, ressalta-se que o Outro, como lugar do significante, não garante nada além de sua própria enunciação, “pois lhe é inútil procurar por esta num outro significante, que de modo algum pode aparecer fora desse lugar.” (p. 827). É disso que se trata no aforismo “não há Outro do Outro”, que condiz com o ponto em que toda a cadeia de significação se fecha: $S(A)$, o significante de uma falta no Outro. (p. 833).

Daí provém o valor do complexo de castração como mola mestra da subversão do sujeito que intitula esse texto. Em função de sua condição estrutural no sujeito, o complexo de castração é a margem que todo o pensamento evitou, saltou, contornou ou encobriu, “todas as vezes em que aparentemente conseguiu apoiar-se num círculo, fosse ele dialético ou matemático.” (p. 835). E é assim que Lacan (1960b/1998) nos leva à conexão radical entre o pensamento e o significante fálico, que, como algoritmo, simboliza um gozo ao mesmo passo que o vela – gozo ao qual o sujeito, submetido à Lei e ao princípio do prazer, só tem acesso

nas entrelinhas da linguagem. Esse algoritmo corresponde, portanto, ao índice do que faz limite ao gozo. “É a simples indicação desse gozo em sua infinitude que comporta a marca de sua proibição e, para constituir essa marca, implica um sacrifício: o que cabe num único e mesmo ato, com a escolha de seu símbolo, o falo.” (p. 836). Insere-se, dessa forma, a função sacrificial na proposição da relação subversiva do sujeito com o saber.

Essa digressão permite apreender o movimento teórico que circunscreve a relação lógica entre o vazio, aqui contornado pela noção de significação do falo, e o pensamento, na esteira da relação entre o sujeito e o saber. Constata-se, assim, uma operação de sacrifício, representada e velada pelo falo, como limitação do gozo que inscreve o saber e enseja o *cogito*. A angústia de castração está no cerne dessas conexões, que se transpassam ao seminário dedicado a esse afeto. Com a formalização do objeto *a*, essa função algorítmica do vazio é atualizada de modo vigoroso por meio da função lógica da falta, *a causa*. Vamos prosseguir nessa investigação para sermos capazes de melhor delinear o enlace entre a função da causa, o campo do saber e o acesso aos conceitos.

4.1.2 A função da causa.

Retornemos ao seminário *A angústia*. Lacan (1962-1963a/2005) acentua que a relação com a falta é inerente à constituição de qualquer lógica. A falta radical na constituição da subjetividade é enunciada com a seguinte formulação: “a partir do momento em que isso é sabido, em que algo chega ao saber, há alguma coisa perdida, e a maneira mais segura de abordar esse algo perdido é concebê-lo como um pedaço do corpo.” (p. 149). E a falta só é apreensível por intermédio do simbólico, que designa o lugar, a ausência, presentifica o que não está presente. (p. 147). Nota-se a conexão do objeto *a* com o saber já na constituição do sujeito, que é sujeito não sabido desde o começo. Essa separação constitutiva de certa parte do corpo torna-se simbólica de uma relação fundamental com o próprio corpo, para o sujeito doravante apartado de um saber. O autor conecta “nosso ser de pensamento” ao “pedaço carnal arrancado de nós mesmos” (p. 237). Situa a função da causa no corte, na “parte de nossa carne que permanece necessariamente aprisionada na máquina formal” (p. 237). Esse objeto perdido nos diferentes níveis da experiência corporal em que se produz seu corte é o que constitui o suporte de toda e qualquer função de causa. (p. 237).

Essa reflexão é importante porquanto nos direciona à articulação que Lacan assinala entre a causa e o conhecimento. “A causa é a sombra ou a contrapartida daquilo que é um ponto cego na função do conhecimento” (p. 239), uma espécie de motor oculto. Ele propõe a

seguinte asserção: “o homem que fala, o sujeito, a partir do momento em que fala, já está implicado por essa fala em seu corpo. A raiz do conhecimento é esse engajamento no corpo.” (p. 241). Esse engajamento não deve ser tomado a partir da concepção de um dualismo mente-corpo, ou da ideia do corpo como uma espécie de duplo, de avesso das funções da mente. O que interessa não é o corpo em sua totalidade, mas sim o engajamento do ser falante na cadeia significativa. “Sempre há no corpo, em virtude desse engajamento na dialética significativa, algo de separado, algo de sacrificado, algo de inerte, que é a libra de carne.” (p. 242). Logo, essa elaboração nos remete novamente ao tema do sacrifício, indispensável para a compreensão da operação da adolescência, como vimos no capítulo anterior. Trata-se de um movimento de atualização dos apontamentos sobre a função algorítmica do falo, tal como depreendemos há pouco. A função do conhecimento está relacionada, portanto, a “algo de sacrificado”, a uma perda no próprio corpo que engendra a complexidade da relação entre o corpo e o significativo – complexidade a ser compreendida, na teorização ulterior de Lacan (1972a-1973/1985), a partir do que ele designa como *corpo falante*.

*

Da questão do conhecimento, passamos à interpelação lacaniana do campo da pedagogia. A partir da leitura de livros sobre as relações entre a linguagem e o pensamento, Lacan (1962-1963a/2005) interroga a transmissão dos conceitos psicanalíticos e as limitações da compreensão destes. “Na análise, na técnica analítica, [...] devemos deparar, na elaboração dos conceitos, com o mesmo obstáculo reconhecido como o que constitui os limites da experiência analítica – a saber, a angústia de castração.” (p. 281). Sem explicitá-la, ele salienta a corrente pedagógica que formula o problema da relação do ensino escolar com a maturação do pensamento da criança. Em contrapartida, nomeia dois autores cujas concepções, conforme seu ponto de vista, equivalem a reduzir a zero a eficácia do ensino: Steiner⁸³, que defende que tudo é ditado por um amadurecimento autônomo da inteligência, e Piaget, para quem há uma lacuna entre o que o pensamento infantil é capaz de formar e o que a via científica pode lhe proporcionar. No entanto, “o ensino existe” (p. 281), assevera Lacan.

Lacan (1962-1963a/2005) localiza um limite a partir do qual o ensino pode ser considerado como evitável. Por exemplo: quando se transpõe certa etapa da compreensão matemática, uma vez feito isso, está feito. “Conceitos que teriam parecido extremamente complicados, numa etapa anterior da matemática, são imediatamente acessíveis a espíritos

⁸³ Embora as edições francesa e brasileira desse seminário não referenciem esse autor, trata-se muito provavelmente de Rudolf Steiner (1861-1925), criador da Antroposofia e da corrente pedagógica Waldorf.

muito jovens.” (p. 282). Mas isso corresponde ao nível científico. Na idade escolar, por seu turno, as coisas não funcionam assim. Para ele, o interesse da pedagogia nessa idade deve estar em captar o *ponto vivo*, promovendo as chamadas capacidades mentais da criança através de problemas que as ultrapassem ligeiramente – tese que provém do pensamento de um autor não nomeado nesse contexto, como veremos mais à frente. Lacan esclarece:

Ao ajudar a criança a abordar esses problemas, apenas ao ajudá-la, quero dizer, faz-se algo que tem não só um efeito prematurador, um efeito de pressa no amadurecimento mental, mas que, em certos períodos chamados sensíveis, [...], permite obter verdadeiros efeitos de abertura ou de desencadeamento. Algumas atividades de apreensão têm, em certos campos, efeitos de fecundidade absolutamente excepcionais. (p. 282).

Esta é a posição “pedagógica” que esse psicanalista admite adotar em seu ensino, o que nos mostra como ele pensa de modo sistemático e rigoroso sobre sua própria transmissão. O que mais nos interessa nessa reflexão é o que vem em seguida – e que, de certa forma, remete-nos ao *ponto vivo* invocado há pouco. Lacan alude a “autores cujo testemunho é ainda mais interessante conservar” (p. 282), visto que não fazem ideia de suas contribuições para a psicanálise. E é nesse ponto preciso que ele evoca a questão da puberdade, decerto um dos mencionados “períodos chamados sensíveis” (p. 282). O psicanalista afirma:

O fato de um dado pedagogo ter formulado que só há verdadeiro acesso aos conceitos a partir da idade da puberdade mereceria que acrescentássemos nosso olhar, que metêssemos nosso nariz nisso. Há milhares de indícios sensíveis de que o momento em que realmente começa o funcionamento do conceito, e que os autores chamam – no caso, por uma homonímia puramente fortuita com o termo complexo, do qual nos servimos – de *momento-limite complexual*, poderia ser situado de maneira totalmente diversa, em função de um vínculo a ser estabelecido entre a maturação do objeto *a*, tal como eu o defino, e a idade da puberdade. (p. 282).

É, pois, a emergência de um vazio relacionado ao *ponto vivo* do sujeito que viabiliza a apreensão dos conceitos. Diferentemente dos casos de Steiner e Piaget, Lacan não nomeia o pedagogo em questão nem dá prosseguimento a essa afirmação sobre a puberdade nesse contexto, discussão que só será retomada dois anos depois, n’*O Seminário Problemas cruciais para a psicanálise* (1964-1965), que comentaremos mais adiante.

Logo após essa proposição, Lacan (1962-1963a/2005) detém-se no enfoque da angústia de castração, o momento lógico em que o objeto *a* passa por $(-\phi)$ – a fase fálica, paradoxalmente marcada por uma carência do falo. O esvaecimento da função fálica justamente no nível em que se espera que o falo funcione constitui o princípio da angústia de castração (p. 283). Esta é atualizada de forma proeminente na puberdade, como retomada da lógica fálica por um sujeito que, diferentemente da criança no tempo que precede o declínio do Édipo, já está de posse de um saber sobre a diferença sexual, um saber enigmático, que o

angústia e desestabiliza. A função fálica e a inauguração, para o sujeito adolescente, do encontro sexual – incluindo aí a experiência do orgasmo – configuram um drama na medida em que se deposita toda a confiança na consumação genital ⁸⁴. “É por não realizar o encontro dos desejos, a não ser em seu desvanecimento, que o falo se torna o lugar comum da angústia.” (p. 290). Em outras palavras, o que se coloca nesse momento é a não relação sexual, cristalizada para o sujeito em virtude da maturação do objeto *a*. Essa discussão, subsequente à proposição que concatena a puberdade e o acesso aos conceitos, é de suma importância. Lembrando a função algorítmica que Lacan (1958a/1998) atribui ao falo, como compreender a abertura conceitual que é proporcionada por esse movimento pautado por $(-\phi)$?

*

No Capítulo 1, verificamos que alguns autores se debruçam sobre a proposição de Lacan a respeito da puberdade e dela extraem consequências diversas. Dois trabalhos, entre aqueles selecionados no levantamento do estado da arte, apresentam discussões de grande relevância para este ponto de nossa investigação.

Para Coelho dos Santos (2009), a maturação do objeto *a* decorre da promoção do falo na relação entre os sexos. Trata-se, de acordo com essa autora, da tradução lacaniana do que Freud chamou de “reencontro com o objeto” na puberdade. Ela acrescenta:

Admito, por hipótese, que a significação do falo é responsável pelo aparecimento do conceito e requer o ultrapassamento das consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. É preciso que entre em jogo a função essencial do vazio para que se possa entrar no universo dos semblantes – isto é, dos papéis sexuais em jogo na encenação da vida amorosa – por uma via diferente do imaginário. (s.p.).

Compreende-se, assim, a função do vazio para o acesso aos conceitos. Lembrando que com Freud (1923a/2011) já se pode localizar a subjetivação da diferença sexual na puberdade, como frisamos no Capítulo 3, com a leitura desse artigo podemos articular essa subjetivação ⁸⁵ ao que a autora chama de “entrada no universo dos semblantes”. Disso depreendemos que os semblantes “*homem*” e “*mulher*”, resultantes da promoção do falo nesse momento – da passagem do objeto *a* por $(-\phi)$, nos termos de uma temporalidade lógica – podem ser tomados como *os primeiros conceitos*, para além da imagem fálica predominante até então, inaugurando para o sujeito uma nova maneira de lidar com toda a conceitualização.

⁸⁴ À guisa de esclarecimento, lembremos que, para superar as ambiguidades a propósito do estágio fálico e do estágio genital, Lacan (1957b-1958/1999) enfatiza o acesso do desejo genital ao nível da significação. Disso inferimos que a subjetivação do saber sobre a diferença sexual se efetua a partir da atualização promovida pela significação do falo.

⁸⁵ Consoante à nota de rodapé anterior.

Quanto a essa novidade que a puberdade ocasiona, Coelho dos Santos (2009) destaca que se pode entrever aí um laço entre *sexuação* e *invenção*, uma vez que a alternativa entre ter e não ter o pênis precisa ser ultrapassada na entrada da puberdade. Esse ultrapassamento é possível por meio de um salto lógico, que Lacan sublinha como o surgimento da significação do falo, informa a autora. Ela salienta a conexão entre o tempo lógico da puberdade, o acesso aos conceitos e a invenção:

Somente quando a função do símbolo-falo é articulada à inexistência de um representante da mulher, veremos surgir a função do vazio como causa. É essa operação lógica que permite elevar a dissimetria entre os sexos à dimensão do conceito. Não existe acesso ao conceito sem a invenção singular, isto é, o ato de nomeação que refunda o sujeito, o código e a língua. Nomeação, sexuação e invenção são operações lógicas da mesma natureza. (s.p.).

Como se vê, Coelho dos Santos (2009) propõe que o acesso aos conceitos depende de uma operação lógica em que a significação do falo se vincula à assimilação da dissimetria radical entre os sexos – associação que nos remete à cristalização da não relação sexual nesse momento (Lacan, 1974a/2003). E isso se efetua mediante um ato de refundação do sujeito, que entendemos como a reinscrição no campo do Outro que a passagem adolescente acarreta. Neste ponto, é oportuno evocar, mais uma vez, a travessia à idade adulta operada pelos rituais de passagem das sociedades tradicionais. Nessas cerimônias, como vimos nos capítulos anteriores, a marca que se imprime no corpo é acompanhada, em muitos casos, por uma renomeação do sujeito. (Le Breton, 2013). Entretanto, diferentemente do enlace operado pelo rito, a tríade *nomeação*, *sexuação* e *invenção*, apontada por Coelho dos Santos (2009) como condição lógica para a superação do impasse do sujeito diante do vazio e para o acesso aos conceitos, encontra grandes dificuldades de articulação na adolescência ocidental contemporânea, o que vamos problematizar ainda neste capítulo.

Vejamos o outro trabalho que amplifica nossa leitura da formulação lacaniana sobre a puberdade e o acesso aos conceitos. Lacadée (2013) aborda essa assertiva a partir de um ângulo que o permite aproximá-la daquilo que Freud recomenda aos educadores sobre os adolescentes: a sensibilidade diante das questões “um pouco desagradáveis” (Freud, 1910a/1996, p. 244) que insistem em aparecer nesse momento. Lacadée resgata da intromissão de Lacan no debate pedagógico a necessidade de se ajudar as crianças a lidar com os problemas que as ultrapassam, promovendo, dessa maneira, suas capacidades mentais – o que pode suscitar não apenas uma maturação antecipada, mas também verdadeiros efeitos de abertura ou de desencadeamento. (Lacan, 1962-1963a/2005, p. 282; Lacadée, 2013, p. 130).

Esse autor realça a proposição do momento-limite conceitual. Para ele, com essa expressão, Lacan enlaça de maneira precisa as noções de conceito e de puberdade, no mesmo movimento em que se apoia na ideia de maturação. Ainda evidenciando a aproximação entre essa formulação e as palavras de Freud aos educadores, Lacadée nos recorda do acento freudiano sobre os riscos de se negar o direito aos “indivíduos imaturos” de passarem por essa fase demoradamente (p. 131). Isto é, enfatiza-se, aí, o direito do sujeito de lidar com a maturação do objeto *a*, com os impasses diante do vazio que se presentifica nesse momento, no andamento que lhe é próprio – tempo que, como vimos há pouco, é sempre marcado por um descompasso. Podemos presumir, com Lacadée, que esse ponto de consonância entre os discursos de Freud e de Lacan reforça o valor de um reconhecimento do objeto *a* como operador fundamental também no âmbito da educação, na medida em que esse objeto é capaz tanto de impulsionar a construção do desejo do aluno pelo conceito, em sua vertente de causa, como também de impelir a um gozo “um pouco desagradável”, na vertente do mais-de-gozar. Trata-se de reconhecer o que é singular a um sujeito – um elemento que costuma se manifestar, também no contexto escolar, sob a forma do sintoma.

*

Voltemos, então, ao exame d’*O Seminário: A angústia* (Lacan, 1962-1963a/2005) nos rastros do que Lacan formula sobre o saber e o acesso aos conceitos na puberdade. Nosso próximo passo deve contemplar os desdobramentos desse seminário em torno do problema da comunicação. Para esse autor, a relação do sujeito com o Outro ultrapassa em muitos aspectos de sua complexidade o que os linguistas chamam de comunicação, que não é primordial para o sujeito. Na origem, é do Outro que o sujeito recebe sua própria mensagem: um “*quem sou eu?*” inconsciente ao qual responde, antes de qualquer formulação, com um “*tu és*”. (p. 296-297). Sendo assim, o sujeito recebe primeiramente sua própria mensagem de forma invertida, interrompida e sem atributo. Lacan elucida:

No entanto, por mais interrompida, por mais insuficiente que seja essa mensagem, ela nunca é amorfa, porque a linguagem existe no real, está em curso, em circulação, e muitas coisas a propósito dele, S, em sua suposta interrogação primitiva, são desde logo pautadas por essa linguagem. (p. 297).

Com isso, Lacan introduz a linguagem numa dimensão real, apreensível na práxis, que não está a serviço da comunicação. Ele alude aos monólogos dos bebês para ilustrar essa

linguagem, que posteriormente em sua obra será designada pela noção de *lalíngua*⁸⁶ (Lacan, 1971c/2011; 1971b-1972/2012) – neologismo que possibilita evocar precisamente a lalação dos bebês. Nessa conjuntura teórica, essa temática o induz a convocar mais uma vez o pensamento de Piaget (1923/1999), retomando, assim, a interlocução com a Educação e com a Psicologia do Desenvolvimento. Lacan (1962-1963a/2005) ressalta como a concepção piagetiana de “linguagem egocêntrica” – expressão que denomina justamente os monólogos em voz alta que as crianças pequenas costumam entoar quando colocadas com outras crianças numa tarefa comum – é propícia a toda sorte de mal-entendidos. O psicanalista chama a atenção para o fato de que esses monólogos, embora “egocêntricos”, só se produzem quando a criança está em certa comunidade. Não obstante, eles claramente têm relação com a lalação dos bebês, numa fase muito anterior, manifestação da *lalíngua* que nunca se dá na presença de outros. O que isso quer dizer? Lacan levanta a hipótese de que os monólogos dos bebês, quando sozinhos, devem-se à constituição do objeto *a* como resto, murmúrio, vestígio de voz desligada de seu suporte. Vamos ver como essa hipótese o conduz à função da causa por trás do pensamento e da linguagem.

A categoria da causa é detidamente destrinchada na aula seguinte desse seminário. Lacan (1962-1963a/2005) recapitula o que já está articulado quanto à função algébrica da causa, que se define como uma lacuna, um resíduo da função significante em razão da constituição do sujeito como barrado. (p. 304). Propondo um avanço nesse entendimento, o autor se serve de alguns exemplos para demonstrar que a causa concernente à função radical do objeto *a*, causa do desejo, relaciona-se com a dimensão mental da causa, que equivale ao reconhecimento de que algo funciona de determinada maneira. Essa dimensão é evidente, por exemplo, no sintoma, que só se constitui quando o sujeito se apercebe dele. É aí que ele funciona como sintoma. Para que o sintoma saia do estado de enigma não formulado, é preciso “que se desenhe no sujeito uma coisa tal que lhe seja sugerido que *há uma causa disso*.” (p. 306). Ou seja, a categoria de causa funciona. Por conseguinte, o objeto *a* como causa do desejo não diz respeito apenas a uma etapa meramente arcaica do desenvolvimento, mas continua em jogo na subjetividade como um motor latente, como *causação*.

Lacan define a função da causa como “a sombra, ou melhor, a metáfora da causa primordial que é o *a* [...] que definimos como o resto da constituição do sujeito no lugar do

⁸⁶ O neologismo “*lalangue*” não é traduzido de maneira uniforme nas edições brasileiras da obra de Lacan. Na mesma editora, a Zahar, encontramos tanto “*alíngua*” quanto “*lalíngua*”. Optamos pela segunda tradução em virtude dos argumentos apresentados, em nota de rodapé, pelo tradutor da obra *O Seminário, livro 19: ...ou pior* (Lacan, 1971b-1972/2012), que lembra o inconveniente do “a” em “alíngua”, que pode ser interpretado como prefixo de negação – o oposto da ideia de Lacan. Ademais, “*lalíngua*” tem a vantagem de evocar “lalação”, uma das tônicas do termo “*lalangue*”. (p. 80).

Outro, na medida em que ele tem que se constituir como sujeito barrado.” (p. 309). O desejo é o efeito dessa causa, um efeito, porém, que não efetua nada, situando-se, portanto, como falta de efeito. “Assim, se a causa se constitui como pressupondo efeitos, é a partir desse fato que, primordialmente, o efeito lhe falta.” (p. 310). Isto é, há um *gap*, um vazio fundamental na relação de causalidade. E essa função está na raiz da aquisição de conhecimento e, até mesmo, na ciência, como Lacan sugere: “A lacuna entre a causa e o efeito, à medida que é preenchida – e é justamente isso que se chama, numa certa perspectiva, de progresso da ciência –, faz desaparecer a função da causa” (p. 310).

Isso nos reenvia à querela em torno das expressões “desejo de saber” e “pulsão de saber”, tal como discutimos no Capítulo 3 a partir do conceito freudiano de “*Der Wißtrieb*” (Freud, 1905c). Não há desejo de saber, pois o movimento do desejo é esse “sem efeito” que Lacan (1962-1963a/2005) localiza na passagem acima. E é por esse prisma que podemos ler seu comentário subsequente sobre a busca de compreensão: completar “a explicação seja do que for leva a que se deixem apenas ligações significantes, a que se volatilize o que a animava no princípio, e que levou vocês a procurarem o que não compreendiam, ou seja, a hiância efetiva.” (p. 310). O ímpeto de saber estaria, portanto, mais próximo do movimento em torno dessa hiância – tal como a pulsão que circula em torno do *a* –, como efeito de um não sabido original do sujeito, do que da finalidade do movimento do desejo.⁸⁷

Essa concepção da função da causa é central para avançarmos no encaixe da teorização lacaniana sobre o saber e o acesso aos conceitos na puberdade. É no contexto dessa aula que Lacan volta a se dirigir à Piaget (1923/1999, conforme citado por Lacan, 1962-1963a/2005), mais precisamente à “ingenuidade” de uma de suas pesquisas. (p. 310). Reportando-se à concepção piagetiana de aquisição da linguagem, Lacan comenta o célebre experimento da “torneira de Piaget”, que vem se somar aos exemplos que utiliza nessa elaboração com o propósito de ilustrar a causalidade que opera na subjetividade.

O psicanalista reitera o valor que atribui à noção de linguagem egocêntrica, mas localiza um equívoco na interpretação que Piaget lhe confere. Para este último, o egocentrismo se assenta no fato de que em determinada fase do discurso infantil as crianças não se compreendem entre si. Lacan alega que se trata de uma suposição extremamente difundida: “a de que a fala é feita para comunicar.” (p. 310). Esse autor reconhece o mérito do

⁸⁷ A posição de Lacan perante o “desejo de saber” não é unívoca, mas sim revela certa inconstância no decorrer de sua teorização. Ele o evoca de modo pontual em diversas passagens de sua obra, em geral recusando-o, com mais ou menos ênfase. No seminário *De um Outro ao outro*, porém, o “desejo de saber” é convocado de forma propositiva: “O desejo de saber se designa como essencial para a posição do sujeito.” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 312). Sem embargo, não entraremos aqui nessa oscilação lacaniana justamente porque tomamos o *Wißtrieb* na vertente que Freud (1905a/1996) o concebe, qual seja, como “pulsão de saber”.

livro *A linguagem e o pensamento na criança* (Piaget, 1923/1999), no qual se encontram importantes dados recolhidos nas pesquisas piagetianas sobre o discurso infantil, mas adverte que o próprio Piaget não consegue apreender o *gap* que ele mesmo aponta.

No entendimento lacaniano, o erro de Piaget, ou melhor, sua “ingenuidade”, reside na crença de que a fala tem como efeito a comunicação, quando “o efeito do significante é fazer surgir no sujeito a dimensão do significado”. (Lacan, 1962-1963a/2005, p. 311). Disso decorre a ideia de uma socialização da linguagem, em que a relação com o outro é a chave para o ponto de inflexão entre a linguagem egocêntrica e a linguagem acabada em sua função, ponto que demarcaria a emergência do desejo de comunicar. “É justamente por esse desejo não se realizar que toda a pedagogia de Piaget vem instalar aí seus aparelhos e seus fantasmas” (p. 311), assegura Lacan. É também por isso, segundo esse psicanalista, que o psicólogo suíço não se satisfaz com a compreensão das crianças que observa em seu estudo.

No experimento em questão, o experimentador dá a uma criança uma breve explicação, dividida esquematicamente em partes detalhadas, cujo desenho Lacan reproduz no seminário (p. 311-312), sobre o funcionamento de uma torneira. Essa criança primeiramente tem que repetir a explicação ao experimentador e depois deve transmiti-la, como “explicadora”, a outra criança, a “reprodutora”. Piaget se surpreende com a diferença entre uma e outra narração, pois a primeira criança demonstra, ao experimentador, ter apreendido perfeitamente bem a explicação, mas, em seguida, a segunda criança não reproduz bem esse relato, demonstrando não haver compreendido o funcionamento da torneira a partir do relato que ouviu da “explicadora”.

Lacan interpela a surpresa de Piaget diante do que aparece, no relato desse experimento, como incompreensão. “Como Piaget define o índice de compreensão entre as crianças?” (p. 314). Ou ainda: o que o próprio Piaget compreendeu? Para Lacan, “o que Piaget parece não ter visto é que sua explicação, do ponto de vista de qualquer um, de qualquer terceiro, é totalmente incompreensível” (p. 314), uma vez que no esquema da torneira não se esclarece como a água poderá correr sem pressão. O que importa para Lacan em todo esse mal-entendido “é que, em se tratando da torneira como causa, não se dá uma boa explicação ao dizer que o manuseio da torneira ora abre, ora fecha. A torneira foi feita para fechar.”(p. 314-315). Dessa maneira, o autor engata o que está em seu horizonte em toda essa discussão: a função da causa.

Ao interrogar o que falta, afinal, na transmissão da criança “explicadora” à criança “reprodutora”, Lacan assinala o desinteresse da segunda criança pelos mecanismos subjacentes à torneira, descritos pelo experimentador em sua explicação esquemática sobre a

operação de abri-la e fechá-la. O que de fato interessa à criança é “o efeito da torneira, como sendo uma coisa que fecha, e o resultado, ou seja, que, graças à torneira, pode-se encher uma bacia de água sem que ela transborde.” (p. 315). Nessa simples relação da torneira com seu efeito, situa-se a dimensão da causa, que tem como efeito o represamento da água, relação de causa e efeito que lastreia a cadeia significativa em jogo para a criança. Conforme o autor, Piaget desconhece o que há de interessante para uma criança numa torneira, a saber, os desejos despertados por esse objeto hidráulico, como, por exemplo, de urinar. (p.315). Vale ressaltar que nesse ponto Lacan volta a chamar de “complexuais” as relações de causalidade intrínsecas à operação de compreensão e incompreensão expostas por esse experimento, termo que ele também utiliza ao se referir à causalidade em jogo no acesso aos conceitos na puberdade e que diz respeito, por homonímia, segundo esse autor, ao que é conceitual. (p. 282). Voltaremos a isso logo adiante.

De acordo com Jésus Santiago (2010), Lacan lança mão dessas observações experimentais de Piaget sobre a passagem, na criança, da “linguagem egocêntrica” à “linguagem socializada” para demonstrar que no lugar da estrutura de intencionalidade deve ser apreendida a estrutura de causalidade, na medida em que o objeto passa a ser compreendido como o que está “por trás” do desejo, como causa. Para Santiago, Lacan interpreta Piaget ao afirmar que se este não pode captar o que está em jogo para a criança em relação à torneira, ou seja, sua função de causa, isso se explica porque Piaget nada sabe sobre a libido, sobre o gozo, sobre o modo como a causa opera na subjetividade. E a interpretação lacaniana da aquisição da linguagem pressupõe que no real há gozo. (Santiago, 2010).

Assim, percebe-se, nessa breve incursão que Lacan (1962-1963a/2005) empreende na Pedagogia e na Psicologia do Desenvolvimento, uma preocupação com a função do objeto *a*, como causa, na produção de conhecimento, como a causa em jogo no progresso da ciência e nos processos da compreensão. Ele explicita que o problema da psicologia é a consideração da aquisição da linguagem somente no âmbito da educação, como algo a ser aprendido. Se a psicologia se preocupa com o que a criança sabe daquilo que nos diz, “a questão, justamente, é que ela não sabe o que diz, e é importante notar que assim mesmo ela o diz.” (p. 316). Lacan voltará a se ocupar desse debate posteriormente, o que veremos mais à frente neste capítulo.

*

Neste ponto, é preciso indagar: em que consiste, afinal, o conceito para Lacan (1962-1963a/2005) nesse contexto teórico? Acompanhando o desenvolvimento desse seminário, chegamos a uma lição que amarra as pontuações anteriores em torno dessas questões. Trata-se

da aula de 19 de junho de 1963, a mesma que Lacan inicia desenhando no quadro o esquema com “as formas dos objetos nos diferentes estágios” (p. 320), ilustração que apresentamos na Figura 4 (p. 149). É importante lembrar que, com esse esquema, o autor realça como o nível da fase fálica é central em relação aos diversos estágios do objeto, ocupando uma posição extrema – ou seja, a função fálica impõe-se a todas as formas do objeto. Nesse nível, a função do *a* é representada por uma falta, “ou seja, a falta do falo como constitutiva da disjunção que une o desejo ao gozo.” (p. 321). Trata-se da angústia de castração em seu auge, que propulsiona o declínio do complexo de Édipo, encerrando a fase fálica da infância, e que se atualiza, de modo inapelável, na promoção do significante fálico na puberdade.

Lacan prossegue reafirmando a função de causa que o objeto *a* ocupa no tocante ao desejo, o que equivale ao “ponto-raiz no qual se elabora no sujeito a função da causa.” (p. 321). Posto esse preâmbulo, chega-se às seguintes formulações:

A causa, para subsistir em sua função mental, sempre necessita da existência de uma hiância entre ela e seu efeito. Essa hiância é tão necessária que, para poder continuar a pensar na causa ali onde ela correria o risco de ser preenchida, precisamos fazer com que subsista um véu sobre o determinismo rigoroso, sobre as ligações mediante as quais a causa age. Foi isso que illustrei, da última vez, com o exemplo da torneira.

A quem vimos revelar-se a essência da função da torneira como causa, isto é, como conceito de torneira? Unicamente à criança que fraquejou no nível que Piaget chama de compreensão, ou que prescindiu dele, e da qual nos é dito que, na ocasião, por não o ter entendido, ela desprezou o mecanismo estrito que lhe foi representado sob a forma de um esquema em corte da torneira. (p. 321-322).

Insinua-se, nessa passagem, a concepção lacaniana de *conceito* como o que liga um real a um significante por meio da causa, de uma relação funcional que se sustenta num vazio – daí a complexidade do que seria um verdadeiro acesso ao conceito, já que essa ilação lógica não é evidente até se atingir um certo grau de “familiaridade” com esse vazio. É preciso compreender isso melhor.

A causa é necessariamente associada a uma lacuna, uma hiância, porque em sua forma primária é causa do desejo, isto é, é causa de algo essencialmente não efetuado, explica Lacan. Quer dizer que o desejo não tem efeito. O autor exemplifica essa não efetuação do desejo ao lembrar que no caso do nível anal não se pode confundir o excremento com o efeito do desejo anal num sentido de “*isso fez efeito?*” (p. 322). O excremento é a causa do desejo anal. Lembrando que o objeto *a* subsiste sob modalidades diversas, esse psicanalista destaca a importância de sua função. É disto que se trata na causação: do funcionamento, de algo que faz operar. Por conseguinte, a compreensão da torneira de Piaget pelas crianças só pode se efetivar pela via de uma assunção significativa que suscita a apreensão do funcionamento da torneira num nível libidinal, da ordem do gozo, ao contrário da concepção piagetiana de

linguagem como instrumento utilitário do pensamento. É nesse sentido que Lacan salienta o fato de que a criança fala, mesmo sem saber o que diz. O que comanda o funcionamento da compreensão nesse nível é o fato da fala em si, que tem como causação o objeto *a* – comando que remete ao substrato libidinal da linguagem que no ensino lacaniano ulterior vai ser relacionado à *lalíngua*. Mas essa compreensão das crianças nesse nível não garante o acesso aos conceitos, como o autor deixa claro. Trata-se de uma compreensão de outra ordem. Vamos averiguar essa distinção seguindo seus passos.

Pelo fato de falar, o sujeito “acredita atingir o conceito, isto é, acredita poder apreender o real por um significante que comanda esse real de acordo com sua causação íntima.” (p. 323). Se Lacan localiza o verdadeiro acesso aos conceitos na puberdade, pode-se presumir que antes disso a criança apenas acredita atingi-lo, não necessariamente o acessando. Disso depreendemos a faceta enganosa da compreensão e do pensamento que esse autor discute nesse contexto. Para superá-la e atingir o conceito, é indispensável um ponto de inflexão na relação do sujeito com a falta, um salto lógico. A partir do que vimos até aqui, compreendemos que a maturação do objeto *a* torna patente para o sujeito a dissimetria fundamental entre os sexos e a hiância inerente à sexualidade. Nesse momento, a promoção do significante fálico é acompanhada por intensa angústia em face das exigências do supereu. Com isso, as expectativas sobre o nível genital são, de saída, marcadas pela insatisfação, e o objeto *a* tende a comandar a subjetividade em sua vertente mais-de-gozar. É nesse ponto que o limite se faz necessário, como delimitador do gozo que excede o sujeito. O momento-limite condiz com uma apreensão de saber inédita para o sujeito, a subjetivação da diferença sexual. O significante fálico, ao atualizar para o sujeito a lógica da castração, vai comandar a relação conceitual, abrindo-se, assim, a possibilidade da própria conceituação. Passemos, então, a outros contextos da teorização de Lacan para avançar no entendimento dessas questões.

4.1.3 O conceito e o objeto: ecos de Frege.

O problema da apreensão do conceito na obra de Lacan nos remete necessariamente ao interesse desse psicanalista pelo pensamento de Gottlob Frege (1848-1925), que reverbera na trilha teórica que aqui seguimos ⁸⁸. Matemático, lógico e filósofo da linguagem, Frege (1879/2009) idealiza a “conceitografia” como formalização da lógica para apreensão da verdade científica. Seu esforço visa depurar do pensamento qualquer influência psicológica, intuitiva ou mesmo empírica, com a finalidade de chegar a uma “linguagem formular do pensamento puro”. (p. 45). Com esse rigor, intenta se esquivar do “obstáculo da insuficiência da linguagem” (p. 45) e também da limitação da percepção humana na empiria (p. 46) para potencializar o alcance do pensamento puro na abordagem e resolução dos problemas, especialmente da matemática. Para abarcar a aritmética pela lógica sem incorrer nos equívocos da linguagem, Frege estabelece o número no mesmo plano da razão, ou seja, toma-o como *conceito de número*, evitando assim a interferência dos sentidos ou da intuição na transposição da categoria matemática do número para o domínio do pensamento.

A crítica ferrenha de Frege a qualquer psicologismo ou intuitivismo é cara a Lacan, bem como o empenho em se valer da depuração da lógica como recurso frente aos equívocos provenientes da insuficiência da linguagem, o que, em certa medida, conflui com o rechaço lacaniano à atribuição de sentido. Dessa forma, Lacan se utiliza de algumas ferramentas fornecidas por Frege, tais como os quantificadores que lhe serão de grande valia na formulação do matema da sexuação e as concepções do *um* e do *zero*. Todavia, como de costume nas apropriações que esse psicanalista faz de outros sistemas de pensamento, trata-se de um uso subversivo e original das indicações de Frege, o que vamos verificar também em relação ao problema do conceito. Interessa-nos, então, localizar alguns pontos dessa obra que podem lançar luz sobre a abordagem lacaniana do conceito. Frege (1892/2009) escreve:

A palavra “conceito” é empregada de diversos modos; por vezes, em sentido psicológico, por vezes, em sentido lógico e, por vezes talvez, numa confusa mistura de ambos. Essa liberdade, porém, se vê naturalmente limitada pela exigência de que, uma vez adotado um uso para essa palavra, este deva ser mantido. O que decidi foi ater-me a um uso puramente lógico. (p. 111).

⁸⁸ Cumpre informar que o problema do conceito para Lacan aparece em pontos anteriores de sua obra, em debates com outros pensadores além de Frege, como Kant, e sua razão pura, e a lógica de Russell (conforme citados por Lacan, 1961-1962, entre outras obras). Não obstante, interessa-nos particularmente a referência a Frege em função da articulação entre conceito e objeto.

Parece-nos que Lacan se serve dessa orientação em seu logicismo, que abarca as relações do sujeito com o conceito, atrelado ao objeto *a*. Sobre o conceito e o objeto, Frege (1892/2009) afirma:

Tomando “sujeito” e “predicado” em seu sentido linguístico, podemos em resumo dizer: um conceito é a referência de um predicado, enquanto que um objeto é o que nunca pode ser a referência total de um predicado, embora possa ser a referência de um sujeito. (p. 118).

Para Frege, o comportamento do conceito é essencialmente predicativo, mesmo quando se predica algo a ele, de maneira que ele só pode ser substituído por um outro conceito, nunca por um objeto. “Um conceito nunca poderá ser asserido de um objeto; pois um nome próprio nunca pode ser uma expressão predicativa, embora possa ser parte de uma tal expressão.” (p. 120).

Vê-se, aí, a correspondência entre a conceituação e a nomeação, certamente relevante para Lacan. Tal referência aparece no seminário sobre *O objeto da psicanálise* (1965-1966)⁸⁹. Esse psicanalista se reporta a Frege ao tratar do ponto de orifício entre a verdade e o saber, afirmando que, para esse problema, o matemático tenta uma solução através de sua concepção de conceito. Conforme Lacan (1965-1966), o “valor de verdade” é depreendido por certa solicitação, redução, limitação que é propriamente o que Frege extrai de sua teoria do número. Na leitura lacaniana dessa teorização, o conceito é inteiramente centrado sobre algo a que pode ser dado um nome próprio. Nisso se revela o caráter especificamente subjetivo – no sentido que a psicanálise dá ao termo *sujeito* – do que, para Frege, um lógico da ciência, caracteriza-se como o objeto da ciência. (p. 94). Nessa reflexão, Lacan aproxima esse valor de verdade do objeto *a*, objeto que opera a apreensão do saber, também para os sujeitos da ciência, a partir de sua relação à questão da verdade. (p. 95).

Ainda sobre a distinção entre conceito e objeto, Frege (1892/2009) afirma que “uma asserção feita a um conceito nunca convém a um objeto.” (p. 121). Para esse autor, os objetos “caem” sob os conceitos. Até aqui, percebe-se a fonte lógica para as elucubrações de Lacan sobre o conceito. Mas o psicanalista vai além, pois se apoia nessa lógica para postular uma relação conceitual que se dá sobre um vazio, que depende de uma lacuna, o que vai na contramão do projeto fregiano, que visa, em última instância, abolir qualquer lacuna para garantia de univocidade. É o que lemos nesta passagem em que Frege (1879/2009) justifica seu método para garantir o acesso à verdade na matemática:

⁸⁹ *L'objet de la psychanalyse* (seminário ainda não publicado), lição de 12 de janeiro de 1966.

A via que segui [...] foi a seguinte: tentei reduzir o conceito de sucessão em uma sequência à noção da consequência lógica, para daí poder estabelecer o conceito de número. Para evitar que nessa tentativa se intrometesse inadvertidamente algo de intuitivo, cabia tudo reduzir a uma cadeia inferencial carente de qualquer lacuna. (p. 44).

Ora, é precisamente à lacuna que Lacan (1962-1963a/2005) vai recorrer para problematizar a conceituação, ao menos o que qualifica como “verdadeiro acesso aos conceitos” (p. 282), ideia que, em breve, veremos ser oriunda de determinado pensamento pedagógico. Quanto a Frege, é incontestável sua influência nessa teorização, na medida em que abre a Lacan “a possibilidade de um modelo de escritura formal do real, também independente do recurso à intuição sensível e à dimensão imaginária do sentido”. (Iannini, 2012, p. 241).

Segundo Gilson Iannini (2012), o ponto mais importante da apropriação lacaniana do pensamento de Frege é a demonstração, por contraste, da irredutibilidade do caso ao conceito. A inferência do *um* do conjunto vazio, por Frege⁹⁰, faz pensável homologamente no campo da psicanálise que o ser do sujeito provém da sutura de uma falta (Lacan, 1966/2003, a partir de Iannini, 2012), o que “torna obsoleto o recurso a um esquema de causação psicológica do sujeito.” (Iannini, 2012, p. 242). Isto é, a causação do sujeito não é psicológica, é lógica.

A causação essencialmente lógica do sujeito é uma das teses principais a que Lacan (1964c-1965) se dedica com tenacidade a atestar no decorrer do seminário sobre os *Problemas cruciais para a psicanálise*, obra sobre a qual vamos nos debruçar mais adiante, mas da qual aqui já extraímos uma passagem que mostra com clareza o ponto do recurso lacaniano a Frege:

O sujeito seria, em suma, reconhecível naquilo que se revela, no pensamento matemático, estreitamente ligado ao conceito de falta, a este conceito cujo número é *zero*. É impressionante a analogia deste conceito com o que tenho tentado formular para vocês sobre a posição do sujeito enquanto que aparecendo e desaparecendo em uma pulsação sempre repetida, como efeito, efeito do significante, efeito sempre evanescente e renascente. É impressionante a analogia dessa metáfora com o conceito tal como a reflexão de um aritmético filósofo, [...] Frege é levado a fazer partir, necessariamente, do apoio, da contribuição deste conceito, cuja atribuição de número é *zero*, para daí fazer surgir este *um*, ele também inextinguível, sempre se esvaindo para, em sua repetição, se somar a si mesmo, mas numa unidade de repetição da qual se pode dizer, dela também, que nós aí tocamos, que jamais se reencontra, na medida em que ela progride, aquilo que ela perdeu. (p. 177).

Nota-se, aí, o valor que Lacan confere às ideias fregianas para o respaldo de suas reflexões sobre a posição subjetiva e a causação do sujeito. A teorização de Frege aporta à ideia do *um-a-mais*, que Lacan relaciona à tensão fundamental que marca o estatuto do sujeito

⁹⁰ “Frege deriva a existência do 1 a partir do 0, como efeito de uma inferência lógica (o conjunto dos elementos diferentes de si mesmo é o conjunto vazio; o conjunto cujo elemento é o conjunto vazio é o 1; o conjunto deste conjunto; etc.)”. (Iannini, 2012, p. 242).

em sua constituição no Outro. Trata-se da “concepção do singular enquanto essencialmente da falta.” (p. 343). Voltaremos a esse seminário posteriormente.

Iannini (2012) demonstra como Lacan segue Frege apenas até certo ponto. De acordo com Iannini, o conceito fregiano pode ser representado por uma função não saturada por um argumento, cuja referência é um valor de verdade. Já Lacan, desde a proposição da significação do falo, como vimos há pouco, define a função que supre a relação sexual em termos de *ser* ou *ter* o falo. Iannini clarifica:

Num primeiro momento, parece que a conceitografia fornece uma maneira de escrever a relação sexual como a função insaturada Φx . Mas é aqui que a conceitualização encontra seu limite, pois um existente real – eu, você –, ao saturar a função, não cai sob seu conceito, pelo menos não integralmente. [...]. Assim, não basta pôr um conceito como função insaturada e determinar meios de reconhecimento de objetos que servem como argumento para aquela função, pois um existente singular sempre é irredutível à função designada pelo conceito. (p. 248-249).

Esse autor acrescenta que “uma existência opõe-se ao universal da função conceitual, no caso a função fálica” (p. 249), de modo que uma proposição universal só pode se escrever ao apagar o que no sujeito o determina como sujeito (p. 250). Esse ponto de insubmissão ao conceito, de irredutibilidade, é o objeto *a* – objeto que, diferentemente dos demais objetos, não “cai” sob o conceito, nos termos de Frege. É aí que a *démarche* lacaniana tensiona a noção de conceito fregiana, ao mesmo tempo em que dela se aproxima. Iannini (2012) frisa a impossibilidade inerente ao objeto *a* de se instituir de forma predicativa. Para ele, “assumir a divisão significa [...] saber que o objeto *a* não pode ser inferido por vias psicológicas” (p. 251), assim como o número não é resultado de processos psíquicos.

Mas o quê, afinal, podemos extrair de tudo isso? A nosso ver, esse ponto de encontro entre Lacan e Frege permite compreender melhor o que está em jogo na assunção conceitual inaugurada pelo momento-limite da puberdade da seguinte forma: O verdadeiro acesso aos conceitos nesse tempo do sujeito se faz possível a partir de uma equação que conjuga a significação do falo com a irrupção do real orgânico do despertar pubertário, resultando naquilo que Lacan designa como a maturação do objeto *a*. Dessa equação deriva a emergência de um saber sobre a não relação sexual, que se faz questão para o sujeito de maneira inédita, cristalizando-se, nos termos de Lacan (1974a/2003). Trata-se, evidentemente, de um saber enigmático, desconcertante, mas que, paradoxalmente, abre caminho para a capacidade de conceituação, na medida em que o sujeito passa *a saber* lidar com a dimensão dos semblantes, capacidade que tem seu ponto de partida na apreensão dos semblantes “homem” e “mulher” (Coelho dos Santos, 2009), os primeiros conceitos. A maturação do objeto *a* – o reencontro do objeto na puberdade (Freud, 1905a/1996, e também a partir de Coelho dos Santos, 2009) –

torna patente ao sujeito a hiância, o descompasso, a dissimetria radical na relação com a alteridade, pois há um resto, um ponto irreduzível. E essa apreensão acontece no corpo, lugar da libido e da angústia, o que vamos reiterar no decorrer deste capítulo por meio do exame dos apontamentos lacanianos posteriores em torno dessas questões.

Por ora, vejamos o que Lacan (1964a/1998) tem a nos dizer sobre o conceito precisamente na obra que intitula como *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* – título que, já de saída, evidencia a preocupação desse autor nesse contexto com o tema da conceituação.⁹¹ Logo na primeira lição desse seminário, o conceito é associado à possibilidade de formulação, de se pôr em fórmulas que modulam o deslizamento do objeto (p. 17) – e aqui lembramos que “a função do objeto *a* é o deslocamento.” (Lacan, 1971b-1972/2012, p. 175). Ainda *n’O Seminário, livro 11*, encontramos uma articulação entre a correspondência das formas diversas do objeto *a* com a função central e simbólica do $(-\phi)$ e a conotação. (p. 24). Mais adiante, Lacan (1964a/1998) afirma:

Nossa concepção do conceito implica ser este sempre estabelecido numa aproximação que não deixa de ter relação com o que nos impõe, como forma, o cálculo infinitesimal. Se o conceito se modela, com efeito, por uma aproximação da realidade que ele foi feito para apreender, só por um salto, por uma passagem ao limite, é que ele chega a se realizar. (p. 25).

Embora a puberdade não seja mencionada nesse trecho, sabemos, desde o seminário anterior, que ela é imprescindível para essa “passagem ao limite”, passagem possível graças a um salto lógico que requer do sujeito certa familiaridade com a dimensão da falta, um salto sobre o infinito. A captação conceitual envolve, assim, certo cálculo que depende da certeza da perda, da queda de certos véus que a infância até então proporciona ao sujeito. Momento angustiante da “perda da inocência”, como bem denota o chavão retórico, a puberdade inaugura a apreensão da realidade por uma nova forma de nomeação dos objetos que conta com um resíduo, com a presença irreparável da falta. Acrescenta-se a isso o que Lacan assinala ao afirmar que é pela realidade sexual que o homem aprendeu a pensar. (p. 144).

Essa aproximação entre, de um lado, o pensamento e o conceito, e, de outro, o campo da sexualidade é crucial na presente investigação. A assunção conceitual que a puberdade inaugura está atrelada ao corpo, como já salientamos. E é Vladimir Safatle (2006) quem nos fornece uma indicação preciosa para o entendimento dessa conexão. Esse autor encontra numa passagem *d’O Seminário, livro 23: O sinthoma* (Lacan, 1975-1976/2007) uma

⁹¹ A decisão de Lacan por dedicar todo um curso aos “conceitos fundamentais da psicanálise” permite-nos vislumbrar a importância dessa temática nesse período, em que está em curso uma discussão de fundo com autores da epistemologia francesa daquela época, sobretudo George Canguilhem (2002). (Machado, 1981).

referência que expõe de maneira clara o que Lacan entende por pensamento conceitual, passagem que aqui transcrevemos a partir da obra lacaniana:

O objeto que chamei de pequeno *a* é, com efeito, apenas um único e mesmo objeto. Eu lhe atribuí o nome de objeto em razão do seguinte: o objeto é *ob*, obstáculo à expansão do imaginário concêntrico, isto é, englobante. O objeto é concebível, isto é, apreensível com a mão – é a noção de *Begriff* – à maneira de uma arma. [...] essa arma, longe de ser um prolongamento do braço, é desde a origem uma arma de arremesso. Ninguém esperou as balas para lançar um bumerangue. (p. 83).

Segundo Safatle (2006), depreende-se dessa assertiva que “a apreensão conceitual é algo como a apreensão com a mão, manipulação instrumental permitida pelo saber do objeto – o que não deixa de fazer jus ao termo alemão *Begriff*, no qual vemos ressoar o *greifen* que indica: agarrar, alcançar.”⁹² (p. 266). Ele enfatiza o caráter de resistência à universalização que o objeto confere ao conceito, que indica o que há de real no objeto, o obstáculo, *ob*:

Se o objeto é determinado como o que coloca obstáculos às mãos do conceito, é porque a ação do conceito é indissociável de uma operação de produção de consistência própria ao Imaginário. Para Lacan, a função do conceito consiste sobretudo em dar consistência ao objeto unificando [...] o múltiplo da experiência por meio de um processo que anula a não-identidade. (p. 268).

Com isso, pode-se inferir que o momento-limite da puberdade permite ao sujeito o acesso aos conceitos por se instituir, entre o sujeito e os objetos da realidade a serem apreendidos, um objeto que faz limite, que é obstáculo à expansão imaginária generalizante, escancarando a irredutibilidade do real à linguagem. Diante da lacuna que faz obstáculo à consistência da apreensão conceitual imaginária – que podemos presumir *não verdadeira*, a partir do que Lacan (1962-1963a/2005) propõe – são necessários, então, outros recursos, instrumentos de apreensão que são da ordem da invenção – tão bem ilustrada, no comentário de Lacan (1975-1976/2007) citado acima, pela figura do bumerangue – e que concernem ao corpo, às mãos que vão buscar no real os objetos. Como instrumento exemplar de arremesso, o bumerangue é o que vai ao longe, muito além do alcance do corpo, e retorna ao sujeito, após contornar o vazio do espaço.

A associação entre o *Begriff* e a apreensão, no sentido corpóreo do termo, aparece em outros contextos da obra de Lacan. Em *Os não-tolos-erram* (1973b-1974)⁹³, o autor alude ao *Begriff* como o que implica uma referência ao “que se apreende bem” (s.p.), ao que se toma na mão. Já em *R.S.I.* (1974-1975), encontramos uma pontuação que nos auxilia a compreender a articulação entre a lógica fálica, atualizada na puberdade de modo ostensivo, e

⁹² No alemão, *Begriff* é “conceito”, “noção”, “ideia”. Já o verbo *greifen* corresponde a “agarrar”, “pegar em”, “tocar” (um instrumento musical), “meter a mão” (no bolso), entre outros. (Irmen, 1994).

⁹³ *Les non-dupes errent* (seminário ainda não publicado), aula de 15 de janeiro de 1974.

o conceito. Numa explanação em que as teorias de Frege sobre o *um* e o conjunto vazio são novamente evocadas, Lacan (1974b-1975) afirma:

O falo, pois, é o Real, sobretudo enquanto se o elide. [...] Há um Real que ex-siste com esse falo, que se chama gozo, mas é antes a consistência, é o conceito, se posso assim dizer, do falo. Com o conceito faço eco à palavra *Begriff*, o que não é tão mau, pois, em suma, esse falo é o que se pega com a mão. Há algo no conceito que não deixa de ter relação com esse anúncio, essa prefiguração de um órgão que não é ainda tomado como consistência, mas como apêndice, e que é bastante bem manifestado naquilo que prepara o homem. (p. 45).

Nessa elaboração que articula o conceito ao falo, “o que se pega com a mão”, Lacan alude à masturbação, como o que “prepara o homem”, acrescentando uma observação sobre o fato de que o macaco também masturba, “e é nisso que se parece com o homem” (idem). Daí decorre, para o autor, que “no conceito, há sempre algo da ordem da macaque” (idem), comentário pitoresco que podemos compreender pelo dado de que os macacos também constroem e utilizam instrumentos, ferramentas. Mas, diversamente dos humanos que chegam à maturação pubertária, os macacos não formam conceitos. Lacan vai situar a distinção radical entre esses animais e os seres humanos na consistência do falo tanto para homens quanto para mulheres, para quem o falo consiste “valendo sua ausência” (idem). É, pois, o vazio, a falta, que opera a sexualidade humana. E a formação do conceito – esse instrumento de apreensão que aqui parece concernir, simultaneamente, à lógica e ao corpo – está radicalmente relacionada à tomada de posição do sujeito na sexualidade.

4.1.4 A formação dos conceitos na adolescência: Vygotsky com Lacan.

Passemos ao seminário consagrado aos *Problemas cruciais para a psicanálise* (1964-1965)⁹⁴. Nessa ocasião, Lacan retoma o debate com Piaget e finalmente nomeia o interlocutor do campo da Educação de quem extrai a tese sobre a promoção das chamadas capacidades mentais da criança através de problemas que ultrapassam seu desenvolvimento⁹⁵ e também com quem concorda quanto à questão do acesso aos conceitos na puberdade: Lev Vygotsky, o fundador da Psicologia Histórico-Cultural.

Logo no começo, Lacan (1964c-1965) anuncia uma crítica às concepções de Piaget (1923/1999) a propósito da relação entre a inteligência e a linguagem. (Aulas de 2, 9 e 16 de dezembro de 1964). Se para Piaget (1923/1999; a partir de Lacan, 1964c-1965) a linguagem é um instrumento da inteligência, numa acepção da inteligência como mecanismo de adaptação

⁹⁴ Seminário ainda não publicado.

⁹⁵ Podemos encontrar essa proposta de Vygotsky na obra *A formação social da mente* (1930-1935/2007).

do organismo, percebe-se nas entrelinhas dessa crítica a certeza de Lacan de que “não há metalinguagem”, ou melhor, “não há Outro do Outro”, tese que perpassa praticamente todo o seu ensino e que compõe sua discordância com a teorização piagetiana ⁹⁶.

Trata-se, portanto, de uma retomada do debate iniciado no seminário sobre *A angústia*, que vimos anteriormente, e que nessa conjuntura teórica é particularmente importante para esse autor, cuja *démarche* intenta depurar da causação subjetiva qualquer psicologia e sentido. No seminário sobre *Os problemas cruciais*, coloca-se, como questão proeminente, o *ser do sujeito*, problema central que Lacan (1966/2003) assim apresenta: “Que o ser do sujeito é fendido, Freud só fez redizê-lo de todas as formas, depois de descobrir que o inconsciente só se traduz em nós de linguagem, que tem, pois, um ser de sujeito.” (p. 206). Aí está o cerne do que vai guiar sua elaboração no curso em questão, que vai afluir nas relações do sujeito com o saber, como veremos em breve.

Apoiando-se numa reflexão sobre a relação do significante com o sujeito, Lacan (1964c-1965) evoca o “nó de linguagem que se produz quando a linguagem tem que dar conta de sua própria essência” (p. 19), dado que nesse movimento se engendra obrigatoriamente uma perda. É da perda, de “caráter radical e função originante” (p. 19), que parte para conceber a relação do significante com o sujeito, que implica uma significação e passa, necessariamente, por um referente. E esse referente tem a ver com a perda inerente a qualquer tentativa da linguagem de dar conta de si mesma, diz respeito a um resto irreduzível. Trata-se do real em jogo na relação do significante com o sujeito. Nessa ótica, Lacan propõe:

Um significante pode servir para introduzir, na relação com o referente, alguma coisa que tem um nome, que se chama de conceito. E isso é uma relação de conotação. É, portanto, por intermédio da relação do significante com o referente que vemos surgir o significado. (p. 20).

Vemos, aí, a ligação entre o conceito e o objeto *a*, aquilo que faz obstáculo à saturação da linguagem, à plena e exata sujeição à linguagem, que não se realiza porque há sempre um resto. No trecho acima, Lacan relaciona esse resto da operação de conotação – nunca inequívoca, concreta, exata ou literal – ao referente.

⁹⁶ Iannini (2012) ressalta que esse aforismo lacaniano provém da rejeição, por Lacan, de um esquema que trata a comunicação como função primordial da linguagem e da fala, a partir da fórmula “um remetente emite uma mensagem para seu receptor”. (p. 104). A nosso ver, a crítica a Piaget pode ser compreendida a partir dessa rejeição, visto que Piaget concebe a linguagem de forma evolutiva e utilitária, como um instrumento que tem, como finalidade, a comunicação e a apreensão de conhecimento. Piaget considera os equívocos da linguagem como um mau uso, uma apropriação incorreta do instrumento. Já Lacan aponta justamente o caráter de equívoco que a linguagem necessariamente comporta, já que não há, no final das contas, o sentido do sentido, mas sim uma causa exterior à linguagem, no real.

De acordo com Lacan (1964c-1965), Piaget negligencia esse referente ao considerar o sujeito anterior ao discurso (p. 20), e não efeito dele. Negligencia, pois, o *gap*, a lacuna. Além disso, conforme a crítica lacaniana, Piaget desconhece a ordem que existe entre a linguagem e a lógica, na medida em que propõe uma primazia da lógica sobre a linguagem, interessando-se pela linguagem formal, gramatical, e não pela linguagem primitiva, a “linguagem materna”, tocada pela libido (p. 19-20; p. 32-37). Piaget se interessa pela linguagem que a criança aprende pela educação, enquanto Lacan chama a atenção, nesse panorama, para a linguagem como ordem simbólica, em que a criança está mergulhada desde o início – e que posteriormente será pensada como anterior ao próprio ordenamento significativo em função de sua origem no gozo que a incidência do significante no corpo produz, domínio da *lalíngua* desprovido de qualquer sentido (Lacan, 1971b-1972/2012) ⁹⁷. Nesse mergulho, algo fica de fora da linguagem, algo do corpo, do real, que Lacan (1964c-1965) tenta, nesse momento, circunscrever pela noção de objeto *a*, a perda que se produz no nó da linguagem. Portanto, é preciso considerar a extração desse objeto para se compreender o que está em jogo na aquisição da linguagem por uma criança.

Lacan comenta um artigo de Piaget sobre a função da linguagem como instrumento no desenvolvimento dos conceitos na criança. De acordo com a leitura lacaniana, Piaget sugere que o mau uso das palavras indicaria uma não apropriação desse instrumento pelas crianças. Lacan se contrapõe a esse raciocínio e descarta essa concepção utilitarista da linguagem, argumentando que o mais extraordinário na linguagem da criança que aprende a falar é precisamente sua capacidade de antecipação de certas palavras, o que revela sua proximidade da linguagem primitiva, das primeiras aparições languageiras, da linguagem materna – enfim, de *lalíngua*. O equívoco de Piaget, para Lacan, é considerar a linguagem um instrumento da inteligência, quando, na verdade, a linguagem é o mais inapropriado dos instrumentos, é o que embarça, é o que causa dificuldades à inteligência. Sendo assim, a criança pequena que aprende a falar emprega mal as palavras. Há uma antecipação paradoxal de alguns elementos da linguagem que só deveriam aparecer posteriormente. Segundo Lacan, esse mau uso da linguagem pelas crianças rechaça a tese de Piaget acerca da relação entre inteligência e linguagem. Isso indica que a discordância por parte de Lacan das ideias piagetianas sobre a formação dos conceitos diz respeito a certa negligência da dimensão libidinal, do real que subjaz à relação do sujeito com a linguagem de modo radical.

⁹⁷ É importante registrar que o termo “*lalangue*” só vai aparecer no discurso lacaniano anos depois, em 1971. No entanto, essa elaboração que interpela Piaget acerca da aquisição da linguagem já demonstra que, ao menos de forma introdutória, o que esse neologismo vai contornar posteriormente já está em jogo nesse contexto teórico.

Em sua argumentação, Lacan recorre a outro teórico do campo da aprendizagem, Vygotsky (1934/1991; 1930-1935/2007), que enfatiza o papel preponderante da interação social e da cultura no desenvolvimento da linguagem e nos processos do pensamento – concepção em consonância com a certeza lacaniana de que o inconsciente é indissociável do laço social. E é no breve comentário sobre as ideias desse pensador que se esclarece a menção à puberdade expressa n’*O Seminário, livro 10*. Naquele contexto, ao articular a puberdade à possibilidade do verdadeiro acesso aos conceitos, Lacan faz uma alusão velada à concepção vygotskyana segundo a qual o verdadeiro manejo do conceito só é atingido na puberdade (Vygotsky 1930-1931/2012; 1934/1991, conforme Lacan, 1964c-1965, p. 34). Referindo-se a essa teoria, Lacan (1964c-1965) enuncia:

O que importa não é absolutamente, por certo, ver o que se passa no espírito da criança, certamente alguma coisa que com o tempo se realiza, uma vez que ela se torna o adulto que acreditamos ser, é que se, num certo estado, em certas etapas são para se realçar em sua adequação ao conceito, e aí ficaremos surpresos que alguém como Vygotsky [...] sem tirar mais partido disso, ao ter justamente colocado sua interrogação nos termos que vou dizer, a saber, inteiramente diferentes daqueles de Piaget, se apercebe que mesmo um manejo rigoroso do conceito [...] pode ser de qualquer sorte falacioso, e que o verdadeiro manejo do conceito não é atingido, diz ele, singularmente – e infelizmente sem tirar disso as consequências – senão na puberdade. (p. 34).

Mesmo que sutilmente e de forma enviesada, Lacan, sim, tira as consequências dessa articulação entre o conceito e a maturação pubertária, o que constatamos no decorrer desse seminário, que culmina na proposição de uma espécie de dobradiça topológica que une os termos *sujeito – saber – sexo*. Antes de tratarmos desse desdobramento, porém, faz-se necessário trazer a lume aquilo que esse psicanalista de fato lê em Vygotsky. A formação dos conceitos na adolescência é tratada por esse autor mais amplamente no artigo “O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação dos conceitos”, publicado inicialmente como um capítulo do livro *Pedologia do adolescente* (1930-1931/2012)⁹⁸. Um trecho desse trabalho integra a célebre obra *Pensamento e linguagem* (1934/1991), provável fonte da leitura de Lacan. Passemos, então, a um breve exame do artigo original de Vygotsky.

*

Vygotsky (1930-1931/2012) propõe construir “uma concepção correta da crise e da maturação intelectual que constituem o conteúdo do desenvolvimento do pensamento no adolescente”. (p. 47)⁹⁹. De acordo com ele, há um erro básico nas teorias que defendem não

⁹⁸ Tradução nossa da edição utilizada, que é espanhola, dos seguintes títulos: “*El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos*”, em *Paidología del adolescente*. (1930-1931/2012).

⁹⁹ Tradução nossa do espanhol: “*una concepción correcta de la crisis y la maduración intelectual, que constituyen el contenido del desarrollo del pensamiento en el adolescente.*” (p. 47).

haver nada essencialmente novo no pensamento adolescente em comparação com a criança. Esse pensador inicia seu trabalho debatendo com uma série de autores que também se debruçam sobre o problema da formação dos conceitos e o pensamento do adolescente, concordando com alguns pontos introdutórios de suas formulações, mas rechaçando suas conclusões. Esses autores, devidamente citados no artigo, consideram que as mudanças fundamentais que se produzem no período crítico da adolescência em todo o organismo e na personalidade – a revelação de novas e profundas camadas da personalidade, a maturação das formas superiores da vida orgânica e cultural – não afetam o pensamento do adolescente. Para Vygotsky, esse ponto de vista julga os processos intelectuais nessa idade como uma simples acumulação quantitativa das peculiaridades já existentes no pensamento de uma criança de três anos, e, assim, rebaixa e quase anula o papel das mudanças intelectuais no processo geral da crise e da maturação da adolescência (p. 47). Ele acrescenta que o fato de que o período da maturação sexual seja uma fase preeminente no desenvolvimento intelectual – que pela primeira vez ocupa o pensamento em primeiro plano – não somente passa despercebido nessas teorizações como parece até mesmo misterioso e inexplicável (p. 49).

Em síntese, Vygotsky (1930-1931/2012) demonstra a contradição de todas as teorias que negam a aparição de algo essencialmente novo no período de maturação sexual, uma vez que todas elas reconhecem, de alguma forma, a verdadeira revolução pela qual passam o material com que o pensamento opera e os objetos a que se dirige, mas nem por isso aceitam o surgimento de uma nova função no pensamento. Para esses autores, as mudanças ocorrem do exterior para o interior, de modo que as formas do pensamento permanecem invariáveis (p. 52). Ou seja, eles concebem as transformações apenas no conteúdo, não na forma do pensamento. Para contestar essa perspectiva, Vygotsky recorre à ótica psicológica segundo a qual as funções psíquicas superiores na idade de transição não são uma simples continuação das funções elementares da infância, nem tampouco sua conjunção mecânica, mas sim uma formação psíquica qualitativamente nova que é regida por leis especiais e distintas (p. 53). Surgem e se configuram novos mecanismos, novas funções, novas operações, novos modos de atividades, desconhecidos em etapas anteriores. O autor afirma:

Com efeito, toda a investigação realmente profunda nos ensina a reconhecer a unidade e indissolubilidade da forma e do conteúdo, da estrutura e da função, ensina-nos que cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento está inseparavelmente unido também à aquisição de novos mecanismos de conduta, com a passagem a uma etapa superior de operações intelectuais. (p. 54).¹⁰⁰

¹⁰⁰ Tradução nossa do espanhol: “*En efecto, toda investigación realmente profunda nos enseña a reconocer la unidad e indisolubilidad de la forma y el contenido, de la estructura y la función, nos enseña que cada paso*

Para Vygotsky, há uma *unidade dialética* entre a forma e o conteúdo na evolução do pensamento, o que contraria as teorias que não reconhecem mudanças qualitativas no pensamento do adolescente. Ademais, é também errônea a afirmação de que nesse pensamento separa-se o abstrato do concreto, ou seja, o abstrato do visual-direto. Ao contrário, o movimento do pensamento na idade de maturação sexual não se caracteriza pelo fato de que o intelecto rompa seus vínculos com a base concreta da qual se origina, mas sim pela aparição de uma forma completamente nova de relação entre os momentos abstratos e concretos do pensamento, por uma nova forma de sua fusão ou síntese.

Guardadas as devidas ressalvas decorrentes das evidentes distinções epistemológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicanálise, vale salientar, neste ponto, a aproximação entre essa formulação, por Vygotsky, de uma unidade dialética entre o interior e o exterior do pensamento do adolescente e a concepção lacaniana de *borda*, a estrutura topológica do sujeito que implica necessariamente uma continuidade entre o interior e o exterior. A borda é luminosamente ilustrada pela banda de Moebius – com sua superfície de face única que, quando virada, é idêntica a si mesma. Lembremos que Lacan (1962-1963a/2005, p. 110) se utiliza dessa figura justamente para indicar o corte que representa um resíduo, o objeto *a*. Mais à frente, veremos que no seminário em que Vygotsky é explicitamente convocado, *Problemas cruciais para a psicanálise*, essa estrutura de borda e seu corte são explorados a partir de outra figura topológica, a “garrafa de Klein”. Vislumbramos, assim, uma proximidade topológica entre o que Vygotsky apresenta como inerente à novidade trazida pela puberdade ao pensamento e o ponto residual da subjetividade, o objeto *a*, preponderante na maturação pubertária conforme o entendimento lacaniano.

Pois bem, após essa introdução, Vygotsky (1930-1931/2012) chega ao ponto central de seu trabalho, que ele assim apresenta:

O fato, estabelecido por uma série de investigações, de que o adolescente na idade de transição assimila pela primeira vez o processo de formação de conceitos, sua passagem a uma forma nova e superior de atividade intelectual – ao pensamento em conceitos –, é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento. (p. 58)¹⁰¹.

Segundo o autor, trata-se do fenômeno primordial de toda a idade de transição, o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do

nuevo en el desarrollo del contenido del pensamiento está inseparablemente unido también con la adquisición de nuevos mecanismos de conducta, con el paso a una etapa superior de operaciones intelectuales.” (p. 54).

¹⁰¹ Tradução nossa do espanhol: “*El hecho, establecido por una serie de investigaciones, de que el adolescente en la edad de transición asimila por primera vez el proceso de formación de conceptos, su paso a una forma nueva y superior de actividad intelectual – al pensamiento en conceptos –, es la clave de todo el problema del desarrollo del pensamiento.”* (p. 58).

adolescente. A formação dos conceitos constitui um processo amplamente complexo, totalmente distinto da simples maturação das funções intelectuais elementares. Ele acentua que as mudanças experimentadas pelo pensamento do adolescente em seu processo de domínio dos conceitos são, em grande medida, mudanças de índole interna, estrutural e íntima que geralmente não se exteriorizam nem são visíveis ao observador (p. 58). Essas mudanças estão conectadas à unidade entre forma e conteúdo, que constituem um só processo integral. O adolescente alcança um nível superior em seu pensamento quando domina os conceitos.

Vygotsky enfatiza o caráter qualitativo dessas transformações, que promovem um *modus operandi* novo no intelecto, uma nova função, diferente das anteriores tanto por sua composição e estrutura quanto pelo modo de sua atividade. Ele ressalta a passagem qualitativa entre o que compõe o pensamento infantil, as “imagens sincréticas” e os “complexos”, e o que se introduz no pensamento adolescente, os conceitos, reiterando que não se trata de um aumento quantitativo dos nexos associativos que constituem as funções elementares, mas sim da passagem a uma função qualitativamente distinta.

Neste ponto, mostra-se necessária uma sucinta digressão com o intuito de compreendermos melhor os termos utilizados por esse pensador. Diferentemente do que pressupõe Lacan (1962-1963a/2005) ao associar, por homonímia, o termo “complexo” ao “conceito”, os complexos, para a psicologia histórico-cultural, são, na verdade, distintos dos conceitos. O pensamento por complexos é, para Vygotsky (1934/1991), uma etapa intermediária no desenvolvimento do pensamento da criança, que sucede o sincretismo da primeira infância – caracterizado por conexões vagas e subjetivas baseadas na percepção imediata – e antecede o pensamento lógico, baseado nos conceitos. Ao contrário do pensamento conceitual, o pensamento em complexos caracteriza-se por ligações concretas e factuais, baseadas na experiência direta, imediata, e não lógicas e abstratas. Isso nos sugere que o “momento-limite complexual” indica precisamente a passagem ao “momento-limite conceitual”, este sim correlato ao tempo do despertar pubertário a que Lacan se refere e marcado pela introdução da mediação como essencial ao ato de pensar.

Voltando ao artigo aqui tratado, acerca das consequências da passagem ao pensamento em conceitos na adolescência, Vygotsky (1930-1931/2012) destaca, primeiramente, a mudança profunda e essencial no conteúdo do pensamento, que se renova e reestrutura-se em sua totalidade. “A relação entre o conteúdo e a forma do pensamento não é a mesma que a da água em relação ao vaso. O conteúdo e a forma estão indissolivelmente vinculados,

condicionam-se reciprocamente.” (p. 63) ¹⁰² O autor compreende como conteúdos do pensamento não apenas os dados externos que constituem seu objeto em cada momento, mas tudo que passa ao interior no processo de desenvolvimento, aquilo que passa a ser parte integrante, orgânica, da personalidade e dos sistemas de conduta. Sendo assim, tudo aquilo que era, a princípio, exterior – tal como as convicções, os interesses, a concepção de mundo, as normas éticas, as regras de conduta, as inclinações, os ideais, os esquemas de pensamento – passa a ser interior. Isso ocorre, conforme o autor, porque se coloca ao adolescente, em função de sua maturação e da mudança de seu meio, a tarefa de dominar um conteúdo novo. Nasce novos estímulos que o impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento. Os novos conteúdos impõem o adolescente a uma série de tarefas, a novas formas de atividades, a novas combinações das funções elementares (p. 64).

A passagem ao pensamento conceitual abre para o adolescente a possibilidade da consciência social e política, da meditação existencial e do interesse mais profundo pela Música e pelas artes mais abstratas. É também nessa idade que os jovens, em geral, passam a se atrair pela Física, pela Filosofia e pela Lógica (p. 66-67). O autor deixa claro que essas transformações e aquisições não podem ser tomadas de forma universal, pois dependem fundamentalmente das circunstâncias históricas, sociais e culturais – posição que vai ao encontro do que defendemos nos capítulos anteriores, que atestam a não universalidade da adolescência, compreendida como uma resposta sintomática ao real da puberdade radicalmente atrelada ao laço social e ao discurso. Assim, as formulações de Vygotsky a propósito da formação dos conceitos e de suas consequências emancipatórias e revolucionárias para o pensamento do adolescente devem ser lidas como fórmulas gerais que podem ou não se aplicar em cada particularidade, ou seja, subordinam-se ao “caso a caso”. A nosso ver, se Lacan nos ensina que a formação dos conceitos está relacionada à operação da adolescência, pode-se presumir que seus efeitos no pensamento do sujeito dependem do transcurso dessa operação, da passagem pelo momento-limite.

Em sua descrição da complexidade adquirida pelo pensamento adolescente, Vygotsky (1930-1931/2012) aponta como um traço crucial e característico dessa fase o espírito de contradição, que muitas vezes comparece no pensamento. Esse aspecto notável da adolescência deriva do caráter instável e imaturo da nova forma de pensar. Isso nos permite

¹⁰² Tradução nossa do espanhol: “*La relación entre el contenido y la forma del pensamiento no es la misma que la del agua en relación con el vaso. El contenido y la forma se hallan indisolublemente vinculados, se condicionan reciprocamente.*” (p. 63).

evocar o componente vacilante e ambíguo da adolescência, inerente à temporalidade sempre descompassada que pauta esse momento-limite. O autor escreve:

A formação dos conceitos, a novidade, a juventude, o caráter, todavia, débil, pouco estável e desenvolvido dessa nova forma do pensamento explicam a contradição [...]. Essa contradição é a contradição do desenvolvimento, a contradição da forma de transição, a contradição da idade de transição. (p. 68).¹⁰³

Percebe-se, então, que esse pensador não pressupõe como acabada, peremptória, a assimilação dos conceitos na adolescência. Trata-se de uma novidade recém-adquirida, que apresenta necessariamente instabilidades e contradições. Há um crescimento progressivo dessa nova forma de pensamento com o desenvolvimento das suposições e hipóteses próprias ao jovem. Nesse processo, tanto o conteúdo do pensamento se enriquece extraordinariamente como aparecem novas formas de operar esses conteúdos.

Vygotsky reafirma que a unidade entre a forma e o conteúdo é o aspecto essencial da estrutura do conceito. A função da formação dos conceitos na idade de transição desempenha um papel decisivo, na medida em que permite ao adolescente adentrar em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. Trata-se, então, de uma função fundamentada num ponto de continuidade entre interior e exterior, que podemos associar ao que Lacan (1962-1963a/2005) designa como a maturação do objeto *a*, a presentificação do corte, da borda e do vazio para o sujeito nesse momento. Vygotsky (1930-1931/2012) acrescenta:

A palavra não é somente o meio de compreender os outros, mas também a si mesmo. Para o falante a palavra significa, já desde o princípio, o meio de se compreender, de perceber as próprias vivências. Por conseguinte, apenas com a formação dos conceitos se chega ao desenvolvimento intenso da autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna. (p. 71).¹⁰⁴

Com Lacan (1962-1963a/2005; 1964c-1965), sabemos que esses processos estão submetidos a uma lógica que requer a mediação de um referente, de um resíduo da linguagem que se caracteriza precisamente por sua dimensão de borda entre real, simbólico e imaginário, demarcando, assim, a continuidade, no sujeito, entre interior e exterior, entre forma e conteúdo.

¹⁰³ Tradução nossa do espanhol: “*La formación de conceptos, la novedad, la juventud, el carácter todavía débil, poco estable y desarrollado de esa nueva forma del pensamiento explican la contradicción [...]. Esta contradicción es la contradicción del desarrollo, la contradicción de la forma de transición, la contradicción de la edad de transición.*” (p. 68).

¹⁰⁴ Tradução nossa do espanhol: “*La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo. Para el parlante la palabra significa, ya desde el principio, el medio de comprenderse, de percibir las propias vivencias. Por ello, tan sólo con la formación de conceptos se llega al desarrollo intenso de la autopercepción, de la autoobservación, al conocimiento profundo de la realidad interna.*” (p. 71).

Na adolescência, a apreensão do mundo interno dá-se *pari passu* a um deslocamento inédito no plano externo. Vygotsky (1930-1931/2012) concede grande valor às transformações na esfera social para todo o progresso do pensamento, que alcança, com a formação dos conceitos na idade de transição, sua socialização (p. 72). A linguagem tem uma dupla função nesse processo: no uso social, como meio de comunicação, e no emprego individual, como meio de pensamento. Esse autor considera a linguagem indissociável da compreensão (p. 73), diferindo, nesse ponto preciso, da visão piagetiana criticada por Lacan, em que a linguagem é pensada como um instrumento da inteligência – pressupondo-se, assim, uma hierarquia entre compreensão e linguagem. No entendimento vygotskyano, a indivisibilidade entre linguagem e compreensão manifesta-se no fato de que a função languageira é tanto interior quanto exterior, ou melhor, é ao mesmo tempo meio de comunicação e de pensamento.

Vygotsky esclarece o que designa como “a verdadeira natureza do conceito”. Para ele, o verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Assimila-se o conceito quando se chega a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, quando se sintetiza verbalmente essa diversidade numa imagem total mediante múltiplas definições. O conceito não inclui somente o geral, mas também o particular e o singular. Diferentemente da contemplação e do conhecimento direto do objeto, o conceito é pleno de definições do objeto, pois é o resultado de uma elaboração racional da experiência, é o conhecimento mediado do objeto (p. 78) – e aqui, mais uma vez, apontamos a consonância com a ideia lacaniana da mediação por um referente externo à linguagem.

Continuando esse esclarecimento, Vygotsky (1930-1931/2012) enuncia que o conceito é um sistema de juízos que se manifesta no pensamento lógico. E o pensamento lógico somente se constitui pelo funcionamento dos conceitos – proposição que ele associa ao conhecido aforismo “a função faz o órgão”. O pensamento lógico é o conceito em ação, define o autor (p. 82). Por conseguinte, a mudança mais fundamental nas formas do pensamento na adolescência é o domínio do pensamento lógico, que apenas nessa idade de transição se converte num fato real. Para corroborar essa tese, esse autor apresenta diversos estudos experimentais que ilustram a diferença qualitativa entre o pensamento em complexos, na criança, e o pensamento em conceitos, no adolescente, bem como demonstram que até a idade de maturação sexual não há domínio do pensamento lógico (p. 84). Os experimentos também comprovam que as crianças pequenas não utilizam conceitos verdadeiros. No máximo, elas se valem de equivalentes de conceitos em forma de imagens representativas integrais e não diferenciadas (p. 85). A criança consegue reconhecer a identidade de um

mesmo objeto com base em sua percepção anterior de outro exemplar, mas não o subordina a um conceito geral. Vygotsky esquematiza, então, o progresso do pensamento infantil da seguinte forma: primeiramente, há as imagens sincréticas, em seguida, o pensamento em complexos, depois, os “pseudoconceitos” e, por fim, o pensamento em verdadeiros conceitos.

Ainda para endossar sua posição, o autor recorre às “valiosas investigações” de Piaget (1923/1999) acerca da linguagem e do pensamento. Tais pesquisas descrevem, a partir de estudos experimentais, a passagem ao pensamento lógico. Apoiando-se nas teorias do psicólogo suíço, Vygotsky (1930-1931/2012) ressalta a preponderância do social no desenvolvimento do pensamento. A partir de diversos exemplos extraídos da obra piagetiana, ele destaca que é somente com a socialização do pensamento infantil, para o qual a palavra é atributo do objeto, que se produz sua intelectualização. A progressiva socialização da linguagem interna, com a tomada de consciência, pela criança, do curso de seus próprios pensamentos, é fator decisivo para a aquisição do pensamento lógico na idade de transição (p. 101). Para Piaget, segundo Vygotsky, até os 12 anos a criança parte sempre de um ponto de vista egocêntrico, direto, concreto, sendo incapaz de dominar a relação do geral com o particular. É por isso que os “pseudoconceitos” infantis têm como característica a ausência de hierarquia lógica e de síntese entre seus diversos elementos (p. 102).

Prosseguindo no cotejamento entre o pensamento infantil e o adolescente, Vygotsky salienta a aparição do uso das metáforas e das palavras em sentido figurado na idade de transição, o que sinaliza a conquista da combinação complexa entre o pensamento concreto e o abstrato. Ele observa que as comparações figuradas utilizadas na infância não constituem metáforas verdadeiras, porquanto não são nada abstratas. Já na adolescência, por seu turno, as metáforas se caracterizam por uma relação peculiar entre o abstrato e o concreto, que só se faz possível graças a uma base da linguagem altamente complexa, a um tecido verbal mais sofisticado que se verifica nesse período (p. 104-105). Com efeito, a gradual incorporação do abstrato no pensamento do adolescente constitui o fator central no desenvolvimento do intelecto na idade de transição (p. 106).

Em vista disso, reconhece-se na adolescência, entre outras aquisições, a larga abertura para o êxito na matemática, que é correlata a um processo de introspecção e do domínio progressivo do pensamento abstrato. Quanto à matemática, Vygotsky demarca a mudança decisiva que se opera com a introdução do conceito de número (p. 109). Enquanto o raciocínio matemático na criança funciona por meio das imagens numéricas, na adolescência, passa-se desse pensamento puramente concreto para o pensamento em conceitos numéricos, o que garante toda uma abertura para o pensamento lógico na matemática.

Essas importantes aquisições do pensamento adolescente se explicam, segundo Vygotsky (1930-1931/2012), pela nova função do ato de pensar que se alcança com a formação dos conceitos. Admitindo-se que o objeto chega a ser conhecido graças a seus nexos e mediações, em virtude das relações com seu meio circundante, chega-se à conclusão de que o pensamento que domina os conceitos começa a dominar a essência do objeto (p. 109). O pensamento tem êxito em descobrir os vínculos entre os objetos, em correlacioná-los e em unir elementos diversos da experiência pela primeira vez, possibilitando uma visão mais coerente do mundo como um todo. Trata-se da inauguração de uma função sistematizadora e reguladora que suscita o conhecimento da realidade. O autor assinala:

Se para a criança de idade escolar a palavra denomina o sobrenome do objeto, para o adolescente a palavra equivale ao conceito do objeto, quer dizer, sua essência, as leis de sua estrutura, seus nexos com os demais objetos e seu lugar no sistema da realidade já conhecida e ordenada. (p. 110).¹⁰⁵

É importante notar que toda essa reflexão em torno do pensamento adolescente e da formação dos conceitos culmina, nesse artigo, na questão da causalidade. Vygotsky lança mão de apontamentos de alguns autores, dentre eles Piaget, para realçar a passagem do pensamento pré-causal, quando a criança ainda confunde a causa dos fenômenos com a intenção, para o pensamento causal, quando a lógica da causalidade já está em vigor (p. 110-111). Vygotsky não desenvolve esse desfecho e conclui seu trabalho reiterando a função central da formação dos conceitos na idade de maturação sexual em toda a psicologia do adolescente, que se reestrutura sobre uma nova base (p. 113). Tal ponto de chegada de toda essa elaboração remete-nos às palavras de Lacan (1964c-1965) que, ao elogiar a *démarche* vygotskyana, ressalta o fato de que ela não retira as devidas consequências do que aponta.

Constatamos, assim, que a leitura de Vygotsky permite-nos inferir elementos que possivelmente ressoam no entendimento lacaniano da puberdade. A nosso ver, todos eles confluem na ênfase vygotskyana numa unidade dialética entre interior e exterior, que seria indissociável da formação dos conceitos e da função conceitual. Tal função, que tem como suporte o advento de uma nova concepção de mundo interno e externo para o sujeito, corresponde à conquista do pensamento lógico e da atribuição de causalidade. É notável como Vygotsky conecta essas aquisições do intelecto ao plano subjetivo, chegando a tributar “toda a psicologia” subsequente do adolescente a essa nova função. A formação dos conceitos e a função de conceituação, por sua vez, são dependentes da maturação sexual, como esse autor

¹⁰⁵ Tradução nossa do espanhol: “Si para el niño de edad escolar la palabra denomina el apellido del objeto, para el adolescente la palabra equivale al concepto del objeto, es decir, su esencia, las leyes de su estructura, sus nexos con los demás objetos y su lugar en el sistema de la realidad ya conocida y ordenada.” (p. 110).

salienta em muitos momentos de seu texto, malgrado não extraia dessas conexões as devidas consequências, como bem acentua Lacan.

*

Essa articulação ecoa na ótica lacaniana que concebe o sujeito de um ponto de vista lógico, e não psicológico. As significativas transformações ocasionadas pela maturação sexual na puberdade promovem, portanto, para ambos os autores – Vygotsky e Lacan –, um deslocamento subjetivo que é da ordem da lógica, não do sentido. Tanto é assim que no resumo, apresentado nos *Outros escritos*, do seminário *Problemas cruciais para a psicanálise*, Lacan (1966/2003) sublinha que “Piaget e Vygotsky ilustram, do primeiro para o segundo, o ganho que se obtém ao repelir qualquer hipótese psicológica das relações do sujeito com a linguagem, mesmo quando é da criança que se trata.” (p. 206-207). A referência ao problema do conceito nessa conjuntura teórica como ponto de inflexão na passagem adolescente deve-se, em nossa leitura, à necessidade de depuração de toda atribuição de sentido na atualização subjetiva que se passa nesse momento, em que se coloca para o sujeito um saber acerca da sexualidade que é da ordem de um não saber.

É nessa perspectiva que Lacan (1964c-1965) recorre ampla e explicitamente a Frege e seu conceito de número nesse seminário. Assim como Frege depreende de maneira lógica o *um* a partir do conjunto vazio, Lacan chega à proposição de que o ser do sujeito é a sutura de uma falta, o que vai ilustrar pela topologia da “garrafa de Klein”. Por meio de um corte na superfície dessa garrafa, expõe-se um ponto de sutura, um resíduo da estruturação do sujeito, o objeto *a*. A causação do sujeito tem como pivô esse objeto, um vazio que faz obstáculo ao sentido – tese lacaniana que rechaça qualquer causação psicológica.

A estrutura peculiar dessa figura topológica – constituída pela junção de duas bandas de Moebius – ilustra o engodo de qualquer psicologia que pressuponha o *cogito* como a apreensão de um conteúdo, como o envelopamento, pelo sujeito, do conhecimento. As duas cavidades da garrafa sugerem, ilusoriamente, o macrocosmos que envelopa o sujeito. Este, por seu lado, é microcosmos, psique (p. 54). No entanto, a estrutura dessa garrafa se distingue por se configurar por meio de um buraco, de modo que a separação entre suas cavidades não se sustenta. Interior e exterior estão numa relação complexa de continuidade, suturada por uma falta, o objeto *a*. Na figura seguinte, apresentamos um desenho da estrutura da “garrafa de Klein”, tão importante para Lacan nesse panorama teórico:

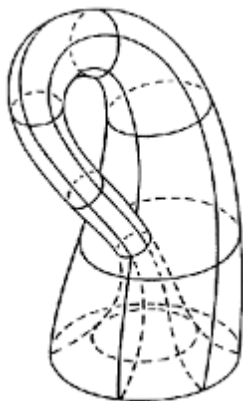


Figura 7: Esquema da “garrafa de Klein”. Fonte: Victora, 2013.

Conforme Lacan (1964c-1965), a “garrafa de Klein” só se estrutura a partir de um ponto de amarração essencial que é aquele que abre um buraco. Esse autor assim descreve a construção dessa figura:

Na costura que se faz no nível do buraco o que é enodado é a superfície a ela mesma, de uma maneira tal que o que nós temos até o presente marcado como fora se encontra conjugado ao que temos marcado até o presente como dentro, e o que estava marcado como dentro está suturado, enodado à face que estava marcada até então como fora. (p. 55).

Destaca-se a conveniência dessa figuração para ilustrar aquilo que Vygotsky expõe de modo eloquente em seu texto e que decerto chama a atenção desse psicanalista: a unidade dialética entre interior e exterior que estrutura o conceito, constituindo, assim, o pensamento lógico. Considerando o tempo da compreensão, “que não é absolutamente função psicológica” (p. 85), e a estrutura do sujeito, que se desenha como a “garrafa de Klein”, com seu caráter irreduzível, Lacan (1964c-1965) enuncia:

O termo compreender é para apreendermos nesse gesto mesmo que se chama apreensão e, contudo, permanece irreduzível a essa forma substancial da superfície, nesse aspecto de envelope em que ela se apresenta, isso que as mãos podem apreender e que é aí sua forma de apreensão a mais adequada; que não basta acreditar que ela seja, ali, grosseiramente imaginária, de nenhuma maneira redutível ao tangível. Seguramente não, porque se está aí a noção de *Begriff* mesmo, de conceito, pode se transportar da maneira a mais adequada [...] vocês verão que está aí, certamente, um modo a princípio infinitamente mais sutil que aquele que dá a oposição dos termos extensão e compreensão. (p. 85).

Capta-se, aí, a formulação do movimento de apreensão conceitual pela topologia da “garrafa de Klein”. Tal como em pontos ulteriores da obra lacaniana – já mencionados neste capítulo –, o conceito, *Begriff*, é associado ao gesto de apreensão pelas mãos, isto é, ao corpo. Trata-se, em nossa leitura, de uma ferramenta que possibilita a apreensão do saber no Outro, um instrumento de corte, como nos mostra a topologia desse objeto ímpar.

Lacan se utiliza dessa representação topológica na trajetória desse seminário para demonstrar, passo a passo, o ser do sujeito, sua causação lógica e a experiência analítica. Interessa-nos extrair desse denso percurso o que diz respeito, nesse panorama, à relação do sujeito com o saber, que vamos, aqui, procurar deslindar.

Embora a questão da puberdade e o pensamento de Vygotsky compareçam de forma pontual nesse seminário, tais pontuações suscitam importantes desdobramentos, visto que uma das linhas teóricas que percorre todo o curso é justamente a vinculação entre o saber e o corpo, lugar do púbis que se descortina na puberdade (Lacan, 1974a/2003), da maturação do objeto *a*. Na próxima seção, vamos partir desse panorama para daí seguir por alguns meandros do ensino lacaniano mais tardio no enalço da relação do sujeito com o saber – relação que é da ordem do gozo. Intentamos, com esse percurso, desvelar as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente, como endereçamento ao Outro que requer a apreensão de um saber-fazer fundamental para a invenção de um caminho possível.

4.2 O saber se apreende no Outro

A adolescência é uma transição que se dá no Outro. É a passagem da referência familiar, como suporte do sujeito na infância, ao grupo social mais amplo. Nessa travessia, é preciso um desenlace da autoridade parental para que outros laços se estabeleçam. A importância dessa transição para Freud (1909a/2015) é explicitada no trecho que se segue:

Desprender-se da autoridade dos pais é uma das realizações mais necessárias e também mais dolorosas do indivíduo em crescimento. É absolutamente necessário que ele o faça, e podemos presumir que isso foi alcançado, em alguma medida, por todo aquele que se tornou normal. De fato, o progresso da sociedade baseia-se nessa oposição entre as duas gerações. Por outro lado, há uma classe de neuróticos cuja condição, percebemos, foi determinada pelo fracasso nessa tarefa. (p. 420).

Freud esclarece que esse desprendimento depende do progressivo desenvolvimento intelectual da criança. O conhecimento adquirido a partir da experiência exterior ao núcleo familiar mais restrito leva a criança a se aperceber de que os pais não são infalíveis, perfeitos e onipotentes. Conforme o autor, a criança “conhece outros pais, compara-os com os seus, e pode assim duvidar da natureza única e incomparável que lhes atribui.” (p. 420). A separação do par parental tem seu início, então, na instalação de uma dúvida – proveniente de um saber obtido no círculo social mais amplo – que conduz, pouco a pouco, à certeza da natureza falível e falha dos pais. Tem-se, assim, uma primeira expansão do Outro parental ao Outro social. Mais tarde, a inconsistência do Outro torna-se questão central e irrevogável para o

sujeito que chega à adolescência, tempo da vida em que se apresenta um difícil dilema: endereçar-se ao Outro, lá buscar uma reinscrição simbólica, um lugar como adulto, já ciente de sua inconsistência – ou, com a queda de toda a ilusão, de sua inexistência.

Como sublinhado em outro ponto desta tese, Freud (1930/2010) ainda escreve que “a separação da família torna-se para todo jovem uma tarefa, na solução da qual a sociedade com frequência o ajuda por meio de ritos de puberdade e iniciação.” (p. 66-67). Entretanto, como observamos no Capítulo 2, os ritos tradicionais – como instrumentos culturais capazes de balizar a transição da adolescência através de uma operação simbólica – perderam grande parte de sua eficácia na modernidade, chegando a praticamente desaparecer, como tais, nas sociedades ocidentais contemporâneas. Nessas sociedades, os ritos disponíveis aos jovens, de caráter imaginário e ditados pelos modismos, são apenas arremedos dos antigos rituais, como ilustram as atuais “festas de 15 anos” e os “trotes” exigidos para pertencimento a determinados grupos, entre outros. Na ausência desses instrumentos e perante um Outro rarefeito de referências balizadoras, a travessia de um ponto a outro mostra-se uma tarefa ainda mais dolorosa que nos tempos de Freud. A transmissão e a apreensão dos saberes na passagem geracional não contam mais com os mecanismos simbólicos de outrora e devem se valer de outros instrumentos. Vimos que a adolescência em seu sentido moderno desponta como resposta da cultura a essa lacuna.

No vácuo que constitui o tempo “entre dois” da adolescência (Le Breton, 2013), o movimento de separação da referência familiar e de apelo ao Outro social deve se sustentar na relação do sujeito com o saber. Este é a moeda de troca na transição e na oposição geracional e faz-se elemento vital na tarefa do adolescente. Como vimos no Capítulo 3, a operação da adolescência apoia-se numa atualização da operação de separação (Lacan, 1964a/1998), em que se extrai um resíduo, o objeto *a*. A relação com o saber vai passar necessariamente por esse vazio, como mediação inevitável. Essa problemática se faz presente de maneira peremptória na adolescência, tempo do sujeito que corresponde a um momento-limite.

O momento-limite é o ponto de inflexão da infância à idade adulta, tempo de travessia em que o jovem desliga-se da autoridade familiar e endereça-se ao lugar do Outro em seu sentido mais amplo. Com o que verificamos até aqui, podemos considerar a formação do conceito na puberdade, a entrada no pensamento lógico, como uma ferramenta preciosa nessa travessia. O conceito é o prolongamento do corpo, como nos indica Lacan (1964c-1965; 1974b-1975; 1975-1976/2007), é o que permite ao sujeito ir além de um limite, o que possibilita a expansão de um campo e a invenção do novo. Sendo assim, a assunção conceitual pode ser tomada como instrumento de corte capaz de abrir caminho no campo do

Outro – tal como o bumerangue, que o sujeito agarra e arremessa num movimento que faz, ao cortar o vazio do espaço, um contorno que o expande, voltando depois ao sujeito. A invenção – habilidade do campo do saber (Lacan, 1973b-1974) – é o que permite ao sujeito lidar com a falha fundamental no Outro, com sua inconsistência.

Nesta seção, vamos verificar essas conexões por meio de um exame das elaborações de Lacan sobre a relação do sujeito com o saber – uma relação assentada no campo do gozo, logo, atrelada ao corpo. Com isso, propomos pensar acerca das implicações do saber na adolescência a fim de refletir, ao final, sobre os desafios e as respostas que essa fase nos apresenta no mundo contemporâneo.

4.2.1 O saber coabita o corpo falante.

A tarefa da adolescência é, então, uma tarefa de separação. Portanto, diz respeito às operações de causação do sujeito, alienação e separação, atualizadas nesse momento-limite. Na alienação, ocorre a afânise do sujeito, que é alienado no saber do Outro, inconsciente, e tomado pelo sentido (Lacan, 1964a/1998). A separação evoca dialeticamente um saber-fazer com a perda, que a experiência da afânise inaugura na alienação, para operar a extração fundamental de um vazio. “Pela função do objeto *a*, o sujeito se separa, deixa de estar ligado à vacilação do ser, ao sentido que constitui o essencial da alienação.” (p. 243). Esse objeto dá suporte a um saber sobre o sexo: “que, para o homem, e porque ele conhece os significantes, o sexo e suas significações são sempre suscetíveis de presentificar a presença da morte.” (p. 243). Trata-se da passagem de uma posição subjetiva em que “*não se pode saber nada*” (p. 212) para outra em que o reconhecimento de uma falha estrutural no saber do Outro permite ao sujeito buscar nesse lugar inconsistente um saber que não seja totalitário e obsedante.

Dito de outro modo, o pensamento lógico permite ao sujeito saber que não sabe. O adolescente está, de certa maneira, advertido de que pode se enganar. Afinal, a emergência do vazio e a significação do falo expõem o fato de que ele já se enganou antes, quando era tomado como falo da mãe. Como atualização dialética da operação de separação, a adolescência põe em relevo um saber-fazer com a perda para, assim, viabilizar a busca de um saber emancipatório e não totalitário no Outro. O instrumento lógico de apreensão do saber que constitui o pensamento em conceitos é uma importante ferramenta nesse movimento, pois implica tomar, de maneira inédita, a problemática interior/exterior que concerne à relação do sujeito com o Outro.

Lacan (1964a/1998) indica que a assunção de uma certeza implica, necessariamente, a instauração de algo de separado (p. 212). Na adolescência, o sujeito se certifica da inconsistência do Outro – a “perda da inocência”, como aponta o lugar-comum. Essa certificação é coetânea de uma operação de extração, da presentificação de um vazio que corresponde à maturação do objeto *a*. Tal correlação se insinua na articulação que Vygotsky (1930-1931/2012), resgatado por Lacan (1964c-1965), estabelece entre a maturação orgânica da puberdade e a vigência do pensamento conceitual. Assim, presumimos uma conexão entre a entrada no domínio da lógica e a certeza de uma falta. Como ensina Lacan (1962-1963a/2005), a certeza diante do vazio corresponde à angústia e se dá no corpo. Sabe-se com o corpo, através de uma série de eventos orgânicos indefectíveis. O saber que advém na adolescência, inextrincável de um não saber fundamental sobre a sexualidade, também se dá no corpo, o que vamos averiguar seguindo alguns passos de Lacan.

Partimos do seminário *Problemas cruciais para a psicanálise* – trabalho que convoca a tese de Vygotsky sobre a formação dos conceitos na puberdade e que traz uma ampla abordagem do saber. Lacan (1964c-1965) evoca a operação de alienação e a posição subjetiva dela decorrente para mostrar que o sujeito do inconsciente é o sujeito de um não saber:

O que quer dizer o inconsciente, é que o sujeito recusa um certo ponto de saber, é que o sujeito se designa deliberadamente o não saber, [...] é que o sujeito se institui por um significante rejeitado, *verworfen*, por um significante do qual não se quer saber nada. (p. 342).

E aquilo sobre o qual nada se sabe é a oposição sexual, a diferença entre os sexos, a não relação. O sujeito do inconsciente é o sujeito que evita o saber sobre o sexo (p. 343). Com o desenvolvimento dessa problemática, Lacan chega à tríade *sujeito – saber – sexo*, que relaciona ao *jokenpô*, jogo em que “tesoura, pedra e papel se ganham em círculo indefinidamente – pedra quebrando tesoura, papel envolvendo pedra, tesoura cortando papel” (p. 349). Essa analogia ilustra como cada um dos termos envia-se de um a outro em uma relação de “dominância giratória”. O psicanalista realça:

O sujeito se indetermina no saber, o qual para diante do sexo, o qual confere ao sujeito essa nova espécie de certeza por onde seu lugar de sujeito, sendo determinado e só podendo sê-lo pela experiência do *cogito*, com a descoberta do inconsciente, pela natureza radicalmente, fundamentalmente sexual de todo o desejo humano, o sujeito toma sua nova certeza, aquela de tomar sua morada na pura falha do sexo. (p. 349).

Vê-se, aí, a mediação entre o sujeito e o saber pela falha, pela lacuna, que podemos relacionar ao referente no real que é o objeto *a*. O vazio que esse objeto presentifica diz respeito à falha do sexo por remeter à não relação, à dissimetria fundamental entre os

parceiros, que têm que lidar com um resto, um mais-de-gozar. A relação do sujeito com o saber se transforma, necessariamente, quando essa falha se coloca, cristaliza-se, no momento-limite da puberdade. A aquisição da função conceitual, indissociável da função da causa e correlata a uma apreensão topológica do ponto de junção entre exterior e interior do sujeito, propicia toda uma atualização da relação com o saber. O conceito, essa ferramenta lógica basilar, pode ser compreendido, assim, como um saber-fazer inédito que só se disponibiliza ao sujeito a partir da adolescência. É a ferramenta que possibilita a *invenção*, por exemplo, do bumerangue a que se refere a metáfora de Lacan (1975-1976/2007).

Lacan (1964c-1965) chega ao valor essencial que a relação entre saber e sexo constitui no ensino freudiano, alegando que Freud, quando teoriza:

É em torno desse ponto oscilante da questão sobre o sexo, da pulsão epistemológica, da necessidade de saber sobre o sexo que se introduz, geneticamente, na história da criança, tudo o que a seguir se fará desabrochar nas formas, tanto de sua pessoa quanto de seu caráter, como de seus sintomas, de toda essa matéria que é a nossa e que nos interessa. (p. 350).

Ou seja, o que vai desabrochar na adolescência deriva desse ponto oscilante, um ponto de enigma em torno do qual gira a pulsão de saber e que tem valor determinante na causação do sujeito, em sua posição subjetiva¹⁰⁶.

*

Do panorama que abarca os seminários *livro 10, 11 e 12*, passamos à trilha teórica que transcorre a partir d'*O Seminário, livro 16 – De um Outro ao outro*. Para analisar a posição do sujeito diante do Outro, Lacan (1968-1969/2008) se volta para os temas do pensamento e do saber desde o início desse curso. É nesse contexto que o objeto *a* é formalizado como mais-de-gozar, como o que resta da renúncia ao gozo na passagem ao saber – explicitando-se, assim, a conexão radical entre o saber, o gozo e o objeto, o que vai nos auxiliar a compreender o vínculo entre a maturação do *a* na puberdade e o acesso ao pensamento conceitual.

O problema do “ser do sujeito” e sua relação com o sentido, que perpassa todo *O Seminário, livro 12*, é retomado, aclarando-se a função da causa no pensamento. “É somente na medida do fora-de-sentido dos ditos – e não do sentido, como se costuma imaginar e como supõe toda a fenomenologia – que existo como pensamento.” (p. 13). E ainda: “O que é causa, ao passar pelo meu pensamento, deixa passar aquilo que existiu, pura e simplesmente, como ser. Isso porque, ali por onde ela passou, ela já é desde sempre passada, produzindo efeitos de

¹⁰⁶ Cabe mencionar que nessa conjuntura teórica Lacan está empenhado em definir as posições subjetivas a partir da relação topológica entre os termos da tríade *sujeito – saber – sexo*.

pensamento.” (p. 13). Isto é, “o ser do pensamento é a causa de um pensamento como fora-de-sentido.” (p. 13). Essa elaboração resgata os pontos principais daquilo que o debate com Piaget e Vygotsky, alguns anos antes, introduz.

A continuidade entre forma e conteúdo no âmbito do pensamento é aqui acercada pela figura do “pote de mostarda”, que, para Lacan (1968-1969/2008), é a imagem sensível de uma ideia, por ser, de certo modo, a significação que ele mesmo modela.

Manifestando a aparência de uma forma e um conteúdo, o pote introduz no pensamento, com efeito, o conteúdo que constitui a significação, como se o pensamento manifestasse aí uma necessidade de se imaginar tendo outra coisa para conter – o que é designado pela expressão *conter-se*, quando referida a um ato intempestivo. Esse pote, eu o chamei pote de mostarda, para assinalar que, longe de contê-la, forçosamente, é justo por estar vazio que ele assume seu valor de pote de mostarda. (p. 15).

Assim como a “garrafa de Klein”, essa referência ao “pote de mostarda” serve a Lacan para evidenciar o que, de real, há na estrutura do sujeito, que se mantém, em sua relação com a significação, em torno de um vazio. Afinal, a estrutura é o próprio real (p. 30). Na produção do sujeito entre um significante e outro, há uma perda, uma brecha, o vazio, cuja função o mais-de-gozar vem acentuar. “Perde-se alguma coisa que se chama o mais-de-gozar. Ele é estritamente correlato à entrada em jogo do que determina, a partir de então, tudo o que acontece com o pensamento.” (p. 21). O objeto *a* é o que pode assumir a imagem das entidades evanescentes – os objetos cedíveis do corpo – ou de tudo aquilo que o discurso pode produzir a partir da renúncia ao gozo. O que impulsiona a fabricação dos objetos *a* é que em torno deles pode-se produzir o mais-de-gozar, função que Lacan vai localizar historicamente a partir da implantação do discurso capitalista. Esse objeto é o verdadeiro esteio do sujeito, “o um-a-mais entre tantos outros” (p. 24), constituindo, assim, o que pode “assegurar a consistência do que é chamado verdade” (p. 24) no Outro. Por conseguinte, o mais-de-gozar consiste na coerência do sujeito.

Dito isso, esse autor aproxima o saber do campo do gozo, como um valor que se obtém mediante a renúncia ao gozo. Numa perspectiva histórica – que, aliás, permeia grande parte desse seminário, marcado por um debate de fundo com Marx (1890/1980) e seu conceito de mais-valia – Lacan (1968-1969/2008) define o mal-estar na civilização como o mais-de-gozar obtido através da renúncia ao gozo, respeitando-se o princípio do valor do saber (p. 40). Considerando a implicação do saber na passagem adolescente, essa orientação nos remete à construção da adolescência como sintoma social, como resposta ao mal-estar na cultura. O sintoma “resulta de uma certa incidência na história, que implica a transformação da relação do saber, como determinante para a posição do sujeito, com o fundo enigmático do gozo”. (p. 45). Trata-se, em nossa concepção, da história social do sintoma e também da história

individual de um sujeito, em que a puberdade, como momento decisivo de transformação da relação com o saber, vem se mostrar determinante na configuração sintomática.

A relação do sujeito com o saber é mediada por uma falha, que se presentifica na puberdade. O sujeito se formula no lugar do Outro, que só é garantido como lugar da verdade por ser, em si mesmo, um lugar vazado. A interpelação do Outro é sintetizada numa pergunta: “*O saber se sabe, ou será que, por sua estrutura, ele é hiante?*” (p. 58). Nessa altura, Lacan (1968-1969/2008) volta a se referir à “garrafa de Klein”, como estrutura que representa a hiância do sujeito no lugar do Outro. “O objeto *a* é o furo que se designa no nível do Outro como tal, quando ele é questionado em sua relação com o sujeito.” (p. 59).

Com o desenrolar dessa reflexão, chegamos a uma enunciação importante sobre o saber e o aprender. Segundo Lacan, é no nível do inconsciente que devemos encontrar a verdade sobre o saber. “*Saber algo não é sempre algo que se produz como um clarão?*” (p. 196), interroga o autor. A que concerne esse clarão? Vejamos a resposta:

O saber é isto: alguém lhes apresenta coisas que são significantes e, da maneira como estas lhes são apresentadas, isso não quer dizer nada, e então vem um momento em que vocês se libertam, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa, e é assim desde a origem. Isso se percebe pela maneira como a criança maneja seu primeiro alfabeto, que não é aprendizagem nenhuma, porém um colapso que une uma grande letra maiúscula com a forma do animal cuja inicial supostamente corresponde à letra em questão. A criança faz ou não faz essa conjunção. Na maioria dos casos, ou seja, naqueles em que ela não é cercada por uma atenção pedagógica demasiadamente grande, ela a faz. (p. 196).

Ressaltamos alguns termos dessa proposição: trata-se de um *clarão* obtido mediante certo *manejo* que, por sua vez, resulta num *colapso*. Conforme Lacan, o sujeito leva vida afóra essa relação original com o saber. E “*toda a manipulação possível da função do saber deve caber efetivamente na articulação [...] do objeto a.*” (p. 196). Esse clarão nos remete à “centelha sagrada” destacada por Freud (1910b/1996) a propósito da relação de Leonardo da Vinci com o saber, como mostramos no Capítulo 3.

Lacan (1968-1969/2008) aproxima o saber e o pensamento do momento em que o sujeito se apercebe do outro sexo. O que é *pensável* depende de um certo saber sobre o caráter de “lugar-tenente” do sexual em que consiste a pulsão. Valendo-se do mito bíblico, o autor se reporta ao instante em que Adão vê Eva como mulher: “*provavelmente, foi nesse momento [...] que ele não só descobriu que ela era a mulher, como também começou a pensar, pobrezinho.*” (p. 206). Essa alegoria é de suma importância para nosso entendimento do que está em jogo na passagem ao pensamento lógico, que, como vimos, localiza-se na puberdade – tempo da subjetivação da diferença sexual, com a assimilação dos semblantes “homem” e “mulher” (Coelho dos Santos, 2009).

Ainda acerca do pensamento – “não só o pensamento espontâneo de quem se orienta nas realidades instaladas da vida, mas o pensamento como tal” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 267) –, Lacan o define “como sendo, essencialmente, censura.” (p. 267). Eis aí o *conter-se* que o “pote de mostarda” sugere. Trata-se daquilo que a articulação freudiana situa como um *eu não sei* que é radicalmente esquecido. Esse *eu não sei* provém da falha insuperável do saber e de qualquer lógica diante da castração, do furo na apreensão, e refere-se ao gozo do Outro, “na medida em que o Outro é representado por um corpo.” (p. 268-269). O pensamento advém como instrumento para dar conta dessa insuficiência lógica, que a censura vem recobrir – o que condiz com a reedição do recalçamento que se efetua na puberdade. A irrupção do real do sexo nesse momento não garante qualquer solução para os dilemas sexuais. Diante da angústia que o furo na apreensão do gozo do Outro provoca, resta a censura, a contenção, como efeito do pensamento, o que o papel e a incidência do pudor nessa fase da vida também sugerem.

Tudo isso diz respeito à posição do sujeito perante o desejo do Outro e a sexualidade, ao drama que se inicia “quando o jovem sujeito precisa responder aos efeitos que se produzem pela intromissão da função sexual em seu campo subjetivo.” (p. 312). A posição do sujeito está radicalmente ancorada na relação entre o saber e o sexo, articulação que remonta à dobradiça topológica construída no decorrer do seminário sobre *Os problemas cruciais para a psicanálise*, a tríade *sujeito – saber – sexo*, como nós localizamos há pouco. Lacan (1968-1969/2008) salienta:

O ponto essencial da descoberta psicanalítica é o passo decisivo dado por Freud ao revelar a relação entre a curiosidade sexual e toda a ordem do saber, isto é, a junção entre o *a*, por um lado, ou seja, aquilo em que o sujeito pode encontrar sua essência real como falta-de-gozo e mais nada, seja qual for o representante pelo qual ele tenha que se designar em seguida, e, por outro lado, o campo do Outro, na medida em que nele se ordena o saber, tendo no horizonte o campo, proibido por natureza, do gozo, com o qual o gozo sexual introduz um mínimo de relações diplomáticas, que direi serem muito difíceis de sustentar. (p. 312).

Essa quota mínima de gozo que as “relações diplomáticas” introduzidas pelo gozo sexual viabilizam deve-se à mediação do saber, que opera certa legitimação do gozo, tornando-se seu meio. De acordo com Lacan, a experiência analítica demonstra, por lidar com o sintoma, essa ligação entre o gozo e o saber. Ele propõe uma síntese dessa articulação: “o gozo como excluído, o Outro como lugar em que isso se sabe, e o objeto *a*, que é o pivô da história.” (p. 317). O sujeito, que surge da relação indizível com o gozo, por ter recebido esse meio, o significante, é doravante afetado por uma relação com o que, desenvolvendo-se a partir daí, ganha forma como Outro. (p. 317).

O gozo excluído é representado por um significante do gozo, o significante fálico, “em torno do qual se ordenam todas as biografias a que a literatura analítica tende a reduzir o que sucede com as neuroses.” (p. 320-321). Tais biografias são reduzidas a certo número de termos, que “só adquirem sentido e peso em razão do lugar que ocupam na articulação do saber, do gozo e de um certo objeto.” (p. 321). Em outras palavras, o que determina a biografia original do sujeito “está sempre na maneira como se apresentaram os desejos no pai e na mãe, isto é, na maneira como eles efetivamente ofereceram ao sujeito o saber, o gozo e o objeto *a*.” (p. 321).

Essa orientação é importante porquanto aclara a matriz fundamentalmente clínica que incita Lacan à formulação do saber como meio de gozo e da função do objeto *a* na apreensão conceitual. Ademais, essa elaboração avança numa direção que nos permite situar essas conexões no laço social e no discurso, apoiando nosso exame da adolescência como sintoma social, como resposta à incidência do saber em determinado contexto social. Segundo Lacan, “vivemos numa época em que as relações entre o saber e o gozo, consideradas na escala da comunidade, não são as mesmas, por exemplo, dos tempos antigos.” (p. 321). Enquanto para outros povos era possível um certo recuo em relação ao gozo, “pela entrada em vigor do que chamamos capitalismo, eis que somos todos incluídos na relação com o gozo de um modo que se caracteriza pela aresta de sua pureza, por assim dizer.” (p. 322).

Esse ponto de virada no discurso, tomado historicamente, leva Lacan a situar “as coisas no nível da virada que constitui, biograficamente, o momento de eclosão da neurose” (p. 322), em que se vê oferecer-se uma escolha que é, ao mesmo tempo, determinante dessa virada. Malgrado o autor não explicita o momento lógico do sujeito em que esse ponto de virada geralmente se apresenta, podemos localizá-lo na puberdade, que, desde Freud, é associada ao tempo privilegiado de eclosão da neurose. Lacan (1968-1969/2008) acrescenta:

A escolha é entre o que se presentifica, ou seja, o ponto de impossibilidade ou o ponto no infinito sempre introduzido pela abordagem da conjunção sexual, e a face que lhe é correlata, que é a projeção dessa impossibilidade em termos de insuficiência, em razão do momento prematuro em que ela entra em jogo na infância. Mas como não seria sempre prematuro esse tempo em relação à impossibilidade? Essa impossibilidade, a insuficiência a mascara e a desvia de ter que se exercer, considerando que o sujeito não está forçosamente à altura dela como ser vivo e reduzido a suas próprias forças. (p. 322).

Lacan alude, assim, ao descompasso fundamental que pauta a temporalidade da relação do sujeito com o sexual, marcada por uma impossibilidade que é, no processo de subjetivação, mascarada por uma insuficiência. E quando é que o sujeito passa a estar, supostamente, à altura da relação sexual? Justamente, e supostamente, com o despertar pubertário. Ou seja, no momento-limite da puberdade a insuficiência orgânica deixa de

mascarar a impossibilidade. O que ocorre é a explicitação e a ratificação da impossibilidade, dado que os recursos orgânicos adquiridos no corpo não garantem a tão esperada relação sexual, desvelando uma insuficiência de outra ordem, mais radical e insuperável. Em face do sexo, o sujeito está sempre despreparado, visto que todo o saber é, quanto a isso, insuficiente. Diferentemente dos outros animais, que dispõem do instinto – o conhecimento necessário para o sexo –, os humanos lidam com a pulsão, cujo saber é da ordem de um não saber, pois se volta para um campo essencialmente enigmático, o gozo. Essa insuficiência se escancara na puberdade, na medida em que o real orgânico promove a irrupção de um gozo com o qual o adolescente não pode lidar. O jovem sujeito não dispõe de recursos quanto a isso, nada sabe a esse respeito. É preciso um instrumento para lidar com esse excesso que acomete o corpo, o que o pensamento conceitual pode viabilizar, ainda que de maneira parcial, incompleta e insuficiente: pela via da censura do que é desmedido, daquilo diante do qual toda a lógica é insuficiente; e também pela via da invenção, como o que se pode fazer com o que resta do gozo, um “saber haver-se” com campo do gozo. (p. 202).

Lacan ainda destaca “o nó constitutivo pelo qual o saber é dependente da proibição do gozo.” (p. 323). A posição do sujeito deriva desse nó, da forma como vai questionar a verdade do saber considerando o saber apenso ao gozo. O neurótico interroga a fronteira entre saber e gozo, que nada pode suturar (p. 324). Nesse sentido, o objeto *a*, que faz sutura pela falta, produz-se no saber, e o pensamento, o *cogito*, advém para mascarar essa origem do sujeito, proveniente de uma falta (p. 332-333). Esta é a censura essencial que o pensamento veicula.

Na lógica da produção do *a* pelo saber, podemos compreender a maturação desse objeto na puberdade também por meio da seguinte proposição:

O *a* vem substituir a hiância que se designa no impasse da relação sexual e reproduz a divisão do sujeito, dando-lhe sua causa, que até então não era apreensível de maneira alguma, porque é próprio da castração que nada possa enunciar-la, propriamente falando, uma vez que sua causa está ausente. Em seu lugar vem o objeto *a*, como causa substitutiva do que constitui, radicalmente, a falha do sujeito. (p. 335).

Enfim, somos efeito do saber, e, como tal, somos cindidos (p. 377).

*

No âmbito d’*O Seminário, livro 17*, Lacan (1969-1970a/1992) continua a perseguir a relação, que supõe originária, entre o saber e o gozo. Ao se dedicar à formulação de sua teoria dos discursos, ele situa o saber em um lugar central para se pensar a posição do sujeito no laço social. O discurso, como estatuto do enunciado, emana da intervenção significante no campo

estruturado de um saber. Ao mesmo tempo em que corresponde à rede discursiva, o saber tange ao gozo do Outro. Vamos expor alguns apontamentos desse desenvolvimento teórico com vistas a clarificar a postulação lacaniana do saber como meio de gozo.

Lacan vai buscar o ponto de junção entre o gozo e o saber numa teorização que tem como origem o pensamento freudiano. O sentido da repetição no ser falante – desvelado por Freud –, que não comporta qualquer efeito de memória no sentido biológico, abrange, na verdade, “certa relação com aquilo que, desse saber, é o limite – e que se chama gozo.” (p. 13). É a intervenção do significante no ser que faz o Outro surgir como campo, e essa origem deixa uma marca, um traço, cujo efeito é o sujeito dividido, marcado por uma perda que é constantemente reproduzida na repetição significante. Trata-se dos rastros da pulsão de morte, que Freud pôde detectar. Lacan concebe, assim, uma relação primitiva entre o saber e o gozo, que provém “do momento em que aparece o aparato do que concerne ao significante.” (p. 16). Guiando-se pelo mapeamento que a teoria freudiana das pulsões lhe fornece, esse psicanalista aproxima o saber daquilo que impele o sujeito a retornar ao estado inanimado por caminhos que a vida uma vez traçou – em termos tomados de empréstimo de Freud. Lacan associa esse caminho ao “saber ancestral”. É este o ponto de junção original de saber e gozo. “O saber, isto é o que faz com que a vida se detenha em um certo limite em direção ao gozo. Pois o caminho para a morte [...] nada mais é do que aquilo que se chama gozo.” (p. 16). Ainda com a terminologia freudiana, podemos entender essa dobradiça entre saber e gozo a partir da função agregadora do saber, de junção significante, como o que faz limite à desagregação radical e mortífera, garantindo, assim, o trilhamento mais longo rumo ao inanimado. Lacan (1969-1970a/1992) sintetiza essa juntura primitiva entre saber e gozo da seguinte forma:

É na juntura de um gozo privilegiado entre todos – não por ser o gozo sexual, pois o que esse gozo designa por estar na juntura é a perda do gozo sexual, é a castração –, é em relação à juntura com o gozo sexual que surge, na fábula freudiana da repetição, o engendramento daquilo que lhe é radical, e dá corpo a um esquema articulado literalmente. Tendo surgido S1, primeiro tempo, repete-se junto a S2. Desse estabelecimento de relação surge o sujeito que algo representa, uma certa perda. (p. 16-17).

Essa juntura é correlata à constituição do sujeito como barrado. Se desde então o saber e o gozo se articulam numa relação complexa de mediação e limitação, podemos inferir que no momento da puberdade, como tempo lógico de atualização subjetiva e reinscrição no Outro, esse ponto de junção é tensionado no mais alto grau, o que é uma maneira de compreendermos a importância do saber na operação da adolescência. E o objeto *a*, como buraco aberto no ato de entrada no aparelho da linguagem, resta como resíduo fundamental que determina as relações do sujeito com o saber. Sua maturação, no acento impetuoso da

castração que a puberdade alavanca, propulsiona toda uma reedição das relações com o saber que têm, como ponto central, um saber sobre a falta. Nesse sentido, é possível considerar a passagem ao pensamento conceitual como decorrente dessa equação por se assentar sobre um salto lógico que corresponde à aquisição de certo manejo do vazio. É evidente que toda essa movimentação no plano cognitivo é acompanhada, geralmente, pela angústia, afeto que dá o tom de muitos aspectos da adolescência.

O pensamento e o conhecimento também interessam a Lacan no contexto ora examinado. Ele pondera sobre as duas faces do saber: o saber-fazer¹⁰⁷, próximo de um artesanato (p. 19), e o saber mais articulado, transmissível, ligado à *episteme*, que quer dizer, em sua etimologia, “colocar-se em boa posição” (p. 19). Enquanto o saber-fazer avizinha-se do campo do gozo, condizendo com certo manejo legitimado do gozo, a outra face do saber se refere ao campo do conhecimento, à ciência, ao saber teórico e ao mundo da informação transmissível, configurando o que faz limite ao gozo, sua renúncia. Compreende-se, assim, que o saber como meio de gozo diz respeito a essa dupla acepção do saber.

Ambas as faces do saber estão implicadas na passagem adolescente, ainda que possamos reconhecer em cada caso o acento sobre uma ou outra dessas acepções, ou mesmo sua igual proporção. O saber como *episteme* é um elemento importante na vida dos jovens, que estão às voltas com os desafios que a escola lhes impõe e com a escolha da profissão. Muitas vezes, essa relação se torna altamente problemática, o que é notável na alta incidência do fracasso escolar e da inibição intelectual entre os colegas, além da cronicidade da evasão escolar nessa fase – ainda hoje gravemente significativa nas camadas sociais mais pobres no Brasil. As indicações de Lacan sobre essa face do saber são de grande relevância clínica por permitirem tomar a dimensão sintomática referente ao saber escolar num plano que leva em consideração os aspectos constitutivos e lógicos que a subjazem.

A concepção da outra face do saber como saber-fazer, próxima do “artesanato”, é também de grande valor clínico, uma vez que remonta a um elemento operatório da adolescência, que abre caminho para a invenção de um modo singular de estar no Outro. Essa face do saber também abarca o pensamento conceitual. Por esse prisma, o conceito pode ser considerado um instrumento de “artesanato”, apto a dar certo tratamento à matéria prima que constitui o gozo em virtude de sua relação com o objeto *a* – um saber haver-se com o gozo. Qualquer que seja sua vertente a sobressair na história de um sujeito, o saber está implicado na operação adolescente, podendo ser ou não operatório em função disso que Lacan tenta

¹⁰⁷ Uma ressalva a essa expressão está exposta na nota de rodapé 80 (p. 195).

circunscrever nesse contexto como a junção entre o saber e o gozo. É no “caso a caso” que o saber vai se implicar no momento-limite conceitual: quer como o que faz limite à passagem adolescente, quando o sujeito sucumbe ao mais-de-gozar e ao sintoma, quer como o que limita o excesso do gozo, impedindo sua dimensão mortífera por meio de um manejo “artesanal”, um saber-fazer com o sintoma. Voltaremos a isso mais à frente.

Para compreendermos melhor essas implicações, faz-se necessário progredir nos meandros desse seminário. Segundo Lacan (1969-1970a/1992), a única coisa que motiva a função do saber é sua dialética com o gozo (p. 33), o que faz do saber um enigma. Um saber não se sabe, não alcança sua verdade. E a verdade só pode ser dita pela metade, é semi-dizer (p. 34), porque encerra o saber sobre a castração. A verdade é a castração, da ordem do real, indizível e impossível de se acessar plenamente pelo saber. Portanto, se a puberdade é esse momento em que a lógica da castração vem à tona de modo veemente, é inevitável que nesse tempo o caráter enigmático do saber esteja na ordem do dia.

Lacan retoma a concepção freudiana de princípio do prazer, que mantém um limite em relação ao gozo, aquilo que transborda esse princípio. A repetição é a “identificação do gozo” (p. 44), que se repete a partir da origem significativa, da marca – o que esse autor designa como a função do traço unário. “É no traço unário que tem sua origem tudo o que nos interessa, a nós, analistas, como saber.” (p. 44). Isto é, o ponto de junção, a marca que o significante faz no corpo, faz corte, surgindo, como efeito, o sujeito clivado, o ser falante – ou o *corpo falante*, para usar uma designação mais tardia de Lacan (1972a-1973/1985). A relação do sujeito com o saber é, portanto, constitutiva. É por isso que somos efeito do saber. “O significante, então, se articula por representar um sujeito junto a outro significante. É daí que partimos para dar sentido a essa repetição inaugural, na medida em que ela é repetição que visa o gozo.” (Lacan, 1969-1970a/1992, p. 45). Esclarece-se, assim, que o saber mostra sua raiz na repetição, “e sob a forma do traço unário, para começar, ele vem a ser o meio de gozo – do gozo precisamente na medida em que ultrapassa os limites impostos, sob o termo prazer, às tensões usuais da vida.” (p. 46).

Em suma, o gozo, proibido por natureza, entra em ação no ser falante ao ser instituído como marca pela repetição, o que constitui a função do traço unário. A repetição introduz a perda de gozo, o que engendra a função do objeto perdido, o *a*, como o articulador lógico da junção entre o gozo e o saber – junção que também sustenta a fantasia. (p. 46).

Nessa conjuntura, Lacan (1969-1970a/1992) insinua uma conexão entre a marca que origina a repetição – o traço unário – e a marca na pele, que exerce função importante na fantasia de certos sujeitos (p. 47). Essa correspondência nos induz a pensar sobre a função da

marca nos corpos dos adolescentes. Aventando a puberdade como o tempo lógico de atualização da constituição subjetiva, compreendemos o valor da marca como o que pode singularizar o sujeito, inscrevê-lo no Outro por meio de um traço único. A marca na pele tem função de bordejar o corpo, de crivar um traço de singularidade capaz de capturar o olhar do Outro, de inscrever o corpo como erotizado, tal como nos ensina Ana Costa (2003). Em face dessa função, entrevê-se o valor dos atos de marcação do corpo nesse momento da vida – como tentativa de reafirmação de um corpo sexualizado diante do olhar dos outros, de pertencimento a um grupo e de reinscrição no Outro.¹⁰⁸ Essa alusão, por Lacan (1969-1970a/1992), à marca na pele denota que a junção fundamental entre o saber e o gozo, atualizada na puberdade de forma contundente, engendra-se no corpo.

Em razão dessa junção, o saber produz um ponto de perda que equivale à incidência do significante no destino do ser falante (p. 48). Trata-se da função do mais-de-gozar, algo a se recuperar, moto-contínuo que propõe o saber a trabalhar continuamente. O trabalho do saber tem como finalidade um sentido obscuro, que é o da verdade: em última instância, a impotência, a castração (p. 49). Nota-se, aí, a dimensão pulsional do saber, como movimento em torno de um vazio. Conforme o autor, o saber deriva, primeiramente, do traço unário e, em seguida, de tudo que poderá se articular de significante. “É a partir daí que se instaura essa dimensão do gozo, tão ambígua no ser falante, que tanto pode teorizar quanto transformar em religião o viver na apatia” (p. 48) – vertente que ele associa, nesse trecho, à massa alienante examinada por Freud (1921/2011).

Essa ambiguidade no uso que cada sujeito faz do saber como meio de gozo nos remete às diferentes modalidades de laço que os jovens conseguem amarrar na adolescência. Enquanto alguns sujeitos se valem do saber como meio de invenção, e obtêm, assim, um reconhecimento pelo que lhes é singular, outros tantos buscam reconhecimento pela identificação alienada a um Outro hostil e homogeneizador, e desaparecem, como sujeitos, numa massa cimentada por um gozo comum.

¹⁰⁸ Na atualidade, é tênue a linha que separa a marca na pele como forma de apreensão simbólica do corpo e de inscrição no Outro das marcações de caráter mais sintomático e desagregador. Como já observado em outros pontos deste estudo, constatamos a crescente ineficácia dessa marcação como instrumento de contenção do gozo que excede o corpo do jovem. Em muitos casos, esses atos não efetuam a função de mediação ao gozo, não garantem qualquer amarração simbólica, não fazem borda. A pungência da reiteração desses atos dolorosos, como vemos na prática da escarificação – largamente presente na clínica contemporânea de adolescentes –, indica a deriva pulsional a que o sujeito está entregue, como objeto de um gozo invasivo e desmedido. Desse modo, o laço que se obtém pela via desses atos não se sustenta no campo dos saberes e da tradição, mas no domínio de um gozo mortífero. Ao invés de um traço que singulariza, muitos jovens buscam uma marca que vai permiti-los integrar uma comunidade de gozo. Esse tipo de grupo é formado por indivíduos que têm em comum alguma prática voltada para o corpo, normalmente de caráter compulsivo e nocivo. É o caso das comunidades, disseminadas na internet, de jovens que compartilham os mesmos distúrbios alimentares, os mesmos atos de escarificação ou a necessidade da prática frequente de violência, como as gangues urbanas notabilizam.

Essa formulação do saber como meio de gozo permite a Lacan (1969-1970a) avançar em direção à concepção do corpo falante, visto que lança as bases para se compreender o ato de engajamento do sujeito no aparelho da linguagem através da incidência de um significante no corpo, fazendo-o regozijar, ressoar, ao mesmo tempo em que lhe imprime uma marca. “O ser humano, que sem dúvida é assim chamado porque nada mais é que o hùmus da linguagem, só tem que se *emparelhar*, digo, se *apalavrar* com esse aparelho.”¹⁰⁹ (p. 48). O saber, como articulação significante, é o que dá suporte a esse aparelhamento, ao mesmo tempo em que efetua “sua inserção no gozo, do Outro – disso pelo qual ele é o meio de gozo.” (p. 48). Diante disso, podemos propor, por hipótese, a passagem ao pensamento conceitual na adolescência como salto lógico, calcado na maturação do objeto *a*, que corresponde a uma espécie de atualização dialética desse aparelhamento, o que confere ao momento-limite seu caráter de vacilação subjetiva e de apropriação de um corpo.

*

Em *O Seminário, livro 19: ...ou pior*, Lacan (1971b-1972/2012) pontua algumas observações sobre o saber e o pensamento na conjuntura em que introduz a noção de *não todo* e em que está às voltas com a formalização de sua tese basilar, de que não há relação sexual, através dos quantificadores matemáticos. Desse panorama, extraímos a seguinte passagem:

Na medida em que o modo do pensamento é, digamos, subvertido pela falta de relação sexual, só se pensa por meio do Um. O universal é aquilo que resulta do envolvimento de certo campo por alguma coisa que é da ordem do Um, exceto que se trata do sujeito, grafado como S barrado e definido como efeito de significante, ou, dito de outra maneira, aquilo que um significante representa para outro significante. Esta definição [...] é a verdadeira significação da ideia matemática do conjunto. [...]. O conjunto nada mais é que o sujeito. É justamente por isso que nem sequer poderia manejar-se sem o acréscimo do conjunto vazio. (p. 197-198).

Tendo em vista a importância da referência a Frege também nesse seminário, lemos aqui, mais uma vez, a conexão entre o pensamento e o vazio, nesse âmbito contornado pela não relação e suas consequências lógicas para o sujeito. A assertiva de que só se pensa por meio do *um* também pode ser lida como uma retomada, em avanço, da reflexão em torno do conceito, como o que, como prolongamento do corpo, faz corte, bordeja a unidade interior/exterior – como desenha a “garrafa de Klein” –, possibilitando o manejo das relações entre o universal, o particular e o singular, relações de conjunto.

Nesse mesmo contexto teórico, as lições ministradas por Lacan na Capela de Sainte-Anne abordam largamente essa temática. A aula “Saber, ignorância, verdade e gozo” (Lacan,

¹⁰⁹ Na versão em francês, “*n’a qu’à s’apparoler à cet appareil-là*”.

1971c/2011) trata da ligação entre a ignorância, que também pode ser uma paixão, e o saber. O autor nos adverte quanto ao risco de se tomar o não saber por um prisma que tange o misticismo, o obscurantismo, sobretudo nas circunstâncias culturais que lhe são contemporâneas, em que “o não saber é chique” (p. 17) e “espalha-se um pouco por toda parte entre os místicos” (p. 17). Dessa maneira, ele se mostra especialmente engajado em discernir o que está em questão “na fronteira sensível entre a verdade e o saber” (p. 17), dado que não se pode afirmar que a não correspondência da verdade ao saber implique em sua equivalência ao não saber. É preciso tomar a questão de modo mais acurado.

O saber de que se trata na psicanálise não se transmite com facilidade. Para Lacan, Freud (1917c/2010; a partir de Lacan, 1971c/2011) atribui a resistência à psicanálise a essa dimensão do saber por entender que “o que se ataca é aquela consistência do saber que faz com que, quando sabemos alguma coisa, o mínimo que podemos dizer é que sabemos que sabemos.” (p. 22). O problema é que em torno disso cria-se “uma imagem pinturilada em forma de *eu*” (p.22). Um eu que sabe que sabe, que sabe de si, nada mais distante da novidade revelada pela psicanálise, que “é um saber não sabido por ele mesmo.” (p. 23).

Lacan prossegue esse debate e indaga o quê, com efeito, provoca resistência à psicanálise senão o fato de que esse saber não é da ordem da natureza:

Em todo um mundo animal, ninguém pensa em se espantar com o fato de o animal saber, em termos gerais, o que lhe convém. Se é um animal terrestre, ele não vai mergulhar na água por mais que um tempo limitado, pois sabe que isso não lhe convém. Se o inconsciente é algo de surpreendente, é porque esse saber é outra coisa. Esse saber, temos uma ideia dele desde sempre, aliás, bem-infundada, uma vez que evocamos a inspiração, o entusiasmo. O saber não sabido de que se trata na psicanálise é um saber que efetivamente se articula, que é estruturado como uma linguagem. (p. 23).

Portanto, o que motiva a resistência à psicanálise “é uma subversão que se produz na função, na estrutura do saber.” (p. 23). Em face dessa referência ao saber animal, como paralelo instintual, podemos compreender que essa subversão na função e na estrutura do saber tem a ver com sua articulação fundamental ao gozo, sua origem pulsional, distante do campo dos instintos. Nesse contexto, Lacan evoca a dimensão de *lalíngua*, ponto de tangência entre o gozo e a linguagem, e refere-se ao campo da fala como “o lugar daquilo a que chamamos verdade.” (p. 25). Requisitando mais uma vez a teoria freudiana da repetição, reitera que é por meio desse conceito que Freud pode cingir o gozo. A fronteira sensível entre o saber e a verdade tem o gozo como substrato.

Neste ponto, é de grande valor uma definição pontual do gozo: “Para gozar, é preciso um corpo. [...]. Porque a dimensão do gozo, para o corpo, é uma descida para a morte.” (p. 28). Vê-se, assim, a aproximação das noções freudianas de repetição e pulsão de morte, assim

como a explicitação do corpo como o que sedia o gozo. No campo do gozo, trata-se do além do princípio do prazer por implicar num aumento de tensão, e não em sua redução. Voltando à distinção entre o que concerne ao humano e ao animal, Lacan (1971c/2011) afirma:

A dimensão pela qual o ser falante se distingue do animal é, certamente, o existir nele essa hiância pela qual ele se perderia, pela qual lhe seria permitido operar sobre o corpo ou os corpos, o seu ou os de seus semelhantes, ou os dos animais que o cercam, para fazer surgir, em benefício deles ou do próprio, aquilo que é propriamente chamado de gozo. (p. 29).

Com a puberdade, a hiância pela qual o sujeito se constitui impõe-se de maneira inédita em função de uma conjunção de fatores: o real orgânico faz do corpo adolescente um corpo cingido pela libido, ao mesmo tempo em que o desenlace das referências infantis deixa o sujeito num vácuo momentâneo, enquanto novos laços ainda não se atam, numa deriva da qual só sairá caso venha a encontrar uma bússola que lhe convenha, o que nem sempre acontece. O vazio presentifica-se no corpo, tensionando ao extremo a articulação entre o saber e o gozo. É nesse sentido que há um descompasso insuperável entre a maturação sexual e o saber sobre o sexo. Ao contrário do animal que chega à idade reprodutiva, o jovem humano não sabe, por natureza, o que lhe convém. O saber que amadurece nesse momento diz respeito à impossibilidade de saber o que é da ordem do sexo. Diante desse campo insondável que se instala na ordem do dia, a entrada no pensamento lógico, pela formação dos conceitos, pode operar como instrumento ordenador do caos. Se é a hiância o que permite operar sobre os corpos, inferimos a emergência do conceito – que deriva justamente da hiância – como suporte de uma operação no corpo.

Na lição seguinte, “Da incompreensão e outros temas”, Lacan (1971d/2011) também nos fornece alguns apontamentos importantes sobre o campo do pensamento e do saber. Para interpelar o estatuto da incompreensão, ele se serve do problema da incompreensão matemática, interrogando-se se ela seria um sintoma. “Há pessoas, inclusive jovens, porque isso só tem interesse entre pessoas jovens, para as quais existe essa dimensão da incompreensão matemática.” (p. 49). Essa forma da incompreensão, que provém de uma espécie de insatisfação, é relacionada “a uma defasagem, a algo experimentado pelo sujeito no manejo do valor de verdade” (p. 50), que podemos entender, a partir de suas indicações, como algo associado ao sintoma. Trata-se, portanto, de uma questão que concerne à juventude, ao pensamento lógico e à dimensão sintomática, entendida como o gozo encoberto a propelir o sujeito. A essa perspectiva, podemos aproximar a associação, estabelecida por Lacan anteriormente, entre a adolescência e os conceitos. Essa forma de incompreensão poderia ser pensada, então, como uma espécie de falha no pensamento conceitual?

Segundo Lacan, para os sujeitos às voltas com a incompreensão matemática, as articulações demonstrativas parecem carecer de alguma coisa que se situa, precisamente, no nível de uma “exigência de verdade”. (p. 50). Em outras palavras, a bivalência – *verdadeira* ou *falsa* – deixa esses sujeitos desnorteados, visto que “existe uma distância entre a verdade e aquilo a que podemos chamar algarismo” (p. 50), dificuldade que vimos, com Frege (1879/2009), ser superada pelo “conceito de número”. A questão do conceito pode ser capturada nas entrelinhas dessa elaboração. Lacan (1971d/2011) observa que a bivalência se expressa por uma escrita, “por 0 e 1, ou por *V* e *F*” (p. 50). E “o algarismo não é outra coisa senão a grafia” (p. 50). Isto é, não se trata de um conteúdo. Ele explica:

Uma verdade não tem conteúdo. Uma verdade que se diz sê-lo ou é verdade ou é semblante, distinção que nada tem a ver com a oposição entre verdadeiro e falso, pois, se ela é semblante, é um semblante de verdade, precisamente.

A incompreensão matemática provém justamente da questão de saber se verdade ou semblante não são uma coisa só. (p. 51).

Esse enunciado vai ao encontro de nossas considerações anteriores, a partir da leitura que Coelho dos Santos (2009) empreende da hipótese lacaniana sobre a relação entre a maturação do objeto *a* na puberdade e a formação dos conceitos. Lembremos que para essa autora “é preciso que entre em jogo a função essencial do vazio para que se possa entrar no universo dos semblantes – isto é, dos papéis sexuais em jogo na encenação da vida amorosa – por uma via diferente do imaginário.” (s.p.). Ela pressupõe o passo lógico necessário à entrada no universo dos semblantes como equivalente ao aparecimento do conceito, o que se dá pela promoção do falo como significante, “pois tanto o símbolo quanto o objeto são exteriores ao campo do saber inconsciente.” (s.p.). Coelho dos Santos (2009) ainda afirma que “somente quando a função do símbolo-falo é articulada à inexistência de um representante da mulher, veremos surgir a função do vazio como causa. É essa operação lógica que permite elevar a dissimetria entre os sexos à dimensão do conceito.” (s.p.). Dito de outro modo, os semblantes “homem” e “mulher” podem ser tomados como os primeiros conceitos, os conceitos-piloto, capazes de dar a partida e engendrar o pensamento lógico.

Esse trabalho de Coelho dos Santos (2009) endossa a aproximação, que julgamos pertinente, entre a tese lacaniana sobre a puberdade e o conceito, formulada ainda no contexto do seminário *A angústia*, e essa discussão a propósito da incompreensão matemática, que “só tem interesse entre pessoas jovens” (Lacan, 1971d/2011, p. 49). O instrumento conceitual pode ser tomado como o que permite a entrada no universo dos semblantes por possibilitar compreender que “uma verdade não tem conteúdo” (p. 51), e que verdade e semblante se

distinguem. Neste ponto, vale recordar a elaboração de Vygotsky (1930-1931/2012), que confere ao conceito a unidade dialética interior/exterior, forma/conteúdo. Com Lacan, compreendemos que o conceito permite conceber essa complexidade de maneira lógica.

Essa ilação se confirma, mais adiante nessa lição, com a afirmação de que “os fenômenos de incompreensão se produzem nos jovens, sem dúvida, em razão de um certo vazio sentido quanto ao lugar do verídico no que é articulado.” (Lacan, 1971d/2011, p. 53). Sendo assim, do mesmo modo que o conceito depende do vazio para se formar, ele pode falhar diante do vazio. A incompreensão matemática se explica, nesse âmbito, por uma espécie de entorpecimento diante da aproximação da verdade. “A verdade em questão na psicanálise é aquilo que, por meio da linguagem, quer dizer, pela função da fala, aproxima-se de um real.” (p. 56). Tal aproximação não remonta ao conhecimento. Trata-se de “homens” e “mulheres”. “Homens e mulheres, isso é real.” (p. 57). Não obstante, paradoxalmente só se pode falar disso por meio de significantes. Esses significantes são essencialmente dissimétricos – o que Freud (1925b/2011) já indica ao demonstrar a dissimetria radical entre os processos de subjetivação masculino e feminino. Por conseguinte, na linguagem, nada se articula a respeito de uma relação entre esses significantes. Essa verdade se desvela na assunção de que qualquer relação entre os parceiros, inclusive a relação amorosa – geralmente inaugurada, de maneira efetiva, na adolescência – só é pensável como semblante. Esses desdobramentos lançam luz à proposição que extraímos d’*O Seminário, livro 19: ...ou pior* a respeito do pensamento, que é subvertido pela não relação sexual.

Em outro cotejamento com o mundo animal, Lacan (1971d/2011) define o gozo – prerrogativa do ser falante – como o que tange à relação do ser falante com seu corpo, “pois não há outra definição possível do gozo.” (p. 59). Ele arremata: “A que se deve que, no ser falante, seja muito mais elaborada a relação com o gozo? A psicanálise descobriu que isso decorre de o gozo sexual emergir mais cedo que a maturidade do mesmo nome.” (p. 59). Vemos, então, uma referência ao descompasso fundamental que a instalação da sexualidade humana em dois tempos proporciona. E esse descompasso está conectado à dimensão do saber, mais precisamente ao não saber, como podemos constatar no trecho que se segue:

Isso tem estreita relação com o enigma que faz com que não se possa agir com o que parece diretamente ligado à operação que supostamente visa ao gozo sexual, e enveredar pela via da cópula, cujos caminhos a fala comanda, sem que ela se articule como castração. (p. 59-60).

Lacan ainda sugere que esse agir “nunca é antes de um...” (p. 60), frase que deixa em suspensão e depois completa de modo evasivo, aludindo ao ponto nodal, no campo de

lalíngua, que é a operação da fala. Essa reflexão se reporta a um antes e depois, à temporalidade lógica do processo de subjetivação e da tomada de posição na sexualidade.

Com esse percurso, concluímos que a fronteira entre o saber e a verdade corresponde à relação do sujeito com o gozo, cuja dimensão de verdade é garantida pela fala. A fala pode semi-dizer a relação do sujeito com o gozo, ao forjar “o semblante do que é chamado um homem e uma mulher.” (p. 60). E tal forjação corresponde a uma relação conceitual, como vimos anteriormente. Em vista disso, podemos entrever o que está em jogo na operação da adolescência: um tempo lógico, descompassado, em que o pensamento conceitual pode permitir ao sujeito um tratamento do gozo informe, ilimitado – que advém, em função desse descompasso, sob a forma da desordem, do sem sentido da não relação – por meio desse aparato forjado, manejável, que são os semblantes “homem” e “mulher”.

*

N’O *Seminário, livro 20: Mais, ainda*, Lacan (1972a-1973/1985) perfaz sua proposição sobre a conexão radical entre o saber e o corpo, já delineada no trilhamento que seguimos até aqui. Nesse panorama teórico, propõe a fórmula de que a realidade é abordada com os aparelhos de gozo, e “aparelho, não há outro senão a linguagem. É assim que, no ser falante, o gozo é aparelhado.” (p. 75). O saber, como o que se articula na linguagem, constitui a tessitura do discurso, do laço social que se instaura por ancorar-se na maneira pela qual a linguagem se imprime no ser falante (p. 74). O laço social se suporta no saber (p. 105).

Lacan sublinha o caráter de *limite* do gozo, que podemos situar em sua relação ao saber. “O gozo é um limite. [...] O gozo só se interpela, só se evoca, só se saprema, só se elabora a partir de um semblante, de uma aparência.” (p. 124). “Interpelação”, “evocação”, “elaboração” e mesmo os semblantes – resultantes do simbólico (p. 128) – pertencem ao aparato do saber em sua relação ao gozo.

Nesse contexto, o autor lança algumas perguntas elementares para a formulação do estatuto do saber: “o que é o saber?” (p. 129). A psicanálise vem justamente anunciar que “há saber que não se sabe, um saber que se baseia no significante como tal.” (p. 129). Ele prossegue: “*quem é que sabe?* Será que a gente se dá conta de que é o Outro?” (p. 130). Ao que responde: “O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de *aprender*.” (p. 130). O saber se apreende no Outro, e “o Outro só se atinge agarrando-se [...] ao *a*.” (p. 124).

Depreende-se, dessas conexões, a importância que recai sobre o estatuto do saber na passagem adolescente. Como apelo e endereçamento ao Outro, na adolescência, opera-se a

apreensão, o agarramento do saber no Outro, pela articulação do objeto *a*, pelo manejo do vazio, que, como vimos, vincula-se ao instrumento conceitual. É nesse sentido que Lacan aborda o conceito geralmente pelo termo alemão *Begriff*, que ressoa a ideia de agarrar, alcançar (Safatle, 2006). Podemos inferir, assim, o conceito como o instrumento que, por uma dobradiça essencial, o *a*, pode apreender o saber no Outro de um modo que leva em conta o gozo. “Ali, no gozar, a conquista desse saber se renova de cada vez que ele é exercido.” (Lacan, 1972a-1973/1985, p. 130). Isto é, “a fundação de um saber é que o gozo de seu exercício é o mesmo do da sua aquisição.” (p. 131). O gozar do saber pode constituir um elemento crucial de balizamento na travessia do adolescente à idade adulta.

Sobre a ligação do saber ao corpo, Lacan enuncia que o cerne de seu ensino é que falamos sem saber. “Falo com o meu corpo, e isto, sem saber. Digo, portanto, sempre mais do que sei.” (p. 161). É a isso que se refere a palavra *sujeito* no discurso analítico: “o que fala sem saber me faz *eu*, sujeito do verbo.” (p. 161). Com isso, podemos vislumbrar o lugar do corpo para o estatuto do saber na adolescência, um lugar essencialmente enigmático, que exerce papel determinante, como ponto de sombra e embaraço, em toda relação do adolescente com o saber. Isso contribui para que a reconstrução do eu nesse período – que envolve a reconstrução de uma imagem de si – seja especialmente sujeita à vacilação, ao mal-estar e à angústia. Há, portanto, uma dimensão afetiva, enigmática, que dá a tonalidade da adolescência em virtude da sombra que o “isso fala” do gozo imprime no corpo, recobrando qualquer saber acerca desse corpo.

Lacan reafirma que o exercício do saber só pode representar um gozo (p. 187). Ele aponta o saber como efeito de *lalíngua*, logo, próximo do campo dos afetos, que restam enigmáticos. “Esses afetos são o que resulta da presença de alíngua no que, de saber, ela articula coisas que vão muito mais longe do que aquilo que o ser falante suporta de saber enunciado.” (p. 190). A linguagem é feita de *lalíngua*, é uma elucubração de saber sobre *lalíngua*, define o autor. E o inconsciente é um saber-fazer com *lalíngua* que ultrapassa aquilo de que podemos dar conta a título de linguagem. (p. 190).

A propósito do problema da transmissão e da apreensão do saber, Lacan pergunta-se como o ser pode saber o que quer que seja. Ele recorre a um experimento comportamental que comprova que um rato consegue aprender, por estímulos de reforço, a efetuar determinado percurso num labirinto. A questão que se coloca é se o rato pode “aprender a aprender” (p. 192), capacidade que Lacan refuta. “Uma vez que ele passou por uma dessas provas, um rato, posto em presença de uma prova da mesma ordem, aprenderá mais depressa?” (p. 192). O autor defende que não. O que permite a transmissão nesse experimento é o sujeito

experimentador, aquele que, de fato, sabe alguma coisa. É ele quem inventa o labirinto, com seus mecanismos e botões. É nisso que Lacan localiza o saber, na capacidade de invenção. “Se ele não fosse alguém para quem a relação ao saber está fundada numa relação à língua, na habitação de alíngua, ou coabitação com, não haveria essa montagem.” (p. 192). O saber estrutura o ser falante por uma coabitação específica. O saber coabita, com *lalíngua*, o corpo falante (p. 197), e a capacidade de invenção subordina-se a essa coabitação fundamental.

Da referência à *lalíngua*, avança-se ao saber do *um*, que tange ao significante-mestre, um significante entre os outros, o enxame significante que “garante a unidade de copulação do sujeito com o saber.” (p. 196). O *um* encarnado em *lalíngua* “é algo que resta indeciso entre o fonema, a palavra, a frase, mesmo todo o pensamento.” (p. 196). É disso que se trata no significante-mestre. Trata-se de um elemento que confere singularidade ao movimento de apreensão do saber no Outro, um ponto específico de tangência. A relação entre S1 e S2, entre o significante-mestre e o saber, representa o sujeito – fórmula elementar que indica o caráter singular do enlace com o saber intrínseco ao apelo do sujeito ao Outro, o que possibilita sua inscrição – e que aqui concatenamos, por uma atualização, à relação nodal da operação adolescente, que tem por tarefa uma reinscrição no Outro.

Vê-se, aí, o valor de *lalíngua*, de uma língua própria que costuma entoar na adolescência sob a forma das mais variadas expressões languageiras, e que deve ser acolhida como ponto de onde partir rumo ao Outro, como ponto de onde inventar uma resposta própria ao sujeito (Lacadée, 2011). O saber como suporte para a travessia adolescente, para o salto lógico sobre o vazio que é preciso operar, só advém quando essa língua própria – impregnada pelo gozo e, por conseguinte, pontuada pelo irrepresentável, pelo enigma – tem lugar.

*

Para concluir esse recorte que alinhavamos na obra de Lacan, passemos a’*O Seminário, livro 21: Os não-tolos-erram* (1973-1974), em que o estatuto do saber como invenção é enfatizado. O tema do saber perpassa todo esse curso, em que podemos apreender um movimento teórico que aproxima o saber e o inconsciente do real. Se o gozo é aquilo que, do real, irrompe e o saber é semelhante ao gozo, há saber no real. (Lacan, 1973b-1974, aula de 23 de abril de 1974). Vamos, então, recolher alguns apontamentos dessa obra.

Lacan (aula de 11 de dezembro de 1973) esclarece a distinção entre a linguagem e o saber. Enquanto a linguagem é efeito do significante-mestre, o *um*, o saber é consequência de haver um outro significante, fazendo *dois*. Todavia, esse “fazer dois” é apenas aparente, visto que o segundo significante “tem seu *status* justamente disto: que não há nenhuma relação com

o primeiro, que eles não fazem cadeia.” (s.p.). O autor alega já haver sugerido esse encadeamento em contextos anteriores, o que considera, então, um erro. A cadeia só se forma, só se “faz dois”, a partir da decifração que é atribuída posteriormente. Nesse sentido, a fórmula da ligação entre S1 e S2 é “puro forçamento”, ainda que seja necessária para nos colocar “sob o jugo do saber”. (s.p.). Com isso, Lacan anuncia situar o saber no mesmo lugar da verdade, o que dá o diapasão de sua *démarche* em torno do saber nesse seminário: há um saber que é anterior à articulação significativa, que provém de *lalíngua*.

O que faz *três* num encadeamento é o real, o referente, e “por vias completamente incidentais”. (Aula de 12 de fevereiro de 1974, s.p.). Para explicar essa postulação, o autor alude à constituição do ser falante, que, no início, “não tem a menor ideia de que ele é um sujeito.” (s.p.). A criança pequenina conta apenas *um* e *dois*, numa relação especular com o Outro primordial. É preciso intervir um terceiro qualquer, que pode ser um avô, uma tia. O *três* é o suporte real de algo que vai se imprimir, como dois significantes, “segundo o caminho do puro acaso, a saber, disso que, antes de tudo, coxeava nas suas relações com esses que estavam aí para presidir a isso que se chama sua educação, sua formação.” (s.p.). É assim que se forma “um saber indelével e ao mesmo tempo não subjetivado” (s.p.). O sujeito se conceberá nesse saber real, impresso em algum lugar, distinto do sentido.

Lacan associa esse saber real, indelével, a “uma espécie de parasita”, “móvel do corpo”, algo que o habita. Disso provém a rolha, a tampa, inventada por cada ser falante para obturar, como pode, o buraco radical que constitui o fato de não haver relação sexual. A rolha remete ao falo – que tampona o gozo ilimitado, não todo, através do gozo fálico –, bem como a *lalíngua*. *Lalíngua* é, para o gozo fálico, o que os galhos são para uma árvore. “E é nisso que estende suas raízes tão longe no corpo.” (s.p.). Ainda sobre *lalíngua*, ela “tem o mesmo parasitismo que o gozo fálico [...]. E é ela que determina como parasitária no Real o que é do saber inconsciente.” (Aula de 11 de junho de 1974). O saber inconsciente tem parentesco com esse enraizamento de *lalíngua* no corpo, com isso que habita o corpo, a rolha que tenta obturar, como pode, a hiância, o sem sentido do real. Trata-se da erotização, da sexualização, da tomada do corpo pelo gozo fálico, tentativa de fazer borda no real sem sentido. Compreendemos, assim, a proposição, articulada no seminário anterior, de que o saber coabita, com *lalíngua*, o corpo falante. É disso que se trata quanto ao saber do real.

É na perspectiva da invenção dessa rolha, peculiar a cada sujeito, que Lacan (aula de 19 de fevereiro de 1974) enuncia o saber do real como *o que se inventa*. Trata-se do *três* como o que enoda, o real como a estrutura do nó – tão cara a esse autor a partir desse momento teórico de seu ensino. Ele se serve do exemplo do nó borromeano como um saber do real que

não foi descoberto, mas sim inventado. Ao contrário do que estabelece a lógica epistêmica, o saber se inventa, não se desvela. A lógica epistêmica pressupõe que o saber é forçosamente verdadeiro. Contudo, o saber inconsciente não se sabe, o que se evidencia nos sonhos que portam uma mentira (Freud, 1920b/2011; Lacan, 1973b-1974).

Acerca do saber-fazer, manejável, flexível, Lacan (aula de 19 de fevereiro de 1974) sugere que, em algum nível, todos o inventam – e o alcance dessa invenção vai variar ao infinito conforme cada sujeito e sua história. “Sabemos todos, porque inventamos um troço para tapar o buraco no Real. Aí onde não há relação sexual, isso faz *troumatisme*¹¹⁰. Inventa-se o que pode.” (s.p.). O saber, mesmo inconsciente, é justamente o que se inventa para fazer suplência à não relação (aula de 12 de março de 1974).

Ao trazer essas indicações para o âmbito de nossa discussão, podemos conceber o valor da invenção na adolescência como elemento determinante, decisivo, para todo o devir subjetivo, e, assim, essencial para a operação dessa passagem. Por mais que o “*troumatisme*” deva ser pensado como a resposta singular do sujeito ao real, logo, inerente à constituição subjetiva e não localizável no tempo, considerando a temporalidade lógica do trauma e a atualização dialética que se sucede no que aqui designamos como o momento-limite conceitual, somos capazes de situar essa invenção do saber num movimento *a posteriori*, um “só depois” indissociável da puberdade. Lacan (aula de 19 de fevereiro de 1974) ressalta que “para todo saber é preciso que haja aí invenção, que é isso que se passa em todo encontro, em todo encontro primeiro com a relação sexual.” (s.p.). E esse “encontro primeiro” pode ser associado ao encontro do vazio, o reencontro do objeto (Freud, 1905a/1996), na puberdade.

Faz-se notar a relevância da dimensão temporal nesse desenvolvimento teórico pela referência explícita à hipótese do tempo lógico e sua conexão radical com a compreensão. Evocando seu trabalho sobre o tempo lógico e a asserção da certeza antecipada (Lacan, 1945/1998) – que passa pelo instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir –, Lacan (1973b-1974, aula de 19 de fevereiro de 1974) reassegura que a compreensão só se conclui num terceiro tempo: é preciso o *três*, o enodamento do real. “Se não há esses três, não há nada que motive o que manifesta claramente o dois, a saber, essa escanção que eu descrevi que é aquela de uma parada, de um cessar e de um recomeçar.” (s.p.). Podemos, assim, vislumbrar a temporalidade lógica do sujeito, tal como examinamos detidamente no Capítulo 3. Vinculamos essa escanção à latência, tempo que antecede o momento de concluir, qual seja, o momento-limite que constitui a adolescência.

¹¹⁰ Neologismo a partir de um jogo com as palavras *trou* (buraco, em francês) e *traumatisme* (traumatismo).

Lacan propõe avançar na abordagem da temporalidade lógica levando em consideração o que “faz no mesmo golpe superfície e tempo.” (s.p.). Trata-se da implicação do objeto *a*, que “está ligado à dimensão do tempo” (s.p.). Tendo em vista a interconexão, sugerida por Coelho dos Santos (2009), entre a maturação do objeto *a* – inserida no ato de sexuação – o acesso ao conceito e a invenção, constatamos a pertinência dessa orientação de Lacan em direção ao saber do real – um saber no corpo, enraizado por *lalíngua* – para nossa compreensão da passagem adolescente. É por meio de um saber-fazer singular – convocado na adolescência por um saber-fazer com a falta que o conceito introduz – e do que daí se inventa, que o momento-limite pode ser ultrapassado.

4.2.2 Os saberes indígenas no mundo das peles de imagens ¹¹¹.

No seminário lacaniano que acabamos de examinar, encontra-se um breve comentário acerca da *iniciação*, prática das sociedades tradicionais que, em tal contexto, é associada à noção antropológica de “técnica corporal” ¹¹² (Mauss, 1950, a partir de Lacan, 1973b-1974). Lacan (1973b-1974, aula de 20 de novembro de 1973) observa:

Tudo que nos pode restar disso ainda nos países etnologicamente situáveis, de alguma coisa da ordem da iniciação, está ligada a isto que em alguma parte, alguém como Mauss, não é, chamou “*técnica do corpo*” – quero dizer que o que nós temos e o que nos concerne neste discurso, tanto analítico quanto científico, [...] é que ela se apresenta, ela mesma, a iniciação, quando se olha a coisa de perto, sempre com isso: uma aproximação que não se faz sem todas as espécies de desvios, de lentidões, uma aproximação de alguma coisa, onde o que está aberto, revelado, é alguma coisa que, estritamente, concerne ao gozo. Eu quero dizer que não é impensável que o corpo, o corpo enquanto que nós o cremos vivo, seja alguma coisa de muito mais sofisticado do que conhecem os anatomo-patologistas. Há talvez uma ciência do gozo, se nós podemos nos exprimir assim. A iniciação em nenhum caso pode se definir de outra maneira. (s.p.).

Extraída de um desenvolvimento teórico que se empenha em situar, com rigor, a conexão entre o gozo e o saber – uma conexão que está enraizada no corpo falante e que aponta que há saber no real –, essa asserção de Lacan nos permite tecer algumas reflexões em torno do estatuto do saber na adolescência de sociedades tradicionais em que as formas ritualizadas de passagem – fundamentadas na iniciação – ainda prevalecem.

¹¹¹ “Peles de imagens” é uma expressão utilizada por Davi Kopenawa (Kopenawa & Albert, 2015) para designar as páginas escritas, os documentos impressos, os livros, enfim, os meios de registro, publicação e transmissão do saber pelos “brancos”.

¹¹² Partindo da concepção de *técnica* como ato fundado num *instrumento*, Marcel Mauss (1950) concebe as “técnicas do corpo” como os atos, de ordem mecânica, física ou físico-química, que têm como instrumento o corpo. Este, tomado de forma desnaturalizada, equivale ao primeiro e mais natural objeto técnico, ao mesmo tempo em que é o meio técnico do ser humano. Para esse autor, as diferentes sociedades sabem se servir do corpo conforme a tradição, o território, o contexto histórico e social. O corpo, como instrumento, não é, portanto, da ordem da natureza, mas da cultura.

Essa breve passagem é valiosa para o presente trabalho por mais de uma razão. Primeiramente, por transmitir, mesmo que indiretamente, uma orientação de prudência, a saber: de que os psicanalistas devemos nos posicionar, no tocante a outros discursos e culturas, radicalmente apoiados no não saber. Caso contrário, corremos o risco de derrapar nos “desvios” e “lentidões” que tal aproximação nos impõe. Para não incorrer em mal-entendidos, apropriações obtusas e distorções no recurso a diferentes matrizes discursivas – quer por meio do olhar sobre outras culturas, quer através do uso de ferramentas teóricas procedentes de outros campos do saber, como, no caso, a Antropologia – sem, tampouco, recuar diante da potência que esse trânsito propicia, propomos uma aproximação desses campos em forma de perguntas e hipóteses, nunca fechadas ou conclusivas.

Além disso, podemos entreouvir, no trecho supracitado, a advertência de que o corpo consiste em algo que extrapola largamente sua concepção pelo discurso da ciência – algo sobre o qual as sociedades tradicionais, dotadas de certo manejo de uma “ciência do gozo”, têm a nos ensinar. E é aí que a aproximação de outra cultura mostra todo seu valor, para nós, como recurso que permite balançar, minimante, “nossa imaginação conceitual” (Viveiros de Castro, 2015, p. 21), de modo a amplificar nossa visão da relação entre o corpo e o saber.

Assim sendo, a fim de fechar o movimento aproximativo – proposto desde o início deste estudo e desdobrado em alguns de seus pontos – que lança um olhar sobre a passagem adolescente em outros sistemas sociais, esta seção se dedica ao registro de algumas breves pontuações a respeito das implicações do saber em certas adolescências indígenas contemporâneas. Tal reflexão concerne, em grande medida, à adolescência contemporânea em geral, uma vez que diz respeito à transmissão do saber e sua relação com o corpo.

*

No decorrer desta tese, aprendemos que a transição da adolescência nas sociedades tradicionais é operada por marcos simbólicos fornecidos pela tradição. Esse balizamento parece proporcionar uma travessia menos conflituosa e angustiada, como vimos a partir de estudos etnológicos voltados para essa questão e também na leitura histórica dos modos de vida anteriores à modernidade. Entretanto, na contemporaneidade, até mesmo em algumas das tenazes sociedades tradicionais ainda existentes, constatamos preocupantes mutações que podemos comparar a uma “crise da adolescência” sem precedentes nesses cenários.

Para os ameríndios, mais próximos de nós geograficamente, dados alarmantes comprovam o aumento exponencial do número de suicídios de seus jovens, especialmente na época da adolescência. No Brasil, o suicídio de jovens indígenas tem tomado tamanha

proporção que já está documentado na penúltima edição do *Mapa da violência* (Waiselfisz, 2014). A partir dos dados estatísticos pormenorizados nesse mapeamento e de uma acurada análise comparativa entre diferentes extratos sociais, faixas etárias e etnias, Waiselfisz (2014) denuncia uma “verdadeira situação pandêmica de suicídios de jovens indígenas” (p. 143). Trata-se de um fenômeno que vem se configurando nas últimas décadas, isto é, na hipermodernidade. Como compreender tão nefasta e sombria novidade?

Um trabalho multidisciplinar fomentado pela UNICEF¹¹³ e realizado por pesquisadores do Brasil, do Peru e da Colômbia busca responder a essa interrogação a partir de três estudos de caso, um de cada país. Em *Suicidio adolescente en pueblos indigenas: tres estudios de caso* (Cerrón et al., 2012), os autores assinalam as consequências traumáticas, nos planos individual e coletivo, das alterações vertiginosas e massivas dos territórios dos indígenas e da violação sistemática de seus direitos. A juventude se destaca como um dos setores mais afetados por essas perturbações em virtude de sua maior vulnerabilidade às condições anômalas de vida. Isso ganha relevo com as altas taxas de morte por suicídio entre os jovens – números que alcançam, em algumas comunidades, uma incidência até 30 vezes maior que as estatísticas nacionais para a população em geral.

Esse estudo sinaliza que embora o suicídio constitua um problema mundial, sua frequência descomunal em certas sociedades – com incidência inclusive ainda maior entre povos específicos, como os Guaranis do Mato Grosso do Sul, grupo do qual se extrai o estudo de caso brasileiro – indica se tratar de uma manifestação local, cuja interpretação é multicausal. Mesmo múltiplos, os fatores causais têm profundas raízes culturais (p. 197), como revelam os dados levantados e os casos analisados. Entre outros fatores, ressalta-se o “mal-estar cultural” de que padecem esses jovens, o que explicita a ocorrência de algum “ruído” no diálogo cultural com as sociedades hegemônicas (p. 198).

Cerrón et al. (2012) reconhecem a particularidade da adolescência nesses sistemas sociais. Eles lembram que a adolescência, tal como a concebemos, não é reconhecida culturalmente entre esses povos e que o conceito de “adolescente”, carregado de um teor psicológico, não é comumente utilizado por eles. Os autores realçam que tão logo se supera a puberdade – momento crucial geralmente marcado por um ritual de passagem – a pessoa começa a ser considerada adulta em sua comunidade. Contudo, os jovens indígenas de nosso tempo passaram a compreender o sentido de estar “entre lugares”, declaram os autores (p. 113). Após séculos de uma tradição em que não há adolescência, verifica-se, para algumas

¹¹³ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

dessas comunidades, a prevalência de um estado “entre dois” (Le Breton, 2013) nessa idade da vida, que passa a se caracterizar por uma deriva de referências tal como a adolescência dos “brancos”. A situação é ainda mais complexa porque esse estado não é reconhecido nessas sociedades, que não dispõem de recursos simbólicos, tradicionais, para lidar, minimamente, com seus efeitos sobre os sujeitos. E o fato de haver, para muitas dessas comunidades, um “entre lugares” factual, devido às incertezas territoriais presentes em seus cotidianos, agrava o mal-estar cultural em que esses sujeitos se encontram.

Esse fenômeno decerto integra o incomensurável conjunto de impactos proporcionados pelo contato entre a cultura dos “brancos”, com sua máquina “civilizatória”, e a indígena – contato que condiz com “um mal-encontro histórico”, como salienta o antropólogo Bruce Albert (Kopenawa & Albert, 2015, p. 43). Como todos sabem, a colonização trouxe a esses povos toda uma história de epidemias, deterioração, destruição, extermínios, enfim, perdas e vulnerabilidades de toda sorte que ainda repercutem – e se repetem – nos dias de hoje. Não obstante esse fato histórico desdobrado no decorrer de mais de cinco séculos, há um dado novo, localizável nas últimas décadas, que podemos situar na esteira da globalização, ou seja, no âmbito de uma pulverização e expansão dos saberes ocidentais sem precedentes.

Para além do aumento das vulnerabilidades materiais, é preciso reconhecer a dimensão das vulnerabilidades simbólicas também implicadas nas tensões territoriais em que muitos desses povos estão imersos. As invasões de território são também de ordem simbólica, através da crescente intrusão dos saberes “brancos” nessas sociedades. Assim, a voracidade do saber (Miller, 2012) – efeito do discurso do capitalista em seu enlace com o discurso da ciência e potencializada nas últimas décadas pelos meios digitais – atinge também os indígenas, e isso tem como consequência, entre muitas outras, a introdução de uma forte tensão relacionada à transmissão, à apreensão e à preservação de seus próprios saberes.

Considerando a importância central da transmissão geracional que é operada na adolescência pelos dispositivos simbólicos nessas culturas – geralmente pelos ritos de iniciação, fundamentados em práticas corporais, na manipulação dos corpos – podemos vislumbrar, com a situação exposta mais acima, uma falha operatória na “eficácia simbólica” (Lévi-Strauss, 1949/1996) desses dispositivos. É possível supor essa falha, por hipótese, como seqüela das implacáveis invasões de seus “territórios simbólicos”, acontecimentos responsáveis por significativas transformações relacionadas à transmissão dos saberes. E a essa falha podemos atribuir, como resposta, o mais radical dos atos corporais, o suicídio.

A partir do que Lacan (1973b-1974) observa acerca da iniciação, podemos presumir, no âmbito dessa falha operatória, a perturbação e o desarranjo de uma economia de gozo que, de origem, sustenta-se na articulação das “técnicas do corpo” a mecanismos simbólicos precisos. Diante da intrusão voraz dos saberes “brancos”, instala-se o risco iminente de perda, no esquecimento, e de desagregação dos saberes autóctones e tradicionais, que se soma ao temor constante de desaparecimento material sob o rolo compressor “civilizatório”.

Pois bem, a obra extraordinária de Davi Kopenawa (2015), em coautoria com Bruce Albert, é um belo exemplo de resposta a tal iminência. O autor principal, um índio yanomami, justifica a decisão pela publicação de suas palavras em “peles de imagens” pelo desejo de que elas sejam levadas longe: “para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós.” (p. 63). Ao longo desse escrito, percebe-se que a questão do registro, da publicação e da transmissão é um ponto particularmente importante. Mediante uma história de perseverança e sobrevivência frente a inúmeras tragédias ocasionadas pelo contato com a cultura hegemônica do “povo da mercadoria”, o risco de desaparecimento dos Yanomami impulsiona Kopenawa ao registro de seus saberes, tanto para que suas palavras cheguem aos “brancos”, podendo, quiçá, alertá-los quanto ao risco de destruição da Floresta Amazônica, quanto para a garantia de preservação da cultura de seu povo.

Enquanto os “brancos” necessitam dos meios materiais – impressos ou digitais – para guardar o saber, os índios o guardam dentro de si, em seus corpos, e, assim, os transmitem, pela oralidade, de geração a geração. Sobre a transmissão, Kopenawa afirma: “Eu não tenho velhos livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias dos meus antepassados.” (p. 65). Acerca dessas palavras muito antigas, às quais tem acesso pela via do xamanismo, uma prática radicalmente ligada ao corpo, ele atesta: “Agora é minha vez de possuí-las. Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genros deles. E será a vez deles de fazê-las novas. Isso vai continuar pelos tempos afora, para sempre.” (p. 65).

A propósito da diferença entre o pensamento dos “brancos” e o de seu povo, Kopenawa enuncia:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. (p. 75).

A transmissão dessa memória é efetuada através dos rituais xamânicos. Kopenawa, um xamã, descreve a inoculação do saber ancestral em seu corpo através do transe xamânico:

“Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus amigos com o pó do *yākoana*¹¹⁴ que me deram.” (p. 76). Esse “sopro de vida” provém de um instrumento instilador mediante o qual um outro índio sopra o pó para as narinas do xamã. Como se vê, a apreensão do saber alia um rito social com uma prática corporal, o que nos remete ao corpo coletivo.

Essa distinção entre formas de pensamentos tão díspares é demarcada pela expressão “povo da mercadoria”, que o autor utiliza para falar dos não indígenas. De modo essencialmente diverso, o pensamento de seu povo “segue caminhos outros que o da mercadoria.” (p. 64). Nota-se, aí, sua argúcia ao tocar no cerne do que está em jogo no discurso do capitalista, em que o objeto *a* está no zênite social (Lacan, 1970b/2003), a ordenar toda a função do pensamento.

Introduzidas as particularidades do pensamento e da transmissão do saber para esses indígenas, vejamos o que Kopenawa (2015) tem a nos dizer sobre a adolescência. De acordo com ele, a iniciação xamânica era comum e espontânea para os jovens de outros tempos:

Esse tipo de coisa acontecia muito às crianças dos nossos maiores¹¹⁵, no tempo em que os brancos ainda estavam longe da nossa floresta. Mas, desde que eles se aproximaram de nós, os meninos e os rapazes não são mais como éramos antigamente. Hoje, é comum terem medo do poder de *yākoana*. Temem morrer e às vezes chegam a mentir para si mesmos, pensando que um dia poderão virar brancos. (p. 95).

Essa passagem sintetiza os impactos do “mal-encontro” com o “povo da mercadoria” para o campo dos saberes indígenas, sua preservação e transmissão pelos adultos e sua apreensão pelos jovens – que se mostram angustiados. A partir do testemunho de Kopenawa, podemos captar o fator perturbador e desagregador suscitado pela intrusão dos saberes dos “brancos” – movimento extremamente potencializado nos tempos hipermodernos (Lipovetsky, 2004), tempos caracterizados por acelerações de toda ordem que têm em comum um vórtice em torno da “mercadoria”. A precisão ímpar da narrativa de Kopenawa adiciona-se aos dados estatísticos acerca do suicídio de adolescentes indígenas, certificando a delicadeza da conexão entre saber e corpo na passagem à idade adulta. A falha na transmissão do saber – transmissão que é lindamente ilustrada pela imagem do “sopro de vida” insuflado entre “amigos”, como conta Kopenawa – pode levar ao pior, ao aniquilamento do corpo.

Neste ponto, mostra-se pertinente uma definição pontual de *corpo* sob a clave do perspectivismo ameríndio. Viveiros de Castro (2015) esclarece:

¹¹⁴ Pó alucinógeno utilizado para o transe xamânico. É extraído da resina da *Yākoana hi*, árvore também conhecida como ucuuba-vermelha, e seu principal princípio ativo é a dimetiltriptamina. (Kopenawa & Albert, 2015).

¹¹⁵ Os “maiores” são seus antepassados. (Kopenawa & Albert, 2015).

O que estamos chamando de “corpo” [...] não é uma fisiologia distintiva ou uma anatomia característica; é um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um *habitus*, um *ethos*, um etograma¹¹⁶. Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos, há esse plano central que é o corpo como feixe de afetos e capacidades, e que é a origem das perspectivas. (p. 66).

Lembremos que, ao evocar a iniciação como “ciência do gozo”, Lacan (1973b-1974), que não pode contar, como nós, com o perspectivismo ameríndio – teorização sistematizada apenas nas últimas décadas – recorre à noção de “técnica do corpo” (Mauss, 1950), que sugere certo saber-fazer concernente ao gozo, um saber do real (Lacan, 1973b-1974). Entendemos, assim, que a perda de referências norteadoras na adolescência – que a tradição, sustentada numa “ciência do gozo”, costumava garantir como modo de tratar, coletivamente, o corpo – compele, para certos sujeitos, à perda de qualquer perspectiva, ao vazio. Nesse sentido, a hipermodernidade, com a globalização implacável do saber, assombra a não universalidade da adolescência, que entrevê seus limites, ainda que em situações locais. No mundo das “peles de imagens”, a perda e o vazio tangem, de alguma maneira, a todos os sujeitos que chegam ao final da infância.

4.2.3 Ninguém nunca está preparado para o *Paranoid Park*.¹¹⁷

Acontece que não estamos mais no mundo das “peles de imagens”, mas sim da fibra ótica, da banda larga, dos *gigabytes* – o domínio das imagens sem pele que configuram o universo virtual. Como verificado no Capítulo 2, sucede-se uma série de mutações discursivas na hipermodernidade, na velocidade da luz, que acarretam, entre inúmeros aspectos, certa rarefação dos ideais e uma pulverização das referências. Essas transformações são, em larga medida, positivas. Os jovens, em geral, não estão mais submetidos a uma gama estrita e engessadora de ideais de vida, tampouco respondem à rigidez tirânica de um discurso sustentado na moral controladora dos corpos da sociedade disciplinar (Foucault, 1975/2011). A pulverização dos referentes propicia uma pluralização e um arejamento dos modos de vida atuais, o que nos impede de assistir as mudanças do mundo contemporâneo no tocante à adolescência por lentes exclusivamente pessimistas e saudosistas, que levariam a pressupor uma época mais difícil para quem é jovem. Os tempos são outros e melhores, ao menos no que se refere à severidade das normas e ao controle dos corpos. A questão se desloca para o novo que se apresenta nas mais variadas manifestações de despreparo dos sujeitos diante do

¹¹⁶ Um catálogo ou inventário de comportamentos.

¹¹⁷ Fala de um adolescente a outro no filme *Paranoid Park* (Van Sant, 2007).

real da não relação sexual e do vazio – um vazio que está, mais do que nunca, no zênite do discurso.

Como vimos há pouco, os indígenas não dispõem de recursos simbólicos para lidar com o novo que se apresenta entre seus jovens. Afora as diferenças radicais entre seu sistema social e o nosso, reconhecemos que as sociedades hipermodernas também não se mostram hábeis nesse manejo – haja vista a proliferação dos chamados “novos sintomas”, sobretudo nas faixas etárias mais jovens, como expressão das novas formas de relação com o gozo. Num mundo tomado pelo imperativo do gozo – repercutido pelos ditames do hiperconsumo, pelos ideais inalcançáveis de felicidade, pela permissividade no âmbito da sexualidade –, os sintomas atuais mostram-se pouco afeitos ao saber articulado ao inconsciente, não consistindo num recobrimento do gozo, e mais ligados à dimensão “voraz” do saber (Miller, 2012), valendo-se de uma fixação do gozo.

A voracidade do saber provém da “gulodice” do supereu (Lacan, 1973a/2003, p. 528), de sua dimensão tirânica, ou seja, tem a ver com a insatisfação que tudo devora sem jamais se saciar – elemento fundante do mal-estar na cultura. Conforme Jacques-Alain Miller (2012), a criança é particularmente vulnerável a essa voracidade. Esse autor notabiliza a crescente concorrência dos saberes, que competem para determinar qual deles prevalecerá na produção dos sujeitos, sob qual domínio cairá a criança. Ele propõe a expressão “epistemopolítica” para designar a política dos saberes que visam especialmente a criança, que disputam entre si com quais significantes-mestres ela será marcada. Miller sublinha, ainda, o predomínio do “saber-semblante” nesses campos, um saber artificioso sobre o gozo da criança, erguido na mesma matriz do discurso da universidade. Como exemplo, expõe a lógica de uma educação que almeja impor o saber pela via da voracidade, e denuncia a política por trás dessa lógica, visto que se trata da produção de sujeitos. “Trata-se sempre de reduzir, de comprimir, de dominar, de manipular o gozo daquele que chamamos uma criança, para dela extrair um sujeito digno deste nome, quer dizer um sujeito ‘assujeitado’”. (p. 6).

O saber voraz, um saber imperialista, colonizador, tal como se vê na intrusão sistemática na cultura indígena, é o saber como mercadoria, como capital. Como atesta Lacan (1969-1970a/1992), o “tudo-saber” passou ao lugar do mestre, configurando uma “tirania do saber” que traz opacidade à dimensão da verdade. Na “sociedade de consumo”, o “material humano” é o sujeito que, assujeitado ao tudo-saber, tornou-se produto, é consumível (p. 30). Meio de gozo por excelência, o saber como capital pulveriza-se notavelmente pelos meios digitais. Essa vertente do saber abarca o campo ilimitado do conhecimento e da informação e distingue-se do saber inconsciente, das trocas simbólicas e da transmissão geracional.

Quanto ao estatuto do saber na contemporaneidade – época em que o objeto está no zênite –, Nádia Laguárdia de Lima (2009) avalia:

O saber na posição de objeto com valor de mercado subverte o desejo e sua relação com o sujeito. Agora não há mais uma impossibilidade estrutural e discursiva do sujeito ter acesso ao saber e ao objeto causa do desejo. O saber é oferecido continuamente como uma promessa de satisfação possível para o sujeito. (p. 315).

Essa autora argumenta que a entrada do saber no mercado acarreta a anulação da via singular. Se todo o saber é possível – e acessível na palma da mão, nos *tablets* e *smartphones* – há um apagamento do desejo e da dimensão do impossível concernente ao singular de cada sujeito (p. 316).

Assim, conquanto possamos reconhecer importantes avanços no âmbito das liberdades individuais, a pulverização e a escassez de referências ligadas ao ideal têm suas consequências. O controle esmagador da sociedade disciplinar cede lugar ao imperativo de gozo. A estreita conexão entre o saber e o gozo incide no estatuto do saber na contemporaneidade pela via da voracidade, do excesso desmesurado de informação e do valor do conhecimento como mercadoria – em suma, o enlace entre o discurso do capitalista e o discurso da ciência, do qual resulta a exaltação do saber tecnológico, em detrimento da tradição, da memória, das trocas simbólicas em geral.

Nossa trajetória nos conduz à hipótese de uma falha operatória na adolescência que está relacionada a uma pane na transmissão geracional do saber. Instala-se, de maneira cada vez mais abrangente, um *gap* escancarado entre as gerações, *pari passu* ao progressivo desaparecimento da diferença geracional (Pereira & Gurski, 2014). Isto é, ao mesmo tempo em que há um abismo entre pais e filhos, que obstrui a transmissão, há também uma aproximação ilusória, sustentada no imaginário, decorrente de uma lógica discursiva em que o universo dos adultos tem vestimentas adolescentes. Se os pais são tão próximos dos filhos, se compartilham dos mesmos saberes, não há o que se transmitir. Por conseguinte, o apagamento da diferença geracional só vem intensificar a descontinuidade geracional. Esta é evidente no rechaço, por muitos jovens, de qualquer saber que provenha das gerações mais velhas. Se apenas o saber dos pares interessa, não há qualquer interesse pela passagem a outra geração nem pela ascensão a outros saberes.

Avistamos, então, uma adolescência que equivale cada vez mais a um *estado* e menos a uma *transição*. Se não há Outro, que se permaneça no mesmo. Essa dilatação no tempo da adolescência é abertamente incentivada por um discurso que associa essa fase à suprema felicidade, época fabulosa em que os objetos do mercado – os *gadgets*, os produtos da moda –

são convocados, em profusão, para o lugar de um objeto que falta. A ausência do impossível e a crença num tamponamento do vazio também estão presentes na relação de muitos adolescentes com o sexo. Entregues à permissividade, eles respondem com “tédio” e “morosidade” (Lacan, 1973a/2003) à vivência sexual contemporânea, afetos que comparecem assiduamente nessa fase, conferindo o tom *blasé* e entediado de uma juventude que já não se destaca pelo entusiasmo. Mais que um modo de vida transitório, “em espera”, descortina-se um “estado adolescente”, um estado moroso do qual o sujeito nem sempre sai.

Distinta de um estado, a *passagem* adolescente carece de uma operação simbólica delicada. O apelo ao Outro é imprescindível, o que esbarra em grandes dificuldades nas circunstâncias descritas acima. Diante delas, é preciso *inventar* um caminho – no mais das vezes, inventar um Outro –, ato que na puberdade está associado à entrada no pensamento conceitual, à introdução de um saber-fazer com a falta conexo à significação do falo. A sexualidade irrompe na puberdade como enigma, com a aparição da não relação sexual. Em face do vazio e do não saber, inventa-se um saber-fazer com o vazio. Essa passagem do vazio à invenção é correlata à atualização da causação do sujeito que se dá na adolescência. Com a maturação do objeto *a* – o encontro do objeto – faz-se necessário atualizar a operação de separação, o que provoca o reconhecimento da falta no Outro ao mesmo tempo em que proporciona a reinvenção desse lugar.

Compreendemos, assim, a função dos mecanismos sacrificiais na puberdade: uma perda, um corte, para fazer consistir o Outro (Ambertín, 2010). A troca de uma falta por outra. Na ausência dos ritos tradicionais, muitos jovens lançam mão de práticas arriscadas e/ou dolorosas – que variam largamente em eficácia e gravidade – como tentativa de fazer consistir um Outro e de bordejar o corpo. Esses atos muitas vezes se inserem no movimento de pertencimento a um grupo de pares. Considerando a importância dos grupos sociais para o adolescente como “espaço transicional” entre a família e a comunidade mais ampla (Winnicott, 1961/1980), notamos atualmente a frequência de grupos formados por laços mais frágeis e voláteis, que não fazem as vezes desse espaço de transição. Ao contrário, só reforçam o aspecto de descontinuidade, de isolamento, do *gap* intergeracional.

Tais grupos costumam se configurar em torno de um gozo comum – geralmente uma prática ligada ao corpo – e o reconhecimento de seus membros acontece mediante certas provas, que podemos associar à função sacrificial dos antigos ritos e à noção de iniciação. Essas práticas aparecem com grande frequência na clínica. Como observamos no caso de Sofia, ainda que as escarificações sejam um ato extremamente solitário, comportam um elemento de vínculo com um grupo de meninas com quem ela esboça certas trocas. No caso

de Pedro, a entrega sacrificial ao Outro do tráfico é um elemento de reconhecimento pelo grupo sustentado num laço débil e instável. Já no caso de Luiz, a importância do grupo social se comprova por sua ausência: a incapacidade – posteriormente superada pela assunção de um saber-fazer – de pertencimento a “uma turma” é fonte de intenso sofrimento para o menino.

*

Esse panorama é amplamente abordado pelas narrativas contemporâneas do sofrimento adolescente, das quais nos servimos neste estudo como ferramenta aproximativa de grande valor no contornamento do real da puberdade. No conjunto dessas narrativas, o filme *Paranoid Park*, de Gus Van Sant (2007), ocupa lugar de destaque. Ele conta a história de Alex, um adolescente às voltas com o sem sentido de uma experiência traumática. Nessa obra cinematográfica, o tempo “entre dois” da adolescência é evocado numa atmosfera erma, desolada, que dá o tom de iminência do inevitável. A narrativa é permeada por temas centrais nessa idade, como o pertencimento a um grupo, o desencontro amoroso, a frustração sexual, a ausência dos pais, a transgressão, entre outros.

O tema da *iniciação* apresenta-se logo no início. Um colega mais velho chama Alex para ir a um determinado local destinado à prática de *skate*, o “parque” enigmático que intitula o filme. Perante a vacilação do protagonista – “Não estou preparado para o *Paranoid Park*” – o amigo, já frequentador, replica: “Ninguém nunca está preparado para o *Paranoid Park*.” Numa narrativa carregada de metáforas da adolescência, essa é a mais eloquente. Ninguém nunca está preparado para o real.

O Outro a que Alex se endereça é representado por um lugar abandonado, deteriorado, frequentado por figuras de duvidosa reputação. Mais que um lugar, trata-se de um grupo de *skatistas* mais experientes, que detêm certo saber, certas habilidades, por quem Alex fica fascinado. Sobre esse grupo, o menino – o narrador – diz:

Uma das coisas legais do parque era os caras que andavam de *skate* lá. Eles tinham construído o parque sozinhos, ignorando a lei. Caras que pulavam em trens, guitarristas *punks*, *skatistas* bêbados, moleques largados... Não importa o quanto sua vida familiar pode ser ruim, a deles é muito pior.

Esse lugar é um Outro sem palavras, cuja “trama discursiva” confunde-se com os sons cortantes das rodinhas dos *skates* que riscam, numa dança, o cimento de uma arena. Trata-se, literalmente, de um buraco em que os jovens vão exhibir, uns aos outros, suas *performances* vertiginosas, numa sucessão de voos e de quedas dos corpos que remetem à superação dos limites, à falha e à frustração. Sobre a precariedade do laço social nesse contexto, um menino diz: “não é uma comunidade. A gente mal se conhece”.

Para Alex, essa iniciação tem um preço muito alto, um sacrifício real. Tão logo encontra esse grupo, vai com um rapaz – um dos poucos que lhe dão atenção – “pegar um trem de carga”, uma experiência transgressora que parece entusiasma-lo. Eles invadem uma área proibida na linha férrea, nos arredores do *Paranoid Park*, e “pegam o trem”. Porém, são avistados por um segurança, que os persegue. Ao se desvencilhar dos golpes de uma barra de ferro desse homem, Alex o empurra com o *skate*, causando sua queda nos trilhos e, por consequência, sua morte brutal, cortado ao meio por um trem que passava naquele instante. Não há testemunhas, e Alex guarda seu segredo em meio à culpa, à angústia e ao temor de ser incriminado.

Esse acontecimento assinala a “perda da inocência”, ponto de inflexão abrupto que demarca a entrada numa dimensão até então desconhecida, sombria e marginal, como o parque de cimento. Em resposta à preocupação de uma amiga com seu ensimesmamento, Alex alega: “Você sabe que os pais de todo mundo se divorciam. Existem outros problemas, mais graves.” Ele busca palavras para falar desse real: “Acho que rola outra parada além dessa vida normal. Além dos professores, brigas com namorada... tipo... lá fora. Lá fora isso existe em vários níveis. E lá aconteceu uma coisa comigo”.

Gatti (2009) sugere que a experiência de confronto com o desconhecido vivida por Alex toma o lugar do rito de passagem. De nossa parte, vislumbramos o retrato de uma pane, de um acidente de percurso atroz, que deriva de um mal-encontro com o real. A catástrofe da puberdade, para a qual Alex está declaradamente despreparado, é demasiado real.

Vale pontuar que, frente à angústia, Alex acata a sugestão da amiga – aparentemente a pessoa mais próxima dele – e escreve sua experiência inefável numa longa carta, em forma de diário, endereçada a ela. Ao ser questionada pelo amigo sobre o destino dessa carta, a menina lhe diz: “Isso não importa. Guarde, envie, queime, sei lá... Escrever é o que importa.” Mesmo que a carta-diário nunca chegue a seu destinatário, o ato da escrita de uma história em que é protagonista tem função reparadora, faz consistir um Outro. É o que Alex anuncia já numa das primeiras cenas: “Não sou muito criativo para escrever, mas vou acabar colocando tudo no papel”.

Considerando a função da escrita de si e do diário íntimo na adolescência como tratamento do real (Lima, 2009), entrevê-se nesse sensível detalhe um aceno ao Outro que se mostra fundamental. Nádia Laguárdia de Lima (2009) assim clarifica essa função, bem como seus inevitáveis tropeços:

A operação de constituição de um sujeito envolve o laço com o Outro, que deixa marcas desse encontro inaugural. Podemos dizer que esse encontro deixa “restos”, “detritos”, que escapam nesses objetos

pulsionais que nos ligam ao Outro. No ato de escrever, o sujeito transporta esses restos, como pedaços de real, buscando assimilar aquilo que escapa à simbolização. No entanto, nessa construção da narrativa de si, existem sempre pontos de ruptura, de quebra, restos não assimiláveis, que apontam a insuficiência do Outro, os limites da linguagem. (p. 361).

Assim, se há uma experiência que faz as vezes de um rito de passagem para Alex é a experiência da escrita, a tentativa de cingir o inenarrável do real numa narrativa dirigida ao Outro – mesmo que entrecortada por tropeços e restos não assimiláveis.

Por fim, na figura a seguir, vemos uma das belas e impactantes imagens da “dança” sobre os *skates*. É extraída da cena do túnel – passagem subterrânea que, desde Freud (1905a/1996), é também uma metáfora da adolescência. Para as intercorrências, intermitências, sombras e buracos que vão, por pura contingência, entremear esse túnel, ninguém nunca está preparado. Mas é justamente aí, diante do vazio e do imponderável, que algo, do corpo, inventa-se, como os movimentos virtuosísticos dos *skatistas*: meninos que inventam, cada um com a “coreografia” que convém a seu corpo, como voar.¹¹⁸



Figura 8: Fotograma de cena do filme *Paranoid Park* (Gus Van Sant, 2007). Fonte: Bianchi, 2014.

¹¹⁸ Não por acaso, a “cena do túnel” é subsequente ao momento de maior desolação do filme: uma cena em que Alex, na casa de um colega para onde vai sozinho pouco depois do evento traumático, quase se “liquefaz” no chuveiro, assombrado por sons sinistros, algo hitchcockianos, de pássaros.

4.2.4 Dafne e Cloé: transmitir, apreender, inventar.

Compreendemos a invenção que pode advir na puberdade como um arranjo particular construído em torno do não saber que se impõe ao sujeito nesse momento. Segundo Lacan (1971a/2009), “*invenção* significa que encontramos uma coisa boa, já bem instalada num cantinho, ou, dito de outra maneira, que temos um achado.” (p. 46). O caráter de “achado” se deve ao encontro de algo familiar – íntimo ao sujeito, ainda que não sabido –, desvelado na forma de um saber enigmático, um lampejo ligado radicalmente ao gozo. Em face do que examinamos neste capítulo, podemos concluir que a formação do conceito, um instrumento lógico que permite “agarrar” algo no campo do saber, propicia esse achado. O pensamento lógico, com sua capacidade de assimilação topológica da unidade interior/exterior – ou da forma/conteúdo –, tem função no encontro de algo “já bem instalado num cantinho”.

A invenção proporciona ao sujeito uma inscrição singular no Outro, um modo de ali estar e de posicionar-se perante o gozo. Embora mantenham estreito parentesco, a invenção não se confunde com o sintoma. Sua potência operatória é proporcional a sua capacidade de favorecer certo deslocamento da posição sintomática, que é uma fixação. Para inventar um modo próprio de passagem pelo momento-limite, é preciso fazer vacilar a rigidez sintomática. A operação da adolescência, como passagem, é travessia, logo, incompatível à fixidez do sintoma, sobretudo dos sintomas atuais, solidamente atrelados a um ponto muito específico de gozo. Percebemos na clínica que a acolhida de um traço singular, uma fagulha que seja, possibilita puxar um fio de saber que pode conduzir o sujeito, mesmo imerso em certa rarefação simbólica, ao caminho do novo. Esse deslocamento, por menor que seja, condiz com algum distanciamento do ponto de fixidez do sintoma. Não se trata de uma anulação do sintoma, mas de uma torção que possibilita tomar o singular de um modo de gozo por sua potência inventiva, a face do gozo ligada ao saber. “Uma coisa boa”, como clareia Lacan (p. 46).

A invenção pode permear as mais variadas manifestações na adolescência, que têm em comum um elemento novo – um novo que é, ao mesmo tempo, antigo, apenso a um saber indissociável do corpo desde a constituição do sujeito. Esse novo que se apresenta pode ser compreendido como um saber-fazer com o vazio e com o sintoma, um saber haver-se com o gozo, um modo particular de contornar o vazio, que a ferramenta conceitual – uma ferramenta nova ao adolescente, como vimos – permite construir. Evidentemente, trata-se, para muitos sujeitos, de um saber-fazer falho, precário, instável, que vai derrapar muitas vezes diante do real que se presentifica reiteradamente nessa fase. Ainda assim, quando acolhida e

reconhecida no encontro do adolescente com o Outro, a invenção pode configurar o detalhe, mesmo ínfimo, que garante uma operação da adolescência. Nesse detalhe, o Outro é fundamental, seja como olhar que vai reconhecer o sujeito em sua reinscrição em direção à idade adulta, seja como apoio balizador, a mão que a sociedade pode dar ao jovem nessa difícil transição.

Como averiguamos mais acima, não se pode contar com esse Outro norteador no mundo contemporâneo, em que, de modo geral, nada mais importa afora o gozo de cada um. Se a adolescência subordina-se a uma operação que é inseparável da dimensão do saber – de sua transmissão, apreensão e invenção –, ela enfrenta demasiados desafios no império do gozo, na era do cada um por si, em que prevalecem o saber tecnológico e o saber mercadoria. Mesmo que aos solavancos, porém, meninos e meninas deslocam-se do momento-limite da puberdade e atravessam à idade adulta. Ou seja, inventa-se, ainda, um Outro.

*

Lacan (1964a/1998) aborda a transmissão geracional na adolescência numa breve alusão à fábula *Dafne e Cloé* (Longus, s.d. [1996]) – obra literária criada quase dois milênios antes de *Paranoid Park*, mas que interpela, assim como tal filme, o despreparo fundamental, constitutivo, do sujeito diante do real da puberdade. Esse antigo conto pastoril narra a história de duas crianças órfãs, alimentadas por cabras e ovelhas, que foram encontradas na natureza por pastores que, doravante, criaram-nas. “Estas duas crianças logo cresceram, e possuíam tal beleza que nem pareciam rústicos.” (p. 23). Crescidos, eles também se tornaram pastores e “ficavam sempre juntos, cumpriam todas as tarefas em comum, pastoreando seus rebanhos um ao lado do outro.” (p. 25) Um dia, por acaso, Cloé viu Dafne nu e percebeu o quanto ele era bonito. Desse dia em diante, a moça passou a observá-lo com outros olhos e a não mais pensar em outra coisa. Sentia-se tomada por algum mal. “Não conseguia saber o que era aquilo que sentia, pois como moça simples educada no campo, jamais ouvira em toda sua vida uma vez sequer o nome do amor.” (p. 28). Depois de um primeiro beijo “inocente e sem arte” (p. 32), Dafne também se apaixonou. E quando Dafne finalmente viu a nudez de Cloé, sentiu “o coração doente como se um veneno o consumisse em segredo.” (p. 44). “O banho de Cloé lhe parecia mais temível que o mar” (p. 45). Esse encontro amoroso foi sentido pelos dois, então, como uma espécie de dor, padecimento, para o qual decidiram procurar um remédio. Nessa busca, escutaram de um velho que “não há remédio, nem poção, nem sortilégio, nem canto, nem palavras que curem o mal do amor, a não ser beijar, abraçar, deitar juntos nus.” (p. 55). Entretanto, quando se deitaram nus, não souberam o que fazer. A busca pelo aprendizado

continuou e passou pela observação do que fazem os animais. Diante de mais um fracasso na tentativa do ato sexual, Dafne “sentou-se [...] e se pôs a chorar porque sabia menos que as ovelhas para consumir a obra do amor.” (p. 95). Até que apareceu na narrativa uma mulher, experiente, que mostrou a Dafne, enfim, como proceder.

Escrita ainda na antiguidade, essa fábula traz alguns elementos que são atemporais na adolescência, como o tema da iniciação, a transmissão e a “perda da inocência”. Com o despertar da puberdade – que, na fábula, também ocorre numa primavera –, o real da sexualidade irrompe sob a forma de um padecimento, uma dor pungente com a qual o sujeito não sabe lidar – nas palavras de Dafne, “estranho mal cujo nome não sei dizer.” (p. 33). Ao contrário das ovelhas, que detêm um conhecimento natural sobre o sexo, Dafne e Cloé nada sabem sobre esse estranho que acomete seus corpos. É preciso o Outro, representado, nessa obra, pela transmissão do saber dos mais velhos.

No mundo contemporâneo, o acesso irrestrito, para grande parte dos adolescentes, à informação e à pornografia não garante, tampouco, um saber sobre o sexo, não apazigua a angústia diante do encontro com o parceiro – como mostra um recorte que apresentamos do caso de Luiz. Nesse âmbito, há sempre um resto inassimilável, um ponto obscuro. Num tempo de palavras cada vez mais raras entre os parceiros, a relativa liberdade sexual dos jovens não é acompanhada de uma maior habilidade no nível sentimental, de forma que o impossível da relação sexual costuma recair sobre o desencontro amoroso de maneira dramática (Cottet, 2008). É dessa incongruência sentimental que fala Alex, o protagonista do filme que citamos há pouco, ao mencionar a namorada: “até que ela era legal e tal, mas era virgem. O que significava que ela ia querer transar em algum momento. E aí as coisas iam ficar sérias”.

De acordo com Lacan (1964a/1998), “a relação sexual fica entregue ao aleatório do campo do Outro. Fica entregue às explicações que se lhes deem. Fica entregue à velha de quem se precisa – não é uma fábula vã – para que Daphnis aprenda como se tem que fazer para fazer amor.” (p. 188). Não há no psiquismo, para o ser falante, nada que possa situá-lo “como ser de macho ou ser de fêmea.” (p. 194). O autor prossegue reiterando que “a sexualidade se instaura no campo do sujeito por uma via que é a da falta.” (p. 194). Dessa sexualidade que desponta de maneira inédita com o despertar pubertário, “no final das contas, o inocente não sabe.” (p. 194). Enfim, “o que se deve fazer, como homem ou como mulher, o ser humano tem sempre que aprender, peça por peça, do Outro.” (p. 194). Só há transmissão quando o saber passa pelo Outro.

CONCLUSÃO

Este estudo foi suscitado por uma interrogação sobre as implicações do saber na adolescência, notáveis na clínica psicanalítica e no real de nossa época – seja como embaraço angustiante do sujeito diante do não saber, seja sob a forma de significativas transformações em sua relação com o saber, muitas vezes de modo determinante para um deslocamento da fixação sintomática. Tal interpelação ganhou respaldo da instigante proposição de Lacan (1962-1963a/2005) a respeito da conexão entre a maturação do objeto *a* na puberdade e o efetivo acesso aos conceitos. Partindo desses dois pontos, empreendemos um esforço de formalização que buscou atestar a originalidade e a relevância dessa assertiva lacaniana para a abordagem da adolescência – fase da vida que é, decerto, uma temática protagonista no debate psicanalítico contemporâneo. Localizamos no momento-limite conceitual a formulação que condensa essa contribuição lacaniana. A fim de compreender seu alcance e sua potência elucidativa para os impasses da práxis, realizamos uma sondagem dos temas do saber, do pensamento e do conceito na obra de Lacan em articulação à teorização psicanalítica da puberdade. Com essa trajetória, intentamos demonstrar o valor operatório do saber e a função do pensamento conceitual – ou seja, o pensamento lógico – na passagem adolescente.

Vimos que, desde sua origem, a psicanálise se interessa pela adolescência, como período da vida especialmente sujeito ao *pathos* e à angústia. Em alguns pontos da obra de Freud (1909a/2015; 1910a/1996, 1930/2010), verificamos uma enfática preocupação com os desafios dessa transição, que requer o apoio e a sensibilidade da sociedade para se realizar. Num texto em homenagem ao colégio onde estudou dos nove aos 17 anos, o inventor da psicanálise sublinha o valor da figura do professor como referência substitutiva nessa fase em que a autoridade do par parental declina. Ele acentua o fascínio pela personalidade dos mestres e lembra que, para muitos, “os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores” (1914/1996, p. 248), aludindo, assim, à incomensurável carga afetiva presente na transmissão e na apreensão do saber nesse estágio da vida. Portanto, nesse panorama, a relação do adolescente com o saber dá-se, sobretudo, pela via transferencial. No vácuo deixado pela referência dos pais, mostra-se necessária, para Freud, a entrada em cena de outras referências ligadas ao ideal para nortear os caminhos por onde o saber vai passar.

Contudo, a reflexão freudiana acerca da “psicologia do escolar” já conta mais de 100 anos. Em face das contundentes mutações do laço social transcorridas nesse período, constatamos que o paradigma da transmissão que tem como suporte a transferência não

encontra mais as mesmas condições discursivas daquela época para se efetuar. Em vista disso, no percurso desta pesquisa, salientamos a não universalidade da adolescência, que é uma resposta do sujeito ao despertar pubertário radicalmente atrelada ao laço social, logo, um sintoma de seu tempo, um dos efeitos do mal-estar na cultura. Foi preciso refletir, então, sobre os caminhos do saber na adolescência em diferentes contextos sociais para, assim, entendermos as especificidades de seus desafios e entraves na contemporaneidade.

Ao contrário da puberdade que sobrevém para todos os sujeitos que chegam ao final da infância, a adolescência, conectada ao discurso, varia substancialmente nos mais diversificados sistemas sociais, conforme a história e os territórios. Por conseguinte, realizamos uma análise da construção da adolescência como sintoma social a partir de dois movimentos: focalizamos sua ascensão na cultura ocidental moderna e destacamos sua ausência em realidades sociais em que tal cultura não é preponderante. Com essa abordagem histórica e antropológica da noção de adolescência, verificamos suas transformações no decorrer do tempo, a diversidade de sua incidência em diferentes conjunturas, assim como os elementos imutáveis que transitam entre múltiplos cenários culturais. Com isso, atestamos que nas sociedades tradicionais não há, propriamente, adolescência. Nesses contextos, a cultura forja e prescreve os mecanismos simbólicos balizadores dessa transição e da transmissão geracional do saber, especialmente sob a forma dos ritos de passagem. Esses instrumentos prescritos pela tradição, geralmente de caráter sacrificial, sustentam-se numa operação de separação, viabilizando a reinscrição do sujeito no Outro pela mediação de uma falta. Isto é, nos ritos, normalmente realiza-se uma manipulação, pelo grupo, do corpo do jovem, entregue solenemente ao corpo coletivo e submetido a um corte na carne – a materialização da falta.

O objeto *a*, ao ser extraído, é um excedente necessário para a sustentação do laço social – extração em que se baseia a “eficácia simbólica” (Lévi-Strauss, 1949/1996) dos ritos de passagem, que efetuam uma troca sacrificial do corte no corpo pela falta no Outro, garantindo a completude deste (Ambertín, 2010). Enquanto nas sociedades tradicionais o tratamento do gozo que desponta na puberdade é operado pelo laço social e o rito propicia a inscrição do jovem num Outro completo, as sociedades ocidentais modernas e hipermodernas não contam com esse instrumental. Ainda assim, chegado o momento, faz-se necessário um corte para a operação da adolescência. É preciso um limite ao gozo que excede o sujeito através de uma atualização da operação de separação. Quando não ocorre a extração do objeto *a*, numa espécie de falha operatória, o sujeito se aliena no Outro e pode sucumbir a um gozo desmedido. Constatamos a frequência cada vez maior de formas alienantes e degradadas de apelo ao Outro, muitas vezes um Outro hostil, de implacável consistência, que não garante

qualquer transmissão, mas sim a anulação do sujeito. Observamos alguns modos de presentificação do vazio, notavelmente nas passagens ao ato, que comparecem com assiduidade na adolescência contemporânea, muitas vezes de maneira radical.

A maturação do objeto *a* é a presentificação de um vazio na puberdade, que advém como enigma, um não saber diante da não relação sexual, que se torna questão incontornável para o sujeito. Sendo assim, a maturação pubertária requer um tratamento simbólico. Trata-se do desvelamento de um vazio irreduzível, “um grande furo, que de jeito algum se consegue remendar”¹¹⁹ (Boehlich, 1995), como já aponta o adolescente Sigmund Freud, aos 17 anos. Esse furo – que a sexualidade faz no real (Lacan, 1974a/2003) – torna-se peremptório na puberdade, momento em que a maturação orgânica não é acompanhada de um saber sobre o sexo. Dito de outra maneira, a maturação do corpo não torna possível a relação sexual. Ao contrário, no momento-limite, escancara-se a impossibilidade. Essa conjunção paradoxal de uma maturação no corpo que ratifica uma falta corresponde à maturação do objeto *a*. Esta é uma designação para a não relação sexual que se desvela na puberdade.

Portanto, o não saber é inerente ao despreparo fundamental do ser humano para o real traumático da sexualidade. O não saber concerne ao saber da verdade, um “saber do real”, tal como Lacan (1973b-1974) o concebe em seu pensamento mais tardio. Seus efeitos perturbadores sobre o adolescente podem desencadear um estado de suspensão marcado por atuações, errâncias ou pela fixação sintomática, inclusive, sob as roupagens dos “novos sintomas”. Nesses casos, dificilmente a adolescência é efetivamente atravessada, restando na história de um sujeito como obstáculo, limite – o que assume as mais variadas vertentes, desde a chama “adolescência prolongada” até a dimensão de evento catastrófico.

Por outro lado, os efeitos desse “saber do real” que advém com a puberdade podem acarretar uma importante modificação na relação com o saber num âmbito mais amplo: o adolescente sabe que não sabe, e essa familiaridade com o vazio pode ser transposta a um saber-fazer com a falta. A formação do conceito depende dessa apreensão, articula-se à significação do falo nesse tempo lógico do sujeito. O momento-limite conceitual é o ponto de inflexão em que a angústia do não saber pode dar lugar à ferramenta conceitual, uma aquisição do pensamento que pode viabilizar a busca do saber no Outro. Como instrumento lógico de apreensão – associado, por Lacan (1964c-1965; 1973b-1974; 1974-1975; 1975-1976/2007), a um prolongamento do corpo que permite ampliar seu alcance –, o conceito auxilia a apreensão do saber e a invenção. Dessa maneira, o saber perpassa as vias que tangem

¹¹⁹ Fragmento extraído do trecho de uma carta de Freud a seu amigo de adolescência Eduard Silberstein que escolhemos para epigrafar esta tese.

à singularidade do sujeito. Em outras palavras, a passagem adolescente – o ultrapassamento de um obstáculo limitador e o encaminhamento a uma posição emancipada no Outro – não se efetua sem um salto no plano do pensamento. É, pois, um salto lógico propulsionado por uma falta no corpo o que vai possibilitar ao sujeito lidar com essa dimensão do saber inerente ao real que irrompe de maneira incisiva nesse momento – proposição que as elaborações posteriores de Lacan (1972a-1973/1985; 1973b-1974), em torno da ligação radical entre o saber e o corpo, corroboram. Esse salto lógico vai permitir a invenção de um caminho – que passa, muitas vezes, pela invenção de um Outro.

Concluimos, assim, que a operação da adolescência, como passagem, requer o deslocamento de um não saber – angustiante e estagnador – a um saber proveniente do Outro – lugar que, em sua ausência, deve ser inventado. No momento-limite conceitual, a apreensão dos semblantes “homem” e “mulher” (Coelho dos Santos, 2009) – a queda da ilusão de complementariedade entre os sexos – inaugura a entrada no pensamento em conceitos e, por conseguinte, a possibilidade de inventar uma saída própria para cada adolescência. Para tanto, num tempo em que o ideal declina e em que o saber se crê total, faz-se necessário, cada vez mais, o reconhecimento local – no “caso a caso”, no âmbito familiar, na vida escolar – do singular que se manifesta, muitas vezes de modo perturbador, caótico, sintomático. É o que Freud (1910a/1996) já recomenda enfaticamente aos educadores de adolescentes há mais de 100 anos: é preciso dar aos jovens “o desejo de viver”, assim como “apoio e amparo” nesse tempo da vida em que os vínculos se afrouxam, em que as referências se dissipam, em que se explicita o descompasso temporal de um sujeito que lida, cada um em seu andamento, com uma maturação que se dá mediante uma imaturidade insuperável. (p. 243-244). Esse reconhecimento por parte do Outro – contrário a qualquer perspectiva homogeneizante, rotuladora e normativa de tratamento da adolescência – pode fazer borda, cingir o pulsional que extravasa do corpo, legitimando um “saber haver-se” com o campo do gozo (Lacan, 1968-1969/2008). Trata-se da oferta ao sujeito de um “saber-fazer com isso” (Lacadée, 2013) que se apresenta na adolescência, que é transfigurado em matéria-prima para o novo, para a reinvenção de si, preservando-se o que lhe é singular. Na escuta do dissonante que provém das palavras e dos atos dos jovens – o que norteia a direção do tratamento numa psicanálise, mas que deve se estender, como orientação, ao Outro em geral a que o adolescente se dirige: a família, a escola, a sociedade –, dá-se a centelha para o novo que pode constituir um caminho possível, filigrana que funciona como sonda no túnel da adolescência.

REFERÊNCIAS

- Alberti, S. (2009). *Esse sujeito adolescente*. 3a ed. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Ambertín, M. G. (2010). Culpabilidad y sacrificio. *Revista Imago Agenda*, 138 (2010, abril). Disponível em: <<http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=2286>>
- André, S. (1998). *O que quer uma mulher?* (D. D. Estrada, trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Arendt, H. (1961/2007). A crise na educação. H. Arendt. *Entre o passado e o futuro*. (M. W. Barbosa, trad.) São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, trad.) Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos.
- Bauman, Z. (1998). *O Mal-estar da pós-modernidade*. (M. Gama, C. Gama, trads.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. (P. Dentzien, trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Vida Líquida*. (C. A. Medeiros, trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Bennhold, K. (2015, 17 de agosto). Jihad and Girl Power: How ISIS Lured 3 London Girls. *The New York Times*. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2015/08/18/world/europe/jihad-and-girl-power-how-isis-lured-3-london-teenagers.html?smid=fb-nytimes&smtyp=cur&_r=0>
- Bernstein, A. (2014). Francesca Woodman: fotografia e performatividade. *Portfolio: Revista digital da escola de artes visuais do parque Lage*, 3, vol. 3 (2014, março). Disponível em: <<http://revistaportfolioeav.rj.gov.br/edicoes/03/?p=1367>>
- Bianchi, P. (2014). Buoni o cattivi padri? Non è questa la fine. Note su psicoanalisi e patriarcato. *Connessioni precarie*. (2014, junho). Disponível em: <<http://www.connessioniprecarie.org/2014/06/13/buoni-o-cattivi-padri-non-e-questa-la-fine-note-su-psicoanalisi-e-patriarcato/>>
- Boehlich, W. (Org.) (1995). *As cartas de Sigmund Freud para Eduard Silberstein (1871-1881)*. (F. Meurer, trad.) Rio de Janeiro: Imago.
- Canguilhem, G. (1943/2002). *O normal e o patológico*. (M. Barrocas, L. Leite, trads.) 5a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Cerrón, I. T., Tuesta, M. G., Hierro, P. G., Machado, I. R., Alcantara, M. L. B., Trajber, Z., Yagarí, L. M. T., Yagarí, M. P. T. (2012). *Suicidio adolescente em pueblos indígenas: tres estudios de caso*. Panamá: Unicef.
- Chaboudez, G. (2007). Le temps logique de l'adolescence. *Adolescence*, 60, Paris (2007, fevereiro). pp. 373-383. Disponível em:

<<http://www.cairn.info/revue-adolescence-2007-2-page-373.htm>>

Charles, S. (2004). O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. G. Lipovetsky, & S. Charles. *Os tempos hipermodernos*. (M. Vilela, trad.) São Paulo: Barcarolla, 2004.

Clerk, N. (2007). A adolescência e a "metabolização" sonhada do saber. (V. Veras, trad.) *Estilos da Clínica*, 22, vol.12. São Paulo (2007, junho). Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282007000100003&script=sci_arttext>

Coelho dos Santos, T. (2009). Sobre a clínica da psicanálise de orientação lacaniana: dos impasses da sexualização à invenção do parceiro-sinthoma. *Ágora (UFRJ)*, vol.12, nº1. Rio de Janeiro (2009, Jan./Junho). Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982009000100001&script=sci_arttext>

Costa, A. (2003). *Tatuagens e marcas corporais*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Costa, A., & Poli, M. C. (2010). Sexualização na adolescência: um ato performativo. *Revista Psicologia Política*, 19, vol.10. São Paulo (2010, janeiro). Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000100012&script=sci_arttext&tlng=en>

Costa, R. P. B. (2008). *O Desejo de Saber na Adolescência Contemporânea: Contribuições da Psicanálise à Psicopedagogia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza.

Cottet, S. (1988). Puberdade catástrofe. *Estudos clínicos. Transcrição 4*. Publicação da Clínica Freudiana. Salvador: Fator, 1988.

Cottet, S. (2008). El sexo débil de los adolescentes: sexo-máquina y mitología del corazón. *Virtualia: revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, 17. (2008, janeiro). Disponível em: <<http://virtualia.eol.org.ar/017/default.asp?dossier/cottet.html>>

Crato, N. (1999). *Escher e a tira de Moebius*. Disponível em:
<<http://nautilus.fis.uc.pt/cec/arquivo/Nuno%20Crato/1999/19990220%20Escher%20e%20a%20tira%20de%20Moebius.pdf>>

Cunha, A. G. (2010). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 4a ed. Rio de Janeiro: Lexikon.

Deluz, A. (1999). Comunicação de Ariane Deluz. A. Deluz, B. Gibello, J. Henrard, O. Mannoni, C. Audry, S. Baruk, ... D. Lacombe. *A crise de adolescência*. (P. Abreu, trad.) Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. pp. 130-139.

Dunker, C. I. (2006). A angústia e as paixões da alma. N. Leite (Org.). *Corporeidade – Angústia: O afeto que não engana*. Campinas: Mercado das Letras, 2006, vol.1, pp. 305-316.

Dunker, C. I. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo.

El-Abbadi, M. (1998). *The library of Alexandria: Ancient and modern*. Disponível em: <<http://www.greece.org/alexandria/library/index.htm>>

Ellmerich, L. (1977). *História da Música*. 4a ed. São Paulo: Fermata.

Engels, F. (1884/1975). *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. (L. Konder, trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Fajnwaks, F. (2014). “Le réel dans la psychanalyse”. Disciplina ministrada no *Departamento de Psicanálise, Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis*.

Féletin, C. (2015). *Engrenage, les jeunes face à l'islam radical* (filme documentário). Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x2obtbs_engrenage-les-jeunes-face-a-l-islam-radical_tv>

Figueiredo, A. C. (2004). A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, ano 8, nº 1 (2004, março). pp. 75-86.

Focchi, M. (2009). L’adolescence comme ouverture du possible. *Mental*, 23 (2009, dezembro). pp. 29-40.

Foucault, M. (1975/2011). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (R. Ramallete, trad.) 39a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Frege, G. (1879/2009). Conceitografia, “Prefácio”. G. Frege. *Lógica e filosofia da linguagem*. (P. Alcoforado, trad.) São Paulo: Editora USP.

Frege, G. (1892/2009). Sobre o conceito e o objeto. G. Frege. *Lógica e filosofia da linguagem*. (P. Alcoforado, trad.) São Paulo: Editora USP.

Freud, S. (1895 [1950]/1996). Projeto para uma psicologia científica. S. Freud. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*. (J. Salomão, trad., vol. 1). Rio de Janeiro: Imago. pp. 335-454.

Freud, S. (1896/1996). Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa. S. Freud. *Primeiras publicações psicanalíticas*. (J. Salomão, trad., vol. 3). Rio de Janeiro: Imago. pp. 159-183.

Freud, S. (21 de setembro de 1897/1996). Carta 69. S. Freud. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*. (J. Salomão, trad., vol. 1). Rio de Janeiro: Imago. pp. 309-311.

Freud, S. (15 de outubro de 1897/1996). Carta 71. S. Freud. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*. (J. Salomão, trad., vol. 1). Rio de Janeiro: Imago. pp. 314-317.

Freud, S. (1898/1996). A sexualidade na etiologia das neuroses. S. Freud. *Primeiras publicações psicanalíticas*. (J. Salomão, trad., vol. 3). Rio de Janeiro: Imago. pp. 249-270.

Freud, S. (1900/1996). *A interpretação dos sonhos*. (J. Salomão, trad., vols. 4 e 5). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1905a/1996). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. S. Freud. *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. (J. Salomão, trad., vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. pp. 119-229.

Freud, S. (1905b/1996). *Fragmento da análise de um caso de histeria*. S. Freud. *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. (J. Salomão, trad., vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. pp. 15-116.

Freud, S. (1905c). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Leipzig/ Viena: Franz Deuticke
Disponível em: <<https://archive.org/details/39002010499599.med.yale.edu>>

Freud, S. (1908a/2015). A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno. S. Freud. *O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 8). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 359-389.

Freud, S. (1908b/1996). Sobre as teorias sexuais infantis. S. Freud. *O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 8). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 390-411.

Freud, S. (1909a/2015). O romance familiar dos neuróticos. S. Freud. *O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 8). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 419-424.

Freud, S. (1909b/2015). *Análise da fobia de um garoto de cinco anos*. S. Freud. *O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 8). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 123- 284.

Freud, S. (1910a/1996). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. S. Freud. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*. (J. Salomão, trad., vol. 11). Rio de Janeiro: Imago. pp. 243-244.

Freud, S. (1910b/1996). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. S. Freud. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*. (J. Salomão, trad., vol. 11). Rio de Janeiro: Imago. pp. 67-141.

Freud, S. (1911/2010). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. S. Freud. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia, Artigos sobre técnica e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 10). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 108-121.

Freud, S. (1913/1996). *Totem e tabu*. S. Freud. *Totem e tabu e outros trabalhos*. (J. Salomão, trad., vol. 13). Rio de Janeiro: Imago. pp. 13- 162.

Freud, S. (1914/1996). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. S. Freud. *Totem e tabu e outros trabalhos*. (J. Salomão, trad., vol. 13). Rio de Janeiro: Imago. pp. 245-250.

Freud, S. (1915/2010). Os instintos e seus destinos. S. Freud. *Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 12). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 51-81.

Freud, S. (1916/2014). Conferência introdutória à psicanálise 10: O simbolismo dos sonhos. S. Freud. *Conferências introdutórias à psicanálise*. (P.S. Souza, trad., vol. 13). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 200-229.

Freud, S. (1917a/2010). Conferência introdutória à psicanálise 21: O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. S. Freud. *Conferências introdutórias à psicanálise*. (S. Tellaroli, P. C. de Souza, trads., vol. 13). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 424-450.

Freud, S. (1917b/2010). Luto e melancolia. S. Freud. *Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 12). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 170-194.

Freud, S. (1917c/2010). Uma dificuldade da psicanálise. S. Freud. *História de uma neurose infantil, Além do princípio do prazer e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 240-251.

Freud, S. (1918/2010). História de uma neurose infantil. S. Freud. *História de uma neurose infantil, Além do princípio do prazer e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 13-160.

Freud, S. (1919a/2010). “Batem numa criança”: Contribuição ao conhecimento da gênese das perversões sexuais. S. Freud. *História de uma neurose infantil, Além do princípio do prazer e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 292-327.

Freud, S. (1919b/2010). O inquietante. S. Freud. *História de uma neurose infantil, Além do princípio do prazer e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 328-376.

Freud, S. (1920a/2010). Além do princípio do prazer. S. Freud. *História de uma neurose infantil, Além do princípio do prazer e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 161-239.

Freud, S. (1920b/2011). Sobre a psicogênese de um caso de homossexualidade feminina. S. Freud. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 15). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 114-149.

Freud, S. (1921/2011). *Psicologia das massas e análise do eu*. S. Freud. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 15). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 13-113.

Freud, S. (1923a/2011). A organização genital infantil. S. Freud. *O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 16). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 168-175.

Freud, S. (1923b/2011). *O Eu e o Id*. S. Freud. *O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 16). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 13-74.

Freud, S. (1924/2011). A dissolução do complexo de Édipo. S. Freud. *O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 16). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 203-213.

Freud, S. (1925a/2011). Prólogo a *Juventude Abandonada*, de August Aichhorn. S. Freud. *O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 16). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 347-350.

Freud, S. (1925b/2011). Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. S. Freud. *O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 16). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 282-299.

Freud, S. (1926/2014). *Inibição, sintoma e angústia*. S. Freud. *Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 17). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 13-123.

Freud, S. (1930/2010). *O mal-estar na civilização*. S. Freud. *O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 18). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 13-123.

Freud, S. (1937/1996). Análise terminável e interminável. S. Freud. *Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos*. (J. Salomão, trad., vol. 23). Rio de Janeiro: Imago. pp. 225-270.

Freud, S. (1938 [1940]/1996). *Esboço de psicanálise*. S. Freud. *Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos*. (J. Salomão, trad., vol. 23). Rio de Janeiro: Imago. pp. 153- 221.

Galastri, L. (2010). Ritos de iniciação incrivelmente dolorosos. *Revista eletrônica Hype Science*. 2010. Disponível em: <<http://hypescience.com/10-ritos-de-iniciacao-incrivelmente-dolorosos/>>

Gatti, L. (2009). A composição da experiência em *Paranoid Park* de Gus Van Sant. *Viso: Cadernos de estética aplicada*, 6 (2009, jan-jun). Disponível em: <http://www.revistaviso.com.br/pdf/Viso_6_LuciannoGatti.pdf>

Gay, P. (2002). *Freud: Uma vida para nosso tempo*. (D. Bottmann, trad.) São Paulo: Companhia das Letras.

Guerra, A. M. C., Soares, C. A. N., Pinheiro, M. M., & Lima, N. L. (2012). Violência urbana, criminalidade e tráfico de drogas: uma discussão psicanalítica acerca da adolescência. *Psicologia em Revista*, vol. 18, nº 2. Belo Horizonte (2012, agosto). pp. 247-263.

Hébrard, J. (1999). Comunicação de Jean Hébrard. A. Deluz, B. Gibello, J. Henrard, O. Mannoni, C. Audry, S. Baruk, ... D. Lacombe. *A crise de adolescência*. (P. Abreu, trad.) Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. pp. 123-129.

Houaiss, A. (Ed.) (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Huerre, P., Pagan-Reymond, M., & Reymond, J. -M. (2003). *L'adolescence n'existe pas : Une histoire de la jeunesse*. Paris : Odile Jacob.

Huerre, P., & Le Fourn, J. -Y. (2003). L'adolescence ou la légende du siècle. F. Marty. (Org.). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : Éditions in presse, 2003. pp. 13-31.

- Iannini, G. (2012). *Estilo e verdade em Jacques Lacan*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Irmen, F. (1994). *Langenscheidts Taschenwörterbuch: Der Portugiesischen und Deutschen Sprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Kamers, M. (2015). Psicopatologia dos transtornos de comportamento. M. Kamers, R. Mariotto, & R. Voltolini (Orgs.). *Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência*. São Paulo: Escuta, 2015. pp. 267-288.
- Kant, I. (1784/2005). Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? I. Kant, *Textos Seletos*. F. (S. Fernandes, trad.) 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. pp. 63-71.
- Kehl, M. R. (2004). *A juventude como sintoma da cultura*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/166494178/A-Juventude-Como-Sintoma-Da-Cultura#scribd>>
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lacadée, P. (2000). Da norma da conversação ao detalhe da conversação. P. Lacadée & F. Monier (Orgs.). *Le pari de la conversation*. Paris: Institut du Champs Freudien: CIEN
- Lacadée, P. (2011). *O despertar e o exílio: Ensinos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. (C. R. Guardado, V. Ribeiro, trads.) Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Lacadée, P. (2013). *La vraie vie à l'école : La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*. Paris : Éditions Michèle.
- Lacan, J. (1938/2003). Os complexos familiares na formação do indivíduo: Ensaio de análise de uma função em psicologia. J. Lacan. *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 29-90.
- Lacan, J. (1945/1998). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. J. Lacan. *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 197-213.
- Lacan, J. (1949/1998). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. J. Lacan. *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 96-103.
- Lacan, J. (1951/1998). Intervenção sobre a transferência. J. Lacan. *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 214-225.
- Lacan, J. (1953/2005). O simbólico, o imaginário e o real. J. Lacan. *Nomes do pai*. (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. p. 11-53.
- Lacan, J. (1954-1955/2010). *O Seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. (M. C. Penot, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1956-1957/1995). *O Seminário, livro 4: A relação de objeto*. (D. D. Estrada, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

Lacan, J. (1957a/1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. J. Lacan. *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 496-533.

Lacan, J. (1957b-1958/1999). *O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

Lacan, J. (1958a/1998). A significação do falo. J. Lacan. *Escritos*. (V. ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 692-703.

Lacan, J. (1958b-1959/2013). *Le Séminaire, livre 6 : Le désir et son interprétation*. Paris : Éditions de La Martinière et Le Champ Freudien Éditeur.

Lacan, J. (1960a-1961/1992). *O Seminário, livro 8: A transferência*. (D. D. Estrada, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

Lacan, J. (1960b/1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. J. Lacan. *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

Lacan, J. (1961-1962). *O Seminário, livro 9: A identificação*. (Obra ainda não publicada).

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

Lacan, J. (1963b/2005). Introdução aos Nomes-do-Pai. J. Lacan. *Nomes-do-Pai*. (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 55-87.

Lacan, J. (1964a/1998). *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

Lacan, J. (1964b/1998). Posição do inconsciente. J. Lacan. *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 843-864.

Lacan, J. (1964c-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. (1965-1966). *Le Séminaire, livre 13 : L'objet de la psychanalyse*. (Obra ainda não publicada comercialmente. O exemplar utilizado foi editado por M. Roussan e colaboradores. Paris, 2006).

Lacan, J. (1966/2003). Problemas cruciais para a psicanálise: resumo do seminário de 1964-65. J. Lacan. *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 206-209.

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

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

Lacan, J. (1970b/2003). Radiofonia. J. Lacan. *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 400-447.

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

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

Lacan, J. (1971c/2011). Saber, ignorância, verdade e gozo. J. Lacan. *Estou falando com as paredes*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 9-38.

Lacan, J. (1971d/2011). Da incompreensão e outros temas. J. Lacan. *Estou falando com as paredes*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 39-70.

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

Lacan, J. (1972b/2011). Estou falando com as paredes. J. Lacan. *Estou falando com as paredes*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 71-103.

Lacan, J. (1972c/2003). O aturdido. J. Lacan. *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 449-497.

Lacan, J. (1973a/2003). Televisão. J. Lacan. *Outros escritos*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 508-543.

Lacan, J. (1973b-1974). *O Seminário, livro 21: Le non-dupes errent*. (Obra ainda não publicada comercialmente. Foi utilizada a versão para circulação interna da *Association Freudienne Internationale*).

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

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

Lacan, J. (1975-1976/2007). *O Seminário, livro 23: O sinthoma*. (S. Laia, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

Lacan, J. (1976-1977). *O Seminário, livro 24: L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre*. (Obra ainda não publicada).

Laplanche, J., & Pontalis, J. (1992). *Vocabulário de psicanálise*. (P. Tamen, trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Le Breton, D. (2013). *Une brève histoire de l'adolescence*. Paris: J. -C. Béhar.

Lesourd, S. (2004). *A construção adolescente no laço social*. (L. Magalhães, trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Lesourd, S. (2012). Adolescentes difíceis ou dificuldades da cultura? (D. Santana, trad.) R. Gurski, M. D. Rosa, & M. C. Poli (Orgs.). *Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social*. Curitiba: Juruá, 2012. pp. 17-38.

Lima, M. C. P. (2009). O declínio do mestre e suas relações com o saber na adolescência: novas reflexões sobre a psicologia do escolar. *Estilos da clínica*, 27, vol.14. São Paulo, 2009. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200007>

Lima, M. C. P., Pinheiro, C. V. Q., & Costa, R. P. B. (2009). Desejo de saber e os imperativos paradoxais do ato educativo na adolescência. *Anais do Colóquio LEPSI IP/FE USP 2009*. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100058&script=sci_arttext&tlng=pt>

Lima, M. C. P. (2011). Inibição, sintoma e ato: sobre os destinos do saber na adolescência. *Anais do Colóquio LEPSI IP/FE USP*, 2011. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100042&script=sci_arttext&tlng=pt>

Lima, N. L. (2009). *A escrita virtual na adolescência: Os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Lévi-Strauss, C. (1949/1996). A eficácia simbólica. C. Lévi-Strauss. *Antropologia estrutural*. (C. S. Katz, E. Pires, trads.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, pp. 215-236.

Lipovetsky, G. (2004). *Os Tempos Hipermodernos*. G. Lipovetsky & S. Charles. *Os tempos hipermodernos*. (M. Vilela, trad.) São Paulo: Barcarolla, 2004.

Longus. (1996). *Dafne e Cloé*. (D. Machado, trad.). São Paulo: Princípio. (obra original do século I ou II d.C.).

Machado, R. (1981). *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Graal.

Mannoni, M. (1999). Apresentação. A. Deluz, B. Gibello, J. Henrard, O. Mannoni, C. Audry, S. Baruk, ... D. Lacombe. *A crise de adolescência*. (P. Abreu, trad.) Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. pp. 9-13.

Marty, F. (2003). Émergence des notions d'adolescence et de puberté dans l'oeuvre de S. Freud. (1892-1923). F. Marty (Org.). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : Éditions in presse, 2003. pp. 97-106.

Marx, K., & Engels, F. (1848/1996). *O Manifesto Comunista*. (M. L. Como, trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Marx, K. (1890/1980). *O capital*. (R. Sant'Anna, trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mauss, M. (1925/2003). Ensaio sobre a dádiva. M. Mauss, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.
- Mauss, M. (1950). *Les techniques du corps in Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF.
- Mead, M. (1928/2001). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for western civilisaton*. New York: Perennial Classics.
- Miller, J. -A. (1992). *Apertura de las II Jornadas Nacionales: Desarrollo y estructura em la dirección de la cura*. Buenos Aires: Centro Pequeno Hans.
- Miller, J. -A. (1998). *O osso de uma análise*. (A. Araújo, S. Vicente, J. Gerbase, trads.) *Biblioteca-Agente*. Salvador, Escola Brasileira de Psicanálise (1998, abril).
- Miller, J. -A. (2005). *Introdução à leitura do Seminário 10 da Angústia de Jacques Lacan*. (V. Ribeiro, trad.). *Opção Lacaniana: Revista brasileira internacional de psicanálise*, 43, (2005, maio). pp. 7-91.
- Miller, J. -A. (2012). A criança e o saber. *CIEN Digital*, 11. (2012, janeiro). pp. 5-9. Disponível em:
<<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/pdf/CIEN-Digital11.pdf>>
- Miller, J. -A. (2015). Em direção à adolescência. (C. Vidigal, B. Albuquerque, trads.) *Blog Minas com Lacan*. (2015, 10 de junho). Disponível em:
<<http://minascomlacan.com.br/blog/em-direcao-a-adolescencia/>>
- Ouvry, O. (2003). L'adolescence dans les minutes de la Société psychanalytique de Vienne : naissance de la théorie de l'adolescence en psychanalyse. Marty (Org.). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : Éditions in presse, 2003. pp. 71-95.
- Pellion, T. (2009). Présentations de l'objet à l'adolescence : Le cas de la pulsion scopique. *Recherches en psychanalyse*, 8, Paris (2009). pp. 265-281. Disponível em:
<<http://www.cairn.info/revue-recherches-en-psychanalyse-2009-2-page-265.htm>>
- Pereira, M. R., & Gurski, R. (2014). A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. *Psicologia e Sociedade*. Vol.26, nº.2. Belo Horizonte (2014, maio/agosto). Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000200014&script=sci_arttext>
- Perrot, M. (2012). Figuras e papeis. M. Perrot (Org.). *História da vida privada 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. (D. Bottmann, trad.). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 107-168.
- Piaget, J. (1923/1999). *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pinto, J. M. (2001). Resistência do texto: O método psicanalítico entre a literalização e a contingência. *Ágora*. (UFRJ), vol.4, nº1. Rio de Janeiro (2001). pp. 77-84.

- Proust, M. (1918/2004). *Em busca do tempo perdido 2: À sombra das moças em flor*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Ramírez, M. E. (2014). *Despertar de la adolescencia: Freud y Lacan, lectores de Wedekind*. Olivos: Gama Ediciones.
- Ramos, N. (2001). Lição de geologia. N. Ramos. *O pão do corvo*. São Paulo: Editora 34.
- Rassial, J. -J. (1999). *O adolescente e o psicanalista*. (L. Bernardino, trad.) Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Rassial, J. -J. (2000). *O sujeito em estado limite*. (S. Felgueiras, trad.) Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Reik, T. (1915-1916/1946). The puberty rites of savages. *Ritual: Psychoanalytic studies*. New York: Farrar, Straus and Company.
- Rosa, J. G. (1956/2001). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rousseau, J. -J. (1862/1995). *Emílio ou da Educação*. (S. Milliet, trad.) 3a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Safatle, V. (2006). *A paixão do negativo: Lacan e a dialética*. São Paulo: Editora UNESP.
- Safatle, V. (2015). Depois dos muros de Alphaville, o mato. (Prefácio) C. Dunker. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. (2015). São Paulo, Boitempo. pp. 9-12.
- Santiago, J. (2010). Lacan y el grifo de Piaget: sobre el objeto-cause del deseo en el Seminario 10, de Jacques Lacan. *La angustia en Freud y Lacan: cuerpo, significante y afecto*. Nueva Escuela Lacaniana de psicoanálisis (Org.). Bogotá: Nel Bogotá, 2010, vol. 2, pp. 143-157.
- Schur, M. (1982). *La mort dans la vie de Freud*. Paris: Gallimard.
- Spencer, B., & Gillen, F. J. (1912/2010). *Across Australia*. New York: Cambridge University Press.
- Steinhauer, J. (2012, 23 de maio). Finding Francesca Woodman. *The Paris Review*. Disponível em:
<<http://www.theparisreview.org/blog/2012/05/23/finding-francesca-woodman/>>
- Stevens, A. (2004). Adolescência, sintoma da puberdade. (J. Pimenta, trad.) *Curinga*, 20. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise. (2004, novembro). pp. 27-39.
- Teixeira, A. (2010). O sonho da dessuposição de Fliess. *Almanaque on-line 6 do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais* (2010). Disponível em:
<<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/06/textos/Antonio.pdf>>
- Van Sant, G. (2007). *Paranoid park*. (filme). C. Gilbert, N. Kopp (produtores). EUA, França.

- Victora, L. G. (2013). *Topologia e clínica psicanalítica*. Porto Alegre: Redes Editora.
- Vieira, M. A. (2004). A (hiper)modernidade lacaniana. *A política do medo e o dizer do psicanalista*. *Revista Latusa*, 9. (2004, outubro). pp. 69-81.
- Vieira, M. A. (2005). O mal-estar na civilização entre desejo e gozo. *Afreudite: Revista lusófona de psicanálise pura e aplicada*. Vol. 1, nº. 1 (2005). Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/afreudite/article/view/820/662%20acessado%20em%2020/05/2015>>
- Viola, D. T. D. (2009). *A travessia da angústia: estudo psicanalítico sobre a função da angústia na formulação do objeto a*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Viola, D. T. D. & Vorcaro, A. M. R. (2013). Latência, adolescência e saber. *Estilos da Clínica*. Vol. 18, nº 3 (2013). DOI: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v18i3p461-476>>
- Viola, D. T. D. & Vorcaro, A. M. R. (2015). O problema do saber na adolescência e o real da puberdade. *Psicologia USP*. Vol.26, nº1 São Paulo (2015, jan./abril). DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420130037>>
- Viveiros de Castro, E. (1979). A fabricação do corpo na sociedade xinguana. *Boletim do Museu Nacional*, 32: pp. 2-19 (1979). Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/pessoa%3Acastro/castro_1979_xingu_.pdf>
- Viveiros de Castro, E. (2007). A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. *Encontro Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro*. Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 22 a 25 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/visesdoriobabel.pdf>
- Viveiros de Castro, E. (2015). *Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac Naify.
- Vorcaro, A. M. R. (2004). Seria a toxicomania um sintoma social? *Mental*. Vol.2, nº3. Barbacena. (2004, novembro). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272004000200006&script=sci_arttext>
- Vorcaro, A. M. R. (2008). *Desastre e acontecimento na estrutura*. Manuscrito fornecido pela autora. Também disponível em: <wordpress.com/desenvolvimentopsicossocialdaidentidade-nuh-ufmg-angela-vorcaro.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1931/2012). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. L. Vygotski. *Paidología del adolescente. Obras Escogidas*. Vol. 5 (L. Kuper, trad.) Madrid: Machado Libros. pp. 47- 116.
- Vygotsky, L. S. (1934/1991). *Pensamento e linguagem*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1930-1935/2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Waiselfisz, J. (2014). *Os jovens do Brasil. Mapa da violência 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf>

Waiselfisz, J. (2015). *Mortes matadas por armas de fogo. Mapa da violência 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>

Wedekind, F. (1891/2008). *O despertar da primavera*. (M. A. S. Melo, trad.) 3a ed. Lisboa: Editora Estampa.

Winnicott, D. (1961/1980). A Adolescência. D. Winnicott. *A família e o desenvolvimento do Indivíduo*. Belo Horizonte: Interlivros.

Winnicott, D. (1963/1994). O medo do colapso (breakdown). C. Winnicott, R. Shepherd, & M. Davis (Orgs.). *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artmed. pp. 70-76.

Zizek, S. (1996). Como Marx inventou o sintoma? Zizek, S. (Org.) *Um mapa da ideologia*. (V. Ribeiro, trad.) Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.