

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

OLGA FERREIRA E PENNA

**COMO É SER ADOLESCENTE? SOBRE ADOLESCÊNCIA E SEU(S)
NÓS**

Mariana

2017

OLGA FERREIRA E PENNA

**COMO É SER ADOLESCENTE? SOBRE ADOLESCÊNCIA E SEU(S)
NÓS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Margareth Diniz

Coorientadora: Prof.^a Dra. Mônica Maria Farid

Rahme

Mariana

2017

P412c

Penna, Olga Ferreira e.

Como é ser adolescente? [manuscrito]: Sobre adolescência e seu(s) nós /
Olga Ferreira e Penna. - 2017.

131f.: il.: grafs; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Margereth Diniz.

Coorientador: Prof. Dr. Monica Maria Farid Rahme.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de
Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Adolescência - Estudo e ensino. 2. Juventude - Estudo e ensino. 3.
Identificação (Psicologia). 4. Grupo etário. 5. Juventude - Conduta. I. Diniz,
Margereth. II. Rahme, Monica Maria Farid. III. Universidade Federal de Ouro
Preto. IV. Título.

CDU: 37.01/.09

OLGA FERREIRA E PENNA

COMO É SER ADOLESCENTE? SOBRE ADOLESCÊNCIA E SEU(S) NÓS

Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: _____

Prof.^a Dra. Margareth Diniz, UFOP.

Doutora pela UFMG, Belo Horizonte/MG – Brasil.

Coorientadora: _____

Prof.^a Dra. Mônica Maria Farid Rahme, UFMG.

Doutora pela USP, São Paulo/SP – Brasil.

Banca Examinadora:

Prof.^o Dr. Marcelo Ricardo Pereira, Universidade Federal de Minas Gerais.

Doutor pela Universidade de São Paulo.

Prof.^a Cláudia Braga de Andrade, Universidade Federal de Ouro Preto.

Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Coordenador do PPGE _____

Professor Dr. Marco Antônio Torres

Doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Mariana, 07 de abril de 2017.



Olga Ferreira e Penna

“Como é ser adolescente? Sobre adolescência e seu(s) nós.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Margareth Diniz (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme (Coorientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Cláudia Braga de Andrade
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Esta pesquisa se insere nas discussões desenvolvidas pelo campo da Educação sobre a temática da juventude, entendendo os conceitos de adolescência e de juventude como pluridisciplinares. Assim, percorremos um caminho teórico que apresenta abordagens sociológicas sobre a juventude, trazendo, em seguida, as contribuições da Psicanálise sobre o tema, consentindo com a existência do inconsciente e pensando o adolescente enquanto sujeito. A partir disso, a pesquisa aborda a adolescência e a juventude conforme têm sido teorizadas por sociólogos e psicanalistas e, também, indaga o próprio sujeito adolescente sobre as maneiras como este tem vivido sua adolescência nas atuais condições contemporâneas, em uma sociedade na qual a própria adolescência assume, por vezes, lugar de um ideal. Para nortear essa pesquisa, levantamos as seguintes questões: sobre o que os/as estudantes adolescentes falam quando indagados/as sobre a própria adolescência? Diante dessa condição comum, em torno do que eles/as se identificam? Para dialogar com tais questões, apostamos na palavra como possibilidade de invenção, de criação, de elaboração. A escolha metodológica se deu em aproximação com a Psicanálise, consentindo com um sujeito dividido e permitindo operar com o inconsciente na pesquisa acadêmica, optando pelo método clínico de pesquisa e a metodologia da Conversação, que possibilitou a escuta coletiva dos/as adolescentes participantes da pesquisa. As investigações aconteceram com estudantes adolescentes de uma escola pública de Ouro Preto-MG, em 8 encontros de Conversação. No decorrer deste trabalho, foi percebido que algumas adolescentes participantes das Conversações passaram a se afirmar como um grupo fechado, tendendo a segregar os/as demais colegas. Diante desse acontecimento, indagamos tal comportamento buscando compreender a constituição do vínculo entre elas, bem como as consequências de tal identificação na maneira como experimentam e vivenciam esse tempo da adolescência. As análises nos levaram a teorias que retratam a puberdade como encontro com o real do sexo, diante do qual os/as adolescentes precisam buscar saídas para responder ao impossível da não relação sexual. Diante dessa questão, as adolescentes parecem ter respondido sintomaticamente se agrupando em torno do ideal de amor romântico e segregando aqueles/as que não compartilham desse ideal. A constituição do grupo foi analisada com base na teoria freudiana sobre a identificação no processo de formação dos grupos e, também, a partir de teorias contemporâneas sobre as fratrias, nas quais as relações horizontais são privilegiadas na constituição de um grupo. Por fim, entendemos que os grupos podem contribuir para diminuir o mal-estar diante de um real que gera angústia, possibilitando experimentações e sendo importante nas elaborações que são demandadas ao sujeito na adolescência. Por outro lado, é preciso que haja possibilidades dos/as adolescentes se desidentificarem e de os grupos se desfazerem, de forma a não se tornarem um lugar de certezas e intolerâncias, que segrega e não movimenta o sujeito.

Palavras-chaves: adolescência, juventude, identificação, grupo.

ABSTRACT

This study is inserted on the discussions developed by the Education field around the theme of youth, understanding the concepts of adolescence and youth as pluridisciplines. Therefore, we went through a theoretical way which presents sociological approaches about youth, bringing – as consequence – the Psychoanalysis contributions about the theme, consenting with the existence of unconsciousness and understanding the adolescent as subject. With this, the study approaches the adolescence and youth according it has been theorized by sociologists and psychoanalysts, and it also asks the adolescent subject about the ways as the adolescent has lived his adolescence on the contemporary conditions, in a society in which the very adolescence plays the role of an ideal. To conduct this study, we brought up the following questions: What do the adolescent students talk about when they are asked about their own adolescence? When faced with this common condition, what do they identify themselves as? To talk about these questions, we thought the word as possibilities of invention, creation and elaboration. The methodologic choice was based on an approximation with the Psychoanalysis, consenting with a divided subject, and allowing operating with the unconsciousness at the academic research, opting for the research clinic method and the Conversation methodology, which allowed the collective hearing of the adolescents who participated on the research. The enquires happened with adolescent students at a public school in Ouro Preto-MG, in 8 Conversation meetings. During this study it was noticed that some adolescent participants on the Conversations were claimed to be a closed group, with a tendency to segregate themselves from the other colleagues. With this event, we asked about this behavior looking for comprehend the constitution of the bound between them, as well as the consequences of such identification on the way they experiment and live this moment of adolescence. The analysis has taken us to theories that portrait the puberty as an encounter with the reality of sex, when face this the adolescents must look for a way out to answer to the impossible of the non-sexual relation. Based on this fact, the adolescents seemed to answer by grouping themselves around the ideal of romantic love and segregating those who do not share this ideal. The constitution of the group was analyzed with base on the Freudian theory about the identification on the group formation process, and also based on contemporary theories about the Phatries, in which horizontal relations are privileged on the constitution of a group. Lastly, we understand that the groups can contribute to diminish the uneasy when faced a reality that arouses angst, allowing experimentations and being important on the elaboration that are demanded for the subject during the adolescence. On the other hand, it is necessary to exist possibilities for the adolescents to unidentify themselves and the groups to be disformed, so as not to become a place for certainties and intolerances, which segregates and does not move the subject.

Keywords: adolescence, youth, identification, group.

Para Anne P. Hidden

Agradecimentos

Deixo registrado aqui, um pouco do tanto que há a agradecer...

Às/Aos adolescentes que participaram desta pesquisa, por aceitarem compartilhar comigo seu tempo e saber;

Aos amores, às/aos amadas/os, às/aos amantes que sossegaram alguns de meus dias nesses dois últimos anos;

Ao Ateliê de Psicanálise pelos saberes que produz e faz circular;

À banda Charlie Brown Jr. por (en)cantar minha adolescência e de outras tantas juventudes;

Ao Bruno e à Laureana, melhores companheiros de apartamento, pelas conversas na cozinha que moveram grande parte desta escrita;

À Claudia Andrade pelo entusiasmo e disposição em contribuir com esta pesquisa, tanto na qualificação, quanto em conversas e grupos de estudo;

À Claudia Itaborahy, pela escuta... por acolher o que a palavra não alcança.

Ao Dr. Décio que considerou o meu tema “instigante” e cuidou de mim nos momentos em que os efeitos deste trabalho refletiram inevitavelmente no corpo.

À professora Eliane Marta e ao professor Jardimino, pelas aulas memoráveis.

À Escola Estadual Marília de Dirceu pelas vivências possibilitadas neste espaço, pelo apoio, pela confiança em mim e no meu trabalho;

À Fernanda Batista – amiga, mulher, pesquisadora – pela cumplicidade;

À Fernanda Carvalho pelas trocas durante este trajeto;

Ao Filipe Nolasco pela amizade incomparável e o amor possível;

À Flavi, pelos encontros que permanecem independentemente da distância;

Ao Gabriel Estrela, à Jéssica Tauane, à Julia Tolezano e ao Murilo Araújo pelos seus canais do Youtube que me ensinam e me divertem e por tentarem fazer parte dessa minoria que arrisca ser adulta antes dos 30;

À Lara Donato, que revisou esta dissertação, pelo trabalho atencioso.

Ao Marcelo Ricardo Pereira porque sem amor não há saber... Agradeço a escuta precisa durante a qualificação e as contribuições no meu percurso pelos saberes da Psicanálise e Educação;

À Maria Teresa pela leveza;

À Margareth Diniz e Mônica Rahme pelo manejo da transferência... Por aceitarem acompanhar meus caminhos nesta escrita;

À minha mãe, meu pai, minha irmã Elina e meu irmãos Mateus, Pedro e Davi... Agradeço o amor em família;

Ao Rios, amigo e professor, por me encorajar, há 10 anos, a ser “cada vez mais Olga”;

Ao Rodrigo Duarte, pelas memórias compartilhadas na travessia;

À Sara pelo afeto em palavras;

À Tais Correia, pela parceria, companhia e acolhida;

À turma 902, do ano de 2013, da Escola Estadual Marília de Dirceu, por tudo que ainda me inspiram;

A todas/os que pacientemente escutaram “não posso, tenho que escrever dissertação” – especialmente meus avós, Sandra e César – agradeço a compreensão.

PAIXÕES
DÚVIDAS
MEDO
LIBERDADE
FESTAS
SEGREDOS
CRESCIMENTO
ENCRENCAS
APRENDIZAGEM
CONFLITOS
BEIJOS
FAMÍLIA

*(...) Ser adolescente é crescer, mudar de fase. Ser adolescente é ser confuso, é não saber o que quer, é amar... É fazer tudo errado sem medo de quebrar a cara. É desobedecer, não ser mandado. É tentar, tentar tudo que tiver pra tentar. Ser adolescente é sair para as baladas, dançar, “zoar”, beijar na boca, sem medo de ser feliz. É ter dúvidas, muitas dúvidas e procurar resolvê-las com ajuda dos amigos, normalmente sem procurar os pais. Ser adolescente é descobrir... Descobrir tudo, coisas boas como: beijos, namoro, responsabilidade... e também coisas ruins: drogas, cigarro, polícia... Ser adolescente é gostar de provocar os outros, é ser chato e “cabeça-dura” mas depois se arrepender do que fez. É também, acima de tudo, aprender muito. Não falo de aprender na escola, mas sim de aprender com a VIDA. Descobrir que ela não é tão fácil quanto parece e aprender a vencer seus obstáculos tropeçando às vezes, mas sempre seguindo em frente com a cabeça erguida. Enfim, ser adolescente é ser livre para TENTAR, AMAR, DESCOBRIR, APRENDER E **SER FELIZ!***

(Acróstico e texto escritos por mim, aos 14/15 anos de idade)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: OS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE JUVENTUDE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	19
1.1. A juventude nas pesquisas em Educação: o que se diz?.....	19
1.2. Juventude, Juventudes: sobre quem se diz?.....	26
1.2.1. Considerações sobre a Sociologia da juventude e a escola	26
1.2.2. A Sociologia do sujeito e a diversidade da(s) juventude(s).....	29
CAPÍTULO 2: O QUE ESPERA À PORTA? APROXIMAÇÕES DA PSICANÁLISE À ADOLESCÊNCIA	36
2.1. Adolescência e Juventude nas pesquisas no campo Psicanálise e Educação	39
2.2. Portas que se abrem: considerações sobre a sexualidade e a puberdade na teoria freudiana	47
2.3. Batendo à porta: a adolescência como tentativa de entrada na vida adulta.....	51
2.4. O espelho na porta: a adolescência contemporânea como ideal cultural e sintoma social	54
CAPÍTULO 3: CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	60
3.1. Modos de se fazer ciência: o paradigma emergente, o método clínico e a implicação	63
3.1.1. O método clínico: o sujeito na pesquisa acadêmica	65
3.1.2. Lugar de escrita: a implicação na/com a pesquisa.....	66
3.2. Sobre a escolha da escola, campo desta pesquisa; sobre a escolha dos adolescentes, sujeitos nesta pesquisa	69
3.3. Sobre a metodologia da Conversação: direções apontadas pela palavra.....	73
CAPÍTULO 4: “OS ADOLESCENTES SÃO ASSIM”: ESCUTANDO ADOLESCENTES NA ESCOLA	79
4.1. Um (des)encontro que acompanha a puberdade	83
4.1.1. Medo de que(m)?.....	84
4.1.2. Como responder ao impossível?.....	90
4.2. A adolescência e seus enlacs: a questão dos grupos	92
4.2.1. Sobre a identificação na formação de grupos	92
4.2.2. Sobre direções: a função dos grupos na adolescência	96
4.2.3. Sobre a segregação: um afastamento que preserva a identificação	101
4.3. O amor e elas	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS: sobre saídas, entradas, saberes e palavras.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos encontrados a partir da variação dos termos de busca (2000-2014).....	40
Figura 2: Gráfico 2 – Trabalhos produzidos em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática adolescência e juventude que associam Psicanálise e Educação (2000-2014).....	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática juventude (2007-2014).....	23
Tabela 2: Observatórios da Juventude no Brasil.....	25
Tabela 3 – Teses e dissertações produzidas sobre a temática adolescência e juventude que aproximam Psicanálise e Educação (2000-2014).....	41
Tabela 4 – Teses e dissertações produzidas sobre a temática adolescência e juventude que associam Psicanálise e Educação, agrupadas por áreas do programa de pós-graduação (2000-2014).....	41
Tabela 5 – Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática adolescência/juventude que associam Psicanálise e Educação (2000-2014).....	42
Tabela 6 – Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática adolescência e juventude que associam Psicanálise e Educação, agrupadas por Instituição de Ensino Superior (2000-2014).....	44
Tabela 7 – Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática adolescência e juventude que associam Psicanálise e Educação, agrupadas por professor/a orientador/a (2000-2014).....	48

INTRODUÇÃO

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos – sou eu que escrevo o que estou escrevendo. Deus é o mundo. A verdade é sempre um contato interior inexplicável.

(A hora da estrela - LISPECTOR, 1998, p.11)

Que seja assim e que passe pelo corpo. Será aqui um começo, onde a escrita atravessa e faz a ponte com um passado que se perdeu deixando um resto, um lastro, um traço. Da busca incessante vou à invenção da memória no fio da letra que percorre o corpo – sempre ele – e vem para a mão pedindo saída, uma porta possível... Inevitável, inesgotável.

No desejo que inicia esta pesquisa, há uma história que é minha, há incertezas e há dúvidas. Há o incômodo de um não-saber que me move. Como aprendi com a professora Eliane Marta Teixeira Lopes (2012, p.288), “todo trabalho acadêmico é um *acerto de contas com o passado*”. Nesse sentido, apesar de não poder demarcar o início em um tempo exato, sei que pensar a adolescência e seus dilemas antecede a minha entrada no ambiente acadêmico. Sei que quando me proponho a escrever esta pesquisa é porque insisto em atravessar a memória daqueles dias de escola...

Começo, portanto, por traçar um pouco dos caminhos que me trouxeram até aqui, caminhos da minha história, que percorrem adolescência, educação e psicanálise.

Eu, aluna, adolescente

[...] sempre quis falar, nunca tive chance [...]
(Não é sério – Chorão, Champignon e Negra Li, 2001)

Muitas vezes me lembro da escola como o lugar onde as coisas davam certo. Eu sabia ser uma “boa aluna” e gostava disso. No entanto, o início da minha adolescência, entre inúmeras outras coisas, trouxe transformações na minha relação com a escola. A puberdade escancarava algo, como se alguma coisa não funcionasse bem, e se ocultasse aos saberes que eu tinha disponíveis até então. A convivência com os professores/as passou a se alternar entre amor e

ódio, com uma velocidade difícil de acompanhar. Os colegas eram vistos com outros interesses e as respostas que eu buscava escapavam do que era possível estar nos livros didáticos.

Ao sair do ensino fundamental, cursei o ensino médio no Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-MG). Foram três anos como aluna do Curso Técnico Integrado de Mineração, anos marcados por questões compartilhadas com meu grupo de amigos mais próximo: *Para que estamos estudando? Por que a escolha do ensino profissionalizante? Que tipo de pessoa esta escola quer formar? Que tipo de pessoa nós queremos nos tornar?* Estas perguntas impulsionaram uma dedicada busca de sentido sobre a educação escolar. Dentro das salas de aula, o conhecimento se misturava às paredes, enrijecido e edificado. Concreto, alheio às nossas questões subjetivas. Os efeitos das angústias sentidas por nós, ao longo do ensino médio, iam se manifestando no corpo, na relação que cada um ia (re)estabelecendo com o saber, nas ideias que impulsionaram os trajetos futuros. Assim, revelou-se ali a escolha assumida pela docência, fizemos um acordo: após a conclusão da educação básica, ingressaríamos em cursos de licenciatura, seríamos professores e fundaríamos a nossa própria escola.

Na aposta de ser professores, buscamos uma saída em comum para o incômodo que sentíamos. Éramos motivados por uma vontade de dizer, de deixar marcas e de produzir sentidos sobre a nossa educação escolar, a qual se manifestava naquele período enquanto adolescentes. Associado a isso, havia a confiança de que para nos escutarem era preciso estarmos do outro lado da sala de aula, para sermos escutados era preciso que fossemos professores. Assim, em 2008, prestei vestibular para licenciatura em Geografia na mesma instituição onde cursei o ensino médio.

Eu, professora de adolescentes

[...] pois não lhes ensinou palavras, mas, pelas palavras [...]

(De magistro – SANTO AGOSTINHO, 1980, p.351)

Quando penso sobre o período da minha graduação, lembro-me de querer a Geografia por inteiro. Encontrei uma ciência que não consegue apreender o todo e, para não abandonar essa pretensão, ela se fragmenta em duas áreas: a Geografia Física e a Geografia Humana. Dessa forma, desenvolver pesquisa sobre educação foi uma maneira de não precisar escolher, exclusivamente, entre um desses supostos lados. Assim, com o diploma de licenciada nas mãos,

adiei a tentativa imediata de ingressar no mestrado e assumi a escolha de experimentar a profissão.

O ano era 2013. Havia eu professora e o desejo do encontro. Havia muitos desejos em uma única sala de aula e mais amor em mim do que eu poderia imaginar. Dos primeiros meses lecionando me resta um tanto que naqueles dias parecia sempre pouco. O desejo de lecionar é antigo, mas acredito que me fiz professora no ato. Não num acaso, mas a suposta vocação é o convite, professora mesmo é um tornar-se...

Aos meus fazeres docentes, escapava uma série de acontecimentos que o meu entendimento pedagógico não alcançava, por mais que eu insistisse e tentasse. Eu não compreendia. No espaço das salas de aula eu sofri – é preciso dizer – e por muitas vezes fiquei confusa, angustiada, triste e com raiva. Entender a educação como um ofício da ordem do impossível (FREUD, 1925/2011), a partir da leitura de autores da Psicanálise, especialmente Marcelo Ricardo Pereira (2006, 2013), me permitiu sair do lugar de impotência no qual eu estava e delinear um caminho possível dentro desse impossível do educar.

A afirmação do ato de educar como impossível, surge inicialmente no texto “Prólogo a juventude abandonada, de August Aichhorn”, no qual Freud (1925/2011) comenta a aproximação entre a Psicanálise e a atividade pedagógica, e apresenta sua visão sobre o ato de educar: “[...] minha contribuição pessoal nessa aplicação da psicanálise foi bastante pequena. Bem no início adotei o gracejo segundo o qual as três profissões impossíveis são educar, curar e governar” (FREUD, 1925/2011, p.314). Desse modo, assim como curar, no que diz respeito à prática psicanalítica, e governar, Freud (1925/2011) agrega a educação como uma atividade impossível.

Tal impossibilidade se dá no sentido estrutural, de algo infinitamente inalcançável, sem significar que seja inexecutável, como propõe Rinaldo Voltolini (2011). Assim, a educação e a psicanálise seriam ofícios impossíveis devido à “particular vocação que eles têm para lidar com esse gênero de inadequação entre as formulações que estabelecem e o campo sobre o qual as articulam” (VOLTOLINI, 2011, p.25). Impossível por ser imprevisível, porque ambas, a Educação e a Psicanálise, se relacionam ao desejo, se fazem na linguagem que está fadada a se perder e carrega manifestações do inconsciente. Impossibilidade esta que, no que diz respeito às relações entre professor/a e aluno/a, analista e analisando/a, irá sinalizar a “insuficiência de tais relações, das incertezas, das decepções, da finitude humana” (PEREIRA, 2013, p.489). Portanto, ninguém que se propõe a educar é capaz de controlar plenamente os efeitos da sua presença, dos seus atos, da sua fala sobre os alunos, ainda que se julgue consciente de seus

planejamentos docentes. Nessa lógica, educar trata-se da não garantia de linearidade entre as partes envolvidas, as quais haverá sempre uma parcela de fracasso, um quase, um resto, um ainda.

Ao inventar a Psicanálise, Freud revela a existência do inconsciente, demonstrando que a consciência não compõe a totalidade dos processos psíquicos. Há em nós, algo de um descontrole inerente, algo que escapa, que não se deixa apreender facilmente. Porém, o fato de ser inconsciente não significa que não se manifeste ou não se apresente em uma estrutura lógica, possível de ser estudada e percebida, como se dedicou Freud nas suas pesquisas e escritos. Desse modo, aproximar Psicanálise e Educação é, portanto, considerar que há questões de ordem inconscientes que percorrem o ato de educar, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

Ainda nesse sentido, a aproximação da Psicanálise à Educação, não se insere como oposição aos dizeres da Pedagogia, mas seu avesso, como coloca Rinaldo Voltolini (2011, p.10), “Não existe uma pedagogia psicanalítica porque, ao contrário, a posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre exclusivo sobre educação”. Enquanto a Pedagogia pretende apresentar um modelo ideal de educar, a Psicanálise interroga quanto às condições e possibilidades desse ato, uma vez que essas interrogações se voltam aos processos subjetivos que percorrem os sujeitos envolvidos na cena educativa.

Ler o que a Psicanálise diz à Educação não me proporcionou respostas seguras e tranquilas para a minha prática docente, mas me permitiu conseguir olhar para o trajeto e caminhar. Nesses caminhos, fui delineando as questões para a pesquisa do mestrado em Educação, optando por me aproximar da área teórica da Psicanálise e por temas que envolvessem a adolescência.

Em sala de aula, lecionando, penso que estabeleci uma relação com os meus alunos adolescentes pela escuta, através da música. Após um mês de docência, fomos surpreendidos durante uma aula pela notícia da morte de Chorão¹, vocalista da banda Charlie Brown Jr., ídolo de muitas juventudes há mais de uma década. A notícia inesperada sensibilizou os alunos e também a mim. A banda havia sido muito importante para mim durante minha adolescência, assim como era importante para os meus alunos naquele momento. Iniciei a aula seguinte com as carteiras em círculo e uma caixinha de som no meio da sala, por onde cantava “*Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério / sempre quis falar, nunca tive chance*

¹ Chorão é o nome artístico utilizado por Alexandre Magno Abrão (1970-2013).

[...]”² Conversamos... Ao contrário do que propõem os conteúdos de um livro didático, para a morte jamais haveria uma resposta correta e universal. Era a transitoriedade do tempo, que passa e traz, no seu inevitável, angústias, alentos e o enigma do luto, mas também a possibilidade de se reinventar, reconstruir, como nos lembra Freud (1916/2010).

Frente ao mistério da morte, em que cada um inventava para si soluções, surgiu uma proposta minha repetida ao longo do ano letivo: para algumas questões apresentadas nas aulas não haveria uma resposta exata, os alunos poderiam expor as opiniões que quisessem, mas precisavam tentar dizer o porquê de pensarem de tal maneira. Estava posto o espaço para a palavra, muitas vezes palavra escrita, nas últimas perguntas das provas bimestrais e permeadas por diversos trechos de músicas que os estudantes usavam para expressar suas ideias.

Apreendo nessa atitude um direcionamento meu para escutar o adolescente do seu lugar, demandando deles um posicionamento. Contudo, ainda não havia me apropriado da noção de sujeito trazida pela Psicanálise; desconhecia a existência dos aspectos inconscientes que percorriam os discursos e me interessava pelos dizeres dos/as alunos/as a partir de um ponto de vista racional, buscando entender as opiniões deles/as acerca do mundo, e não como expressão da singularidade de cada um.

Eu e a pesquisa com adolescentes: delineando a questão

No campo da educação, a noção de sujeito trazida pela Psicanálise irá se contrapor principalmente à noção do sujeito psicológico, centrado na ideia de consciência, em que esse se desenvolve, havendo no princípio “uma espécie de não-sujeito ou substância com pretensões de vir a ser, e que, com tempo e com esforço, consegue, finalmente, devir tal” (LAJONQUIÈRE, 1993, p.150). Na teoria psicanalítica, porém, subverte-se a ideia de um sujeito que se desenvolve para a noção de um sujeito que se constitui, inato, que não se afirma a partir de uma história de ordem genética. Nas palavras de Maria Cristina Kupfer (2000, p.124), “se uma criança se desenvolve, o sujeito se constitui. Estamos falando aqui da construção de uma estruturação psíquica, que não coincide com a do corpo entendido como organismo biológico”.

A partir disso, o sujeito, na Psicanálise, é o sujeito do desejo. Essa noção de sujeito deriva-se da elaboração teórica freudiana acerca do inconsciente, sendo conceitualizado

² Trecho da música “Não é sério” Compositores: Champignon, Chorão, Negra Li e Pelado. *Nadando com Tubarões*. São Paulo: Virgin Records Brasil, 2001.

posteriormente por Lacan, a partir do entendimento de que o sistema inconsciente, apresentado por Freud, funciona através de referenciais simbólicos, associando, assim, a questão de constituição do sujeito à linguagem (ELIA, 2010). Em outras palavras,

para a psicanálise lacaniana, o sujeito não se confunde com o ego ou, se quiserem, com o eu. Não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Este sujeito não coincide com o sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget. Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito. (KUPFER, 2000, p.124)

Tem-se, assim, um sujeito como efeito do discurso, inserido em uma ordem simbólica anterior a ele, constituído na e pela linguagem. Coerente com tal noção de sujeito, a adolescência não é vista pela Psicanálise como uma etapa do desenvolvimento da vida e nem como um “vir a ser adulto”. Não se configura em um tempo cronológico, nem se atrela a aspectos da puberdade como puramente físicos-corporais, mas se refere a uma lógica estrutural, a qual leva o sujeito a realizar um trabalho psíquico.

Apesar de não ser um termo específico desse campo do conhecimento, pode-se dizer que a adolescência se estabelece psiquicamente como efeito da puberdade, sendo esta abordada por Freud (1905/1985) no texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”. Do ponto de vista psíquico, ocorre uma reedição do complexo de Édipo, da história da constituição do sujeito vivenciada na infância. Configura-se o segundo momento de constituição da sexualidade, com certo desligamento do adolescente das figuras parentais, marcando um novo encontro com o coletivo e com a cultura. Assim, a partir da puberdade, ao se distanciar das figuras parentais como referências, “o jovem dia após dia parece ter que construir novos traços de si, passíveis de o representarem no laço social” (PEREIRA & GURSKY, 2014, p.380).

Para Luciana Coutinho (2009), junto à reedição do complexo de Édipo, haveria uma reelaboração na esfera narcísica, um processo que prevê

o abandono dos objetos onipotentes da infância, incluindo-se o eu ideal onipotente do narcisismo infantil. Este deve agora articular-se ao ideal do eu, que ganha, a partir da nova posição ocupada pelo adolescente no laço social, novos contornos em relação aos ideais infantis configurados na esfera da família. (COUTINHO, 2009, p.94-95)

Segundo a autora, pensar a problemática dos ideais e da identificação é um caminho para se pensar a adolescência a partir da teoria psicanalítica, para além da questão edípica. Nesse contexto de elaboração, os grupos de adolescentes tendem a ocupar um lugar de destaque, como abordado por Ana Laura Giongo (2004, p.89):

Reconhece-se o grupo como uma instância de identificação, lugar desde o qual vai operar-se um efeito sobre o que se é. E, ao mesmo tempo, aponta para o risco de uma colagem ao que o grupo oferece como possibilidade de identificação. Poderíamos pensar, ainda, que o fato de “andar” ou “não andar”, ou excluir-se da condição de “andar” com alguém, também diz muito do que se pode vir a ser.

O grupo de adolescentes pode levar a diferentes caminhos, dependendo dos sujeitos envolvidos e da ligação estabelecida entre eles. Nesse sentido, entendemos a escola como um espaço público e inevitável de convivência entre adolescentes e entre gerações, propondo pensar a questão da identificação e do grupo na adolescência, por meio da escuta de estudantes adolescentes de uma escola pública de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais.

Para investigação desta pesquisa, foram levantadas as seguintes questões: Sobre o que os/as estudantes adolescentes falam quando indagados/as sobre a própria adolescência? Diante dessa condição comum, em torno do que eles/as se identificam?

No decorrer deste trabalho foi percebido que algumas adolescentes participantes da pesquisa haviam se agrupado, tendendo a segregar os/as demais colegas. Diante desse acontecimento, indagamos tal comportamento buscando compreender a constituição do vínculo entre elas, bem como as consequências de tal identificação na maneira como experimentam e vivenciam esse tempo da adolescência.

Assim, me propus a refletir sobre a adolescência na contemporaneidade e em como essa adolescência tem sido vivida pelos/as estudantes, entendendo que a convivência nos grupos pode ser um dos caminhos necessários para as elaborações demandadas ao sujeito na adolescência. A partir disso, a pesquisa trata da adolescência, tal como tem sido teorizada por sociólogos e psicanalistas e, também, como o sujeito adolescente tem vivido sua adolescência nas atuais condições contemporâneas, em uma sociedade na qual a própria adolescência assume, por vezes, lugar de um ideal.

Para dialogar com tais questões, apostei na palavra como possibilidade de invenção, de criação e de elaboração. A escolha metodológica³ se deu em aproximação com a Psicanálise, consentindo com um sujeito dividido e permitindo operar com o inconsciente na pesquisa acadêmica. Dessa forma, esse estudo se pautou nos pressupostos do método clínico de pesquisa, utilizando a metodologia da Conversação, que possibilitou a escuta coletiva dos adolescentes participantes.

Este trabalho se organiza em quatro capítulos. No primeiro, apresento o campo da

³ As questões metodológicas da pesquisa serão abordadas no Capítulo 3.

juventude e educação, expondo um panorama dos estudos que têm sido produzidos nas pesquisas em Educação com a temática juventude, nos últimos trinta e cinco anos. Tais estudos se baseiam, em sua maioria, em teorias sociológicas, portanto, apresento os conceitos de juventude e juventudes, no âmbito das Ciências Sociais. Consequentemente, apresentarei alguns dos estudos mais recentes que propõem se diferenciar do pensamento de uma Sociologia Clássica, expondo o surgimento de uma sociologia do sujeito, permitindo assim aproximarmos um pouco da forma como a Psicanálise tem abordado o tema da juventude e da adolescência.

Na sequência, no segundo capítulo, faço uma diferenciação entre os termos juventude e adolescência, a partir das maneiras como esses conceitos têm sido utilizados pelos pesquisadores contemporâneos que conceituam a adolescência tendo como referência, os estudos da Psicanálise. Ainda no segundo capítulo, apresento pesquisas desenvolvidas nos últimos quinze anos em cursos de pós-graduação em Educação, cujo foco de abordagem da adolescência se aproxima da teoria psicanalítica. Em seguida, busco nos textos freudianos noções de sexualidade e puberdade que permitem aos autores contemporâneos delinear diferentes abordagens de adolescência a partir da Psicanálise. Estes estudos recentes são apresentados e discutidos ao longo do capítulo.

O terceiro capítulo traz os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa, no qual apresento o método clínico, a minha relação com a escrita desta pesquisa, a motivação da escolha da escola, onde a escuta se desenvolveu, e dos sujeitos adolescentes que participaram dos encontros. Abordo ainda a Conversação como metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho.

No quarto capítulo, apresento a discussão sobre a formação de grupos a partir dos textos freudianos e dos estudos contemporâneos sobre as fratrias (KEHL, 1998; COUTINHO, 2009), com foco nas condições de identificação na adolescência. Ainda, apresento as análises das Conversações que foram desenvolvidas nesse contexto, com o objetivo de dialogar e refletir com as questões apresentadas nesta pesquisa. Além disso, abordo, ainda nesse capítulo, os caminhos das análises que levaram às teorias que retratam a puberdade como encontro com o real do sexo (STEVENS, 2004; LACADÉE, 2011; LIMA, 2014), diante do qual os/as adolescentes precisam buscar saídas para responder ao impossível da relação sexual. A partir dessa questão, os/as adolescentes parecem ter respondido sintomaticamente se agrupando em torno do ideal de amor romântico e segregando aqueles/as que não compartilham desse ideal.

CAPÍTULO 1: OS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE JUVENTUDE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

1.1. A juventude nas pesquisas em Educação: o que se diz?

Visando perceber as direções que têm tomado as pesquisas em Educação que tratam da temática da juventude e da adolescência no Brasil, utilizei duas publicações, ambas organizadas por Marília Pontes Sposito (2000; 2009). Essas publicações apresentam análises de um período de 27 anos, de 1980 a 2006, de estudos sobre juventude nas pós-graduações brasileiras em Educação. Em seguida, busquei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), os trabalhos referentes ao período de 2007 a 2014. Dessa forma, pude traçar um panorama sobre as teses e as dissertações que abordavam o assunto ao longo de 35 anos, entre 1980 e 2014.

O período compreendido entre os anos de 1980 a 1998 é apresentado no livro “Estado do conhecimento: juventude e escolarização” (SPOSITO, 2000), cuja temática traz um cenário das pesquisas sobre a juventude, as quais foram desenvolvidas em mestrados e em doutorados no campo da Educação. A pesquisa foi realizada a partir dos resumos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do referido período. Através dos resultados obtidos do levantamento, percebeu-se que metade dos estudos ocorreu nos quatro últimos anos analisados (1994-1998), como apresentado por Sposito (2000). Nessa lógica, nota-se um maior interesse pela área, fato que também se explica através da ampliação dos cursos de pós-graduação em Educação no país.

De acordo com Sposito (2000), os temas com o maior número de trabalhos foram os que relacionam “juventude, trabalho e educação”, compreendendo aproximadamente 20% das produções. Na sequência, temos as pesquisas que abordam “os aspectos psicossociais dos adolescentes”; fato que revela a forte presença da Psicologia nos estudos no campo da Educação durante o período observado. O terceiro tema mais estudado foi “os adolescentes em processo de exclusão social”, com 15% do total de trabalhos analisados. Do universo investigado, apenas algumas poucas pesquisas até o ano de 1998 apresentaram questões relativas às identidades étnico-raciais, à discussão de gênero e à relação da juventude com a mídia.

É interessante ressaltar que foi possível perceber, a partir desse primeiro levantamento, o início de uma transformação no que refere aos campos teóricos. Ao observar o período de 1994 a 1998, mudam-se significativamente os rumos das pesquisas sobre juventude no país. Os

estudos que se apoiavam na Psicologia começam a perder espaço, havendo um aumento dos estudos no campo das Ciências Sociais, representado pelo tema “Jovens em processo de exclusão social” (SPOSITO, 2000). Essas tendências foram se consolidando e se confirmando a partir do segundo levantamento, publicado no ano de 2009.

Por possuir um objetivo pioneiro, a primeira dificuldade encontrada para se fazer o levantamento desses trabalhos, consistiu na imprecisão acerca da definição da categoria juventude. Após apresentar uma série de autores da Sociologia, os quais tentaram se aproximar do tema, Marília Sposito (2000) irá concluir que há uma concordância entre os autores sobre o caráter transitório da juventude, porém

embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem – da heteronomia da criança para a autonomia do adulto – o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. (SPOSITO, 2000, p.8)

Além disso, a autora apresenta críticas em relação a essa maneira de perceber a juventude a partir do seu caráter transitório, que a colocaria em uma condição de passagem, indeterminação, definida pelo não ser nem adulto, nem criança. Tal pensamento tende a fixar o adulto em um lugar estável e bem delimitado, relacionando a juventude, de forma negativa, à instabilidade e crises. Segundo Sposito (2000, p.9), “parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade”. Portanto, essas características não são exclusivas de uma dada etapa da vida ou de um grupo social específico.

Ainda no que diz respeito à delimitação da categoria juventude, opta-se pela demarcação de uma faixa etária abrangendo o período dos 15 aos 24 anos, como é utilizado em pesquisas demográficas. Porém, Marília Pontes Sposito (2000) comenta o fato de alguns países europeus estarem alongando esse período até os 29 anos, sendo essa a idade considerada nos estudos feitos pela mesma autora, posteriormente, quando analisa os trabalhos publicados entre 1999 e 2006. Mesmo sendo uma delimitação bastante arbitrária, definir uma faixa etária correspondente à juventude contém uma importância política. Na garantia por direitos da população jovem, bem como na criação de políticas públicas específicas para esse grupo, é necessário que haja esse tipo de critério (ABRAMOVAY&ESTEVES, 2009).

A partir de 2008, têm-se o início das atividades do grupo de trabalho interministerial⁴,

⁴ Grupo Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e Portaria 386 de 25 de março de 2008.

o qual visa discutir, especificamente, políticas públicas voltadas para o ensino médio brasileiro. Pensando na reestruturação e expansão dessa etapa do ensino, inicia-se, também, uma aproximação entre as discussões sobre o ensino médio e sobre a juventude. Assim, através da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) com o Observatório da Juventude – UFMG e com Observatório Jovem – UFF, é lançada, em 2009, a publicação “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)” (SPOSITO, 2009). O objetivo dessa produção é

subsidiar a elaboração, a implantação e o monitoramento de políticas públicas que atendam com qualidade o público jovem no espaço da escola pública. E, ao mesmo tempo, fomentar o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e outros atores envolvidos nos processos de educação e de produção de conhecimentos relacionados com os jovens alunos do Ensino Médio. Outra ação diz respeito à realização de pesquisas de caráter qualitativo sobre a posição dos jovens estudantes em relação à escola de ensino médio. (CARRANO&DAYRELL, 2009, p.9)

A partir desses objetivos, é perceptível que a pesquisa a respeito da juventude afirma sua relevância na tomada de decisões em âmbito político nacional, sinalizando a importância de se estruturar enquanto um campo de estudos associado à área da Educação.

Esse segundo levantamento, organizado por Sposito (2009), foi feito com base no banco de teses e dissertações da CAPES, diferentemente do anterior, que se baseou nos trabalhos publicados pela Anped, pois, neste caso, apresentou também, separadamente, as pesquisas no campo das Ciências Sociais e Serviço Social, além da Educação. Neste estudo, a questão da delimitação da noção de juventude é novamente colocada, porém reconhecendo que o próprio desenvolvimento do campo ao longo dos anos contribui para delinear melhor essa categoria. No que concerne à faixa etária, amplia-se o levantamento considerando os indivíduos até os 29 anos de idade, identificando o alongamento da juventude no Brasil, uma questão que já havia sido discutida nos países europeus.

Em relação aos temas, encontra-se uma tendência aos estudos das trajetórias escolares (tanto na educação básica quanto na educação superior). Essa tendência aproxima as pesquisas do campo da Sociologia da Educação, conforme já estava sendo observado no levantamento anterior. O jovem é, assim, visto na sua condição de aluno. É aluno antes de ser jovem, sendo a escola o lugar de sua socialização, para onde os pesquisadores voltam o olhar. Dessa forma, nota-se que essa investigação aponta uma “carência de estudos que tratem de aspectos mais transversais da vida dos jovens, capazes de dialogar com diferentes domínios (família, escola, trabalho, relações de amizade, vida no bairro, entre outros)” (SPOSITO, 2009, p.30).

Um caminho importante foi sendo construído pelas pesquisas, desde o levantamento

anterior, tendendo a uma visão mais múltipla da juventude. Segundo Marília Sposito (2000, p.35), a diversidade havia começado a ser incorporada aos estudos acerca da juventude na década de 1990, evitando-se “a referência a um jovem abstrato, desencarnado histórica e culturalmente”. No levantamento feito dos trabalhos realizados a partir de 1998, os aspectos relacionados a gênero, raça e etnia se fazem presentes de maneira mais representativa. Por outro lado, é destacado o caráter urbano dos estudos, o qual delineia uma juventude brasileira representativa das metrópoles, que não abrangeria a variedade de experiências juvenis nos espaços rurais (SPOSITO, 2009).

Com relação às pesquisas realizadas sobre juventude, entre os anos de 2007 a 2014, não encontrei um levantamento sistematizado em forma de estado da arte, como foi organizado nos anos anteriores por Sposito (2000; 2009). Portanto, optei por realizar uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como explicado anteriormente. Em suma, a BDTD é uma base nacional de teses e dissertações, disponíveis em formato digital no endereço eletrônico: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. A biblioteca, que funciona desde 2002, se propõe a reunir as teses e as dissertações defendidas por brasileiros no próprio país e no exterior. As informações que o *site* disponibiliza sobre os trabalhos são: título, autor principal, outros autores, grau de escolaridade, idioma, instituição da publicação, assuntos, *link* para *download* do texto completo no *site* de origem e resumo. Segundo a plataforma, qualquer instituição brasileira de ensino e pesquisa, que possua programa de pós-graduação, com mestrado e/ou doutorado, pode solicitar integração do seu banco de dados à BDTD. Assim, é disponibilizada uma lista com mais de 100 instituições⁵, cujos trabalhos compõem os arquivos da biblioteca.

Para esse levantamento, defini o período de busca para os anos de 2007 a 2014 e utilizei na área de busca o termo “juventude”, a ser pesquisado em todos os campos, de maneira que qualquer trabalho que venha a ter esse termo no título, no resumo ou no assunto, poderá ser selecionado. Desse modo, foram encontrados 1.362 trabalhos no total. A BDTD não possui opção de busca por área do conhecimento, portanto, visando reunir os trabalhos na área da educação, utilizei como filtro, para a realização da busca, o termo “Educação” para o campo “assunto”. Porém, percebi não haver um padrão na escrita dos termos, o que gerou dificuldades nas buscas. Assim, em seguida, a partir das sugestões do próprio *site*, utilizei como filtro o termo “EDUCACAO” e, por fim, “educação”, abrangendo essas três variações de escrita. Deste modo, dos trabalhos que utilizam o termo juventude e que consideram a educação como um

⁵ A lista das instituições se encontra disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=networks>>. Acesso em: 11 de junho de 2016.

dos assuntos em que se enquadram, encontrei 174 dissertações e 72 teses.

Dentre esses trabalhos, verifiquei aqueles que foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação, eliminando os demais e catalogando, por fim, um total de 119 dissertações e 50 teses. Por fim, os trabalhos foram organizados em planilha *Excel*, com ano de publicação, autor, título, orientador e resumo, para facilitar a análise desses resultados.

Quanto à ampliação quantitativa do campo da juventude nas pesquisas em Educação, foi possível perceber que há um aumento na quantidade de trabalhos a partir de 2011, sendo apresentadas 25 produções por ano, com exceção de 2013, ano em que foram finalizadas 23 pesquisas. As informações sobre a quantidade de teses e de dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação, no período de 2007 a 2014, estão sintetizadas na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática juventude (2007-2014)

ANO DA DEFESA	NÚMERO DE TRABALHOS	
	Mestrado	Doutorado
2007	13	4
2008	13	8
2009	14	2
2010	14	3
2011	16	9
2012	20	5
2013	13	10
2014	16	9
TOTAL	169	

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Dentre os assuntos abordados, é perceptível a inclusão de trabalhos que tratam da juventude do meio rural, a juventude do campo. Ao mesmo tempo, há em outros trabalhos a preocupação em classificar os seus estudos como juventude urbana. Esse fato demonstra o reconhecimento de que a juventude urbana possui especificidades e não é a única, uma vez que existem outras a serem consideradas. Ainda nesse sentido, a denominação “juventude urbana” aponta para a relação do jovem com a cidade, sendo esta uma referência para que esses indivíduos construam sua identidade jovem. No que abrange a discussão da cidade, diferencia-se ainda uma juventude da periferia, das favelas, que vivencia um espaço diverso dos jovens metropolitanos dos bairros mais centrais. A rua torna-se uma categoria de análise emergente nos trabalhos levantados.

As diferenças nas relações dos jovens com o espaço onde vivem, aparecem também nas dissertações que se propõem a discutir sobre a cultura, tanto no sentido do acesso do jovem à cultura, ao que a cidade oferece, quanto no reconhecimento de uma cultura que seria própria das juventudes estudadas. Dessa forma, nas pesquisas a partir de 2007, as diversidades parecem ser consideradas principalmente em relação ao espaço onde os indivíduos moram, apesar de haver estudos que abordam a questão de raça e ainda poucos que tratam de questões de gênero e religiosidade.

Vale ressaltar, também, a presença de temas relacionados às transformações nos meios de comunicação na área estudada, surgindo assim trabalhos que discutem a relação da juventude com a mídia, bem como o uso das tecnologias de informação no ambiente escolar, entre outros temas associados à *cibercultura*.

Outra temática que se sobressai, principalmente em relação aos trabalhos dos anos anteriores a 2007, são discussões das políticas públicas para a juventude. Como citado anteriormente, a partir de 2008, intensificam-se as ações do Governo Federal na criação de políticas específicas destinadas à essa parte da população. Dentre as políticas tratadas nas dissertações, destaca-se o ProJovem Urbano, direcionado a jovens alfabetizados, mas que não concluíram o ensino fundamental. O programa prevê um curso que associa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a formação profissional e ações de cidadania, visando a conclusão do ensino fundamental e fornecendo, ainda, auxílio financeiro aos jovens participantes.

Além dessa política, surgem, em outras teses e dissertações, algumas pesquisas com especificidades da Educação de Jovens e Adultos e a abordagem a alguns programas: o ProJovem Trabalhador e o Programa Jovem Aprendiz. O ProJovem Trabalhador advém de parceria com o Ministério do Trabalho, o qual propõe aos participantes a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho para jovens oriundos de família de baixa renda. Já o Programa Jovem Aprendiz, pretende facilitar a entrada do jovem no mercado do trabalho por meio de experiências de trabalho em empresas que aderem ao programa.

Ainda em relação aos estudos sobre a juventude, e além dos referidos temas citados, encontrados nas teses e dissertações, destaca-se a emergência entre os anos 1998 e 2012 de “Observatórios da Juventude”, bem como de núcleos interdisciplinares de pesquisas sobre juventude por algumas universidades brasileiras e também por parte do Governo Federal. Desse modo, podemos observar na tabela que se segue, os observatórios e núcleos de pesquisa encontrados, o ano de criação e a instituição responsável:

Tabela 2: Principais Observatórios e Núcleos de Pesquisa sobre Juventude no Brasil

Instituição	Nome	Ano de criação	Site
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas	1998	http://www.nipiac.ufrj.br/
Universidade Federal Fluminense	Observatório Jovem	2001	http://www.uff.br/observatoriojovem/
Universidade Federal de Minas Gerais	Observatório da Juventude da UFMG	2002	http://observatoriodajuventude.ufmg.br/
Governo de Minas Gerais	Observatório da Juventude	2011	http://www.juventude.mg.gov.br/
Universidade de Brasília	Observatório da juventude - UnB	2008	http://boxit.com.br/oj/
Várias instituições	PARTICIPATÓRIO Observatório Participativo da Juventude	2012	http://juventude.gov.br/participatorio/

De maneira geral, esses espaços buscam desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, com foco na juventude, principalmente nos locais onde estão implantados, servindo também para a disseminação de informações sobre os jovens e as juventudes brasileiras. Desse modo, o caminho traçado pelas pesquisas em Educação na área da Juventude permite encontrarmos atualmente grupos institucionalizados em constante atividade, envolvidos na discussão de problemáticas relacionadas aos jovens.

A partir das pesquisas desenvolvidas ao longo desses anos, é possível perceber contornos de noções de juventude que se afirmam para além de uma delimitação etária. Como foi apresentado inicialmente por Marília Sposito (2000), houve forte presença da Psicologia nos estudos sobre a juventude. Este fato condiz, de maneira geral, com um momento em que as pesquisas em Educação se apoiavam nesses preceitos. A partir de 1994, a produção acadêmica no campo da Educação, relativa ao tema da juventude, é marcada pela presença das Ciências Sociais, especialmente a Sociologia (SPOSITO, 2000). Percebe-se, porém, que o discurso trazido pela Sociologia não é homogêneo. Dessa forma, destaca-se duas linhas que abordam a juventude de maneiras distintas, tanto no que diz respeito à definição do termo, quanto na metodologia utilizada nas investigações. Diante disso, cabe a pergunta: De quem tem se falado quando se fala em juventude?

1.2. Juventude, Juventudes: sobre quem se diz?

Os termos adolescência e juventude se confundem na tentativa de situar o período localizado entre a vida adulta e a infância, por sua vez, aparentemente melhor delimitados. Mesmo após a escolha da palavra, permanece a dificuldade, por parte das Ciências Humanas, em delimitar esse momento. Segundo Olivier Gallard (2011), tais dificuldades originam da mistura entre o biológico e o social na construção do termo.

A maior parte dos estudos encontrados no campo da Educação, utiliza o termo *juventude* e estão situados teoricamente a partir da Sociologia, divididos em duas linhas principais: a primeira, “considera a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, isso é, pertencerem a um dado grupo etário” (ABRAMOVAY&ESTEVEVES, 2009, p.22). Os teóricos desse grupo buscam analisar as uniformidades, ou seja, os aspectos que sejam comuns a essa etapa.

Já a segunda linha, reconhece

a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo *juventudes*, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria. (ABRAMOVAY&ESTEVEVES, 2009, p.22)

Percebe-se, a partir dessas noções, que ambas as linhas não se excluem, mas propõem formas de pensar distintas. Apresentarei a seguir algumas construções teóricas sobre *juventude* e *juventudes* no campo da Sociologia.

1.2.1. Considerações sobre a Sociologia da juventude e a escola

Olivier Gallard (2011), no “Dicionário de Educação”, apresenta a juventude estudada pela Sociologia como uma ideia moderna, associada à noção de individualidade, que “confere ao indivíduo possibilidades crescentes de construir-se por si próprio” (GALLARD, 2011, p.529). Ainda nesse sentido, para o autor, a juventude é concebida na modernidade como um momento de transição, passagem, um vir a ser adulto. Essa noção acaba por ganhar um corpo relacionado à escola, por ser esta a principal instituição responsável por uma formação que atenda às exigências preparatórias, aos papéis que deveriam ser exercidos por esses indivíduos

na idade adulta.

A escola divide faixas etárias e agrupa os indivíduos segundo um critério de classificação, baseado na idade; ao proceder assim, ela contribui para simbolizar a diferença da situação histórica entre pais e filhos, além de enfraquecer os vínculos entre eles e, por outro lado, de fornecer aos jovens uma consciência sutil de sua singularidade coletiva. (GALLARD, 2011, p.529)

Trata-se, nesse caso, de um pensamento associado aos teóricos da Sociologia Clássica. Observa-se, porém, uma série de complexidades que se interpõem ao que apresentou Gallard (2011). No que diz respeito à noção de juventude e sua relação com a família, discute-se atualmente um adiamento da saída da casa dos pais, significando, portanto, um alongamento da própria juventude. Esse adiamento é consequência, dentre outras coisas, do aumento do período de estudos e da dificuldade de inserção no mundo do trabalho. Assim, a escola estaria, indiretamente, fortalecendo esse vínculo entre pais e filhos ao alongar o período da dependência financeira desses para com as figuras familiares.

Além disso, o papel atribuído à escola na sua relação com a juventude, no sentido apresentado acima, deixa explícito seu caráter transmissivo, o qual é pautado em uma estrutura verticalizada, a partir de demarcações de gerações distintas com funções específicas a cada uma. Porém, o próprio autor reconhece que os ideais da transmissão se tornam instáveis na sociedade pautada pela individualidade, permitindo ao jovem construir por si próprio suas aspirações futuras, levando a juventude como um período de experimentações e tentativas (GALLARD, 2011).

Nessa perspectiva, Bernard Rounet (2011) afirma que a escola não mais ocupa o lugar prioritário de transmissão de valores aos jovens, pelo fato destes possuírem uma cultura própria, transmitida horizontalmente, conforme defende também Dominique Pasquier (2011). De acordo com essa socióloga, a mudança na forma de transmissão dos valores teria sido possível com a difusão dos novos meios de comunicação. Os jovens de hoje, tendo acesso a uma multiplicidade de informações, ganham certa autonomia. Desta forma, a autora acredita que os jovens podem entrar em contato com uma série de valores para além do núcleo familiar ou até mesmo dos seus grupos de convivência mais próximos, levando-os a escolher aqueles com os quais se identificam e diminuindo o controle dos adultos sobre esse processo (PASQUIER, 2011).

Frente ao hibridismo cultural vivenciado na sociedade hoje, Dominique Pasquier (2011) nos lembra ainda que a escola recebe atualmente uma heterogeneidade maior de alunos. Esse caráter contribui para mudanças nas relações entre a cultura juvenil e a cultura escolar, a partir

do momento em que jovens de todos os meios sociais passam a participar da experiência escolar. No Brasil, isso pode ser sentido principalmente a partir dos anos 2000, quando se intensificou a expansão da última etapa da educação básica. Essa mudança possibilitou, a partir de então, a ampliação da oferta de um ensino médio público, além das políticas públicas associadas à Educação de Jovens e Adultos e medidas de correção de fluxo, que tendem a democratizar o acesso do jovem à escola.

A partir disso, o ensino médio público e gratuito passa a se fazer presente em todo o Brasil e a chegada de novos alunos e de novas realidades aumenta a diversidade de estudantes e desenham um novo lugar nessas escolas. A própria ideia da categoria “aluno”, enquanto unidade, sofre complicações, principalmente com a entrada desses outros jovens na escola. Trazendo uma cultura própria, subalterna, das classes menos favorecidas, eles desafiam a escola, interrogando os modelos formadores acostumados a trabalhar com uma suposta homogeneidade privilegiada.

As pesquisas em Educação que dizem da juventude são influenciadas por esse movimento, como pôde ser percebido no aumento do número de trabalhos que abordam gênero, raça e etnias (SPOSITO, 2009). Atentar-se a recortes de gênero, raça e etnia é uma tentativa de abranger a diversidade nos estudos em que o campo da Educação desenvolve sobre a juventude.

Dessa forma, abre-se espaço para o reconhecimento de uma juventude que não é mais homogênea e unidirecional, escapando das delimitações propostas pela Sociologia Clássica. Porém, mais que uma simples classificação de grupos sociais que merecem ser reconhecidos e estudados, temos hoje dentro das escolas a possibilidade de que os jovens construam seus lugares por caminhos diversos; compartilhem diferentes modos de ser jovem e digam de si a nós, pesquisadores/as e professore/as, nos levando a questionar também os papéis da escola frente à formação da juventude, assim como as maneiras normalizadoras como o ensino tende a acontecer.

Relacionado ao que foi exposto, encontro alguns autores, como Bernard Charlot (2000), Juarez Dayrell (2007a; 2007b), Luiz Carlos Gil Esteves e Miriam Abramovay (2009), cujos trabalhos questionam a unidade da categoria juventude. Assim, passando a entendê-la como um grupo reconhecido enquanto tal, porém não homogêneo, apresentado em termos de uma construção; uma juventude construída por aqueles que fazem parte desse grupo, aqueles que se relacionam com eles e também por aqueles pesquisadores que, com seu olhar, tentam apreender e teorizar seus aspectos.

O jovem, nessas pesquisas, passa a ser percebido como sujeito social, considerando que

todo ser humano se constitui na relação com o outro e “se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem” (DAYRELL, 2007b, p.160). Consequentemente, sendo ao mesmo tempo sociais e singulares, os jovens vão construindo no tempo presente, uma identidade própria, em um processo que envolve, além das relações no grupo social, seus desejos e posicionamentos frente à realidade em que estão inseridos.

Para Dayrell (2003), a noção de sujeito social direciona, para além da concepção teórica, uma posição metodológica no âmbito das suas pesquisas, e também ética, no que refere ao ato de educar e às diversas maneiras dos adultos lidarem com os jovens. Temas como estes têm sido explorados dentro de uma abordagem sociológica, proposta por Bernard Charlot (2000), a qual vem ganhando espaço nos últimos anos, principalmente na Sociologia da Educação: a Sociologia do sujeito – que será abordada a seguir, permitindo-nos ampliar o entendimento plural das juventudes em uma perspectiva relacionada à diversidade dessa categoria.

1.2.2. A Sociologia do sujeito e a diversidade da(s) juventude(s)

Bernard Charlot (2000) propõe uma Sociologia do sujeito para pensarmos a educação, defendendo que se considere o sujeito sem esquecer que esse é um ser social. O termo sujeito encontra grandes resistências dentro da Sociologia, por ter sua noção atrelada à Psicologia. Porém, Charlot (2000) sugere um diálogo entre as duas áreas, com o objetivo de criar a sua proposta de abordagem sociológica. Não se trata, portanto, da incorporação de um conceito já pronto, vindo de outro campo de conhecimento, mas da possibilidade de contatos e aproximações, visando criar, dentro da Sociologia, uma noção que permita

estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos. O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais. (CHARLOT, 2000, p.45)

Para entendermos a diferença da abordagem trazida por Charlot (2000) nos estudos sociológicos, é necessário nos apropriarmos da discussão sobre a socialização. Esse conceito trata da relação entre o individual e o coletivo na sociedade e assume significados distintos ao longo dos estudos sociológicos. Sobre o processo de socialização, Dubet e Martucceli (1997) distinguem dois grupos teóricos: o primeiro composto por autores que abordam a socialização a partir da lógica de internalização; e o segundo, no qual eles se incluem, abrangendo os autores que priorizam o tema do distanciamento. No primeiro grupo estão os autores da chamada Sociologia Clássica e o segundo grupo é influenciado por uma concepção contemporânea de

indivíduo.

Quanto à noção de indivíduo, Dubet e Martucceli (1997) entendem ser uma consequência da sociedade moderna. Dessa forma, o indivíduo antes da sociedade moderna é caracterizado como “ator comunitário”, sendo este “sempre submetido à coletividade, moldado por ela, incapaz de se desprender, transpassado pelo calor do grupo, pelo rigor dos códigos, e desprovido de um espaço de iniciativa individual” (DUBET&MARTUCCELI, 1997, p.243). Com o aumento da diferenciação social, e da racionalização na sociedade moderna, surge a noção de “papel”, ou seja, “os indivíduos devem adquirir competências múltiplas para fazer frente à diversidade das ações que são obrigadas a desempenhar” (DUBET&MARTUCCELI, 1997, p.244). Segundo Dubet&Martucceli (1997), esse seria o pensamento compartilhado por teóricos como Simmel, Bourdieu, Passeron e Durkheim, apesar das diferenças teóricas entre eles.

Por outro lado, Bernard Charlot (2000) irá apontar a necessidade de se assumir a existência do psiquismo o qual deve ser pensado como individual, ou seja, de um sujeito. O autor aponta ainda as dificuldades encontradas pelos pensadores da Sociologia Clássica citados acima, ao ignorarem esse fator. Nesse sentido, Charlot (2000, p.34) diz também que Durkheim e Bourdieu se esforçam na tentativa de “pensar um psiquismo sem sujeito; ou, mais exatamente, um psiquismo analisado em referência à sociedade e não ao sujeito”. Assim, a noção de *habitus*⁶ de Bourdieu cumpriria essa função de se pensar um psiquismo fora do sujeito e do individual.

Com relação a esse conceito cunhado por Bourdieu, Charlot (2000) traça considerações mais específicas, esclarecendo que Bourdieu considera o *habitus* um conjunto de disposições psíquicas que se constituiu por interiorização, de modo que o exterior se transforma em interior, ou seja, o social formando o psíquico. Assim, o indivíduo, na Sociologia Clássica, é definido pela internalização das normas, enquanto que, para Bernard Charlot (2000, p.36), “o indivíduo (para usar um termo tão neutro quanto possível) não interioriza o mundo, apropria-se dele em sua lógica de sujeito”.

A crítica feita por Charlot (2000), ao pensamento de Bourdieu, diferencia a sua proposta da desse autor, por considerar que o psiquismo possui leis próprias e funciona em uma lógica diferente daquelas que regem o social, com as quais os sociólogos estão acostumados a lidar. Dessa forma, não contraria os ensinamentos de Bourdieu, pelo contrário, reconhece seu valor.

⁶ *Habitus*, conceito fundamental da obra de Bourdieu, sinaliza a interdependência entre a sociedade e o indivíduo. Para o autor “o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada” (BOURDIEU, 1999, p.64).

Entretanto, preocupa-se em limitá-lo ao universo onde seria válido, não sendo esse lugar de análise, a seu ver, um lugar do sujeito.

Em contrapartida, para Dubet & Martucceli,

é totalmente legítimo falar de indivíduo (em oposição ao homem comunitário), mas não é possível falar de sujeito. A distinção é sutil mas visa a sinalizar que se o indivíduo e sua individualidade são efetivamente reconhecidos, o são somente por meio de um processo de inclusão na sociedade. (...) O indivíduo é um “personagem social” cuja subjetividade e a posição social aparecem como duas faces de um mesmo conjunto. O indivíduo é ao mesmo tempo uma “pessoa” (reciprocidade de pontos de vista entre os sentimentos e as identidades sociais) e um “papel” (forte imbricação entre uma tarefa e uma motivação). (Dubet & Martucceli, 1997, p.246)

Esses autores fazem parte do grupo teórico que discute a socialização a partir da problemática do distanciamento, e apresentam o surgimento do indivíduo pós-moderno como um problema da socialização. Esses pesquisadores demonstram a tensão entre subjetivação e socialização, sendo estas, frutos de uma consequência do aumento crescente, a partir da sociedade moderna, da diferenciação social, da distância entre os indivíduos e a sociedade, e entre as posições sociais e as motivações individuais. Para eles,

a socialização não pode mais ser vista em termos de aprendizagem de papéis, mas em termos de construção de experiências. Dito de outra maneira, a unidade da socialização não está mais dada aos atores, mas deve ser construída por eles, o que implica que a socialização deve estar centrada sobre o distanciamento”. (DUBET&MARTUCCELI, 1997, p.261)

Para Charlot (2000), a visão de Dubet amplia a forma de perceber o social quando comparada aos autores anteriores clássicos. Porém, ainda não consiste em considerar o sujeito como objeto de análise na Sociologia como propõe, uma vez que o objeto de Dubet é a subjetivação, que, fundada na subjetividade, trata-se de uma postura crítica pela qual embasa a experiência social e é própria de um indivíduo (CHARLOT, 2000). Assim, a análise de Dubet irá se voltar à subjetivação e sua distância em relação à socialização, considerando que a subjetivação levaria os indivíduos a se distanciarem da socialização (CHARLOT, 2000).

Por outro lado, para Charlot (2000, p.43) o “sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc”. Em outras palavras, o sujeito sociológico é, ao mesmo tempo, social e singular, produz e é produzido. É para essas articulações, esse movimento, que Charlot (2000) se propõe a olhar. Em suma, “é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito” (CHARLOT, 2000, p.47).

Além do que já foi mencionado, o pensamento de Charlot (2000), acerca do sujeito, evidencia a disposição que cada um possui de agir no mundo e sobre o mundo, sendo estas possibilidades inerentes ao fato de sermos todos sujeitos, com desejos, pensamentos e escolhas. Tal pensamento irá delinear na Sociologia abordagens não só teóricas, mas também metodológicas para se estudar a educação, os jovens e a(s) juventude(s) – percebidas também na sua pluralidade – diferentes daquelas que se apoiam nos sociólogos clássicos.

Por sua vez, a juventude caracterizada pela Sociologia Clássica não considera a dimensão de sujeito sociológico dos jovens. O jovem é tomado em referência a um suposto futuro determinado, muitas vezes, por outras pessoas ou instituições. Nesse caso, temos uma juventude esvaziada do seu lugar próprio, do sentido vivenciado e construído por aqueles que compõem sua pluralidade.

Esse tipo de visão considera a diversidade como algo negativo, tomando a diferença como desvios que precisam ser corrigidos por não estarem de acordo com o que se espera da noção previamente determinada pela sociedade de juventude. Em contrapartida, falar em juventudes, no plural, é considerar a diversidade nas maneiras de ser jovem, compreender as juventudes em seu tempo presente, em seu acontecimento, como um momento específico de importância própria, no qual pode ser construído uma variedade de modos de ser. Assim, Dayrell (2007b, p.157-158) entende que:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Além disso, Abramovay&Esteves (2009, p.26) salientam que “a sociedade, até hoje, tem uma enorme dificuldade em conceber o jovem como sujeito de identidade própria, oscilando entre considerá-lo adulto para algumas exigências e infantilizá-lo em outras tantas circunstâncias”. Desse modo, torna-se cada vez mais importante “considerar a juventude como um momento do percurso de vida capaz de reter sua peculiar forma de vivê-lo e menos como mera etapa preparatória para a vida adulta” (SPOSITO, 2000, p.12).

Considerando a juventude enquanto fase de formação para a vida adulta, atribui-se à escola um papel fundamental nesse desenvolvimento, associando o jovem à categoria de aluno, como apresentado anteriormente. O olhar focado na escola parece conduzir a um risco maior de se desconsiderar a diversidade e a diferença nas identidades juvenis, por se preocupar com

a estruturação de uma posição comum, muitas vezes homogênea, sob a categoria “aluno”. Esquece-se em vários momentos que, para além da dualidade “bons *versus* maus alunos”, existem juventudes sendo construídas a partir de uma pluralidade de relações.

Assim, faz-se fundamental separar um pouco a figura do jovem da figura do aluno. Nas pesquisas que têm sido feitas, Marília Sposito (2009, p.37) aponta que “o aluno no qual se fala é na verdade uma figura que o sociólogo constrói para dar uma forma individual a uma posição social; em tal aluno então só se vê e pensa o que é posição social”. Colocados sob a mesma condição de aluno, ideal definido por outros, os jovens não são percebidos nas suas qualidades de sujeitos sociológicos e em sua singularidade e multiplicidade; são apenas vistos em função de se aproximar ou distanciar do modelo. Para Charlot (2000, p.33) “o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”. O pensamento de Charlot (2000) dilui um pouco a atribuição de uma função principal à escola, frente às vivências das juventudes, expandindo a percepção dos jovens em diversos espaços e diferentes relações, com contextos sociais e realidades específicas a cada caso.

Com relação aos estudos dessas especificidades, em que se pode dar a construção das juventudes, em termos de diversidades e desigualdades, Marília Sposito (2009, p.34) insere uma crítica, salientando a importância de um rigor analítico durante as pesquisas:

a articulação entre elementos específicos e condições mais gerais da produção histórico-cultural da categoria juventude precisa ser permanentemente negociada no âmbito da produção acadêmica, pois, se o risco da abstração homogeneizadora da categoria ocorre, no limite oposto a fragmentação e a aposta radical da análise apenas nas diferenças, quer sejam elas diversidades ou desigualdades, implodem a própria noção de juventude e as eventuais singularidades que delimitam a condição juvenil em tempos e espaços socialmente construídos.

A partir do que é exposto por Sposito (2009), é possível perceber as abordagens da Sociologia acerca da juventude e a tentativa de apresentar uma relação entre juventude e juventudes que não é, necessariamente, excludente. O risco do qual a autora trata está, justamente, em tentar considerar uma única visão dentro da Sociologia quanto a este tema, desconsiderando a discussão em meio às diferenças e aproximações possíveis entre as abordagens.

A maneira como tem sido abordada a temática da(s) juventude(s), nos observatórios da juventude, parece se articular nesses dois sentidos, de se propor o reconhecimento de existências plurais, ao mesmo tempo em que delinea-se um campo comum. Assim, como foi apresentado, a Sociologia do Sujeito, conforme defendida por Bernard Charlot (2000), permite

pensarmos a categoria juventude do ponto de vista dos jovens, reconhecidos em seu lugar e se afirmando como tais. O posicionamento dos pesquisadores que atuam com nessa abordagem se refere a um olhar para as juventudes, no qual o jovem é chamado a se posicionar diante de suas escolhas, sendo entendidos eles próprios os agentes e os formadores das juventudes. Tal pensamento se aproxima da proposta desta pesquisa quando indago ao próprio aos estudantes “Como é ser adolescente?”. Desse modo, me proponho a uma escuta que aposta no saber daqueles sujeitos sobre si e sobre o momento que estão vivendo.

Contudo, ao situar esta pesquisa na interface da Psicanálise e Educação, algumas distinções precisam ser consideradas entre a Sociologia – grande campo de discussão da temática nos cursos de pós-graduação em Educação – e os referenciais teóricos que se apoiam na Psicanálise, os quais serão apresentados no próximo capítulo. Sobretudo pelo fato de compartilharem de um mesmo termo, sujeito, porém, com definições bastante distintas.

Bernard Charlot (2000; 2001) avança para além da concepção sociológica de indivíduo, sugerindo uma noção de sujeito na qual reconhece a singularidade, a subjetividade, e afirma que há algo de cada um que não se fixa necessariamente a partir do social; entretanto, o autor trabalha com uma concepção na qual o sujeito é estritamente racional. De outro modo, para a Psicanálise, o sujeito é sujeito do inconsciente, do desejo. A teoria freudiana revela a existência do inconsciente e dos processos psíquicos que derivam justamente dessa divisão entre consciente e inconsciente presente em todos nós. Como escreveu Freud (1923/2013, p.15):

A diferenciação do psíquico entre consciente e inconsciente é a premissa básica da psicanálise e o que lhe permite compreender e inscrever na ciência os processos patológicos da vida psíquica, tão frequentes e importantes. Dizendo-o mais uma vez de outra forma: a psicanálise não pode pôr a essência do psíquico na consciência, mas é obrigada a ver a consciência como uma qualidade do psíquico, que pode juntar-se a outras qualidades ou estar ausente.

Percebe-se, assim, que para se fazer Psicanálise é preciso consentir com a existência do inconsciente. Além disso, sobre a relação entre o sujeito e o social, Elia (2010, p.38-39) nos diz:

A psicanálise pensa o sujeito, portanto, em sua raiz mesma como *social*, como tendo sua constituição articulada ao plano social. Resta saber como ela o faz, e ela o faz de modo positivo, ou seja, de modo a manter a positividade de sua concepção de sujeito do inconsciente, sem o quê deixaria de ser psicanálise e se diluiria em meio à polifonia da orquestra das concepções culturalistas de uma construção social do sujeito, que o destitui precisamente de sua positividade como sujeito do inconsciente. Dizer, portanto, como é preciso, que a psicanálise não apenas considera a dimensão social da constituição do sujeito [...] mas também, pelo contrário, afirma a dimensão social como essencial à constituição do sujeito do inconsciente, não equivale reduzi-la à uma sociologia culturalista do sujeito.

No contexto desta pesquisa, a Psicanálise condiz também com uma escolha metodológica⁷ e permite avançar no entendimento do que escapa à própria consciência, aquilo que não se sabe dizer, mas se faz presente, e que a noção de sujeito desenvolvida por Charlot (2000; 2001) não contempla.

O próximo capítulo traz considerações sobre uso dos termos juventude e adolescência, bem como reflexões sobre a juventude e adolescência no contexto da Psicanálise. Serão apresentadas as formas como essa temática tem sido discutida por autores desse campo na atualidade, possibilitando o conhecimento de novas abordagens.

⁷ Trata-se do método clínico e as Conversações que serão abordados no capítulo 3.

CAPÍTULO 2: O QUE ESPERA À PORTA? APROXIMAÇÕES DA PSICANÁLISE À ADOLESCÊNCIA

Proponho nesta pesquisa, pensar a adolescência a partir da escuta de estudantes adolescentes. O que eles dizem quando indagados sobre a própria adolescência? Para desenvolver essa análise foi preciso delinear esse lugar da adolescência, a forma como se apresenta na atualidade e como esta tem sido discutida teoricamente. Conforme apresentado no capítulo anterior, no contexto das pesquisas em Educação, a juventude sobressai como objeto de estudo, principalmente, a partir das Ciências Sociais. Sendo assim, nesse cenário de estudos sobre juventude na Educação, a Psicanálise talvez seja uma novidade que começa a afirmar seu lugar. Diante do desejo de situar este estudo na interface da Psicanálise e Educação, foi preciso trilhar um caminho, dentro da Educação e dos estudos sobre juventude(s), o qual passa pelas discussões da Sociologia, caminho este que não será abandonado, mas nos acompanha a partir de então.

Na busca pelas discussões próprias da Psicanálise sobre o tema juventude e adolescência, é possível perceber que há uma tendência pelo termo “adolescência”, porém esse não é uma exclusividade. Diversos autores psicanalistas – por exemplo, Coutinho (2009), Kehl (2005; 2008), Birman (2006; 2009), Gurski (2008) – acabam circulando entre o que seria da ordem do psíquico e o que seria da ordem do social e, ambas as terminologias, juventude e adolescência, são utilizadas. Esse movimento nos interessa uma vez que a adolescência é um momento inevitável de articulação entre sujeito e coletivo, de busca por representações que permitam a convivência com o outro fora do ambiente familiar. No mesmo sentido, a identificação do sujeito adolescente com o grupo, por exemplo, é da ordem do psíquico, porém não é possível negar que os diferentes grupos e suas identidades estão materializados, fazendo-se representar, também, a partir do contexto social.

Sabemos ainda que o próprio Freud (1921/2015) nos traz em seus textos colocações que contribuem para evitar compreendermos o psíquico como uma distância para com o social, ou também, como sua oposição. Nesse sentido, escreve que:

na vida psíquica do indivíduo, o outro entra em consideração de maneira bem regular como modelo, objeto, ajudante e adversário, e, por isso, desde o princípio, a psicologia individual também é ao mesmo tempo psicologia social nesse sentido ampliado, porém inteiramente legítimo. (FREUD, 1921/2015, p.35)

A partir disso, compartilho com Luciana Coutinho (2009) do seguinte posicionamento assumido por ela ao tratar da adolescência:

A adolescência é um conceito que aponta para um limite, uma fronteira, uma margem que surge para designar o momento de transição entre a criança e o adulto, momento de passagem do privado para o público, numa negociação entre o individual e o social. Dessa forma, o conceito de adolescência não pode ser abordado por apenas uma área do saber, ele é pluridisciplinar por definição. (COUTINHO, 2009, p.74)

Segundo a autora, para se pensar a adolescência é preciso percorrer diversos campos teóricos, por ser a adolescência, tema que envolve várias áreas do conhecimento. O posicionamento de Coutinho (2009) ao sugerir a pluridisciplinaridade é próximo do que apresento no capítulo teórico metodológico desta pesquisa, a partir de Boaventura de Sousa Santos (1988). Este autor teoriza no campo científico um “paradigma emergente”, propondo que na ciência pós-moderna a fragmentação dos conhecimentos não é disciplinar e sim temática.

Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 1988, p.65).

Ao longo deste capítulo, diferenças poderão ser percebidas quanto à maneira de abordar a adolescência e a juventude. Apresentarei uma distinção dos conceitos, contudo, é importante consentirmos com o fato de que a preferência no uso dos termos, por parte de vários autores/as da Psicanálise, é um tanto mais fluida do que se propõem as definições.

No campo da Sociologia, a palavra juventude tem tido destaque para se referir a esse período entre a infância e a vida adulta, sendo o termo adolescência quase inutilizado, na tentativa de se afastar das explicações biologizantes e ressaltar a constituição de uma categoria determinada por certo contexto histórico e social. A palavra adolescência, por sua vez, tem sido utilizada na área da saúde e da medicina, nas discussões da Psicologia, na Psicanálise, e no âmbito jurídico, porém com sentidos distintos. No primeiro caso, a adolescência é abordada como sinônimo de puberdade, marcada no corpo, em uma perspectiva quase estritamente biológica. Assim, são trabalhos que se voltam principalmente às questões de contracepção e gravidez na adolescência; a conscientização do uso de álcool e de substâncias psicoativas; sobre doenças sexualmente transmissíveis; e investigações sobre hábitos alimentares e as percepções dos/as adolescentes sobre o próprio corpo.

No que diz respeito aos domínios legais, o termo adolescência condiz com o Estatuto da Criança e do Adolescente, lançado em 1990, que considera adolescente a pessoa entre 12 e 18

anos de idade, sendo o período de vivência dessa faixa etária chamado de adolescência. Porém, em 2013 foi sancionada a lei 12.852 que institui o Estatuto da Juventude considerando jovem as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Percebe-se que a delimitação etária é prioritária na conceituação da adolescência e juventude no âmbito jurídico e ambos os termos são utilizados. As pessoas que possuem entre 15 e 18 anos são consideradas nos dois estatutos, pertencendo, assim, aos anos finais da adolescência e também ao início da juventude. Se, nesse caso, o início da adolescência condiz com as mudanças da puberdade (próximo aos 12 anos) e cessa na maioridade (18 anos), a noção de juventude parece surgir com a necessidade de reconhecimento do prolongamento da etapa da vida que antecede a vida adulta, não se restringindo mais a questões estritamente biológicas e a aquisição dos direitos civis plenos.

Abordando os estudos da Psicologia, Bock (2007) reconhece duas grandes visões sobre a adolescência: uma denominada visão liberal; e a segunda, com a qual a autora se identifica, chamada visão sócio-histórica. No pensamento liberal, o homem é entendido possuindo a capacidade de se desenvolver, ou seja, possuidor de um potencial de desenvolvimento para se tornar homem, como o conhecemos. Nesse contexto, a sociedade seria contrária à dita natureza humana, podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento. Já na visão sócio-histórica, o homem é reconhecido pelas relações sociais e o fenômeno psicológico é tomado como histórico, mutável, como consequência dos padrões de determinada época que possui sua visão específica de saúde (BOCK, 2007).

Entender a adolescência na perspectiva sócio-histórica corresponde a pensá-la como construção social, em que se assume diferentes formas em diferentes sociedades, e possui repercussões subjetivas. Desse modo, Bock (2007, p.68) afirma dizendo que:

A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações.

Ainda nesse sentido, Bock (2007) salienta que os adolescentes vivenciam um caminho de preparação para a vida adulta, no qual será necessário adaptar-se às exigências sociais, abandonando suas utopias e transgressões, com vistas à inserção no mercado de trabalho e à formação da própria família. Dessa forma, a autora desnaturaliza a adolescência, bem como afasta o seu caráter patológico atribuído muitas vezes por concepções liberais. Para Carvalho&Pinto (2009), a adolescência assume também o momento de construção de

identidade que precisa ser reformulada nesta fase da vida. Assim, além de o adolescente ser influenciado pelo contexto social, o próprio processo de “adolescer” afeta a sociabilidade do indivíduo com os pais e demais pessoas de seu convívio.

Mesmo tratando-se de campos distintos do conhecimento, nem a adolescência, entendida pela Psicologia, nem a juventude, abordada pela Sociologia, têm sido vistas como naturais. Ambas se referem às noções criadas diante de um acontecimento próprio da sociedade moderna, que vem se delineando desde o início do século XX até os dias atuais. Da mesma forma, o termo adolescência não é próprio da teoria psicanalítica. Ele é reconhecido nesse campo como um fenômeno historicamente determinado, passando a integrar os discursos de diversas áreas do conhecimento, entre elas a pedagogia e a psicanálise (BOAVENTURA JÚNIOR, 2012).

Pensando a noção de adolescência no campo psicanalítico como algo inacabado, em construção, como uma elaboração diante das realidades tocadas por esses estudos recentes, pergunto: Quais caminhos teóricos têm sido percorridos na construção da noção de adolescência por parte da Psicanálise? Como o tema da adolescência tem sido discutido nos trabalhos que aproximam Educação e Psicanálise? Que outros assuntos percorrem esses estudos? Quais conceitos psicanalíticos têm acompanhado as discussões contemporâneas sobre adolescência? Dessa forma, tenho essas questões como ponto de partida para elaborar as exposições deste capítulo.

A seguir, apresento os trabalhos realizados nos últimos quinze anos sobre adolescência e juventude no campo da Psicanálise e Educação.

2.1. Adolescência e Juventude nas pesquisas no campo Psicanálise e Educação

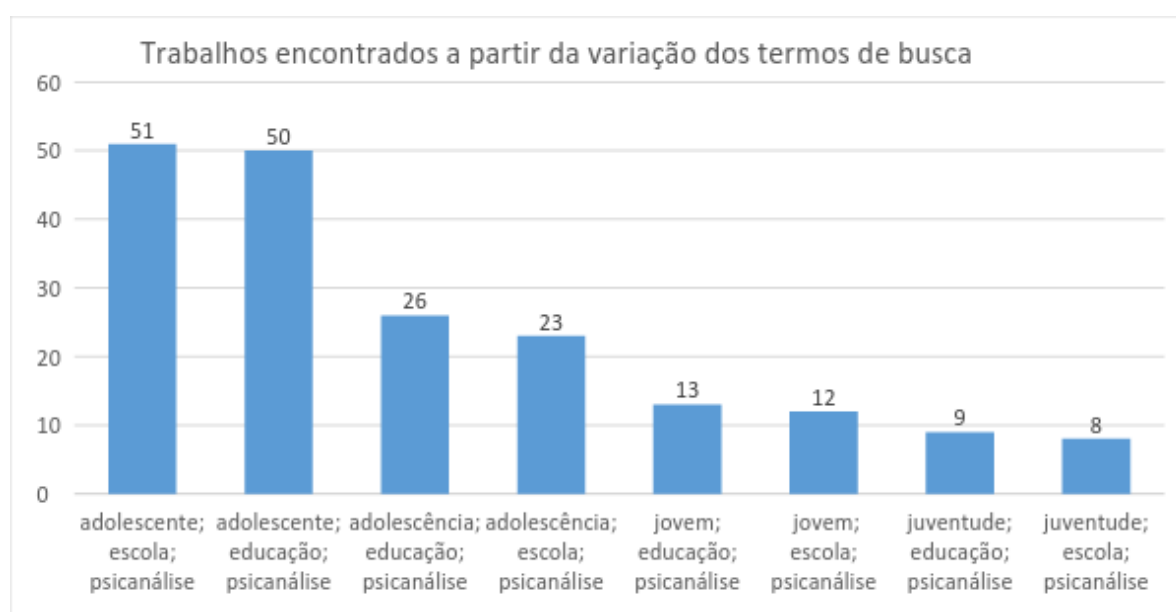
Buscando compreender o que as pesquisas que associam Psicanálise e Educação têm produzido sobre a temática da juventude e adolescência, realizei um levantamento das teses e dissertações defendidas em um período de quinze anos, de 2000 a 2014. Utilizei como fonte de consulta a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abrange trabalhos de 105 instituições brasileiras⁸. As buscas foram feitas estabelecendo três palavras de referência, de modo que todas as teses e dissertações que continham os três termos em algum dos campos de busca (título, resumo, palavras-chave, assunto, linha de pesquisa e

⁸ A lista das instituições cujos trabalhos encontram-se na biblioteca estão disponíveis em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=networks>>. Acesso em: 11 de junho de 2016.

área do conhecimento) eram selecionadas através do resultado das buscas apresentadas no *site*. Os termos procurados foram: i. “adolescência, psicanálise, educação”; ii. “adolescente, psicanálise, educação”; iii. “adolescência, psicanálise, escola”; iv. “adolescente, psicanálise, escola”; v. “juventude, psicanálise, educação”; vi. “juventude, psicanálise, escola”; vii. “jovem, psicanálise, educação”; viii. “jovem, psicanálise, escola”.

Segue abaixo a quantidade de trabalhos encontrados, incluindo as repetições, de acordo com os termos de busca utilizados:

Figura 1: Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos encontrados a partir da variação dos termos de busca (2000-2014)



Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BTDT)

É possível notar que a busca utilizando os termos “adolescência” e “adolescente” revela um número muito maior de trabalhos em relação à busca pelos termos “juventude” e “jovem”, confirmando o fato de que os estudos que abordam a Psicanálise têm dado preferência à utilização das palavras adolescência e adolescente. O maior número de pesquisas surge com o termo “adolescente”, o que destaca também a dimensão do sujeito nesses estudos e não apenas o fenômeno da adolescência.

Com base nos resultados obtidos a partir dessas buscas, os trabalhos encontrados foram agrupados e catalogados em planilha com as seguintes informações: Área do Programa de Pós-graduação, Ano de defesa, Instituição de Ensino Superior (IES), Autor, Título, Orientador, Tipo de curso; e Resumo. Vários trabalhos apareceram em mais de uma busca. Eliminando as repetições, foram encontrados, ao todo, 72 trabalhos diferentes, sendo 49 produzidos em

Mestrados Acadêmicos, 1 em Mestrado Profissional e 22 em Doutorados, como observados na tabela abaixo:

Tabela 3 – Teses e dissertações produzidas sobre a temática adolescência e juventude que aproximam Psicanálise e Educação (2000-2014)

TIPO DO CURSO	NÚMERO DE TRABALHOS
MESTRADO ACADÊMICO	49
MESTRADO PROFISSIONAL	1
DOUTORADO	22
TOTAL	72

Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BTDT)

Após a catalogação, os trabalhos foram reagrupados de acordo com a área do programa de pós-graduação na qual estão vinculados:

Tabela 4 – Teses e dissertações produzidas sobre a temática adolescência e juventude que associam Psicanálise e Educação, agrupadas por áreas do programa de pós-graduação (2000-2014)

ÁREA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NÚMERO DE TRABALHOS
Educação	40
Psicologia	9
Psicologia Clínica	5
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	2
Psicologia Social e Institucional	1
Medicina	2
Ambiente, Tecnologia e Sociedade	1
Ciência da Linguagem	1
Direito	1
Educação, Cultura e Comunicação	1
Educação Escolar	2
Estudos Linguísticos	1
Letras	1
Letras e Linguística	1
Linguística Aplicada	2
Serviço Social	1
Teologia	1
TOTAL	72

Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BTDT)

Percebe-se que a maioria dos trabalhos foi realizada em mestrados e em doutorados em Educação, porém uma quantidade significativa se situa em programas específicos da Psicologia

e alguns foram desenvolvidos na área de Letras e Linguagem. Foram considerados para análise neste estudo 38 trabalhos⁹, sendo 24 de mestrado e 14 de doutorado, apresentados em programas de pós-graduação em Educação, coincidindo com a área na qual se desenvolve esta pesquisa de mestrado.

Ressalto que a busca realizada foi por trabalhos finalizados entre os anos de 2000 e 2014, porém, nos programas de pós-graduação em Educação, só foram encontrados trabalhos a partir do ano de 2003. No campo da Educação, o maior número de trabalhos foi produzido em 2008 e 2013, ambos os anos com 7 produções. O quantitativo completo está apresentado na Tabela 5, abaixo:

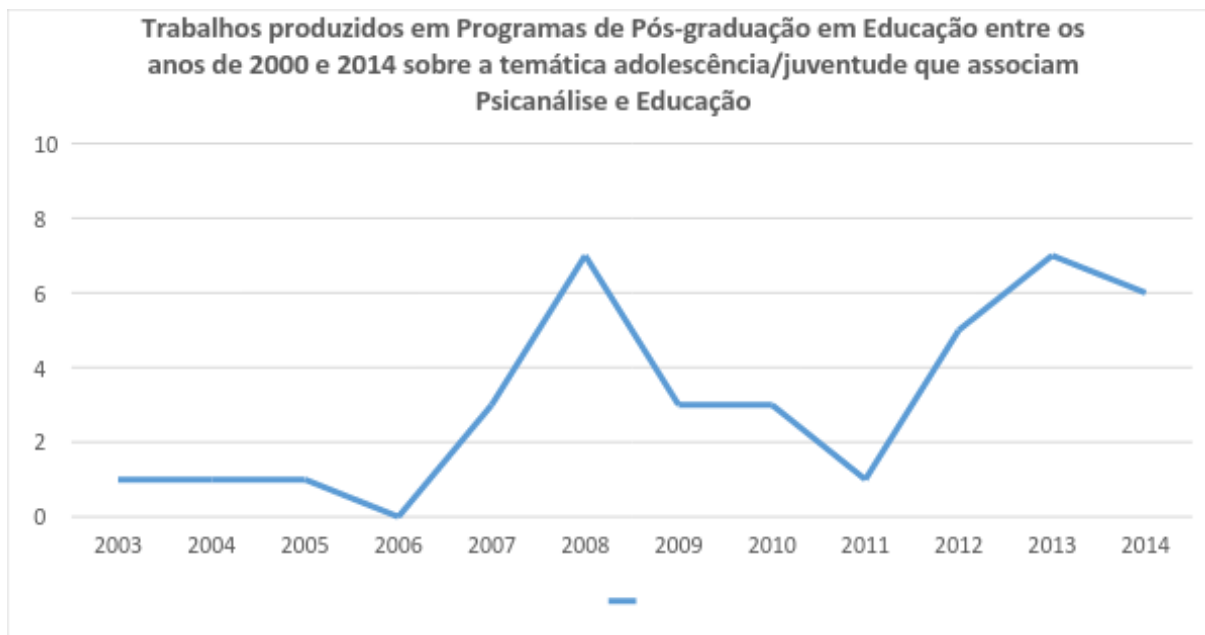
Tabela 5 – Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática adolescência/juventude que associam Psicanálise e Educação (2000-2014)

NÚMERO DE TRABALHOS			
ANO DA DEFESA	Mestrado	Doutorado	Total de trabalhos
2003	1	0	1
2004	1	0	1
2005	1	0	1
2006	0	0	0
2007	2	1	3
2008	4	3	7
2009	1	2	3
2010	2	1	3
2011	1	0	1
2012	5	0	5
2013	3	4	7
2014	4	2	6
TOTAL		38	

Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BTDT)

⁹ Dos 40 trabalhos selecionados inicialmente, observou-se que dois não estavam dentro da temática e foram, portanto, excluídos da análise.

Figura 2: Gráfico 2 – Trabalhos produzidos em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática adolescência e juventude que associam Psicanálise e Educação (2000-2014)



Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

A partir do gráfico apresentado, é possível visualizar que não há um padrão específico no número de produções ao longo dos anos. Na verdade, percebe-se um aumento no número de pesquisas após 2006, com ápice em 2008, seguido de diminuição do número de trabalhos e novo aumento a partir de 2011. Explicações possíveis para essa variação, pode ter relação com as linhas de pesquisas e os/as professores/as orientadores/as, como apresentarei mais à frente.

Com relação às instituições de ensino, onde os trabalhos foram desenvolvidos, temos a seguinte distribuição¹⁰:

¹⁰ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é composta pelas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD), das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), não possuindo, portanto, acesso aos trabalhos de todas as universidades, somente as instituições que utilizam esse sistema disponibilizam suas coleções de teses e dissertações neste repositório. Ainda, é possível verificar todas as universidades que compõem o banco de dados da BDTD-IBICT, neste link disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=networks>>. Acesso em: 11 de junho de 2016.

Tabela 6 – Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática adolescência e juventude que associam Psicanálise e Educação, agrupadas por Instituição de Ensino Superior (2000-2014)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	NÚMERO DE TRABALHOS
USP (Universidade de São Paulo)	11
UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	10
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	6
UFG (Universidade Federal de Goiás)	2
UCB (Universidade Católica de Brasília)	2
UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	1
UFBA (Universidade Federal da Bahia)	1
UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)	1
UFMA (Universidade Federal do Maranhão)	1
UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	1
UnB (Universidade de Brasília)	1
UNIOESTE (Universidade do Oeste do Paraná)	1
TOTAL	38

Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BTDT)

Percebe-se que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de São Paulo (USP) se destacam na quantidade de trabalhos desenvolvidos, possuindo 10 e 11 produções, respectivamente. Assim, percebe-se que esses números equivalem a mais da metade dos trabalhos realizados sobre a temática. Em seguida, temos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 6 trabalhos. No caso da UFMG e USP, esse destaque se dá, provavelmente, por essas duas universidades possuírem linhas de pesquisa específicas que aproximam Psicanálise e Educação em seus programas de mestrado e de doutorado em Educação, possibilitando a emergência de um campo de estudos mais substancial dentro dessa área temática. Com relação à UFRGS, apesar da universidade não possuir uma linha específica de pesquisa na pós-graduação em Educação, voltada à Psicanálise, foi possível observar que dos 6 trabalhos encontrados, 5 foram orientados pela mesma professora que trabalhou nessa interface, conforme apresentado a seguir:

Tabela 7 – Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre a temática adolescência e juventude que associam Psicanálise e Educação, agrupadas por professor/a orientador/a (2000-2014)

ORIENTADOR	NÚMERO DE TRABALHOS	
	Mestrado	Doutorado
Maria Nestrovski Folberg (UFRGS)	4	1
Ana Lydia Bezerra Santiago (UFMG)	1	3
Marcelo Ricardo Pereira (UFMG)	4	0
Monica Guimaraes Teixeira do Amaral (USP)	1	2
Claudia Rosa Riolfi (USP)	2	0
Rinaldo Voltolini (USP)	2	0
Sandra Francesca Conte de Almeida (UCB)	0	2
Demais orientadores (um único trabalho)	11	7
TOTAL	40	

Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BTDT)

Analisando os orientadores dos trabalhos, percebe-se que os professores/as que orientaram mais de um trabalho sobre o tema, com exceção de uma professora da Universidade Católica de Brasília (UCB), pertencem às três universidades citadas acima, que possuem linhas de pesquisas específicas em interface com a Psicanálise. Os quatro primeiros docentes apresentados na tabela são responsáveis pela orientação de 40% dos trabalhos publicados no período pesquisado. Portanto, parece que a variação do número de trabalhos produzidos ao longo dos anos está relacionada às linhas de pesquisa específicas e aos/as professores/as orientadores/as que se dispõem a trabalhar determinado tema com seus orientandos. Na sequência, foram analisados os resumos dos 38 trabalhos, situados no campo da Educação, e constatou-se uma variedade de temas que apresento a seguir.

Várias pesquisas possuem foco no professor ou na instituição de ensino, sendo o mais frequente a questão do mal-estar docente, presente em quatro trabalhos. Desses, Santos (2013) busca investigar as razões para o mal-estar dos professores; os demais – Evangelista (2012), Paulo (2013) e Aguiar (2014) – versam especificamente sobre a relação da violência na escola com o sofrimento psíquico dos professores. Dessa forma, percebe-se que todos estes trabalhos trazem o docente como sujeito pesquisado. Dentre as demais pesquisas, Aguiar (2007) analisa a circulação do significante “adolescência” no discurso pedagógico e seus efeitos na prática pedagógica; Flecha (2009) aborda a constituição da Companhia de Jesus e o ensino religioso; Flor (2011) analisa a dimensão ética nas relações educativas; Valentini (2012) apresenta os projetos de orientação vocacional nas escolas, voltados para estudantes do ensino médio e

Vagliati (2014) pesquisa como os professores lidam com casos de violência sexual sofrida por crianças e adolescentes.

Foram observadas três pesquisas que se relacionam ao processo de inclusão escolar: Heinz (2007) trabalhou com alunos com distúrbios no desenvolvimento; Vasques (2008) com sujeitos com autismo e psicose infantil e Tresoldi (2008) realizou um estudo de caso com alunos que vivenciam na escola práticas inclusivas relacionadas com a música. Também, com relação à música, S. M. C. Lima (2006) discute a socialidade e a música como prática simbólica.

A partir da filosofia, Santosouza (2008) realizou um estudo teórico sobre adolescência, a partir dos conceitos filosóficos de Hume e Kant e da epistemologia do pensamento freudiano. Em aproximação com os estudos da linguagem; Oliveira (2008) analisa a natureza das transformações efetuadas pelos alunos ao "passarem a limpo" as redações produzidas por eles; e Igreja (2012) aborda a relação de jovens mestrados com o conhecimento, analisando as diferentes versões de textos produzidos durante a pesquisa e as intervenções do orientador sobre esses textos.

Gonçalves (2010), Marquez (2013) e Xavier (2013) trazem a discussão da relação dos estudantes adolescentes com as drogas. O primeiro aprofunda no discurso dos professores com relação ao tema; o segundo, na postura das instituições diante do fenômeno; e a última na relação entre escola, aluno e professor no processo de recuperação de dependentes químicos.

Três trabalhos lançam olhar sobre adolescentes em conflito com a lei: E. C. Pereira (2003) estuda o fenômeno da violência do adolescente e sua relação com histórias das suas vidas; Colares (2014) versa sobre os processos de identificação e a construção do laço social por adolescentes que cumpriram medidas de semiliberdade; e Veloso (2014) aborda a função da escola para adolescentes privados de liberdade.

As demais pesquisas, juntamente com o trabalho de Colares (2014) e E. C. Pereira (2003), apresentados acima, tratam prioritariamente do sujeito adolescente. Kessler (2005) trabalha com adolescentes encaminhados por professores para atendimento psicológico na escola; D. R. Q. Silva (2007) discute o universo da gravidez na adolescência, especificamente o modo como as adolescentes grávidas narram esse acontecimento; A. M. Oliveira (2008) aborda a relação entre as culturas juvenis e o ensino médio.

Na continuação, três trabalhos abordam o uso da *internet* por adolescentes: Medeiros (2008) investiga o fascínio de um grupo de adolescentes pela rede social *Orkut*; N. L. de Lima (2009) pesquisa a função da escrita de *blogs* por adolescentes da contemporaneidade; e Prioste (2013) apresenta a relação dos adolescentes com o *ciberespaço* e os efeitos dessa relação na sua

constituição subjetiva; Tanto Sampaio (2008), quanto Martins (2012), abordam o posicionamento de recusa dos adolescentes diante da escola; Saboia (2009) trabalha a possibilidade de desconstrução dos apelos de consumo capitalista através de uma educação formativa.

Vasconcelos (2010) e Neves (2014) versam sobre o fracasso escolar: a primeira discute a violência escolar como sintoma do fracasso escolar; e a segunda traz as possibilidades do teatro na Conversação, como um mediador de conflitos. Guimaro (2010) trata da dimensão formativa dos jovens e sua relação com os *videogames*, especificamente, jogos de guerra; Boaventura Junior (2012) busca delinear quem é esse sujeito adolescente, a partir dos discursos produzidos por eles sobre o seu lugar no espaço escolar; Cunha (2013) investiga as possíveis consequências da configuração familiar na trajetória escolar dos estudantes; Munimos (2013) aborda a relação dos estudantes de classe média alta de escolas particulares com o saber; Mesquita (2014) traz os dizeres adolescentes sobre a agressividade vivenciada por eles na escola.

Além dos trabalhos citados acima, diversos pesquisadores contemporâneos têm se dedicado sobre a questão da adolescência. Algumas das discussões teóricas da Psicanálise relativas a adolescência serão evidenciadas neste capítulo de maneira a percorrer a elaboração e apropriação do conceito de adolescência por esse campo. Porém, primeiramente, exponho algumas contribuições de Freud, as quais não dizem especificamente sobre a adolescência, mas permitem delinear um caminho para as teorias elaboradas pelos autores contemporâneos.

2.2. Portas que se abrem: considerações sobre a sexualidade e a puberdade na teoria freudiana

Quinze anos e meio. O corpo é magro, quase mirrado, seios ainda infantis, maquilada de rosa pálido e vermelho. E depois essa roupa que poderia provocar risos e da qual ninguém ri. Vejo que já está tudo ali. Está tudo ali, e nada ainda começou, vejo nos olhos, tudo já está nos olhos.
(O amante – DURAS, 2015, p.21)

Apesar de o termo adolescência não ter surgido como conceito dentro da Psicanálise, há caminhos teóricos nos estudos psicanalíticos que levam às discussões contemporâneas desse campo quanto ao tema. Sendo assim, o que podemos apreender a partir dos escritos de Freud que contribuem para as noções de adolescência debatidas pela Psicanálise na atualidade? Nesse sentido, encontram-se os dizeres relativos à puberdade, os quais não coincidem com a ideia de

adolescência, porém, abrem caminhos para os debates atuais sobre ela.

A puberdade, no sentido fisiológico, corresponde a transformações no corpo responsáveis por levar à maturação das funções reprodutivas. No período anterior a Freud, a puberdade era exclusivamente afirmada como marco do início da vida sexual, além de considerar-se a fase do surgimento do interesse sexual, ativado pelos hormônios sexuais.

Freud, em sua teoria elaborada em 1905, a partir do texto “Três ensaios sobre a sexualidade”, opõe-se ao pensamento de que a sexualidade iniciaria apenas na puberdade, afirmando a existência da sexualidade infantil. Com isso, elabora a ideia na qual edificaria a teoria psicanalítica a partir de então, abrindo um novo caminho para o que se entendia como sexualidade e a sua função nas atividades humanas (ROUDINESCO&PLON, 1998).

Diante de toda polêmica causada por essa afirmação, de que a sexualidade está presente desde a infância, é preciso compreender que a afirmação freudiana só faz sentido a partir do momento no qual a própria noção de sexualidade é interrogada e repensada, desenhando-se de forma mais ampla, transpondo à função meramente reprodutiva. Em seus escritos, Freud expande a noção de sexualidade para além dos fundamentos biológicos e anatômicos, entendendo-a também como uma disposição psíquica. Desse modo, podemos dizer que:

Freud não inventou uma terminologia particular para distinguir os dois grandes campos da sexualidade: a determinação anatômica, por um lado, e a representação social ou subjetiva, por outro. Não obstante, por sua nova concepção, ele mostrou que a sexualidade tanto era uma representação ou uma construção mental quanto o lugar de uma diferença anatômica. (ROUDINESCO&PLON, 1998, p.704)

Como seres de linguagem, o biológico não determina em si a sexualidade humana. O ser homem e o ser mulher ocorre de forma singular para cada sujeito, eles se constroem tanto na convivência, nas apropriações dos códigos que nos chegam, quanto nas elaborações da história de cada um. Pelas palavras de Margarete Miranda (2001, p.189), “quando se trata de sexualidade, há toda uma trama, que é forjada no encontro de um ser humano com outro e, a partir da qual o sujeito vai se constituindo psiquicamente”. O desejo de estar com o outro não cumpre as necessidades estritamente biológicas; diz de um “algo a mais” e nesse algo que resta, que escapa, está o que é possível chamar de sexualidade, no entendimento freudiano (MIRANDA, 2001).

Dentre as características atribuídas por Freud à sexualidade infantil, está o fato de esta surgir associada à satisfação de uma necessidade orgânica, como ele observa nos bebês. “No lactente, os primeiros impulsos da sexualidade mostram-se apoiados em outras funções importantes para a vida” (FREUD, 1917/2014, p.415). Dessa forma, um bebê suga o seio

materno inicialmente em busca de alimentação. Contudo, Freud nota a repetição dessa ação do lactente de sugar, porém sem demandar mais alimento, havendo um outro estímulo para esse ato, um significado psíquico, que está além da satisfação da fome. Nas palavras do próprio autor, Freud (1917/2014, p.416) enfatiza que:

Dizemos que ele chupa ou suga, e o fato de, ao fazer isso, ele torna a adormecer com uma expressão de bem-aventurança nos mostra que a ação de *sugar* em si lhe trouxe satisfação. (...) Descobrimos, portanto, que o lactente executa ações que não tem outro propósito senão a obtenção de prazer.

Este prazer, Freud (1917/2014) denomina de sexual. Além das observações das crianças, através da escuta clínica dos adultos neuróticos, cujas lembranças surgidas no trabalho da análise remetem aos primeiros anos da infância e às atividades sexuais infantis. Assim, a teoria freudiana se estende àquilo que a sociedade aponta como perversão, concluindo que “uma prática sexual é justamente chamada de pervertida quando, tendo renunciado ao propósito reprodutivo, persegue a obtenção de prazer como meta autônoma” (FREUD, 1917/2014, p.420). Desse modo, pela apresentação de semelhanças entre as atividades sexuais infantis e as perversões, a noção de sexualidade é ampliada no entendimento freudiano.

Expandimos o conceito de sexualidade apenas para que ele possa abranger também a vida sexual dos pervertidos e das crianças. Ou seja, devolvemos a ele sua amplitude correta. Aquilo que, fora da psicanálise, é chamado de sexualidade refere-se apenas a uma vida sexual restrita, a serviço da reprodução e denominada normal. (FREUD, 1917/2014, p.424)

Diante da ausência de fins reprodutivos, a sexualidade infantil é caracterizada por Freud (1905/1985) como auto erótica, ou seja, uma busca de prazer que não se dirige a um objeto sexual, mas às zonas erógenas da própria criança. Após a vivência das primeiras experiências sexuais infantis, com a dissolução do Complexo de Édipo (FREUD, 1905/1985), segue um período denominado latência. Esse período sugere certo adormecimento das primeiras pulsões sexuais e em seguida, com a chegada da puberdade e das transformações do corpo infantil para um corpo adulto, abrem-se os caminhos para que essa pulsão, inicialmente auto erótica, encontre o objeto sexual.

Além disso, na obra “Três Ensaios sobre a sexualidade”, Freud (1905/1985) considera que há uma intensificação do Complexo de Édipo na adolescência, no sentido de uma reedição, gerada a partir do amadurecimento sexual dos órgãos genitais e ocorrência da puberdade.

A crise da adolescência é compreendida, na psicanálise, como um retorno da crise edípica em proporções aumentadas; no adolescente, os desejos incestuosos se tornam mais ameaçadores em função da maturidade hormonal/genital e a rivalidade edípica com o genitor do mesmo sexo se intensifica, aliada às noções de liberdade próprias da ambiguidade (não mais

criança/ainda não adulto) desse período. (KEHL, 2005, p.94)

Nesse caminho, as disposições orgânicas são influenciadas por fatores sociais,

o púbere ao eleger um objeto sexual necessita fazer um árduo trabalho psíquico de desligamento dos pais de sua infância. Tal processo é ajudado pelos paradigmas culturais de nossa sociedade, em que são integrados conceitos morais que excluem da escolha objetual as pessoas amadas da infância. (BOAVENTURA JÚNIOR, 2012, p.96)

Os paradigmas culturais, apontados por Boaventura Júnior (2012), referem-se à barreira do incesto na ocasião da escolha de objeto, sendo abordadas especificamente por Freud (1905/1985), no contexto da puberdade. Vejamos o que ele nos diz:

Sem dúvida, o caminho mais curto para o filho seria escolher como objetos sexuais as mesmas pessoas a quem ama, desde a infância, com uma libido, digamos, amortecida. Com o adiamento da maturação sexual, entretanto, ganhou-se tempo para erigir, junto a outros entraves à sexualidade, a barreira do incesto, para que assim se integrem os preceitos morais que excluem expressamente da escolha objetual, na qualidade de parentes consangüíneos, as pessoas amadas na infância. O respeito a essa barreira é, acima de tudo, uma exigência cultural da sociedade, esta tem de se defender da devastação, pela família, dos interesses que lhe são necessários para o estabelecimento de unidades sociais superiores, e por isso, em todos os indivíduos, mas em especial nos adolescentes, lança mão de todos os recursos para afrouxar-lhes os laços com a família, os únicos que eram decisivos na infância. (FREUD, 1905/1985, p.138)

Podemos perceber que Freud (1905/1985) sinaliza uma mudança não apenas no que diz respeito à escolha de objeto no sentido do encontro sexual, agora de um corpo amadurecido, mas nos fala também da transformação na relação do adolescente com os pais enquanto principais figuras de identificação. Assim, o autor complementa esse raciocínio dizendo que:

Contemporaneamente à subjugação e ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas consuma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém também mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações. (FREUD, 1905/1985, p.138)

Freud (1914/1995) retoma essa questão no texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, ao propor que os professores ocupam o lugar de pais substitutos nesse deslocamento feito pelo adolescente, das figuras familiares, a outras capazes de representá-las na cultura. Segundo Luciana Coutinho (2009, p.100), “trata-se, assim, de uma elaboração da passagem da família ao laço social na adolescência, o que, freudianamente, é fruto de uma reelaboração da interdição do incesto imposta pela cultura”.

Em suma, no contexto da teoria psicanalítica, a puberdade, portanto, não coincide com o despertar da sexualidade, visto que esta se faz presente desde a infância, “o que nela se

desperta por essa época é a função reprodutora, que serve, para seus fins, de um material físico e psíquico já existente” (FREUD, 1917/2015, p.413). A puberdade inicia o segundo momento na constituição sexual visando sua organização definitiva (FREUD, 1905). Trata-se de um momento no qual se revisitam as experiências sexuais infantis, no percurso de abandono do autoerotismo para a escolha e encontro de objeto.

Assim, a partir da leitura freudiana, entendemos que a puberdade pressupõe um trabalho psíquico, diante da possibilidade de encontro com o objeto e de uma outra configuração sexual. Esse suposto encontro acionado pela puberdade traz, inevitavelmente, desencontros. A medida que a noção de sexualidade excede as necessidades reprodutivas, ela traz consigo as desarmonias do desejo, os impasses das tomadas de decisões, a percepção do descontrole sobre o mundo e sobre o outro. Ao mesmo tempo, Freud (1905/1995) também sinaliza que, por consequência da puberdade, há uma convocação para que o sujeito se aproprie do social, buscando meios de se fazer representar fora do núcleo familiar.

O caminho de entrada na adolescência, a partir da puberdade, é mais certo que o da saída, uma vez que essa se apresenta num tortuoso trajeto, sem orientações definidas, uma invenção que precisa ser traçada a partir da história de cada um. A seguir, tratarei de alguns desses trajetos.

2.3. Batendo à porta: a adolescência como tentativa de entrada na vida adulta

Papai fazia todo o possível para curar meu espírito rebelde, mas não adiantava. Eu me curei observando meu comportamento e olhando o que eu fiz de errado. Por que será que papai não apoiou minha luta? Por que falhou quando tentou me oferecer auxílio? A resposta é: ele usou os métodos errados. Ele sempre falou comigo como se eu fosse uma criança passando por uma fase difícil.
(O diário de Anne Frank – FRANK, 2015, p.396)

Para alguns adultos, a adolescência é vista como uma fase difícil que vai passar. Porém, pensar dessa maneira é desconsiderar a realidade que a constitui como um momento singular, com as suas especificidades e como uma realidade que salta aos olhos e se exhibe, querendo ser vista. Cada vez mais a adolescência se afasta da ideia de uma fase passageira e se alonga indeterminadamente, se tornando um *estar* quase permanente na sociedade contemporânea.

A ideia de fase, contudo, não surge por acaso. Para além de uma lógica biológica, ela se relaciona socialmente à finalidade que passa a ser dada à adolescência na sociedade moderna, adiando a entrada na vida adulta e criando um limbo em que não é permitido ser criança e, muito menos, ser adulto. Contardo Calligaris (2013) é um dos principais autores que aborda a adolescência considerando esse aspecto social, segundo ele, um adolescente assimilou os valores sociais compartilhados pela comunidade onde vive; possui um corpo amadurecido para que possa efetivar e praticar o que esses valores propõem. Porém, a comunidade irá impor a eles uma moratória, não os autorizando a realizar tais valores e a competir de igual para igual com um adulto.

Em outras palavras, “ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto” (CALLIGARIS, 2013, p.15). Maria Rita Kehl (2005, p.91) compartilha desse posicionamento afirmando que:

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. O conceito de adolescência é tributário da incompatibilidade entre a maturidade sexual e o despreparo para o casamento. Ou também, do hiato entre a plena aquisição da capacidade física do adulto – força, destreza, habilidade, coordenação etc. – e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessária para o ingresso no mercado de trabalho.

Ainda nesse sentido das condições atuais da sociedade que levam a esse adiamento da vida adulta, Luciana Coutinho (2009, p.81) acrescenta:

Pede-se a eles um tempo de espera, de adiamento da entrada no mundo social justamente porque não há um lugar predeterminado para eles, tendo em vista a complexificação do processo de formação profissional aliada ao declínio da ética do trabalho e da produção, bem como dos ideais ligados ao casamento e à família.

Para esses autores, os adolescentes vivem a contradição imposta pelo desejado ideal de autonomia e a continuação de sua dependência, levando-os a reagir a isso que acreditam ser uma injustiça.

Importa ressaltar que essa é uma realidade da classe média e superior, entre a população mais pobre a ideia da adolescência como uma moratória não se delineia de maneira tão visível. Segundo o censo de 2014¹¹, por exemplo, 17,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola, desses, cerca de 60% dos homens trabalhavam ou estavam à procura de emprego e um terço das mulheres havia engravidado durante o período escolar. Considerando que a noção na qual a sociedade impõe uma moratória aos jovens, justifica-se, principalmente, pelo não acesso

¹¹Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

a empregos e adiamento na constituição de família, entre as classes menos favorecidas esses fatores muitas vezes não são uma realidade.

Diante desse contexto, não significa que a maternidade e o trabalho determinem a esses sujeitos uma condição de adultos. É preciso considerar que, nesses casos, a adolescência é perpassada por outras questões que se sobressaem, não sendo essa abordagem relativa à moratória a mais adequada. Nesse contexto, dos autores apresentados, Maria Rita Kehl (2008) consegue se aproximar desse recorte social, possuindo um estudo voltado para a questão da maternidade e de outros que abordam culturas periféricas.

Com relação à duração da adolescência, Calligaris (2013, p.19) afirma o seu início relacionado à puberdade e o seu fim como incerto. Reconhece que as transformações trazidas pela puberdade têm efeitos consideráveis sobre o sujeito, “mas essas mudanças só acabam constituindo um problema chamado adolescência na medida em que o olhar dos adultos não reconhece nelas os sinais da passagem para a idade adulta” (CALLIGARIS, 2013, p.20).

Para Calligaris (2013), a finalidade da adolescência para o jovem é poder se tornar adulto; ela é o caminho. Com as mudanças no corpo a partir da puberdade, a imagem do adolescente se transforma e ele acredita ter perdido, junto com a sua infância, o amor dos mais velhos. Na falta de um ritual bem demarcado de entrada na vida adulta, o adolescente busca no olhar dos adultos a resposta para a sua condição. Não sendo reconhecido como criança nem como um igual, passa a se perguntar o que os adultos querem e esperam dele (CALLIGARIS, 2013). Dessa forma, o adolescente busca essa entrada no mundo adulto, tentando interpretar o desejo dos adultos e atuar de acordo com esse desejo. No entanto, dessa tentativa deriva um embaraço que causa tantos conflitos entre as duas gerações:

Quanto mais a interpretação do desejo dos adultos for certa, mais esse projeto fracassará. Nesse caso, a transgressão adolescente presenteia os adultos com uma imagem que justamente eles querem reprimir. O erro dos adolescentes (erro em relação à sua própria estratégia) é pensar que para os adultos possa ser agradável encontrar uma encenação de seu próprio recalque. (CALLIGARIS, 2013, p.41)

A partir do exposto, percebe-se que o lugar que o adolescente ocupa, exhibe algo que o adulto quer esquecer, pois precisou reprimir esse desejo para tornar-se adulto. Nas palavras de Maria Rita Kehl (2008, p.7), “nós outros, adultos ou velhos, nos vemos neles como num espelho distorcido que reflete o que já deixamos de ser, o que seríamos se ainda nos sentíssemos capazes, e o que recusamos terminantemente a ser”. Incomodados, os adultos acabam por negar o reconhecimento desse desejo como algo deles próprios e, por consequência, tendem a reprimi-lo no adolescente.

Considerando a dimensão inconsciente, o desejo, na maioria das vezes, não estará explícito. Tentar captá-lo é pensar na história de cada um/a. Assim, haverá respostas e interpretações diferentes, na tentativa de se descobrir o que um adulto quer de um adolescente; “as condutas adolescentes, em suma, são tão variadas quanto os sonhos e os desejos reprimidos dos adultos” (CALLIGARIS, 2013, p.33).

Da mesma forma, a adolescência não será a mesma ao longo dos anos; os caminhos percorridos pelos adolescentes, a partir da interpretação do desejo dos adultos, mudam de acordo com a época e os ideais culturais valorizados nos diferentes lugares onde transitam. Calligaris (2013, p.67) reconhece a adolescência como um “derivado contemporâneo da infância moderna”. Segundo ele,

As visões de infância e adolescência se opõem como um erotismo alusivo se opõe à pornografia. Olhamos para a infância como promessa. Procuramos na visão da adolescência o clipe de nossos gozos.

[...]

O adolescente não é só um ideal comparativo, como as criancinhas. Ele é um ideal possivelmente identificatório. Os adultos podem querer ser adolescentes. (CALLIGARIS, 2013, p.69)

Ao interpretar o desejo dos adultos contemporâneos, o adolescente encontra a si mesmo como ideal. Na porta de entrada para a vida adulta, se depara com um espelho de sua própria vida intensamente idealizada. Essa é uma das principais questões que se apresentam na atualidade: há uma grande lacuna no lugar da transmissão que permitiria ao adolescente crescer.

Na ânsia em rejuvenescer, a posição do adulto na sociedade pós-moderna tem sido constantemente desocupada. Tudo isso associado a uma cultura que contribui com uma idealização da juventude e vende esse modelo de vida a quem quiser e puder comprá-lo, como será exposto a seguir. As diversas consequências disso começaram a ser sentidas nas duas últimas décadas, configurando as discussões do próximo item.

2.4. O espelho na porta: a adolescência contemporânea como ideal cultural e sintoma social

E o pior é ter que ouvir de alguns *bico sujo* que a gente não presta porque de segunda a segunda... Ah, é nós nas festas! Isso é o que nos resta, pra mim e pra minha gangue, ainda mais depois que eu lancei meu novo *Mustang*. Da cor vermelho sangue, pra chamar atenção, de longe, bem distante, enxerga a condição, [inaudível] o cifrão de desenho animado, sonha em ser o R pra poder estar do lado. E é nós

que tá pesado, satisfação total, agradeço ao meu Deus por nos livrar de todo o mal.

De *Range Rover Evoque* na pista eu arraso, pro *Instagram* um close, ela comenta "eu caso", e aqui são vários casos pra gente desenrolar, camarote fechado e champanhe pra estourar.

(MC Guimê – Na pista eu arraso)

Encontro nas letras do *funk* ostentação¹², como esse citado acima, elementos que permitem introduzir a discussão sobre a adolescência como um ideal cultural na contemporaneidade. Esse estilo musical brasileiro surgiu no estado de São Paulo, se diferenciando do *funk* carioca, não apenas pela localização regional, mas também pelo seu conteúdo. No contexto social, o *funk* ostentação se relaciona ao aumento do poder de consumo da população das periferias. A partir disso, as letras desse estilo, como o nome deixa explícito, procuram ostentar, exibir, alardear artefatos reconhecidos socialmente como desejáveis. No caso, fazem referência principalmente a dinheiro, carros, motos, bebidas, ouro e mulheres. Quando as músicas são cantadas pelos homens, as mulheres são ostentadas como objeto deles; quando estas são cantadas por mulheres, elas fazem alusão ao próprio corpo.

Esse estilo musical parece citar muito mais substantivos próprios, marcas comerciais, do que verbos – e não basta ter, é preciso exibir. A palavra perde sua força diante das imagens, as quais, para além das canções, são exaltadas nos clipes que as acompanham.

Contardo Calligaris (2013) nos diz que ser adulto é ser desejável e invejável; o reconhecimento social e a felicidade na nossa sociedade seriam alcançados através das relações amorosas/sexuais e do poder financeiro que garante *status* social. Não por acaso, o *funk* ostentação exibe justamente conquistas nessas áreas. Os/As cantores/as possuem, em sua maioria, menos de 25 anos. Alguns fizeram sucesso muito antes de atingir a maioridade, porém se valem dos mesmos elementos que alguns adultos utilizam para serem reconhecidos por seus pares: bebida alcoólica, carro e uma vida sexual intensa... Há uma mistura entre o que seria próprio da adolescência com o que seria da vida adulta, expressas nas letras desses *funks*, que nos permite avistar os ideais culturais que vigoram na atualidade, dentre eles o fascínio pela adolescência.

A relação desse movimento musical com os ideais culturais capitalistas parece evidente e, segundo Luciana Coutinho:

a idealização da adolescência é bastante compatível com a ascensão da cultura do consumo e do liberalismo, também solidários do ideal máximo de

¹² Sobre a história do Funk Ostentação, recomendo esse documentário, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5V3ZK6jAuNI>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

liberdade. O culto à adolescência é intensamente atrelado ao engendramento e à manutenção de uma exigência de renovação contínua, em que tanto os objetos de consumo quanto as posições do mercado tornam-se obsoletos de um dia para o outro. (COUTINHO, 2009, p.84)

A relação do consumo na sociedade capitalista contemporânea prevê o descarte rápido – seja pela obsolescência programada, seja pelo surgimento de novos produtos com os quais a mídia nos convence de que “não podemos viver sem”. Há um imperativo para que se tenha o melhor celular, o melhor carro, o melhor tênis, que costuma vir acompanhado do advérbio de tempo “agora”. Amanhã, o melhor já é outro, é preciso se atualizar. A partir disso, podemos pensar que se adequar à cultura capitalista do consumo é tentar viver em um presente constante, imediato. Maria Rita Kehl (2008, p.7) escreve que o jovem acredita que “a vida é um eterno agora”, e esse posicionamento do jovem fascina os adultos que, mesmo sabendo ser essa afirmação uma farsa, tentam se valer dela. Nota-se que o adulto enxerga nesse posicionamento adolescente uma expressão da própria cultura.

Para Kehl (2005), cada época possui um momento da vida para idealizar. Assim, na passagem dos anos 1970 para a década de 1980

ser jovem virou *slogan*, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição para se pertencer a um certa elite atualizada e vitoriosa. Ao mesmo tempo a “juventude” se revelava um poderosíssimo exército de consumidores, livres de freios morais e religiosos que regulavam a relação do corpo com os prazeres, e desligados de qualquer discurso tradicional que pudesse fornecer critérios quanto ao valor e à consistência, digamos, existencial, de uma enxurrada de mercadorias tornadas, da noite para o dia, essenciais para a felicidade. (KEHL, 2005, p.92)

E continua, apontando as consequências disso:

A associação entre juventude e consumo favoreceu o florescimento de uma cultura adolescente altamente hedonista. O adolescente das últimas décadas do século XX deixou de ser a criança grande, 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, p.93)

Conforme apresentado anteriormente, para Calligaris (2013), as atitudes dos jovens visam realizar algum sonho reprimido dos adultos. Partindo desse preceito, o autor irá questionar

se a adolescência não surgiu justamente porque os adultos modernos precisaram dela como ideal. Será que a adolescência não foi provocada, impondo a moratória e suscitando a rebeldia, justamente para que encenasse o sonho de idiosincrasia, de unicidade, de liberdade individual e de desobediência que é própria de nossa cultura? (Calligaris, 2013, p.59)

Luciana Coutinho (2009, p.84) parece responder afirmativamente a essa questão, ao escrever que “o ideal cultural da adolescência presentifica o ideal social de liberdade”. Reconhecendo, portanto, a adolescência como ideal cultural, cabe discutir aqui quais as consequências disso, principalmente para os adolescentes, aqueles a quem essas vivências deveriam fundamentalmente pertencer diferenciando-os dos demais.

É preciso lembrar que para o jovem a adolescência seria, por princípio, porta de entrada para a vida adulta, ou seja, travessia. Na ausência de rituais de passagem que permitam alcançar o lugar de adulto na nossa sociedade, surge a adolescência, um adiamento que aponta caminhos possíveis, a serem percorridos por cada um para tornarem-se adultos. O impasse atual, consequência da idealização da adolescência, consiste no fato de que “a adolescência, nessa cultura, não precisa acabar. Crescer, se tornar adulto, não significa nenhuma promoção. Consistiria em sair do ideal de todos para se tornar um adulto que só sonha com a adolescência” (Calligaris, 2013, p.74).

Dado isso, deriva o prolongamento da adolescência e juventude que é abordado por vários campos do saber. Para além de justificar a duração da adolescência, os estudos no campo da Psicanálise tendem a problematizar as consequentes dificuldades do adolescente em sair dessa condição e tornar-se adulto no mundo de hoje, ainda que venha a se tornar um adulto que tenta ser adolescente.

Conforme nos apresenta Maria Rita Kehl (2004), os adultos do século XXI se espelham nos ideais da geração *teen*, se adolescentizando. Ao marcarem seu ideal no tempo presente, desocupam um lugar fundamental na cultura, o lugar educativo que consistiria em transmitir saberes, se posicionar enquanto referencial que permita ao jovem refletir sobre o seu futuro e lançar-se à vida adulta. “Isso significa que a vaga de “adulto”, na nossa cultura, está desocupada. Ninguém quer estar “do lado de lá”, o lado careta do conflito de gerações. De modo que o tal conflito, bem ou mal, se dissipou” (KEHL, 2004, p.96).

Ainda de acordo com Kehl (2004), os adultos sentem-se desconfortáveis em assumir um saber sobre a vida e passá-lo aos seus descendentes (KEHL, 2004). Assim, a transmissão falha devido ao desaparecimento da diferença geracional (GURSKI&PEREIRA, 2014), que a inspiração dos ideais *teen* produz.

Rose Gurski (2008) aborda a questão da transmissão nos seus estudos, dizendo que:

como se vive uma época em que a tradição é vista como antítese do progresso, acaba por se produzir uma relação de esquecimento com o passado. Com tal apagamento, muitas vezes perdemos o fio condutor que faz com que o presente enlace as tramas do passado com as possibilidades do futuro.

Destacamos que é exatamente através dessa relação que o homem alcança a profundidade que relaciona memória, tradição e transmissão. (GURSKI, 2008, p.83-84)

A ausência de referências simbólicas dificulta aos jovens construir o novo. Desse hiato de transmissão, reconhecido por Gurski (2008) como sintoma social, surge o desamparo juvenil. Luciana Coutinho (2009) compartilha desse pensamento, indagando a adolescência como sintoma social:

Talvez o ideal cultural da adolescência, nada mais seja do que um ideal-sintoma, que não é capaz de dar consistência ao laço social, nem assegurar sua transmissão. Trata-se, assim, de um sintoma que diz respeito aos impasses na transmissão e na elaboração do laço social contemporâneo, uma vez que não há mais representantes evidentes no *socius* de uma tradição a ser transmitida. (COUTINHO, 2009, p.85-86)

Constatando ainda que:

se atualmente a liberdade é tomada como ideal absoluto, a idealização da adolescência representa bem o sonho da realização desse ideal. Os adolescentes, por sua vez, revelam o lado sintomático desse ideal, através das diversas formas de expressão do mal-estar gerado por uma cultura que não lhes oferece ancoragens simbólicas minimamente estáveis. (COUTINHO, 2009, p.89)

Na mesma direção, Maria Rita Kehl (2013, p.12) nos traz que “a experiência, assim como a memória, produz consistência subjetiva. Eu sou o que eu vivi. Descartado o passado, em nome de uma eterna juventude, produz-se um vazio difícil de suportar”. Vazio este que traz angústia e sofrimento, muitas vezes não percebido pelos adultos. Nas palavras da autora, “bem mais do que supõe o adulto que os critica, os jovens sofrem e se angustiam com a falta de consistência e sentido em suas vidas” (KEHL, 2013, p.7).

Transformada em ideal, a juventude é hoje referência tanto para os adultos, quanto para as crianças. Há um prestígio desse modo de ser, o qual obriga o jovem a parecer feliz e a contribuir com o imaginário social que o coloca numa posição de perfeição, de modelo, em um momento no qual já é trabalhoso o suficiente ter de lidar com a sua própria adolescência. Kehl (2008) expõe de maneira precisa essa relação entre a tomada da juventude como um modelo e seus efeitos sobre o sujeito jovem:

Os jovens são a mais completa tradução do *estado das coisas*. Na dimensão imaginária, a indústria do espetáculo se encarrega de retratar a juventude como a perfeita transposição do real para o domínio da imagem. Por isso, pensar a juventude é fundamental para entender os efeitos alienantes da sociedade do espetáculo. Na dimensão simbólica, que abarca o inconsciente, os tropeços e os desacertos da juventude expressam o avesso daquela imagem triunfal. Se há um “mal estar na civilização”, suas manifestações mais pungentes situam-se entre os jovens que sofrem sem saber disso e sem dispor de linguagem para

expressar suas dores, num mundo que os confinou no lugar do prazer e da alegria. O sofrimento dos jovens faz ruído, mas não fala de si mesmo; exhibe-se em atos extremos, mas não se enxerga. (KEHL, 2008, p.6)

Retomando o que foi dito até o momento, a adolescência se transformou, na sociedade contemporânea, em um ideal cultural, um lugar valorizado em que crianças e adultos também desejam estar. Como consequência, perdeu-se o lugar do adulto como referencial simbólico na cultura que garantia a transmissão pela palavra e pela experiência, de saberes e de valores próprios da vida adulta, formando elos entre passado, presente e futuro. Vivemos em uma sociedade imediatista, cuja cultura valoriza o presente, e esse hiato na transmissão é tomado como sintoma social ou da cultura. Os efeitos de tudo isso são sentidos pelos adolescentes em forma de desamparo. Diante do vazio, reagem a tal condição e buscam algo com o qual possam se identificar. Não há caminho único nessa busca; alguns são vistos como mais positivos, outros nem tanto, e trata-se da escolha de cada adolescente.

Dentre esses caminhos, os grupos adolescentes sobressaem nas pesquisas acerca da adolescência e juventude. O grupo de amigos pode permitir lidar com o mal-estar que é próprio à adolescência, temática que será percorrida no capítulo 4. O momento de escuta dos/as adolescentes participantes desta pesquisa também aconteceu em grupo, como será descrito no próximo capítulo, no qual apresentarei os percursos teóricos e metodológicos do trabalho.

CAPÍTULO 3: CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Se digo que a cidade para a qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la”.
(As cidades Invisíveis – CALVINO, 1990, p.149)

No livro “A construção da pesquisa em educação no Brasil”, Bernadete Gatti (2002) aborda o desenvolvimento da pesquisa educacional no país, bem como os desafios metodológicos que se interpõem aos que pesquisam nesse campo. Neste livro, a autora apresenta uma trajetória da pesquisa educacional no Brasil, dos anos 30 ao final do século XX, ressaltando que tais pesquisas se iniciaram fora dos ambientes universitários, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desdobrando-se nos centros de pesquisa brasileiro e regionais. Ela ainda acrescenta que, o INEP, por sua vez, será muito relevante na institucionalização da pesquisa educacional, com o estabelecimento de fontes de dados e investimento posterior em grupos de pesquisa dentro das universidades, na década de 60.

Ao longo dos anos, a pesquisa educacional e os métodos utilizados sofreram influências, os quais se distinguem em diferentes momentos. Assim, segundo Gatti (2002), percebe-se uma forte tendência na década de 60 a estudos economicistas e tecnicistas, voltados ao macroplanejamento e, também, aliados ao pensamento desenvolvimentista. Em contrapartida, em meados da década de 70, tem-se o início das abordagens críticas, culminando, na década de 80, com a predominância de teorias de inspiração marxista. O momento de maior diversificação de métodos e temáticas acontece a partir da década de 90, período este marcado pela ampliação da Anped, conseqüentemente, pelo seu importante papel na formação de grupos de trabalho com temáticas específicas no vasto campo da educação.

No contexto metodológico, há, segundo a autora, certa dificuldade em se construir categorias teóricas próprias que consigam abranger as especificidades das questões educacionais no seu contexto histórico e social. Visto que a qualidade de uma produção científica se atrela à consistência de suas categorias teóricas, a pesquisa educacional não deve reduzir-se à aplicação de categorias utilizadas em outras áreas de estudo (GATTI, 2002).

Dentre as críticas, devido a maneira como se tem conduzido as pesquisas educacionais, Gatti (2002) aponta que a busca por um imediatismo e por uma aplicação direta das conclusões de pesquisa são, por vezes, julgadas mais importantes que a sua fundamentação teórica. A

autora reconhece a porosidade inerente ao processo de uma pesquisa por essa ser historicamente produzida, não havendo, portanto, uma linearidade entre o que se produz enquanto conhecimento científico e aplicação social. Contudo, Gatti (2002) diz ainda que através do alcance de uma consistência metodológica e objetivos bem estabelecidos, a pesquisa educacional pode se fundar em princípios científicos, sendo passível de obter relevância dentro e fora do ambiente acadêmico.

Além disso, a pesquisa educacional possui especificidades que precisam ser consideradas, dentre elas, Gatti (2002) aponta para o fato de se trabalhar, inevitavelmente, com seres humanos ou algo relativo a eles. Sendo assim,

este campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. Com tal âmbito de preocupação os pesquisadores fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem. (GATTI, 2002, p.13)

Em outras palavras, a autora afirma que o método se relaciona a uma vivência de um problema, trazendo em si um conjunto de perspectivas e metas, não sendo, assim, apenas um processo linear de passos e etapas a seguir (GATTI, 2002). Isto posto, a pesquisadora traz a necessidade de se pensar as técnicas de pesquisa e os diferentes modelos de investigação levando em conta a problemática apresentada. Considerando que os aparatos técnicos e metodológicos a serem utilizados pelo pesquisador são efeito de uma escolha, esta deve estar, portanto, consistente com a sua abordagem teórica.

No caso desta pesquisa, a escolha do método se adequa ao fato de trabalharmos com o sujeito do inconsciente, percorrendo o campo teórico da Psicanálise em aproximação com o campo da Educação. No que diz respeito à relação entre a Psicanálise e Educação no fazer científico, concordo com os dizeres de Margarete Parreira Miranda (2001, p.13):

Não se pretende também fazer uma “aplicação” da psicanálise à educação, proposta que já se mostrou frágil historicamente. Os princípios que fundamentam uma e outra face são diferentes, o que impossibilita a simples transferência de conceitos ou técnicas de um campo a outro. A “aplicação” entre duas áreas distintas do conhecimento tenderia a buscar um apaziguamento entre ambas, eliminando tensões – enfim, anulando as diferenças.

O que se pretende aqui é fazer a “implicação” da psicanálise à educação, com base no argumento de que, após as descobertas de Freud sobre o “sujeito do inconsciente”, fez-se um corte epistemológico que as várias outras áreas do conhecimento não podem ignorar.

Consentir com o sujeito dividido e com a existência do inconsciente, nos leva à busca

de métodos que nos permitam trabalhar com um saber não todo, com uma racionalidade parcial, com a busca por um conhecimento que não está dado e se mostra incompleto. Tal maneira de pesquisa embasa-se em outros modos de se fazer ciência, alguns dos quais serão apresentados ao longo deste capítulo.

Nesse sentido, me proponho a expor aqui os caminhos de construção desta pesquisa, ou melhor, os caminhos que também são esta pesquisa. Pois é no processo da busca que se produz o saber, um saber que não está pronto, para ser encontrado em algum lugar; mas é reencontro, é elaboração, é criação.

Quando optei por estudar Psicanálise em 2014, participei de uma disciplina sobre Psicanálise e Educação, ministrada pelas professoras Margareth Diniz e Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. Naquele semestre, a questão que orientava a disciplina era “O que é pesquisar?”. As discussões geradas por esse questionamento durante a disciplina coincidiram com o tema do 2º Seminário Internacional Trabalho e Educação, intitulado como “O enigmático na atividade do pesquisador: relação objetividade e subjetividade”, que aconteceu em outubro daquele mesmo ano, na referida instituição.

A partir de leituras de diversos textos literários e, outros, de embasamento psicanalítico, da participação nas discussões dos ateliês temáticos daquele seminário e das histórias da minha relação com o saber, pude me aproximar de uma outra relação com a pesquisa. Relação esta que passa pelas minhas escolhas, meus impasses, pelo meu desejo de saber, reconhecendo uma pesquisa que atravessa o sujeito pesquisador – sujeito dividido, do inconsciente, do desejo. Enxerguei, naquele momento, em Clarice Lispector (1990), a resposta mais próxima para a questão “O que é pesquisar?”, proposta pelas professoras daquela disciplina: “a realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço” (LISPECTOR, 1990, p.180). Adotei a busca como uma palavra que marca a ação de pesquisar. Essa busca não se dá indefinidamente, mas em direção à realidade. Uma realidade recortada por escolhas. Percebo uma busca que surge da falta, do não saber assumido pelo sujeito pesquisador. Um não saber com desejo de saber... Por ser mediada pela linguagem, essa busca não se completa. Mas parece ser aí, na impossibilidade da completude, na tentativa do encontro, que se revela em uma pesquisa.

Assumi, assim, os caminhos que são a pesquisa, através da escolha por um método que é em si intervenção e criação de saber; um método cujos resultados também (mas não só) se

dão no caminho. Desse percurso, apresento neste capítulo, o método clínico, a minha relação com a escrita desta dissertação, as considerações sobre o local escolhido para os estudos e a metodologia da Conversação, utilizada com os/as adolescentes, como uma das maneiras de se trabalhar com esse sujeito específico, conceituado pela Psicanálise.

3.1. Modos de se fazer ciência: o paradigma emergente, o método clínico e a implicação

Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?

(Grande Sertão: Veredas – ROSA, 2006, p.51)

Geralmente, vive-se um percurso escolar básico e, posteriormente, uma realidade acadêmica científica, que atua no sentido de diminuir o sujeito e a subjetividade. Na ânsia de atingir as metas educacionais estabelecidas, são criados modelos universais de aprendizagem, esperando que todos cheguem ao mesmo lugar, da mesma maneira e excluindo aqueles que por algum motivo não se enquadram nos padrões pré-formatados de uma aprendizagem ideal. Esse modelo escolar acompanha os pressupostos de uma ciência a qual tenta ler o mundo pela regularidade dos dados, em busca de verdades sustentadas em leis, a partir de um método científico que, dentre outras coisas, distancia o sujeito pesquisador e objeto de pesquisa, além de exibir a crença da neutralidade.

Como tem sido apresentado aqui, esta pesquisa caminha de outra maneira ou, em outras palavras, se sustenta por outros paradigmas que diferem daqueles sustentados pela ciência moderna. Sobre isso, Boaventura de Sousa Santos (1988) tece valiosas considerações no texto “Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna”. O autor irá designar “paradigma dominante” aquele sustentado pela ciência moderna que propõe a racionalidade científica como um modelo global, totalitário, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 1988, p.48). No entanto, quais seriam essas regras e princípios?

Podemos destacar a desvalorização da experiência, da maneira como cada um percebe o mundo a seu modo, na produção de conhecimento. Para essa ciência, “o que não é

quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 1988, p.50); não se faz ciência com o que não é possível de ser expresso matematicamente. A Matemática ocupa um lugar central, no qual conhecer passa a ser sinônimo de quantificar. O conhecimento estruturado a partir da Matemática pretende formular leis tendo “como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 1988, p.51). Ou seja, a essa ciência interessa mais a regularidade do que a novidade.

A ciência moderna enquanto paradigma dominante é apresentada por Santos (1988) em crise. Ao expressar no título de sua publicação a palavra “Ciências”, com letra maiúscula e no plural, Boaventura de Souza Santos (1988) já sinaliza o que vem a mostrar na sua escrita. Ele se contrapõe a uma única noção do que seria o conhecimento científico, trazendo outras formas de se perceber e estudar o mundo, e de se fazer ciência. A partir disso, o autor anuncia a emergência de um novo paradigma, o “paradigma emergente”, que se aproxima dos princípios que embasam o fazer desta pesquisa.

Santos (1988) apresenta quatro teses sobre as características do “paradigma emergente”, são elas: 1) “Todo o conhecimento científico-natural é científico-social” (SANTOS, 1988, p.60): no novo paradigma, há um esmaecimento da dicotomia entre as ciências naturais e sociais; 2) “Todo o conhecimento é local e total” (SANTOS, 1988, p.64): o conhecimento que na ciência moderna era especialista, em uma divisão por disciplinas, passa a ser buscado em uma divisão temática permitindo o trânsito por várias áreas e o encontro de conhecimentos diferentes sobre o mesmo tema; 3) “Todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 1988, p.66): há uma aproximação inevitável entre sujeito e objeto, de modo que a pesquisa é autobiográfica; 4) “Todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum” (SANTOS, 1988, p.69): as Ciências pós-moderna reconhecem que o modelo científico moderno não é a única forma de explicação da realidade e entende que o conhecimento tecnológico deve produzir sabedoria de vida.

Destaco, dentre as teses comentadas por ele, a terceira, a qual se refere ao reconhecimento do pesquisador no processo de pesquisa, de sua história e de seus impasses. Esse posicionamento é compartilhado por alguns campos do conhecimento, sendo reconhecido principalmente na Psicanálise e na Antropologia. Trata-se de um caminho que tem ganhado espaço no meio acadêmico científico nos últimos anos. Podemos pensar que o método utilizado nesta pesquisa, pensado dentro de um contexto amplo sobre os fazeres científicos, se vale desse “paradigma emergente”, possuindo, entretanto, suas especificidades no contexto da Psicanálise, caracterizado como método clínico.

3.1.1. O método clínico: o sujeito na pesquisa acadêmica

Sobre as especificidades de pesquisas procedentes da Psicanálise, Jefferson Machado Pinto (1999, *on-line*) diz que:

Talvez o maior problema para a Academia é que, em psicanálise, estamos tentando conhecer um objeto que é inconsciente, que não se deixa conhecer. É o ponto extremo da impossibilidade da harmonia do sujeito com o objeto, do saber absoluto. Trata-se de teorizar sobre o que não se deixa apreender.

Mesmo que algumas áreas do conhecimento estejam se orientando no sentido de reconhecer a subjetividade como inerente aos processos de pesquisa, há uma diferença que é própria do saber psicanalítico. Como já explicitado, para a Psicanálise sujeito não é o mesmo que indivíduo. Neste caso, ao consentir com a existência do inconsciente, a partir da teoria inaugurada por Freud, a noção de subjetividade se expande para além de uma dinâmica racional, o sujeito da Psicanálise é sujeito do inconsciente. Assim, a opção pelo método clínico se deu em consequência da escolha da Psicanálise enquanto fundamentação teórica e diante da necessidade de operar com o sujeito dividido na pesquisa acadêmica.

Margareth Diniz (2006), define, a partir de André Levy (2001), o método clínico

como um método que permite a abordagem do outro, nas relações interindividuais e nas relações sociais. É também uma *démarche* ativa de pesquisa e intervenção, que considera os valores e as posições subjetivas no trabalho científico, além de permitir explicitar a relação do sujeito com o saber. (DINIZ, 2006, p.30)

Ainda segundo Diniz (2006, p.35),

para fazer valer a eficácia do método clínico é necessário conhecer, avaliar e encontrar seus próprios limites. Perguntar é situar-se entre o que se sabe e o que não se sabe. Nesse movimento de instaurar perguntas, ao invés de tentar responder a todas elas, o/a pesquisador/a nutre o seu desejo de saber.

A perspectiva clínica utilizada na pesquisa é sustentada pela Psicanálise, considerando o método psicanalítico sem, contudo, se fazer de um procedimento terapêutico. É essa inspiração psicanalítica que nos permite operar com os elementos inconscientes na pesquisa acadêmica (DINIZ, 2006). Dessa forma, o método clínico, evidencia a implicação do/a pesquisador/a com o objeto de estudos, buscando refletir sobre essa relação e analisar os processos de transferência/resistência decorrentes deste processo (DINIZ&SANTOS, 2016). Para além do reconhecimento da pesquisadora enquanto sujeito na pesquisa, possuindo relação intrínseca com o objeto de estudo, trata-se, neste caso, de uma pesquisa que surge na relação entre os sujeitos, pois aqui, o “objeto de estudo”, é também afirmado como sujeito.

A partir disso, algumas especificidades precisam ser consideradas. Segundo Miranda (2001, p.13) “ao trabalhar a partir de situações que os sujeitos apresentam, considera-se que o que cada indivíduo traz são recortes de representações de situações vivenciadas, que jamais se repetirão da mesma maneira. Cada sujeito que toma parte em uma situação é um ser único”.

Para Françoise Hatchuel (2005 apud DINIZ, 2006, p. 32),

uma das características da *démarche* clínica de inspiração psicanalítica consiste em estudar em profundidade um pequeno número de casos onde se tenta compreender a dinâmica e a partir daquela se constrói a teorização. O recolhimento dos dados se faz mais frequentemente através das entrevistas não diretivas e pela observação e registro de cenas de sala de aula, bem como, a partir de textos escritos, notadamente os autobiográficos, na medida em que é o sujeito singular que se coloca em cena, ainda que através de apresentações de situações para os ensinantes ou dos ensinantes.

Há o movimento do pesquisador com seu objeto de estudo e do pesquisador consigo mesmo, que é provocado pela pesquisa. Sendo assim, o conhecimento produzido é permeado por fantasias de ordem inconsciente, sendo necessário lidar com esses elementos durante do processo de investigação (DINIZ&SANTOS, 2016). Nesse contexto, as possibilidades de se configurar um saber científico trabalhando com esses saberes de si e do outro, com elementos inconscientes e com a relação do pesquisador com o objeto de estudo, é sustentada nesta pesquisa em aproximação com o conceito de implicação, abordado a seguir.

3.1.2. Lugar de escrita: a implicação na/com a pesquisa

Por afrontamento do desejo
insisto na maldade de escrever [...]
(nada, esta espuma – CÉSAR, 2013, p.27)

Em um texto sobre a minha relação com a escrita, escrevi: “se há um verbo que me rasga, eu costuro na falta o tecido da letra”¹³. Assim sou eu, impossível dizer o momento exato em que fui lançada a esse mundo controverso da linguagem; mas não sabendo precisar um início, insisto em uma escrita que segue em frente, mas que olha para trás. Possuo uma relação essencial com a escrita; adoto a escrita como um lugar de ser, como um ato inevitável, no qual me encontro também com um imperativo que me chama ao texto.

A escrita desta pesquisa, antecede a minha entrada no mestrado. Já há algum tempo tenho hábito de escrever diários e, quando comecei a cursar pela primeira vez a disciplina sobre

¹³ Trecho retirado do texto “eu e a escrita” publicado em meu blog pessoal. Disponível em: <<http://desabitacoes.blogspot.com.br/2015/05/eu-e-escrita.html>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

Psicanálise e Educação, em 2014, iniciei mais um, onde escrevi ao longo de um ano minhas inquietações, meus impasses e relatei minhas descobertas, à medida em que começava a me apropriar dos saberes da Psicanálise. Em suas páginas estão registradas as questões para a escrita do projeto de mestrado, minha relação com a docência, os momentos em que pensei em adiar a tentativa de me ingressar na pós-graduação e, principalmente, minha relação com a escrita.

O consciente quer. O inconsciente deseja. O sujeito se divide. Escrevo. Mas a palavra não recobre tudo, falo do meu lugar. O mundo se divide: eu e o outro. Um outro que não se completa, um outro que também deseja, um outro que eu não controlo... Difícil. Mas me posiciono (tento!). Assumo um lugar: MULHER... PROFESSORA... (PAUSA. Silêncio...) A presença de um silêncio, daquilo que tenta se mostrar, mas é sempre incompleto... Desconhecer também é existência. Conhecimento incorporado é saber: tomar corpo. Corpo que se faz enquanto linguagem e existe no ato da palavra. Faço aqui um corpo, meu corpo. Assumo os encontros.¹⁴

A perspectiva de poder escrever academicamente sem precisar me esconder, sem me mascarar em um texto que imagina ser neutro, me capturou desde o início. Expressei um manifesto que tentaria seguir desde então: “que se incomode a academia, não quero ser verbo sem sujeito”.¹⁵ Sujeito, neste caso, entendido tanto no sentido gramatical, quanto como conceito psicanalítico.

Exponho esse relato para dizer que encontrei a possibilidade de trabalhar com os materiais que eu já vinha produzindo, ao deparar-me com a proposta de utilização do diário como fonte de análise desta pesquisa, associado ao método clínico e sustentado pelo conceito de implicação.

Antes de falar sobre o diário associado ao método, é preciso retomar a importância que a relação da pesquisadora com o objeto de estudo possui nesta pesquisa, bem como a maneira como essa relação é explorada no processo de investigação. Nas palavras de Margareth Diniz (2006, p.18),

estamos consentindo que a pesquisa nos exige, de saída, um envolvimento de ordem racional e emocional com o objeto de pesquisa, em certa medida até uma mistura com esse objeto, e em seguida um necessário distanciamento. É o trabalho da implicação que nos permitirá o exercício de nos colocarmos em duas posições: uma em que há mistura com o objeto de estudo e uma outra posição em que observamos como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente e não escamoteando-a, como pretendeu muitos teóricos.

¹⁴ Trecho retirado do meu diário paralelo relatado em 11 de abril de 2014.

¹⁵ Trecho do poema “Pequeno manifesto por uma escrita com buracos” publicado no meu blog pessoal. Disponível em: <<http://desabitacoes.blogspot.com.br/2014/08/pequeno-manifesto-por-uma-escrita-com.html>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

Desse posicionamento, a implicação se aproxima da Psicanálise, ao considerar a investigação do sujeito sobre si mesmo, ao entender que há reciprocidade entre o observador e o observado, estando ambos na condição de observarem um ao outro (DEVEREUX, 1980; SANTOS, 1991; DINIZ, 2006). A implicação nos permite pensar uma pesquisa na qual o próprio objeto de pesquisa é também um sujeito, tal como o pesquisador. Sendo, por isso, entendida também a partir da relação pesquisador-objeto:

a implicação é tomada como algo inerente à natureza da relação estabelecida entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa; em ambos os casos, pode-se pensar que o sentido da implicação toca, no limite, na impossibilidade de o pesquisador construir uma distância em relação ao seu objeto. (ROCHAEL apud DINIZ, 2006, p.47)

Nesse contexto, a escrita do diário foi uma escolha que permitiu me aproximar dos aspectos subjetivos os quais atravessaram os fazeres desta pesquisa, além de ser uma maneira de explicitar a minha interação, enquanto pesquisadora, com o objeto de pesquisa. No contexto metodológico, o diário pode assumir funções distintas, segundo Diniz&Santos (2016, p.239)

pelo menos duas perspectivas para lidar com a incidência dos aspectos subjetivos na atividade do(a) pesquisador(a) podem ser consideradas: uma em que se realiza a escrita de si paralelamente, em forma de diário de bordo, ou diário de campo; e outra em que se faz uso do diário e ele é incorporado ao respectivo trabalho acadêmico como narrativa do processo percorrido ao longo da realização da pesquisa.

Neste caso, houve a escrita paralela que foi tomada como fonte de análise e incorporada em algumas epígrafes no Capítulo 4, na abertura das discussões em que desenvolvo a análise das Conversações. Além disso, a narrativa dos diários é retomada nas Considerações Finais desta dissertação, explicitando, principalmente, a construção processual do objeto desta pesquisa e a relação de transferência estabelecida entre mim e as orientadoras ao longo das orientações.

Durante meus estudos sobre adolescência, percorri, ainda, escritas literárias que contavam histórias de adolescentes, como “O diário de Anne Frank” (FRANK, 2015), “O apanhador no campo de centeio” (SALINGER, 2012); também, livros de autores que têm sido lidos pelos adolescentes na contemporaneidade, tais como “Quem é você Alaska?” (GREEN, 2014), “As vantagens de ser invisível” (CHOBOSKY, 2017) e “A última música” (SPARKS, 2010). Além de filmes e músicas que acompanharam a minha adolescência e de pessoas próximas a mim... Essas leituras e escutas, e ainda outras que me acompanham, se fazem presentes também em forma de epígrafes ao longo dos capítulos dessa dissertação.

Sobre essa aproximação com a literatura e seu viés metodológico na pesquisa,

Boaventura de Sousa Santos (1988), ao dizer sobre o “paradigma emergente”, comenta:

A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. (SANTOS, 1988, p.66)

A partir de leituras da psicanálise associada à literatura¹⁶, pude reconhecer em mim uma escrita que, para além da palavra, tece também o silêncio que acompanha a linguagem. A mesma linha que escreve, (trans)borda. Fio de água e texto que fura, atravessa, volta, faz nós. E escreve. Sobre essa relação, nos diz Roland Barthes (1987, p.83):

nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura - o sujeito desfaz-se, como uma aranha que se dissolvesse a si própria nas secreções construtivas da sua teia.

Construção e reconstrução, a escrita é tentativa; pelos caminhos em que a palavra falta e o encontro não se completa, me permito fazer, transitar, inventar... Há o desejo de dizer, e nessa tentativa se escreve, se educa, se pesquisa. Assim, apresento uma escrita que me atravessa, atravessa o outro, tem lacunas, furos – e palavras, que tecem por esses buracos um saber que acontece inclusive no ato desse processo.

Para além de um hábito que eu já possuía com a escrita, a utilização do diário nesta pesquisa se fez ainda mais fundamental a partir do momento em que optei por trabalhar nessa pesquisa com sujeitos adolescentes, com quem eu já possuía uma relação anterior à minha entrada no mestrado e em um ambiente que coincidiu com o meu local de trabalho na época, conforme exposto a seguir.

3.2. Sobre a escolha da escola, campo desta pesquisa; sobre a escolha dos adolescentes, sujeitos nesta pesquisa

um início...

do que eu me aproximo? (...)

há um caminho à espera, há um ir entrando com os dois pés...

às vezes na vida é preciso deixar o desejo ir na frente... e confiar...

(...) em todas as turmas uma pergunta se repete: “por que você parou de dar aula pra gente?” me interrogam tanto quanto a isso que talvez eu tenha

¹⁶ Especialmente o livro “O que é escrita feminina”, de Lucia Castello Branco (1992).

começado a inventar, para variar um pouco na resposta (risos), mas em todas elas há uma afirmação comum: “não foi uma escolha”. *e se eu tivesse tido escolha? será que teria continuado dando aula para eles?* por enquanto, nenhum(a) aluno(a) seguiu com a interrogação até esse ponto, se contentam com a primeira resposta. sinceramente, não sei se teria continuado com eles(as) se essa fosse uma opção... sei que na impossibilidade de seguir nesse caminho outras coisas surgiram e se inventaram, e hoje tê-los(as) como sujeitos na pesquisa de mestrado foi e é uma escolha.¹⁷

Optei por realizar esta pesquisa na Escola Estadual Marília de Dirceu, no município de Ouro Preto, Minas Gerais, onde trabalho como coordenadora da Educação Integral, política pública que, nessa escola, atende ao público de crianças de 6 a 11 anos de idade. A escolha quanto ao lugar do campo se deu ao longo da pesquisa. A Escola Estadual Marília de Dirceu é uma instituição pública de ensino localizada no Largo do Dirceu, nº 40, Bairro Antônio Dias, na Cidade de Ouro Preto/-MG. A fachada do prédio se destaca na paisagem ouro-pretana. A primeira construção situada no terreno foi erguida durante o período colonial; na construção atual ainda se resguarda a histórica vista panorâmica que se tem da cidade, quando se está na área frontal da escola.

Enquanto refletia sobre possíveis locais onde eu pudesse realizar o campo, pensei nessa escola pelo convívio que eu já possuo com a direção e funcionários, facilitando assim minha inserção enquanto pesquisadora. Além disso, durante o ano de 2013, iniciando a minha carreira docente, lecionei nessa escola para as turmas dos sextos anos. Partindo dessa experiência, percebi que havia um desejo meu de poder escutá-los nesta pesquisa, uma vez que, agora, estavam no último ano do ensino fundamental.

A região onde a escola se encontra é urbanizada, possuindo em seu entorno antigos casarios que guardam a memória cultural e patrimonial da extração do ouro no referido município, assim como duas igrejas e uma capela construídas no período colonial. O prédio atual foi construído onde existia a residência de Maria Dorotéia Joaquina de Seixas, noiva do inconfidente Tomás Antônio Gonzaga, sendo ela conhecida posteriormente como Marília de Dirceu, derivando-se daí o nome escolhido para a escola. Após a morte de Maria Dorotéia, em 1853, a construção serviu de quartel e de convento. A ação do tempo fez com que o telhado do monumento desabasse e suas dependências se deteriorassem. Assim, a antiga casa acabou sendo

¹⁷ Trecho retirado do meu diário paralelo registrado em 23 de abril de 2016.

demolido e teve início a construção do prédio atual, no ano de 1925, quando a instituição foi criada como o Grupo Escolar, pelo Decreto nº 8920, no governo de Fernando de Melo Viana.

Apesar de ter sido criada em 1925, a escola foi de fato instalada em 14 de abril de 1946, quando se iniciou o primeiro ano letivo com o total de 205 alunos. Essa data é considerada nas comemorações como a fundação da escola.

Atualmente, a instituição funciona em dois turnos (manhã e tarde), com turmas do 1º ao 9º ano, possuindo mais de 700 alunos. Além das turmas de ensino fundamental, a escola também dispõe de uma sala de recursos multifuncionais, onde atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – esses alunos estão matriculados nas classes comuns do ensino regular da própria escola e de outras escolas de Ouro Preto e seus distritos – e é adepta da Educação Integral, oferecendo 100 vagas no período da manhã, distribuídas em 4 turmas de 25 alunos, para os estudantes do 1º ao 5º ano que optarem por ficar na escola durante os dois turnos.

Sobre a infraestrutura física, há vários pátios, tanto na parte frontal da escola, quanto no seu interior, bem como um jardim, possibilitando a convivência entre os estudantes, além de espaços de lazer nos intervalos entre as aulas e atividades fora da sala de aula. Possui uma quadra cercada, porém não coberta, sala de informática, sala de vídeo com aparelho de DVD e televisão, sala de professores, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, secretaria e biblioteca. Ao todo são 15 salas de aula, duas delas com projetor *data-show* fixo, instalado e ponto de *internet*, além de outros 3 projetores *data-show* móveis, os quais podem ser utilizados por alunos e professores. A escola conta com computadores para professores, alunos, secretaria e direção, todos com *internet*, além de rede *wi-fi* que alcança toda as dependências da escola.

Apesar de estar localizada no bairro Antônio Dias, a Escola Estadual Marília de Dirceu recebe vários alunos de outros bairros periféricos da cidade – principalmente Morro Santana, Morro São Sebastião, Barra, Vila Aparecida, Dores, Piedade, Padre Faria, Santa Cruz e Alto da Cruz – que se deslocam para estudar lá, geralmente a pé ou por transporte escolar pago pela família. Quanto ao nível socioeconômico (NSE) dos estudantes é classificado como médio-alto (valor de 5,5 numa escala de 0 a 10).¹⁸ Dentre as escolas públicas do município de Ouro Preto que ofertam ensino fundamental, é a terceira escola com nível socioeconômico mais alto da região.

¹⁸ Os dados sobre o NSE foram recolhidos no site qEdu. Segundo o portal, o índice sintetiza a relação entre a escolaridade, a ocupação e a renda das famílias, a partir dos dados adquirido por questionários contextuais e aplicados durante as avaliações educacionais.

Para essa pesquisa, escolhi trabalhar com os/as estudantes dos nonos anos da Escola Estadual Marília de Dirceu, último ano do ensino fundamental. Ao todo, são 86 alunos/as, divididos em 3 turmas, a maioria com 14-15 anos de idade. Eu lecionei para a maior parte desses/as alunos/as, há 3 anos, quando eles/as estavam no sexto ano e haviam acabado de ingressar no segundo ciclo do ensino fundamental. Era a primeira vez que trabalhava com a docência. O que narrei na introdução desta dissertação sobre meu posicionamento enquanto professora diante dos alunos/as adolescentes não se refere ao meu trabalho nessas turmas, mas em turmas de estudantes mais velhos. Penso que não percebia, na época, esses/as alunos/as como adolescentes. Havia uma mistura ali, um final de infância, começo de adolescência, um tempo bem diferente entre um aluno e outro, associado também às mudanças escolares que acontecem no sexto ano: mudança de turno, aumento no número de disciplinas, de professores, entre outras.

Para a pesquisa, houve o interesse em trabalhar com o ano final do ensino fundamental. Do ponto de vista escolar, é o fim de uma etapa, encerramento do ensino fundamental para ingressar no ensino médio, que coincide, neste caso, com o último ano desses/as estudantes naquela escola, caso não sejam reprovados. Além disso, confiei que a escolha pelas turmas desses/as alunos/as, facilitaria na adesão deles/as à pesquisa, pelo fato de que já tinham convivido comigo. A participação dos/as estudantes se daria pelo desejo e interesse de cada um, pois eu não selecionei os/as estudantes e dependia, ainda, que comparecessem à escola em um momento extraescolar. A pretensão era formar um grupo de estudantes para realizarmos sessões de Conversação, metodologia que será explicitada no próximo item.

Reconheço que a minha função no trabalho das Conversações e no trabalho da docência são diferentes, porém, ambas as funções se fazem possíveis a partir da transferência. Apostei na transferência que eles/as teriam comigo, buscava um fio que pudesse ter ficado ao longo desses anos, solto ou não, alguma ponta que os enlaçasse diante da possibilidade de participarem nesta pesquisa enquanto sujeitos em Conversação.

Inicialmente, expliquei a todos os alunos/as que eu estava realizando uma pesquisa de mestrado e estudando a adolescência, que me interessava pelo que eles/as, adolescentes, teriam a dizer, e, como primeira parte do campo da pesquisa, eu observaria algumas aulas. A partir disso, observei as três turmas, durante duas semanas, acompanhando aulas de Matemática, Inglês e Educação Física. Chamou a atenção o fato de que a minha presença nas salas de aula deles/as provocou um movimento de rememoração por parte dos alunos e alunas. Ao me aproximar, escutava-os conversando: “Você lembra?...” “A gente era...” “A gente fazia...”

contavam, entre risadas e espanto, lembranças da época em que eu havia sido professora deles/as.

Esse momento de observação foi fundamental para que me (re)aproximasse dos/das estudantes, para que certa curiosidade e desejo pudesse surgir como possibilidade de participarem da etapa seguinte. Pude me fazer presente nesse lugar de pesquisadora, lugar diferente daquele que ocupava anteriormente na minha relação com esses alunos/as. Dessas observações, selecionei elementos para delinear possíveis temas que orientariam, futuramente, as Conversações.

Após as duas semanas de observações, expliquei que iniciaria a segunda parte da pesquisa, que me interessaria escutá-los em encontros coletivos, uma espécie de conversa; entreguei a eles/as um papel no qual perguntava se tinham interesse em participar da pesquisa e em que eles/as deveriam escrever o próprio nome e marcar “Sim” ou “Não”. Esclareci que era apenas uma demonstração de interesse; ao marcarem “Sim”, não estariam estabelecendo um compromisso em participar.

Dos 86 estudantes, 45 responderam afirmativamente. Chamei esses/as alunos/as para uma conversa. Informei que os encontros precisariam acontecer à tarde, fora do horário das aulas; expliquei sobre os termos de assentimento e consentimento, sobre o sigilo na pesquisa, esclareci dúvidas e pedi que aqueles/as que gostariam de participar nessas condições assinassem o nome na lista. Ao todo, 26 termos foram entregues aos/às estudantes que se dispuseram a participar dos encontros, para serem assinados pelos seus responsáveis. Desses/as, 11 adolescentes participaram ao todo dos encontros¹⁹ que variaram entre 3 e 10 participantes por semana.

3.3. Sobre a metodologia da Conversação: direções apontadas pela palavra

Asa da palavra, asa parada agora, casa da palavra,
onde o silêncio mora, brasa da palavra...
(Terceira margem do rio – Caetano Veloso)

Esta pesquisa aposta na palavra como possibilidade de criação, invenção, elaboração e produção de saber. Conforme narro na Introdução deste trabalho, havia uma tendência minha para a escuta, para perceber os/as adolescentes a partir do que eles/as tinham a dizer, um a um,

¹⁹ Os termos de assentimento e consentimento encontram-se arquivados com a pesquisadora. Além disso, todas as Conversações foram gravadas em áudio, conforme explicitado nesses termos, e também se encontram arquivados.

a partir de si mesmos. Esse posicionamento orienta a minha prática docente desde os primeiros meses do meu trabalho com alunos adolescentes. Contudo, desconhecia na época, teoricamente, a existência do inconsciente. Com a apropriação do saber da psicanálise, o entendimento da noção de sujeito, foi possível ampliar minha maneira de escutar os/as alunos/as. Quando opto pela escuta hoje e aposto na palavra, a entendo como o dito e o não dito, com os tropeços da língua, com vários sentidos e ausências de sentido. Antes, eu me preocupava mais com a opinião dos/as estudantes sobre determinados assuntos, porém, não é de opiniões que se trata esta pesquisa, mas, principalmente, do posicionamento de cada um diante do outro, diante das situações apresentadas. Trata-se do que dizem de si e o que não dizem, mas que escapa e surge por entre as palavras, como verdade de cada um.

De acordo com o que tem sido apresentado, entendemos, a partir da Psicanálise, o sujeito como efeito de discurso, um sujeito constituído na e pela linguagem. Baseado nisso, Marcelo Ricardo Pereira (2012), ao falar da orientação clínica no campo educacional, expõe de forma apurada os sentidos de se trabalhar a partir do reconhecimento do sujeito:

Então, o discurso, as palavras e as falas – e não os comportamentos ou as sinapses – passam a ser alvo da análise desse sujeito, efeito das múltiplas relações sociais ou, dito de outro modo, efeito do outro que o habita. Os discursos do sujeito, assim como os discursos da instituição, tendem a produzir repetições, mesmices, pontos de fixação, com o objetivo de conservar o igual, preservar a rotina e garantir sua automatização. Porém, o próprio discurso, através da fala de quem o profere mostra-se fendido, falhado, esburacado. Isso quer dizer que o próprio discurso não consegue cristalizar-se. Ele requer sempre interpretação, pois guarda uma estrutura de significação. É exatamente aí, nas emergências das falhas do discurso que demandam interpretação, que a meu ver a psicologia e a psicanálise podem encontrar seu lugar. (PEREIRA, 2012, p.29)

A metodologia da Conversação foi escolhida como dispositivo da Psicanálise implicada à educação que permite criar um espaço onde os sujeitos adolescentes possam (se) falar, (se) ouvir, produzir discursos sobre si. Embasada pela Psicanálise, que reconhece o inconsciente e, sendo assim, “se busca contemplar a dimensão da subjetividade para se ir além da mera constatação do problema” (SANTIAGO, 2008, p.114). Trata-se de uma metodologia criada por Jacques Allain-Miller que se sustenta através da associação livre. A Conversação é caracterizada como “uma associação livre coletivizada, na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz” (Miller 2003 apud Miranda, 2006, p.157).

Assim, a Conversação propõe que os sujeitos ali envolvidos se inspirem nos significantes dos outros, podendo tomar a palavra e agir; possibilita a saída de situações

passivas, repetitivas, paralisantes (MIRANDA, 2006). Sendo um modo de trabalho em grupo, o que “um participante diz pode produzir efeitos sobre o outro, circuito instalado que tende a promover a edição de um saber inédito” (MIRANDA, 2001, p.14) no sentido de saberes singulares, sem intenção de que produza uma máxima comum. Saberes tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos em conversação.

Nesse sentido, trata-se de uma metodologia que é intervenção. É este o lugar dessa pesquisa, uma pesquisa-intervenção, a qual a intervenção é o próprio processo da pesquisa, não um resultado que se aplica ao final dos estudos. Propor a metodologia da Conversação é assumir um novo lugar nas investigações sobre as escolas, significa “não mais falar sobre os alunos, mas falar com eles, ou seja, concebê-los como sujeitos em conversação” (MIRANDA, 2006).

Segundo Ana Lydia Santiago (2008) o diálogo entre a Psicanálise e a Educação não é recente e acontece desde o século XIX, porém esse laço se renova com as especificidades de cada época em torno das questões que sobressaem daquele momento. Atualmente, a autora destaca os impasses relativos à autoridade docente, à violência e ao desinteresse dos estudantes diante do ensino. Santiago (2008) aponta a Conversação como um dispositivo que vem sendo utilizado na atuação da Psicanálise no campo da Educação, para a autora:

Na educação, nessa parceria com a psicanálise por meio da Conversação, o desafio consiste em tentar instituir, na pesquisa-intervenção, não os parâmetros do ideal – o aluno ideal, o professor ideal, a escola ideal – mas, uma experiência de palavra capaz de incluir, na experiência de transformação pela educação, a dimensão pulsional própria a cada um. (SANTIAGO, 2008, p.119)

É preciso interrogar o discurso universalizante que circula na educação, buscando o que é da ordem do singular, uma vez que “a Conversação não promove a fala para se buscar um consenso a partir do que é dito, mas para se promover uma inovação possível. Por isso, o fora-de-sentido, assim como o equívoco, merece destaque, pois é disso que se pode extrair o detalhe” (SANTIAGO, 2008, p.124).

Além disso, é importante considerar que a Conversação é uma metodologia embasada nos ensinamentos da Psicanálise. A associação livre dá o tom dessa diferença, não é qualquer conversa que pode ser entendida como Conversação. Segundo Miranda (2001, p.14):

a originalidade da escuta psicanalítica estaria no movimento de vaivém, envolvendo o respeito a duas exigências aparentemente contraditórias: a ordem e a singularidade. É de inconsciente para inconsciente que a escuta psicanalítica se exerce, de um inconsciente que fala para outro que escuta, ligados pela mola mestra do desejo.

Ainda, a autora destaca alguns pontos importantes da Conversação:

A Conversação é oferta de palavra. Na Conversação a oferta da palavra cria a possibilidade do dizer. Abre possibilidades para interrogar discursos já prontos, questionar as máximas impostas pela cultura, rever as nomeações dadas pelo Outro, problematizá-las e dar-se conta das identificações. Prioriza a modificação do problema enfocado e não apenas sua constatação. (MIRANDA, 2006, p.157)

E apresenta algumas orientações metodológicas:

Quem dirige as Conversações não apresenta soluções para os problemas levantados; a construção é de cada um dentro do grupo, sendo que as ideias de um permitem a reflexão do outro. Não há definição prévia a respeito do que deva ser construído pelo grupo. Visa-se destacar, nas Conversações, o que surge como surpresa, já que o desejo inconsciente inova. (MIRANDA, 2006, p.158)

Desse modo, o que impulsiona as Conversações desta pesquisa? Qual é a questão, o problema, o mal-estar, que anseia ser dito, posto em palavras, que demandaria intervenção? Foram essas perguntas que me fiz quando estudava sobre a metodologia, antes de ir para o campo. Entendo que, neste caso, o problema não surge em uma situação específica vivenciada na escola, ou algo do tipo, mas a partir da minha questão de pesquisa. Contudo, a própria adolescência, de onde parte minha questão, pode ser também uma questão para os sujeitos pesquisados. Conforme abordado no capítulo anterior, a adolescência se configura a partir da Psicanálise como um momento singular, no qual cada um precisa se posicionar à sua maneira diante do mundo, da cultura, do outro que não mais se restringe às figuras parentais. As transformações da puberdade e toda lógica da adolescência, trazem, como consequência, mal-estar, desentendimentos, novas situações as quais colocam ao sujeito a necessidade de inventar saídas e de se reinventar.

Quando proponho que a adolescência talvez se configure como uma questão para os sujeitos pesquisados é no sentido de que havia uma pretensão, da minha parte, com as Conversações de que, os incômodos e os embaraços próprios da adolescência e suas demandas, pudessem surgir no discurso. Para além das suas falas responderem as questões da pesquisa, havia a possibilidade de elaboração por parte dos sujeitos pesquisados desses supostos impasses.

Santiago (2008) ressalta que na Conversação, não se trabalha com roteiros prévios, mas pontos de partida, de maneira que a palavra circule mais livremente.

À medida que sempre se acaba dizendo algo que não se pretendia dizer, a palavra comporta surpresas. Por isso, não se determina uma pauta prévia para conversas. Para que o não saber possa emergir, o sintoma possa ser enunciado e o real, contornado, é importante, portanto, partir de certo vazio (SANTIAGO, 2008, p.125).

Nessa direção, Besset, Coutinho e Cohen (2008, p.105) ressaltam a importância do lugar da escuta na Conversação, “falar a um outro se apresenta, então, no contexto da transferência, um convite para refletir e uma ocasião de mudança subjetiva. Especialmente se quem escuta não se autoriza em saber, previamente, sobre aquele que se fala”.

A partir disso, para a primeira Conversação preparei uma única pergunta: “Como é ser adolescente?”, esperando colher nas falas deles/as os possíveis temas que conduziriam os próximos encontros. Em seguida, as minhas indagações se deram em torno do que foi falado por eles/as. Os questionamentos que nortearam os encontros foram estabelecidos por mim a cada semana, a partir de algo que ficou do encontro anterior, dos temas levantados por eles/as no primeiro dia e de algumas hipóteses pensadas a partir das leituras feitas para esta pesquisa. Assim, as Conversações se orientaram a partir das seguintes questões e temas:

- 1: Como é ser adolescente?
- 2: As relações entre eles/as e as redes sociais.
- 3: Como é ser adolescente na escola?
- 4: Por que vocês são adolescentes?
- 5: E o amor?
- 6: A sexualidade e sua relação com a adolescência.
- 7: Foi sugerido que falassem sobre o que quisessem e retomei diversas questões abordadas por eles/as ao longo dos encontros.
- 8: Encerramento das conversações, perguntei sobre como foram os encontros, retomamos algumas questões e eu sugeri pensarmos possíveis propostas de atividades para o próximo semestre, uma vez que as adolescentes estavam demandando a continuidade dos encontros.

As conversações iniciaram-se no dia 18 de maio de 2017, comparecendo 8 alunas e 2 alunos, e aconteceram na própria escola, sempre às quartas-feiras, às 14:00h. O número de participantes variou ao longo das semanas, entre 10 e 3. Circulando, ao todo, 11 adolescentes. Inicialmente, foram combinados com os/as participantes um total de quatro encontros. No decorrer do processo, pensei em sugerir fazermos mais. Porém, antes que manifestasse esse interesse a eles/as, no terceiro encontro uma aluna questionou, insatisfeita, se o próximo seria o último. Quando comentei da possibilidade de continuarmos, todas as adolescentes presentes (nesse dia havia apenas meninas) se dispuseram a participar e optei por seguirmos com as conversações até o final do semestre letivo, em meados de julho, totalizando 8 encontros. No próximo capítulo, será desenvolvida a análise das Conversações realizadas, em diálogo com as

discussões levantadas ao longo desta pesquisa.

CAPÍTULO 4: “OS ADOLESCENTES SÃO ASSIM”: ESCUTANDO ADOLESCENTES NA ESCOLA

a escrita é sempre anterior. e agora, não preciso mais tentar explicar a minha verdade que há nessa frase... é o que é. a coisa. não é mais a mão da mãe que faz a volta, é a minha mão. o quanto é possível voltar? até onde? por quantas vezes? de volta ao mesmo ponto. ponto que é três, é reticência, é silêncio, é falta e ponto. na ponta do lápis, a volta, o ir. mergulho. fôlego.²⁰

Esta pesquisa se realizou a partir do desejo de escutar adolescentes. Assim, construiu-se um espaço no qual adolescentes estudantes foram convidados/as a falarem livremente diante do questionamento inicial “Como é ser adolescente?”, sendo possível, em seguida, elaborar perguntas para os encontros seguintes, tendo por base os temas trazidos por eles/as. Ao todo, foram oito encontros, realizados uma vez por semana na própria escola, onde participaram 11 adolescentes, 2 meninos e 9 meninas, no período diferente do horário de aulas. Ressalto que a presença dos meninos, contudo, se deu apenas em dois encontros, assim, nos momentos em que a análise das Conversações considerar a participação de ambos os gêneros ou os adolescentes de modo geral, utilizarei “os/as adolescentes”, quando estiver me referindo ao grupo constituído pelas estudantes a abordagem será feita no feminino.

Sobre o que os/as adolescentes falam quando indagados sobre a própria adolescência? Essa é uma das principais questões que será trazida neste capítulo, através da análise das Conversações realizadas, buscando perceber a adolescência construída por eles/as em seus próprios seus discursos. Além disso, abordarei outras questões tiveram destaque em relação à essa condição em que eles se encontram.

Conforme apresentado anteriormente, a pergunta escolhida por mim para inaugurar o primeiro encontro foi “Como é ser adolescente?”. Na sequência, as Conversações se desenvolveram em oito sessões, a partir das temáticas trazidas pelos/as próprios/as estudantes. O ponto de partida de cada uma foram os seguintes temas/questões: 1): Como é ser adolescente?; 2): As relações entre eles/as e as redes sociais; 3) Como é ser adolescente na escola?; 4): Por que vocês são adolescentes?; 5): E o amor?; 6): A sexualidade e sua relação com a adolescência; 7): As adolescentes puderam falar sobre qualquer tema, algumas questões abordadas por eles/as ao longo dos encontros foram retomadas. 8): Encerramento das

²⁰ Trecho retirado do meu diário paralelo registrado em 21 de novembro de 2016.

Conversações, perguntei sobre a experiência de participar das Conversações e sugeri pensarmos possíveis propostas de atividades para o próximo semestre.

A primeira Conversação aconteceu com 8 alunas e 2 alunos, no dia 18 de maio de 2016. “Os adolescentes são assim”. É com essa frase que Effy²¹ encerrou a primeira sessão, cujo tema proposto foi “Como é ser adolescente?”. A fala da adolescente veio em resposta a um pedido meu para que tentassem escutar mais os/as colegas e falar um de cada vez nas próximas Conversações.

Durante esse primeiro encontro, incomodou-me o fato de que falavam todos/as ao mesmo tempo. Em muitos momentos, era difícil para eu entender o que diziam. Havia 10 adolescentes presentes e uma indagação que eu fazia gerava respostas imediatas, de todos os lados. Foi preciso que eu pedisse, por diversas vezes, para que falassem um de cada vez e que tentassem se escutar. Por vezes, eu retomava algo que conseguia ouvir em meio ao barulho e tentava propor que seguissemos a partir de determinada fala.

Ao final, agradei, disse que precisavam aprender a falar um de cada vez e escutei os seguintes comentários: “Mas não dá” (Sofia); “É porque na hora nós esquece, é muita coisa... Sabe aquela coisa de ansiedade? Tem um monte de coisa na sua cabeça, você quer falar tudo.” (Talita); “Os adolescentes são assim.” (Effy).

Em meio àquele excesso de palavras, a frase de Effy encerrou o primeiro dia de Conversação, tendo um efeito marcante em mim e fundamental para a minha escuta nas próximas Conversações. Penso que parte do incômodo que senti quando falavam todos/as ao mesmo tempo, vem da minha formação docente, ou, talvez, do próprio lugar de adulta que quer disciplinar a agitação adolescente dentro dos meus moldes. Diante da fala de Effy, revi minha postura nos encontros seguintes e optei por interromper menos os momentos de “barulho” e aguardar até que o silêncio começasse a se fazer presente e uma ou outra frase se destacasse permitindo outras falas, mais calmas, mais atentas.

A frase precisa, dita pela adolescente, permitiu, ainda, suspeitar que haveria algo da adolescência não apenas no que foi dito durante as conversações, mas também na maneira como é dito.

Luciana Coutinho (2013, p.219) discorre sobre uma experiência da Conversação com

²¹ Todos nomes utilizados são fictícios. Foi proposto aos/às estudantes que escolhessem o nome que gostariam que fosse utilizado para se referir a eles/as na pesquisa. Essa aluna, Effy, foi a única que justificou sua escolha, optando pelo nome da personagem de um seriado intitulado *Skins*, cuja história se refere a um grupo de adolescentes residente em uma cidade do interior da Inglaterra. Alguns/as estudantes não quiseram escolher o nome fictício e optaram por autorizar a própria pesquisadora a fazer essa escolha.

adolescentes, apontando que “muitas vezes, os alunos falavam todos ao mesmo tempo, como se tivessem a intenção de deixar o seu discurso inaudível, para que ninguém o entendesse, e mais, como se quisessem não ser reconhecidos como sujeitos singulares destacados do grupo”. A autora discute sobre a palavra e o laço social entre os adolescentes, concluindo que a dificuldade em se desenvolver Conversações com adolescentes no espaço estudado por ela demonstrava uma falência na dimensão simbólica a qual dificultaria a sustentação do laço social.

A situação vivida nesta pesquisa parece se direcionar para outra resposta, diferente da encontrada por Coutinho (2013). Ao longo do encontro os/as adolescentes pediam aos gritos: “Agora eu posso falar?”; “Deixa eu”; “É minha vez”; “Me deixa falar?”; “Tá no meu momento de fala”. Pareceu haver, sim, uma vontade de serem escutados, e desejavam que o momento fosse respeitado, porém, no início, se preocupavam que fosse eu quem os escutasse, parecendo não se importar muito com a escuta dos colegas. Nesse primeiro encontro, falavam principalmente para mim, não para o grupo. Houve também outros momentos, em Conversações posteriores, que, semelhante ao apresentado por Coutinho (2013), me pareceram falar enquanto um grupo, por uma única voz, havendo um apagamento das singularidades de cada uma. Assim, em Conversações em que só estavam presentes as meninas, várias começavam a falar ao mesmo tempo e passou a ser comum que uma adolescente pedisse para explicar a questão por todas elas, então a partir desse momento as colegas faziam silêncio e permitiam que apenas esta falasse.

A lógica em que se articulou os discursos na primeira Conversação me parece ser própria da adolescência daqueles sujeitos. Há, nesse excesso, algo reconhecido por eles como próprio dos/as adolescentes, conforme aparece na fala de Effy. Os adolescentes são “assim” como? É o que tentei apreender nas Conversações, aproximando-me das discussões teóricas acerca da adolescência.

Além disso, o caminho dessa análise se faz na volta, no retorno às gravações²², acompanhada por uma questão que me chamou atenção apenas no último encontro e que explicarei adiante. Sobre essa volta, Simoni&Rickes (2008), ao apresentarem a relação do pesquisador com o campo, sugerem que a construção do objeto de pesquisa não acontece anteriormente, mas deriva do próprio ato de pesquisar e da experiência vivida no campo. Segundo elas, “significamos nosso trajeto a partir dos rastros que deixamos em nosso percurso”

²² Conforme explicitado no Capítulo 3, todas as Conversações foram gravadas e encontram-se arquivadas com a pesquisadora.

(SIMONI&RICKES, 2008, p. 100). Esse acontecimento seria consequência do inconsciente na constituição do sujeito, se aproximando da experiência clínica que Freud se expressa apropriando-se da expressão latina “a posteriori”, também utilizada no Brasil como “só-depois”. Nesse contexto, Freud rompe com a noção de temporalidade cronológica, por não considerar que o cronologicamente anterior (a priori) determina o aquilo que é posterior (a posteriori). Ao contrário, ao serem expressados em análise, através do processo de transferência, os acontecimentos traumáticos e traços de memória se reinscrevem no presente, em um “a posteriori”, possibilitando uma nova significação pelos sujeitos (ROUDINESCO&PLON, 1998).

Para Simoni&Rickes (2008), semelhante ao que ocorre em um processo de análise, o pesquisador está implicado no seu objeto de pesquisa, assim “o *a posteriori* não opera de forma a retirar o véu que cobria um objeto já existente, mas trabalha de forma inventiva, pois o retroagir de um traço sobre outro cria um novo sentido para ambos, na medida em que possibilita novas configurações dos elementos em questão” (SIMONI&RICKES, 2008, p.100). Nesse sentido, outras questões surgiram no decorrer desta pesquisa, permitindo novos caminhos de análise das Conversações, como exponho a seguir.

Na última Conversação, expliquei às participantes que estávamos encerrando, porém poderíamos propor alguma atividade para o próximo semestre, diferente das Conversações, algo inventado a partir do que eu e elas havíamos vivenciado ao longo das oito semanas nos encontrando para a pesquisa. Não surgiu uma ideia objetiva do que poderíamos fazer em seguida, contudo, em três momentos distintos, escutei resistências delas a respeito da possibilidade de outras pessoas participarem das atividades: “Desde que não tenha Teresa no meio” (Talita); “Que não seja outras pessoas a não ser a nossa sala” (Talita); “É fessôra eu também gosto daqui porque eu gosto de todo mundo que tá aqui” (Jéssica) “Se não chamar G. tá ótimo” (Verônica).

Quando indaguei a elas o motivo de quererem restringir as participações em uma suposta atividade futura, responderam: “Se não veio no começo porque ia vir agora?” (Verônica) “Ah não, fessôra, se eles vir você não precisa contar com minha presença” (Talita). Em resposta ao que disseram, expliquei novamente que a atividade seria diferente, que as Conversações se encerraram, que elas estabeleceram uma relação entre elas a partir dos encontros, porém o momento seria de outra atividade e o que fosse proposto poderia aproximá-las das pessoas que não participaram das Conversações. Em seguida, expuseram essas considerações:

Não fessôra, eu não me junto com quem eu não gosto entende? (Talita)

Depende da pessoa fessôra, quem você vai trazer? (Jéssica)
 Eu gosto de todo mundo. (Effy)
 Se você trouxer A. aqui fêssora eu vou lutar com cê, (Talita)
 Eu vou lutar é com ela. (Verônica)
 O que vocês têm contra A.? (Jéssica)
 Não gosto dela. (Talita)
 Por que você tá perguntando? O que você tem contra nós ter contra ela? Você tá trocando nós por causa dela? (...) Eu tacho esse chinelo na sua cara. (Sofia)
 Eu tacho o tênis que é mais pesado e grande. (Talita)

No momento de despedida, quando disse, mais uma vez, que fossem para as férias pensando em algo para proporem como atividade para o próximo semestre, escuto: “Pode ser só nós cinco aqui? Nós seis²³?” (Talita), “Os meninos parou de vir, graças a Deus” (Jéssica), “Os meninos só atrapalhava” (Verônica).

O posicionamento das alunas trouxe indagações em relação ao laço que pareceu haver entre elas e, também, do movimento de tentar afastar os/as outros/as adolescentes, o que parece ter acontecido ainda ao longo dos encontros, tendo como reflexo a ausência de alguns/as adolescentes que compareceram inicialmente e depois pararam de participar.

É deste ponto que partiremos, um acontecimento final que, neste momento, marca o início da análise, a volta às gravações de forma a interrogar o vínculo entre as participantes constituído naquele espaço, as possíveis identificações estabelecidas e suas consequências, conforme será apresentado a seguir.

4.1. Um (des)encontro que acompanha a puberdade

paro. esqueço. fujo. de repente, todo aquele desejo de saber transformado em?... luz que cega, impede que eu veja a passagem. branco. o nada é uma página em branco. nua, à espera. um não saber que é medo, antes de ser desejo. o medo maior sempre esteve no corpo. corpo que assombra. há sombras, sobras... e se o corpo, aqui nesse lugar, é um corpo que se fala, me calo e não me encontro. choro. choro porque não sei falar. choro porque não sei faltar?²⁴

Ao longo das Conversações, temáticas que envolviam a sexualidade eram repetidas pelas alunas, independentemente da pergunta ou do tema proposto para a sessão daquele dia. Nesse espaço de escuta, onde podiam falar livremente, quando questionadas sobre a

²³ As seis, no caso, são: Talita, Effy, Jéssica, Verônica, Sofia e Mariane.

²⁴ Trecho retirado do meu diário paralelo registrado em 12 de setembro de 2016.

adolescência as adolescentes falavam sobre as inquietações acerca da sexualidade. De certa forma, era esperado que o que é da ordem do sexual sobressaísse, uma vez que a Conversação consiste em um dispositivo da Psicanálise que busca manifestações do inconsciente a partir da associação livre coletivizada (SANTIAGO, 2008). Porém, o que se destaca em relação às Conversações, e que pretendo percorrer aqui é, neste caso, o sexual enquanto questão na/da adolescência.

Na pós-modernidade, a adolescência e a juventude têm sido abordadas por diversos caminhos, como apresentei nos capítulos 1 e 2. Contudo, apreendo uma questão não tão contemporânea, que aflige as adolescentes com quem me encontrei, trata-se dos impasses da sexualidade (do desejo, do amor e da diferença) diante do sexo oposto, do outro sexo, recorrentemente tratada na literatura por meio dos autores (STEVENS, 1998; CORSO, 2004; LACADÉE, 2011; LIMA, 2014). Apresento a seguir um pouco desses caminhos percorridos pelas palavras delas, pelos seus silêncios e pelos seus corpos.

4.1.1. Medo de que(m)?

Não era preciso atrair o desejo. Ele estava em quem o despertava ou não existia. Ele já estava ali desde o primeiro olhar ou jamais terá existido. Ele era o entendimento imediato da relação da sexualidade ou não era nada. (O amante – DURAS, 2007, p.20)

Assim que faço a pergunta “Como é ser adolescente?” Sofia responde “Fácil”, e os/as colegas, em contrapartida, disseram em coro “Não”. A partir desse momento, recebo respostas curtas: “Chato” (Talita); “Dramático e chato”, “É tenso” (Effy); “Cê não pode... Cê não sai de casa” (Sofia). Essa última fala transcrita gerou um dos temas mais falados pelos/as adolescentes presentes nesse encontro.

Dessa forma, podemos pensar a própria adolescência como um sair de casa, a casa dos pais, aconchego da infância, parece não ser mais suficiente. O afastamento das figuras parentais, como um dos processos da adolescência, é representado no âmbito psíquico pela reedição do complexo de Édipo a partir das exigências pulsionais da puberdade. Com o corpo em amadurecimento, é demandado do sujeito adolescente intenso trabalho psíquico. Segundo Luciana Coutinho (2009) os pais são substituídos na fantasia da criança por outras figuras da cultura, do meio social para além do círculo familiar. Nesse sentido, de acordo com Nádya Lima,

O adolescente, ao sentir seu corpo transformar-se, começa a alterar também

sua percepção do mundo e do espaço. Há a necessidade de reposicionar-se em um mundo que é ampliado abruptamente. O espaço familiar passa a ser pequeno e as distâncias entre os locais de circulação são reduzidas. As fronteiras espaciais são diluídas e o sujeito começa a sentir necessidade de circular mais livremente pelo espaço urbano. Nessa fase de transição do espaço familiar para o espaço social mais amplo, os jovens buscam experimentar a dimensão exterior ao espaço familiar. O exercício de “sair de casa” é uma tentativa de separação dos agentes parentais. Passam a circular pelas ruas, em bandos, exercitando a liberdade fora do domínio parental e explorando os diversos espaços da cidade. (LIMA, 2014, p.288-289)

O desejo de sair de casa o qual acompanha a adolescência, expresso pela autora, se faz presente entre eles/as e as adolescentes se queixam:

“Os pais não deixam a gente sair de casa pra nada.” (Pollyana); “Eu não saio pra festa nenhuma.”; “Eu não saio de casa nem pra ir na padaria.” (Sofia); “Minha vó deixa eu sair e tudo sabe? Só que chega uma preta [inaudível] da minha irmã que fala que eu não posso sair, que só vai dar marginal, que eu só ando com marginal, que todo lugar que eu for vai ter marginal... Quê que tem com marginal?” (Talita)

O mundo fora da casa é um lugar onde desejam estar, porém, um lugar que assusta. Quando Talita pergunta “[...] Quê que tem com marginal?”, Guilherme acrescenta: “Minha mãe falou que eu não posso sair de casa porque a rua hoje está muito perigosa”. Ao falarem sobre as regras impostas pelos pais e as restrições às saídas, surge a seguinte fala: “Eu acho assim... Quanto mais você prender, quando soltar vai ser pior.” (Pollyana). Pedi a ela que explicasse a frase. “Porque o pai não deixa a gente sair, né? Não deixam a gente sair porque eles ficam com medo da gente coisar, sabe?” (Pollyana), e acrescenta: “Na hora que soltar, vai ser de uma vez, vai chegar em casa de barriga, entende?” (Pollyana). Talita concorda: “Não tem condições, cê solta a pessoa aí tudo que ela queria fazer [inaudível], beber, isso tudo, quando soltar a menina ela vai fazer tudo e vai chegar em casa... Capaz de ela nem chegar em casa”, conclui assustada.

Se sair de casa é algo desejado por eles/as, por outro lado não chegar em casa parece ser ameaçador. Vivendo o caminho sem volta em que consiste a adolescência, parecem tentar encontrar nas suas experimentações um caminho com volta. Seria possível? Uma forma de experimentarem o mundo, mas continuarem seguros/as. A segurança oferecida pela família não é mais a mesma. As falas desse primeiro encontro começaram a delinear o lugar ocupado pela família na vida daqueles/as adolescentes. Há uma certa contradição, um sentimento ambíguo, que se intensifica na adolescência.

Na sequência, perguntei se contam aos pais sobre os relacionamentos que eles/as têm e fizeram as seguintes considerações:

“Pra mim é mais fácil porque igual eu tô conversando com você aqui minha mãe sabe de tudo, sabe o que eu tô fazendo, de tudo, minha mãe é muito de

boa comigo... Muita confiança... É porque, tipo assim, ela me deu responsabilidade muito cedo e aí ela se abre comigo assim” (Teresa); “Se eu falar com minha mãe que eu tô pegando alguém ela vai na casa do menino e mata o menino e volta e mata eu” (Sofia); “O ruim é isso, você tenta desabafar com sua vó, sua vó te bate, te bota de castigo.” (Talita).

A partir do que foi exposto pelas adolescentes, fica nítido que enquanto algumas parecem entender que há coisas das quais os adultos não querem ou não podem saber, Teresa tenta, diversas vezes, explicar por que a atitude da sua mãe difere do que é vivido pelas demais colegas.

“Sabe porque que minha família não prende? Porque eu acho que tem muita confiança”. “Se não tiver confiança a gente vai ir lá e fazer escondido e vai ser pior, chegar em casa embuchado não vai dar certo! Confiança é assim, se a mãe delas tivesse confiança, alguma coisa do tipo e pegasse confiança ia soltar. Porque, tipo assim, minha mãe confia demais em mim sabe que eu tenho responsabilidade”. “Agora se coloca no lugar da mãe, pra você ver... se a gente não tivesse em escola, essas coisas, a gente tava no mundo da droga, se ela não tivesse pegado no pé... E aí? Fácil entrar...” (Teresa)

Em outro momento, Verônica diz: “O ruim de mãe muito liberal é que quando você precisa que te prende, ela não prende.”, e as colegas concordam com a afirmação. Pergunto por que elas precisam que as mães prendam: “Tem hora que você sente que precisa, sabe?” (Verônica); “Mas você vai porque você é burra, trouxa” (Effy); “Suas amiga chama...” (Talita).

As falas das adolescentes não são específicas apenas deste grupo, os/as adolescentes em geral desejam proteção e afastamento daqueles que os/as educam, há uma ambiguidade entre a demanda por liberdade e o desejo de que essa seja barrada, de que haja um limite, conforme aborda Miranda (2001). Nessa mesma direção, Maria Rita Kehl (2008) discute essa questão dizendo ser muito comum entre os/as adolescentes da classe média que certa rebeldia atue como um pedido para que os pais exerçam alguma autoridade no sentido de restringir o gozo ilimitado que impera na sociedade contemporânea.

Assim, o período da adolescência, consiste em mudanças também para os familiares. Na medida em que há uma demanda pelo afastamento das figuras parentais, os pais precisam ocupar um novo lugar na vida daqueles sujeitos. As próprias transformações corporais da puberdade chegam ao olhar dos familiares, ressignificando o corpo infantil cercado de cuidados que havia sido presente até então²⁵. Um exemplo dessas mudanças pode ser visto a partir do início do primeiro ciclo menstrual, o qual ainda hoje é comemorado por muitos adultos como a marca de saída da infância na vida de uma menina. Entretanto, apesar de ser reconhecida pelos

²⁵ Sobre esse assunto, Rassial (1999) aborda a adolescência como uma reedição do estádio do espelho, tratando especificamente a questão do olhar na constituição do Eu adolescente.

familiares como um fato importante, menstruar não consiste em começar uma vida sexual adulta, como era esperado em décadas passadas. A sexualidade é, também, uma questão que surge aos pais e mães dos/as adolescentes. Sobre este corpo, afirmado como um corpo maduro, impõe-se o adiamento do início de uma vida sexual, assim, percebe-se que a ambiguidade que acomete os adolescentes também surge nas atitudes dos pais que veem os/as filhos/as crescendo e ora consentem com isso, ora atuam adiando o momento de afastamento.

Como apresentado anteriormente, “prender” e “soltar” são dois significantes muito presentes nas falas, parecendo haver um mundo ameaçador, no qual os pais teriam a função de impedir o contato com os perigos deste mundo. Os/As adolescentes interrogam muito a atitude dos/as responsáveis pelos/as colegas. Diversas vezes, as alunas relatavam que se sentiam presas, mas as/os colegas discordavam, questionavam, dizendo que não era verdade. Assim, elas mesmas pensavam haver um limite necessário que os pais devessem estabelecer. Na relação com os familiares, a adolescência se mostra como o momento dos pais “soltarem a corda e segurarem a ponta”, como trazido por Margarete Parreira Miranda (2001). A questão que se coloca parece ser qual seria a medida que permitiria se sentirem seguras e livres?

Diante das queixas a respeito dos impedimentos de não saírem tanto quanto gostariam, perguntei se as atitudes dos responsáveis são da mesma forma para os meninos e as meninas, e elas discordam: “O homem é mais solto que a mulher, isso é uma palhaçada!” (Sofia); “Menino sai e volta 2:00h da manhã.” (Verônica); “Deve ser porque se o menino fazer ele não vai chegar em casa de barriga.” (Talita), e Effy completa “e ele não para de estudar por causa disso não”.

Percebo que escapa nas falas das adolescentes diversas referências a sexo e à gravidez. As adolescentes justificam os limites impostos pelos familiares às suas saídas com o medo do sexo e da gravidez e em nenhum momento da Conversação apontaram que os pais estariam errados ao pensar dessa maneira. Contudo, sabemos, a partir da psicanálise lacaniana, que não é devido à repressão dos pais que um encontro sexual não acontece, trata-se de uma impossibilidade da própria sexualidade²⁶, que não consiste na procriação, mas diz da tentativa de encontro entre seres falantes, imersos na cultura, um encontro que precisa ser ressignificado nesse período da puberdade, que coincide, para Freud, como segundo momento de constituição da sexualidade. A partir disso, indago: De quais maneiras a sexualidade tem se feito presente no imaginário dessas adolescentes? Esse medo que sugerem ser dos pais, que apresentam como medo da gravidez, revela diversos outros medos, que puderam ser percebidos ao longo da

²⁶ Refiro-me a máxima lacaniana “não há relação sexual” que expõe a impossibilidade de completude entre os sexos, esse tema será aprofundado no próximo tópico.

pesquisa, conforme exponho abaixo:

“E é a fase das curiosidadaades, você quer saber de tudo, quer experimentar tudo.” (Pollyana) “Quer experimentar tudo... tudo, tudo... tudo, só que tem medo. Tipo eu, eu tenho vontade de experimentar muita coisa, só que meu medo é maior, o medo de chegar em casa e apanhar.” (Talita). O medo de apanhar, relatado por Talita, e por outras adolescentes, também remete à infância e à ambiguidade entre ser criança e ser adolescente. Apanhar, na infância, é compreendido como momento de retraimento do amor dos pais, amor no qual a criança onipotente pensava ser inabalável (FREUD, 1919/2010). Além disso, a fantasia de que “batem numa criança”, discutida por Freud (1919/2010) a partir de relatos de pacientes, é considerada, em uma de suas fases, castigo para uma relação proibida, incestuosa, remetendo às experiências sexuais infantis. Interrogo o medo da adolescente, é esse medo mesmo? Medo de apanhar? “É... E de minha vó me mandar pro conselho tutelar.” (Talita). Outras adolescentes respondem em seguida:

“Eu tenho medo de eu não gostar quando eu experimentar.” (Verônica); “Eu tenho medo de gostar demais.” (Jéssica); “Medo de depois arrepender.” (Teresa); “Ai, eu tenho muito medo... A primeira vez que eu fui no carnaval, tipo assim, eu também era muito presa... Eu fui no carnaval eu morri de medo de apanhar quando eu chegasse em casa.” (Patrícia)

Importa destacar que, até esse momento, não havia sido mencionado especificamente por elas o que gostariam de experimentar, isso também não foi perguntado por mim, falavam de maneira ampla. Porém, em determinado momento, Teresa, interrompeu as falas das colegas e seguiu-se esse diálogo:

Vou abrir o jogo! Tá todo mundo aqui, eu creio que até no assunto de agora foi todo mundo tem medo... E foi isso... Tipo assim, eu também tenho medo de depois eu me arrepender. (Teresa)

Disso aqui... acho que disso aqui você nunca vai se arrepender porque disso é uma coisa boa pra vida. (Talita)

Mas eu acho que eu não quero agora não. (Teresa)

Eu também não quero agora não. (Talita)

Nem eu. (Verônica)

Em seguida, houve muitas falas ao mesmo tempo e algumas se destacam:

“Eu tenho medo da atitude do menino, sabe? Porque na hora disso o menino fala que te ama, que vai ficar com cê... Mas depois de ter te deixado toda aberta, toda doendo o menino vai embora na mesma hora.” (Talita); “Sabe porque o medo de ir agora? Porque a lei do menino é chegar, meter, acabou, foi só mais uma.” (Teresa); “A gente chegar lá na rua e... ‘Nó, já comi aquela ali’ ... Aquela hora que dá vontade docê se matar.” (Talita).

Nas falas das adolescentes podem ser percebidas referências ao imaginário de gênero

que circula na sociedade brasileira, atribuindo papéis a homens e mulheres. A antropóloga Miriam Pilar Grossi (1994) considera papéis de gênero tudo que a cultura de determinada sociedade associa ao sexo biológico macho e fêmea, sendo que esses papéis se diferenciam de uma cultura para outra. A autora comenta que a visão do gênero masculino como ativo permeia o imaginário ocidental que associa a atividade com ser ativo sexualmente, aquele que penetra o corpo do/a outro/a (GROSSI, 1995). Acrescenta que essa atividade, na construção do modelo de masculinidade, irá se relacionar, ainda, à agressividade, vista socialmente como inata aos meninos desde a infância. Essas duas visões sobre a masculinidade são trazidas pelas adolescentes, o homem é aquele que exerce o ato sexual e depois vai embora, enquanto as mulheres aguardam e permanecem no mesmo lugar.

Nesse contexto de representações, um menino que ficar com várias é visto como positivo, enquanto que, no caso das meninas, a mesma atitude remete à negatividade. Em um momento, conversavam sobre os caminhos do bem e caminhos do mal, indaguei o que seria o caminho mal: “É aquele tipo de pessoa piriguete, drogas... Piranhona, sabe?” (Talita). Talita ainda questiona: “Pra quê perder a virgindade com 13 anos, 14, 13 anos, 14 de idade?”. Nesse momento interfiro dizendo que perder a virgindade naquele momento pode ser o desejo daquela pessoa e elas seguem com várias considerações:

Eu... não, eu querer até quero, mas meu medo é maior do que tudo, meu medo de minha vó descobrir, meu medo de, de, de, de... tudo. (Talita)

Tipo, tem hora que a gente quer, mas tem hora que a gente não quer mais. Tipo, na hora do vamos ver eu não quero. (Verônica)

Aí fessôra chego em casa, ‘nó gente porque eu não fiquei’. Que raiva de mim. Deveria ter ficado. (Talita)

Sabe o quê que isso é? Nós ainda não tem maturidade pra fazer isso, véi, isso que é, porque senão a gente já ia, já tinha feito já (Verônica)

Eu também acho que eu não tenho maturidade pra fazer isso. O menino vai fazer altas coisa comigo eu vou ficar assim pra ele [faz gesto de paralisada] (Talita)

Sabe o que é? Eles têm é fogo no rabo de querer comer uma menina virgem e ó [faz gesto de ir embora] depois (Verônica)

O problema é esse fessôra, eu dá pro menino que eu gosto, fazer com ele, o que eu gosto, o menino que eu gosto, e depois ele tem uma foto sair espalhando, falando que eu fui ruim no trem. Claro que eu fui ruim, é a primeira vez, ó. (Talita)

Assim, reconhecem que há o desejo, mas não consideram que o desejo imponha a elas o ato de perder a virgindade, pois há o medo, mencionado diversas vezes ao longo das Conversações, que as impede.

Nesse mesmo sentido, houve também uma música, intitulada “Malandramente”²⁷, que Sofia cantarolou repetidamente, durante algumas Conversações, quando indaguei do que se tratava a música, a adolescente explicou: “É muito feia, o cara ia comer a menina lá só que a mãe dela chegou, aí ela pegou e falou ‘Nós se vê por aí...’” (Sofia).

Essa mesma adolescente também expressou sentir o medo parecido com o das colegas: “Eu fiquei pensando isso essa semana demais, *teacher*... Porque, tipo, eu tenho medo, por exemplo... Igual... De acontecer com menino e o menino te dar um pé na bunda! Fiquei pensando nisso a semana inteira e não entendi nada.” (Sofia).

Em um dos momentos em que ela cantarolou, comentei que a música parecia falar justamente de uma menina que ia fazer sexo, mas não fez. Após o comentário, Sofia admitiu se identificar com a menina da música dizendo: “A mãe dela chegou aí ela mandou um recado para ele ‘Depois a gente se vê por aí.’. Aí eu fico falando a palavra ‘malandramente’ já ponho a mão na cara, fico me sentindo... Me sentindo a pessoa mais malandra do mundo.”

O medo sentido por elas mostra se relacionar às questões relativas à sexualidade, semelhante ao medo que relatam pertencer aos pais justificando que estes estabeleçam limites e regras a elas. Trata-se, portanto, de um medo de quê? De quem?

A partir dessas observações, foi possível suspeitar que a adolescência da qual elas tentam dizer, e sublinho o caráter de tentativa, pois um impossível se presentifica inevitavelmente no discurso, se aproxima do que alguns autores psicanalistas teorizam como o “encontro com o real do sexo” (STEVENS, 2004; LACADEÉ, 2011; LIMA, 2014), perspectiva que será desenvolvida no próximo tópico.

4.1.2. Como responder ao impossível?

Mas como, e quando, finalmente poderemos alcançar um ao outro?

Não sei por quanto tempo poderei continuar controlando esse desejo.

(O diário de Anne Frank – FRANK, 2015, p.336)

No artigo “Adolescência, sintoma e puberdade”, Alexandre Stevens (2004) retoma as teorizações de Freud (1905/1985) em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, especificamente em relação à puberdade como inauguração do segundo momento de constituição da sexualidade, momento esse em que o sujeito precisa se reposicionar quanto às

²⁷ Composição de Dennis DJ, MC Nandinho e MC Nego Bam. Rio de Janeiro: Som livre, 2016. (Single Solo)

suas escolhas de objeto²⁸. Stevens (2004) não descarta esse pensamento, porém, é em aproximação com Lacan que o autor fundamenta a maior parte de sua teoria.

Lacan (2003), por sua vez, no prefácio a “O despertar da primavera” aborda a puberdade dizendo de um período no qual a sexualidade faz furo no real, ou seja, está mais além de um sentido. Sendo assim, consiste em um momento de mal-estar, para o qual o sujeito não é capaz de simbolizar sobre o que lhe angustia.

É desse lugar, da puberdade enquanto encontro com o real, que Stevens (2004) elabora seu pensamento. A puberdade, neste caso, não é apreendida em seu sentido biológico, tal qual pensado na medicina, mas não desconsidera sua relação com o corpo. Ainda, Stevens (2004) aponta que se é possível falar de uma puberdade a partir do orgânico, “o órgão de que se trata é um órgão marcado pelo discurso e esse real da puberdade não é o aparecimento brusco hormonal, mas, antes, esse órgão marcado pelo discurso” (STEVENS, 2004, p.32). Corresponde, assim, ao órgão da libido, órgão de gozo que para Lacan ultrapassa o corpo, é estrangeiro a esse (LACADÉE, 2011, p.73).

O real, para a psicanálise lacaniana, não é sinônimo de realidade. Como afirma Marcelo Ricardo Pereira (2012b, p.55), “o real definitivamente não pode ser reduzido à realidade concreta. É o acontecimento sem nome, é a coisa sobre a qual não se tem como dizer, ou é aquilo que para o sujeito é expulso da realidade pela intervenção da palavra”. Para Lacadée (2011, p.74), “na puberdade, o sujeito, cujo corpo se transforma, depara-se com essa parte de desconhecido, em face da qual as palavras desfalecem, a ponto de se chocarem com um impossível dizer”.

Desse modo, o real que eclode na puberdade é tomado como impossível e aponta para a não relação sexual. Dizer que “não há relação sexual” significa dizer que, diferentemente dos animais, cujo instinto afirma o que fazer diante do outro sexo, para os seres humanos esse saber não está previamente constituído. Além do corpo, o real se relaciona, nesse caso, ao desejo do outro sexo (STEVENS, 2004). O que complementaria os sexos? Falta a nós, no âmbito do ser homem e de ser mulher, um saber pronto que responda a essa pergunta. A partir disso, Stevens (2004, p.35) irá dizer:

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

²⁸ Essa discussão freudiana acerca da puberdade foi apresentada de maneira mais detalhada nesta dissertação no capítulo 2.

sexo. Resta, então, a cada um inventar sua própria resposta.

Sendo assim, o fato de que não há um saber predeterminante sobre o que fazer quanto ao sexo, permite, por outro lado, que haja lugar para invenção disso no campo simbólico (LACADÉE, 2011). Compreendendo a puberdade como um momento em que a não relação sexual se apresenta inevitavelmente ao sujeito, Stevens (2004, p.30) propõe ainda que “a adolescência seria, então, a resposta sintomática possível que o sujeito vai dar a isso”.

Aproximo as questões das adolescentes ao longo das Conversações, do real da puberdade tal como teorizado por Alexandre Stevens (2004) e Philippe Lacadée (2011). Relembro o momento em que Talita diz ter medo “de, de, de, de... tudo.”, no mesmo contexto, chamou atenção o fato de que ao se referirem ao ato sexual não dizem, explicitamente, utilizam as palavras “coisar”, “isso”, “ir”, gestos, ou simplesmente silêncio. Tais maneiras de se expressarem, se aproximam, por um lado, do que Freud (1917/2015) escreveu em “Conferências introdutórias à psicanálise”, especificamente sobre a vida sexual humana: “antes de tudo, o sexual é o indecoroso, aquilo de que não se deve falar” (Freud, 1917/2015, p.401). Além disso, a dificuldade em simbolizar parece sinalizar mais uma vez esse real que se irrompe na puberdade.

Ao afirmar que a adolescência apresentada por elas sinaliza o encontro com um real, não me refiro, necessariamente, ao que foi dito por elas, mas ao que parece ter circulado ao longo das semanas, principalmente nos momentos nos quais a palavra falhava, diante de questões para as quais o sujeito adolescente precisa dar novas significações, visando ocupar um lugar na partilha dos sexos e inventando suas próprias respostas a este não saber sobre o sexual.

Como responder ao impossível? Diante desse não saber, exposto pela puberdade, as adolescentes que participaram desta pesquisa parecem ter respondido sintomaticamente, se agrupando e segregando, como pode ser apreendido no posicionamento assumido por elas no último encontro e que será discutido a seguir. Após o encerramento das conversações, foi possível perceber certas peculiaridades nas relações entre as participantes das Conversações que permitem discutir o vínculo entre elas naquele espaço.

4.2. A adolescência e seus enlaces: a questão dos grupos

4.2.1. Sobre a identificação na formação de grupos

O fato é que, tendo uma vez se encontrado na parte secreta deles mesmos, resultara na tentação e na

esperança de um dia chegar ao máximo. Que máximo? Que é, afinal, que eles queriam? (A mensagem – LISPECTOR, 1999, p.36)

Conforme a discussão estabelecida no tópico anterior, foi afirmado um grupo pelas adolescentes ao final das Conversações, sugerindo que sua constituição se deu ao longo dos dois meses de encontros. Entendendo que esse vínculo estabelecido entre as adolescentes se constituiu em resposta ao real da puberdade, discutiremos a seguir essa questão, com o enfoque na natureza desse vínculo e nas suas consequências.

Início essa discussão com base nos estudos de Freud sobre a formação dos grupos. Especificamente no seu livro, “Psicologia das massas e análise do Eu”, Freud (1921/2011) apreende o sujeito como membro de um grupo organizado de pessoas, entendendo não se tratar de uma ligação natural, buscando compreender, portanto, sobre quais condições essas organizações acontecem. Nessa obra há uma pergunta norteadora desse estudo: O que mantém determinado grupo coeso? Na sequência, Freud encontra essa resposta no amor:

Então experimentaremos a hipótese de que as relações de amor (ou, expresso de modo mais neutro, os laços de sentimento) constituem também a essência da alma coletiva. [...] Evidentemente a massa se mantém unida graças a algum poder. Mas a que poder deveríamos atribuir este feito senão a Eros, que mantém unido tudo o que há no mundo? (FREUD, 1921/2011, p. 34)

O amor de que Freud (1921/2011, p.32) fala no texto, relaciona-se ao conceito de libido, assim caracterizada por ele:

energia, tomada como grandeza quantitativa — embora atualmente não mensurável —, desses instintos relacionados com tudo aquilo que pode ser abrangido pela palavra “amor”. O que constitui o âmago do que chamamos amor é, naturalmente, o que em geral se designa como amor e é cantado pelos poetas, o amor entre os sexos para fins de união sexual. Mas não separamos disso o que partilha igualmente o nome de amor, de um lado o amor a si mesmo, do outro o amor aos pais e aos filhos, a amizade e o amor aos seres humanos em geral, e também a dedicação a objetos concretos e a ideias abstratas. Nossa justificativa é que a investigação psicanalítica nos ensinou que todas essas tendências seriam expressão dos mesmos impulsos instintuais que nas relações entre os sexos impelem à união sexual, e que em outras circunstâncias são afastados dessa meta sexual ou impedidos de alcançá-la, mas sempre conservam bastante da sua natureza original, o suficiente para manter sua identidade reconhecível (abnegação, busca de aproximação).

Ainda sobre a libido, segundo o Dicionário de Psicanálise, “Freud teria tomado emprestada a terminologia da sexologia para abrir caminho para uma nova concepção do Eros platônico, na qual a libido, identificada com a pulsão sexual, tornou-se uma pulsão de vida (*Eros*), em oposição à pulsão de morte (*Thanatos*)” (ROUDINESCO&PLON, 1998, p.472).

Em resumo, podemos dizer que, valendo-se do conceito de libido, enquanto energia que

opera nas relações amorosas, a psicanálise freudiana busca o entendimento dos processos psíquicos na organização dos grupos, diferenciando-se de outros estudiosos da época que também versavam sobre o fenômeno dos grupos, como Le Bon e McDougall citados por Freud (1921/2011) em seu trabalho.

Sendo a essência de ligação das massas um laço amoroso, Freud irá retomar o conceito de identificação “como a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa” (FREUD, 1921/2011, p.46), dedicando um capítulo inteiro do seu livro para o tema.

O dicionário de psicanálise, apresenta a identificação como sendo um “termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam” (ROUDINESCO&PLON, 1998, p. 363.). O conceito de identificação começa a ser trabalhado por Freud em 1889 com “A interpretação dos Sonhos”, sendo aprofundado nas obras “Introdução ao Narcisismo” (1914) e “Psicologia das Massas e Análise do Eu” (1920) e retomado em “O Eu e o Id” (1923). Ao abordar o fenômeno dos grupos, no capítulo sete de “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, denominado “A identificação”, Freud distingue três tipos de identificações.

A identificação primária, apresentada por Freud (1921/2011), relaciona-se à pré-história do complexo de Édipo: “O garoto revela um interesse especial por seu pai, gostaria de crescer e ser como ele, tomar o lugar dele em todas as situações. Digamos tranquilamente: ele toma o pai como seu ideal” (FREUD, 1921/2011, p.46). Esse processo de identificação, onde o menino quer ser o pai, se relaciona à incorporação do objeto e ao processo de formação do Supereu, apresentado por Freud (1914/2010) em “Introdução ao Narcisismo” e elaborado a partir da segunda tópica, no texto o “Eu e o Id” (1923/2011). Assim, “percebe-se apenas que a identificação se empenha em configurar o próprio Eu à semelhança daquele tomado por “modelo” (FREUD, 1921/2011, p.48).

O segundo tipo de identificação está associado ao processo de formação dos sintomas neuróticos. Assim, Freud (1921/2011) retoma o caso Dora, no qual a paciente imitava a tosse do pai para nos dizer de uma identificação regressiva, que incorpora um traço da pessoa amada, em que a “identificação tomou o lugar da escolha de objeto, e a escolha de objeto regrediu à identificação” (FREUD, 1921/2011, p.48).

No terceiro caso de identificação, diferentemente dos anteriores, não há relação objetal com a pessoa imitada, ou seja, acontece na ausência de um investimento libidinal. Segundo Freud (1921/2011, p.49), isso acontece como um mecanismo diferente dos anteriores, em suas

palavras “o mecanismo é aquele da identificação baseada em querer ou poder colocar-se na mesma situação”, ele exemplifica narrando uma situação na qual uma jovem de um pensionato recebe uma carta de um amado que lhe provoca um ataque histérico e as demais colegas do pensionato contraem esse ataque por meio do que Freud (1921/2011, p. 49) chama de “infecção psíquica”. Trata-se da identificação pelo sintoma:

Um Eu percebeu no outro uma analogia significativa em certo ponto — em nosso exemplo, na mesma disposição afetiva —, constrói-se uma identificação nesse ponto, e sob influência da situação patogênica essa identificação se desloca para o sintoma que o Eu produziu. A identificação através do sintoma vem a ser, desse modo, o indício de um local de coincidência dos dois Eus, que deve permanecer reprimido (FREUD, 1921/2011, p.49).

De acordo com Freud (1921/2011), seria essa a forma de ligação responsável pela ligação entre os membros de um grupo. Diante dessa terceira maneira de identificação, conclui-se que a identificação

pode surgir a qualquer nova percepção de algo em comum com uma pessoa que não é objeto dos instintos sexuais. Quanto mais significativo esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação (FREUD, 1921/2011, p.49-50).

Para o autor, esse algo em comum estaria no tipo de ligação com o líder, tido na posição de ideal do Eu. “Uma massa primária desse tipo é uma quantidade de indivíduos que puseram um único objeto no lugar de seu ideal do Eu e, em consequência, identificaram-se uns com os outros em seu Eu” (FREUD, 1921/2011, p.59). Portanto, há um processo duplo na formação da massa: um eixo vertical estabelecido na instalação de um mesmo objeto na posição de ideal do Eu; e um eixo horizontal: relacionado ao vínculo amoroso entre os membros, cuja dimensão sexual foi sublimada (ROUDINESCO, 1998).

Nos seus escritos, Freud (1921/2011) irá ressaltar a ligação com o líder, privilegiando o eixo vertical do fenômeno de grupos. Porém, no caso desta pesquisa, nos pareceu que o movimento de identificação entre as adolescentes se faz, principalmente, diante de algo que elas compartilham em suas vivências no momento, a relação delas diante da incompletude entre os sexos, ao qual todas parecem tentar responder de maneira semelhante. Assim, a partir do que Freud (1921/2011) aponta no terceiro tipo de identificação, típico da formação de grupos, o recalque parece estar muito presente, como fundamental para que o grupo permaneça unido, porém a relação com uma liderança não surge de maneira explícita, sendo privilegiada as relações horizontais.

Encontro alguns autores contemporâneos (KEHL, 2000; COUTINHO, 2000; GIONGO,

2004) os quais se opõem a esse pensamento freudiano, priorizando a discussão das relações horizontais na massa e seu caráter fraternal que se aproxima mais do que tem sido percebido no caso desta pesquisa e será discutido no decorrer deste capítulo. Nesse sentido, Maria Rita Kehl (2000), no texto “Existe uma função fraterna?” pontua que

nem toda coletividade está pedindo um *Fuher*. Ao propor a reintrodução de fratria na psicanálise, pretendo examinar os outros modos de operação da relação do sujeito com seus semelhantes, presentes no nosso cotidiano, mas cujo entendimento fica obscurecido pela nossa adesão à palavra forte, patriarcal do fundador da psicanálise. (KEHL, 2000, p.32)

No caso deste trabalho, o grupo consolidado pelas adolescentes, a partir das Conversações, pareceu se aproximar com a perspectiva dos autores que discutem as fratrias e os vínculos horizontais. Sendo assim, apresento, em seguida, discussões acerca dos grupos na adolescência, dos grupos formados por adolescentes, e, especificamente, o lugar ocupado pelos grupos no cotidiano falado por elas durante os encontros e considerações sobre grupo formado em consequência das Conversações.

4.2.2. Sobre direções: a função dos grupos na adolescência

No silêncio, eu me lembrei daquela vez, o que eu nunca contei a ninguém. A vez em que estávamos andando. Só nós três. E eu estava no meio. Não me lembro de onde estávamos andando ou de onde vínhamos. Não me lembro em que época do ano foi. Só me lembro de andar entre eles e sentir pela primeira vez que eu pertencia a alguma coisa.
(As vantagens de ser invisível – CHBOSKY, 2007, p.208)

A questão dos grupos no período da adolescência tem sido abordada por pelo menos dois caminhos, um deles aponta para a delinquência e a violência juvenil, principalmente nas grandes cidades, como sintoma social. Do ponto de vista dos estudos sociais, Juarez Dayrell (2007b) e Abramovay&Esteves (2009) destacam o fato da mídia ter influência na criação de espécies de modelos que ressaltam feições negativas da juventude, destacando a aproximação da juventude com a violência²⁹. Segundo Marilia Sposito (2006, p.17) “os jovens entram na

²⁹ O documento “Mapa da violência: os jovens do Brasil” (WAISELFISZ, 2014) traça um panorama sobre a população jovem, expressando os dados de mortalidade violenta no país (suicídio, homicídio e acidentes de transporte). Esse estudo possibilita interrogar a visão da sociedade para com os jovens, a quem responsabiliza como causadores de violência, uma vez que demonstra que a população entre 15 a 29 anos é a que mais morre por causas violentas, sendo os jovens, portanto, vítimas.

pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país”. A relação entre juventude e criminalidade é sustentada pela mídia que se ocupa em apresentar uma juventude delinquente e desocupada, de forma a assustar a população com os perigos que os jovens representariam para as cidades. A visão de uma adolescência delinquente é sustentada ainda pelo imaginário social construído pela mídia sensacionalista, a qual noticia os jovens como produtores de violência e vandalismo.

No campo da Psicanálise, diversos autores abordam a questão da violência na adolescência e das formas de inscrição no laço social contemporâneo (RASSIAL, 1999; GURSKI, 2008; CATROLI&ROSA, 2013). Segundo Coutinho (2009) estudos que tratam da violência praticada por adolescentes, geralmente, coloca o grupo em uma posição alienante, cumprindo a função de evitar a castração, remetendo ao desfalecimento da função paterna e negação da lei.

Um outro caminho, no qual pretendo aprofundar, coloca o grupo ocupando um lugar emergente de elaboração das questões adolescentes, especificamente no que diz respeito ao laço social. Para Coutinho (2009, p.124) “o grupo de amigos muitas vezes representa um recurso privilegiado na mediação entre o singular e o coletivo, consistindo, ao mesmo tempo, num lugar de compartilhar as novas experiências no que diz respeito ao exercício do laço social”.

Nessa direção, destaca-se o aspecto fraternal dos grupos, em seu sentido socializante, como afirma Coutinho (2009, p.128):

a característica mais marcante dos grupos de adolescentes contemporâneos é o fato de se constituírem em torno de um laço fraterno, claramente socializante, seja para lutar contra o tédio cotidiano, seja para expressar um determinado ideário, sendo frequentemente vinculados a determinados modelos culturais.

Ainda, Luciana Coutinho (2009) diferencia, a partir dos estudos freudianos, o grupo fraternal do clã totêmico, através da diferença nos laços verticais e horizontais constituídos em cada um desses casos. Assim,

enquanto o clã totêmico é uma figura do laço social em processo de instituição através da construção de um lugar simbólico para o ideal, o que não se dá sem certa fixidez em um objeto idealizado, o grupo fraternal aponta muito mais para um laço social instituído e sustentado por um ideal reassegurado pelas identificações entre os irmãos. (Coutinho, 2009, p, 186)

Além disso, vale discutir sobre a presença do líder na formação do grupo nos dois casos. Sobre esse tema, Coutinho (2009, p.187) diz que “nos grupos fraternais não se trata do mesmo supereu tirânico que rege a horda-massa, guiado por um eu ideal totalitário, mas sim de um supereu regido pelo ideal do eu e sustentado pelas identificações que se promovem entre eles a

partir disso”.

O clã totêmico prioriza, portanto, a figura do líder, enquanto o grupo fraternal, regido pelo ideal do eu, independe dessa personificação, de modo que a liderança pode, inclusive, circular, havendo destaque para as relações horizontais (KEHL, 2000).

Em ambos os casos, independentemente do tipo de ligação priorizada, mantém-se um caráter dual do grupo na adolescência. Nessa conformidade, há um apagamento do desejo individual, ao passo que possibilita a vivência de novos acontecimentos sociais vivenciados coletivamente. Nesse sentido, para Ana Laura Giongo (2004, p.89) “reconhece-se o grupo como uma instância, lugar desde o qual vai operar-se um efeito sobre o que se é. E, ao mesmo tempo, aponta para o risco de uma colagem ao que o grupo oferece como possibilidade de identificação”.

Sendo assim, não convém um único discurso em relação aos grupos formados por adolescentes, é preciso refletir sobre cada situação. No caso das adolescentes participantes desta pesquisa questiono: Qual função o grupo obteve? Quais as consequências da identificação que houve entre elas? Como isso repercutiu ao longo dos encontros? O que foi dito sobre os outros grupos de adolescentes nos quais elas ocupavam para além do espaço das Conversações?

As adolescentes mostraram a importância que os grupos dos quais fazem parte possuem na validação de suas vivências, principalmente, nas suas escolhas amorosas:

Fessôra, mas o ruim é que eu ligo muito pra opinião dos outros sabe? Se eu tô namorando com um menino e eu acho ele lindo, chega uma pessoa perto de mim e ‘nossa que namorado horrroso’... eu, ‘aquí, não quero namorar com você mais não’. (Talita)

Eu também ligo muito. (Verônica)

Aqui, e quando fala que não presta, eu já sofri muito com isso. (Effy)

É. Você fica com aperto no coração. (Verônica)

Ainda mais com J. véi. ‘Nossa, você tá namorando com J. né, véi?’ ‘Tô’ ‘J. presta não, tá?’ Nó! (Effy)

Elas começam a falar de meninos que ficam com várias garotas ao mesmo tempo e, mesmo assim, a maioria das meninas se interessa por eles. Pergunto o que faz com que as meninas se atraiam por eles, mais uma vez afirmam a importância da repercussão dos seus atos entre os pares:

Acho que é porque, fessôra, acho que é porque o menino é famosinho, aquela coisa... (Talita)

Todo mundo vai falar. Esses trem assim... (Verônica)

É fessôra, que tem aquele tchan. (Talita)

Eu te falo que comigo e J. foi assim, vou te falar eu não gostava dele no início do nosso relacionamento. (Effy)

Eu também não. (Brenda)

Era G. que ficava assim ‘ele é famosinho, namora com ele, ele gosta de você’.
(Effy)

Mas o quê que tem ele ser famosinho? Ó. (Verônica)

‘Ele é famosinho, namora com ele, você vai se dar bem, ele não bebe’... (Effy)

Você tem que gostar é dele não é da fama dele não. (Verônica)

Gente, deixa eu contar minha história. Aí depois eu peguei, eu virei... Talvez a gente... Talvez dê certo... E ele lá se declarando, ‘Nó, Effy, tô gostando de você, que não sei o quê’, mudando até fundo de capa de WhatsApp, me iludindo... Não. Me iludindo não. Aí eu pensei ‘Por que não tentar?’ Já tem um ano já. (Effy)

Diante do que a adolescente, Effy, havia exposto, questionei o fato de ela não estar apaixonada por ele quando começou a namorar e houve a seguinte reação:

Na verdade, é porque... naquela época, naquela época não... Ano passado, eu era uma pessoa desesperada pra namorar eu tinha que namorar. Geral tava namorando e eu tinha que namorar. (Effy)

Eu tinha que namorar. (Verônica)

(...)

Eu to nessa fase agora. (Talita)

(...)

Eu tinha que namorar então que eu pensei ‘Já chegou a chance.’ e foi... Tá, então vai ser esse mesmo, só que eu não contava que ia durar tanto tempo tipo, a gente ta fazendo, ano que vem a gente... Ó, ano que vem? Mês que vem faz um ano, só que eu falava ‘Ah, véi, é coisa de uma semana.’, porque namoro meu nunca durou isso tudo, é só isso né? [risos] estamos aí tá até hoje. (Effy)

O ato falho dela, ao dizer que fariam um ano de namoro apenas no outro ano e não no mês seguinte, sugere, inclusive, que talvez Effy só tenha reconhecido J. como seu namorado coerente com o próprio desejo, recentemente.

Ana Laura Giongo (2004) ao tratar do ato do “ficar” nas relações adolescentes aproxima essa experiência às vivências coletivas da adolescência, no sentido de que é necessário ser visto ficando para validar a ação: “O adolescente situa no grupo uma demanda dirigida a si mesmo, no sentido de que venha a dar mostras de seu ingresso na posição desejante. [...] Ser visto é o que confere a existência ao fato. Ficar passa a contar, a valer, quando é testemunhado pelos iguais” (GIONGO, 2004, p.92).

É notável, a partir do que foi trazido pela adolescente Effy, que as amigas possuem muita influência nas escolhas delas, porém as adolescentes discordam entre si quanto à proporção dessa influência, algumas se mantêm dentro do que é determinado pelo grupo, outras conseguem afirmar sua individualidade e questionam o posicionamento alienado das colegas:

Fessôra, só que se Verônica chega perto de mim e... ‘Aquele menino é horrroso, você não vai pegar’... Não, eu não pego. (Talita)

Eu e Talita pelo menos é assim, Talita chega perto de mim ‘Nó, aquele menino é feio você, não vai pegar ele não’... ‘Vou não, não quero mais não.’.

(Verônica)

Ridículo! Ridículo! Tipo, [inaudível] se eu quero eu vou, foda-se... (Sofia)

Pois é, quem vai se foder é você. (Isadora)

Pois é, eu não ligo não... (Sofia)

Fessôra, o ruim é que na hora você pode até beijar, mas depois você chega...[...] Você vai pensar na sua amiga, 'Nó se eu pudesse voltar no tempo eu não teria pegado... [...] Suas amiga fica toda hora falando com você 'Não acredito que você pegou aquele menino, que bosta'... 'Não acredito que você pegou.'... Você fica toda sem graça. (Talita)

Não é fácil caminhar de maneira diferente do grupo, porém, em seu interior, a tensão é constante, entre aquilo que diz do desejo individual e o que se trata das exigências coletivas. Sobre esse assunto, retomamos o que Freud (1930/2010) aborda em “O mal-estar na civilização” sobre três fontes de sofrimento experimentadas pelos seres humanos. Seriam elas: o próprio corpo, o mundo externo e a relação com outros seres humanos. Sobre a última, ressalta que “o sofrimento que se origina desta fonte nós experimentamos talvez mais dolorosamente que qualquer outro” (FREUD, 1930/2010, p.20), apresentando, assim, a própria civilização enquanto obstáculo à felicidade plena dos sujeitos. Freud (1930/2010, p. 50) constata um certo “pendor a agressão” presente nos humanos, o que faz com que seja necessário reprimirmos os instintos narcísicos, para ser possível a convivência social civilizada. Ele afirma: “seríamos bem mais felizes se a abandonássemos e retrocedêssemos a condições primitivas” (FREUD, 1930/2010, p.31). Ainda,

Boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais; é um dos problemas que concernem seu próprio destino, a questão de se este equilíbrio é alcançável mediante uma determinada configuração cultural ou se o conflito é insolúvel (FREUD, 1930/2010, p.41).

Apreende-se daí que as relações em sociedade são, portanto, fonte de desconforto, desentendimentos, e exigem esforços psíquicos para se tornarem possíveis, diante do descompasso entre liberdade individual e civilização. Tais considerações de Freud (1930/2011) nos levam a refletir sobre a realidade da possibilidade dos agrupamentos entre os seres humanos. Sabemos, a partir do seu texto “Psicologia das massas e análise do Eu”, que um grupo se une pela força de Eros, contudo, outras questões trabalham no sentido de manter essa união, como abordado pelo autor, no texto acerca do mal-estar na civilização, o autor diz que:

evidentemente não é fácil, para os homens, renunciar à gratificação de seu pendor à agressividade; não se sentem bem ao fazê-lo. Não é de menosprezar a vantagem que tem um grupamento cultural menor, de permitir ao instinto um escape, através da hostilização dos que não pertencem a eles. Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem

outras para que se exteriorize a agressividade. (FREUD, 1930/2010, p. 51)

A isso, Freud (1930/2010) chamou “narcisismo das pequenas diferenças”. Estabelece-se uma convivência entre iguais ao mesmo tempo em que elegem um suposto inimigo externo, a quem direcionar sua hostilidade. Nesse contexto, relacionada ao narcisismo, se insere, do ponto de vista freudiano, a segregação, atitude frequentemente encontrada nas relações adolescentes.

A segregação é percebida, na experiência analisada nesta pesquisa, no ato das adolescentes de tentarem excluir os/as outros/as adolescentes de participarem das atividades derivadas da pesquisa, enquanto se afirmavam como um grupo diferente das pessoas de quem tentam afastar. Conforme apresentarei a seguir, essa ação possui motivações inconscientes e está relacionada, como já afirmado ao longo deste capítulo, ao vínculo que se constituiu entre elas, em resposta ao real da puberdade.

4.2.3. Sobre a segregação: um afastamento que preserva a identificação

Não olha pro lado quem tá passando é o bonde
 Se ficar de caozada a porrada come
 As mina aqui da área, no baile se revela
 Não importa o que eu faça vira moda entre elas
 Fala mal do meu cabelo e da maquiagem
 Ô coisa escrota pode falar à vontade
 Essa mina recalcada não arruma um namorado, não
 mexe com o meu, não sou de mandar recado
 (Fala mal de mim – Ludmilla)

Lacan (2003), no texto “Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola” advertiu dizendo que o avanço do capitalismo contemporâneo, globalizado, ampliaria os processos de segregação na sociedade. Isso se daria a partir de uma civilização na qual o ideal de universalização é exaltado, invalidando as experiências subjetivas singulares. Dessa forma, anunciava a segregação como um dos efeitos da civilização na pós-modernidade. Seria possível escaparmos a esse processo?

Fraçois Leguil (1998) propõe pensarmos na segregação enquanto sintoma, abordagem que parece se aproximar da experiência observada nesta pesquisa. Para esse autor, “da mesma forma que encontramos no sintoma neurótico uma covardia do sujeito diante do real, [...] [o] sintoma da segregação [aponta] uma abjeção da coletividade diante de um real [...]. Um sintoma que só vale para o sujeito pelo recalque que ele permite” (LEGUIL, 1998, p.14).

Considerando que o vínculo estabelecido pelo grupo ocorre em função de algo que deve

permanecer recalcado, como pontuou Freud (1921/2011), a segregação no caso das adolescentes participantes desta pesquisa, consente com isso, afastando aqueles/as que poderiam trazer à tona a não relação sexual e o não saber daqueles sujeitos sobre o outro sexo. Nessa direção, Leguil (1998) propõe que a primeira segregação aconteceria entre homens e mulheres, sendo ela imposta pelo real da não relação sexual, e sugere o amor como possibilidade de fazer laço social, neste caso. O amor, em sua acepção lacaniana, como suplência à não relação sexual.

A partir de Leguil (1998), é possível apreender que a segregação vai além, por exemplo, de excluir outras formas sociais ou raciais, nos diz de uma posição coletiva dos sujeitos diante de um real. É nesse ponto que a segregação é entendida no âmbito psíquico, se diferenciando da discriminação, que consiste em um saber sobre a singularidade, de maneira que a separação se daria baseado nos ideais dominantes de determinada sociedade (REYMUNDO, 2016). Segundo Oscar Reymundo (2016), diferentemente da discriminação,

a segregação, pelo contrário, desconhece toda e qualquer singularidade. Já não se trata aqui, tão somente, de rejeitar, excluir, negar, julgar ou proibir a manifestação do singular; trata-se, acima de tudo, da forclusão do singular. Abordado sob esta marca da forclusão da diferença, o fenômeno da segregação se aproxima do conceito de *psicose generalizada* que Lacan enunciara para definir o fora de todo laço que assinala o destino do sujeito nos tempos atuais (2016, *on line*).

Com isso, a segregação afasta o sujeito do laço social “a segregação implica, em última instância, para o sujeito, na perda do seu estatuto de ser falante, isto é, implica na queda da possibilidade de ele vir a dizer algo sobre sua singularidade, ou se quiserem, sobre o diferente no seu desejo e no seu gozo”. (REYMUNDO, (2016, *on line*). Podemos pensar que essa impossibilidade de dizer sobre a singularidade advinda da segregação, decorra tanto no sentido apresentado por Reymundo (2016) de uma negação radical da diferença marcada no campo do real, quanto na sua aproximação com o recalque, abordado por Leguil, que também direciona o discurso para o apagamento das diferenças.

Ponto aqui, que um mesmo grupo pode, em determinado momento, se organizar como fratria, contribuir para elaboração e experimentação acerca do laço social e, em outro momento, ocupar uma postura segregadora, como afirma Maria Rita Kehl (2000, p.45):

Penso que a saúde das fratrias depende que elas tenham vida curta. Em outras palavras: o destino de uma fratria, cumprida sua função de criadora de linguagem (ou respaldo para experiências com os limites, o que é a mesma coisa), deve ser sua dissolução espontânea, ou no mínimo seu esgarçamento. Fratrias formam-se e se desfazem ao longo de uma vida, proporcionando a seus membros a cumplicidade, a proteção afetiva contra os rigores do supereu e um campo fértil para a reflexão sobre o vivido. A cristalização das fratrias,

a tentativa de transformá-las de campo de experimentação para campo de produção de certezas, produzirá fatalmente a segregação e a intolerância, em nome do narcisismo das pequenas diferenças.”

Pensando no movimento vivenciado pelas adolescentes desta pesquisa, apresento um momento do primeiro encontro, quando as meninas começaram a falar sobre as atitudes dos meninos com relação ao sexo. Nesse dia, como havia dois meninos no grupo, me dirigi a eles para que se posicionassem quanto ao que as meninas disseram, perguntando se eles concordavam e se os meninos agiam assim mesmo. Porém, houve muito tumulto, elas não permitiram que eles falassem e fossem escutados, algumas tentavam responder por eles, outras diziam que eles não saberiam responder, sugerindo que os meninos a quem elas se referiam não eram representados por aqueles que estavam no grupo. Por sua vez, os meninos pareceram não estar interessados em se fazer presentes através da fala, negando quando eu oferecia oportunidade de se posicionarem.

É perceptível, desde o início, um movimento de afastar e de calar os adolescentes do sexo masculino nas Conversações, tendo por consequência, a não participação deles no restante dos encontros. Dos dois adolescentes que compareceram no primeiro dia, um não voltou e outro frequentou apenas mais uma sessão. A atitude das meninas aponta para uma tentativa de negação da diferença, na tentativa de calar os meninos, preferem fantasiar suas próprias verdades, ao invés de permitir que o outro possa se fazer presente por si próprio. Se por um lado elas se protegem, por outro, se sentem sozinhas e não deixam de se angustiar.

Nas falas do último encontro, além da reclamação quanto à possível participação dos meninos, quando disseram que não aceitariam a presença de outros/as adolescentes, surgiram os nomes de três meninas, dentre estas uma havia participado de três conversações logo no início e outra foi citada por elas em um outro momento.

Com relação a aluna que havia frequentado alguns encontros, trata-se de Teresa, adolescente que mostrou ter um ótimo relacionamento com a mãe, um relacionamento estável com o namorado e certa liberdade para conversar e experimentar vivências acerca da sexualidade. Afirmou que era virgem, assim como as colegas, porém, contou, por exemplo, do dia que a mãe lhe deu camisinhas e revelou ainda que o namorado dormia junto com ela em sua casa. Houve um dia em que Talita comentou, em tom de crítica, o fato de Teresa já ter namorado muita gente e todas começaram a citar vários meninos com os quais ela havia se relacionado, a adolescente estava presente e precisou explicar quem ela havia namorado, quem ela havia apenas ficado e por que não havia namorado, diante dos questionamentos em tom acusativo das colegas.

A outra menina que disseram não querer a presença foi A.³⁰, quando questionei a razão pela qual não queriam a presença da colega, as alunas não me responderam e se dispersaram, porém, logo em seguida, começaram a comentar entre si sobre A., a partir de uma foto que uma delas mostrou no celular:

O que ela tem de bunda ela não tem de beleza. (Verônica)
 Não tem e fica aí esfregando na cara dos outros que tem. (Jéssica)
 (...)
 Não? Só fazer o que ela fez. Depois eu te conto o que ela fez. (Talita)
 Depois eu também te conto. (Verônica)
 Eu também quero saber porque... (Sofia)
 Eu não preciso nem de contar porque eu já percebi pelo olhar. (Jéssica)
 Pensa no rodinho do banheiro e depois você me conta. (Verônica)
 Pensa na vassoura ali atrás. Foi isso que ela fez (Talita)
 Nó arrepiei inteira! (Sofia)
 Usou um rodo como um órgão sexual. [bate palma] (Talita)

Pergunto a elas qual seria o problema dessa atitude e Talita responde: “Fêssora, para, nó, dá uma raiva da fêssora tentar defender os outros... [risos] Não gosto nem de falar com uns povo desse. Que ódio.”. Insisti na questão dizendo que não estava defendendo ninguém, apenas havia feito uma pergunta, assim, continuaram falando:

Quê que tem contra enfiar um rodo na bunda? (Sofia)
 Ô, minha filha, se você quiser qualquer homem pra fazer isso com cê você chega na esquina... Rodo é uma coisa sagrada, véi, deixa sua casa limpa... (Talita)
 [...]
 Ô, viada, ela enfiou o rodo lá no lugar lá e sua bunda fica grande? (Sofia)
 Sim. Na parte de trás ainda que ela pôs, que horror. (Talita)
 [...]
 Não vem tentar defender sua amiga não, Sofia, que daqui a pouco é você que tá enfiando. (Talita)
 Não tô defendendo e eu não vou enfiar não porque eu não preciso disso. (Sofia)
 Então, eu também não preciso. (Talita)
 Sofia já tem o F. (Jéssica)

Das três meninas citadas por elas como aquelas que não queriam a presença, duas parecem ter em comum uma vivência da sexualidade diferente das adolescentes participantes da pesquisa. É provável que busquem formas de responder aos impasses da sexualidade, diferente dos caminhos escolhidos pelas demais meninas integrantes das Conversações e neste

³⁰ Optei por me referir com siglas às pessoas que se fizeram presentes apenas no discurso das adolescentes participantes, para diferenciar essas pessoas das adolescentes que frequentaram as Conversações.

momento são afastadas do grupo. Enquanto segregam essas adolescentes, elas parecem manter-se identificadas ao amor romântico na confiança de um outro perfeito que as complete.

Sobre isso que se trata o último tópico deste capítulo, o ideal do amor romântico é o ponto comum, percebido nas análises das Conversações, que elas compartilham em suas falas ao encontrarem os dilemas diante do outro sexo. Dessa forma, percebemos no amor romântico o ideal em torno do qual as adolescentes se agrupam, se protegem e segregam, temendo que o real da não relação sexual venha afirmar sua inevitabilidade.

4.3. O amor e elas

ao que leva o amor

- (Eu te amo)
 - (É isso então o que sou?)
 - (Você é o amor que tenho por você.)
 - (Sinto que vou me reconhecer... estou quase vendo... falta tão pouco)
 - (Eu te amo)
 - (Ah, agora sim. Estou me vendo. Esta sou eu, então. Que retrato de corpo inteiro)
- (Crônicas para jovens – LISPECTOR, 2010, p.33)

“E o amor?” Eu perguntei às adolescentes... “Nem vem falar de amor...” (Jéssica); “Meu coração tá partido” (Verônica); “Tô achando que eu vou virar lésbica porque a mulher não machuca tanto quanto os homens...” (Talita). E começam a dizer de colegas que se descobriram homossexuais, a fantasiar sobre como seria o relacionamento entre duas mulheres, supõem vários casais entre elas e passam a discutir quem seria o homem das supostas relações. Questiono o fato de que seriam duas mulheres se relacionando, se teria realmente a necessidade de alguém fazer o papel de homem. “Não, fessôra, tem que ter o homem uai, uai.” (Talita) “Uai, fessôra, como que vai fazer o trem lá? (...) Tem que ter um que vai ser o homem né, e que vai enfiar o trem lá.” (Effy). Assim, quando questionadas especificamente sobre o amor, falam do amor entre mulheres como um ideal que não alcançaram em seus relacionamentos heterossexuais, como um amor que não machuca, e reafirmam uma possibilidade de relação sexual onde é preciso um homem e uma mulher para se completarem.

Quando indago, diante de suas queixas, qual é o problema do amor escuto “O problema do amor são os homens!” (Verônica). Seria, para elas, o problema do amor, a diferença? Talita continua “O problema, fessôra, é que aqui em Ouro Preto... É que a maioria dos homens que

tem são galinha, eles não contentam só com uma, quer todas.”. Os homens, ao se relacionarem com várias, escapam à fantasia delas da existência de que haveria uma pessoa perfeita, esperando por elas, como Talita explica: “Só se for aqueles evangélico da vida, sabe? Que nunca saiu, nunca curtiu, aí você vai mostrar como vai ser e ele vai aprender do jeito que você quer, entendeu?”. Elas negam a diferença, fantasiando um outro igual, sendo este uma mulher, como pareciam se encantar no início da Conversação com o amor entre mulheres, ou um homem da maneira como elas determinam que ele deva ser. Em essência, almejam amar a si mesmas, porém completas.

Ao longo dos encontros, o discurso delas percorre esse ideal de um amor que as levariam à completude. Com isso, negam saber sobre a não relação sexual, acreditando no que é representado na cultura como o “amor romântico”.

O sociólogo Anthony Giddens (1993) aborda a representação social do amor romântico associada ao surgimento da modernidade, se fazendo presente a partir do século XIX.

Desde suas primeiras origens, o amor romântico suscita a questão da intimidade. Ele é incompatível com a luxúria, não tanto porque o ser amado é idealizado – embora esta seja parte da história –, mas porque presume uma comunicação psíquica, um encontro de almas que tem um caráter reparador. O outro, seja quem for, preenche um vazio que o indivíduo sequer necessariamente reconhece – até que a relação de amor seja iniciada. E este vazio tem diretamente a ver com a auto-identidade: em certo sentido, o indivíduo fragmentado torna-se inteiro. (GIDDENS, 1993, p.56)

No amor romântico, há a promessa de uma identidade que seria recuperada no encontro com o outro (GIDDENS, 1993), uma busca pela “cara metade”. Tal ideia remete a um mito clássico platônico, representado em “O banquete”, trata-se da história dos seres andróginos, contada por Aristófanes: “nestes seres tudo era duplo. Quatro mãos ele tinha, e as pernas o mesmo tanto das mãos, dois rostos sobre um pescoço torneado, semelhantes em tudo” (PLATÃO, 1991, p.58). Os andróginos foram obrigados, pela fúria dos deuses, a se separarem, transformando-se nos humanos, estando condenados, a partir do mito, a buscarem durante a vida a sua própria metade. Marca-se na separação o desejo pela completude, a busca da totalidade perdida, por “[...] unir-se e confundir-se com o amado e de dois ficarem um só. O motivo disso é que nossa antiga natureza era assim e nós éramos um todo; é portanto ao desejo e procura do todo que se dá o nome de amor.” (PLATÃO, 1991, p.61).

Aristófanes revela que o desejo vem da falta, com isso apresenta um amor que se inicia pela sensação de incompletude. Encontrar a outra metade perdida e restituir esse passado anterior ao castigo, eis o amor para Aristófanes. O mito visa à um objetivo impossível, mas traz um querer saudoso de um estado psíquico real, o estado narcísico.

A ideia de um retorno a um estado anterior de fusão total com o outro remete a uma vivência psíquica dos primórdios do nascimento, à vida intra-uterina e aos primeiros momentos de vida de um bebê. Esse tempo consiste, nas palavras de Maria Rita Kehl (1987, p.475), na “fusão perfeita com o corpo materno, quando não há desejo porque todas as necessidades estão sendo supridas continuamente”. Assim, foi da mãe, apresentada por Freud (1924/2010) como primeiro objeto amoroso, que nos separamos.

Quando perguntei às adolescentes se elas acreditavam no amor as respostas foram unânimes “Eu acredito no amor de mãe só.” (Effy), “O de mãe é maior.” (Verônica) e todas concordaram com tais afirmativas. Freud (1914/2010, p.37) nos diz “o amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetal revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora”. O desejo do absoluto permanece nas fantasias inconscientes delas, parecem demandar um amor narcísico, buscar o amor que faz um.

Em “Introdução ao narcisismo”, Freud (1914) afirma que para que o Eu se desenvolva é necessário um distanciamento do narcisismo primário, porém estabelece-se um esforço para que essa condição possa ser, em algum momento, restaurada. Nesse contexto, Maria Rita Kehl (1987, p.479) nos diz:

A primeira fantasia que surge nas relações apaixonadas da vida adulta é a restauração de nosso narcisismo primário; a primeira esperança do(a) apaixonado(a) é a de reencontrar no ser amado sua total completude. Na paixão amorosa espero encontrar este ser que me completa, cujos desejos são meus desejos – este ser que é igual a mim e que chegou para me salvar da condição solitária que é a própria condição humana: cada um de nós é um ser único diante do mundo.

Segundo Kehl (1987), após as decepções dessa fantasia amorosa, dessas primeiras paixões, o amor poderá se instaurar. No mesmo sentido, reafirmando a importância do narcisismo na constituição do sujeito, Luciana Coutinho (2009) ressalta que a idealização é condição para a identificação, a questão importante não seria a idealização, mas a possibilidade de se desiludir “recuperando o que for possível dos objetos perdidos através do ideal do eu” (COUTINHO, 2009, p.124).

Especificamente sobre o momento da adolescência, Coutinho (2009) afirma que a reconstrução do próprio narcisismo é uma das importantes tarefas impostas aos adolescentes. Nesse sentido, apresenta a idealização como um recurso dos sujeitos adolescentes que garantiria uma sustentação narcísica diante da queda dos ideais infantis. Segundo ela, “o adolescente não sabe mais quem amar, nem como amar, uma vez que o amor parental não garante mais os mesmos ganhos e os novos objetos ainda não estão claramente delineados” (COUTINHO,

2009, p.107). Diante disso, é preciso que os/as adolescentes busquem novos caminhos, muitas vezes encontrando nos grupos a condição necessária para lidar com esse mal-estar. Coutinho (2009) sugere, ainda, que certa alienação ou fixação no imaginário pode ser parte fundamental da reelaboração do narcisismo demandada na adolescência, afastando tais situações de uma análise estritamente patológica.

Outro assunto que pôde ser percebido nas falas das adolescentes, foi a alegação de que as mulheres amam mais fácil que os homens. Entretanto, apesar da afirmativa, contaram várias histórias nas quais elas foram amadas e como, nesses momentos, elas determinaram os lugares para onde os amantes podiam sair e com quem podiam conversar. Ressaltaram, orgulhosas, o poder que exerceram sobre os garotos apaixonados por elas, as condições que impuseram e as decisões que tomaram de namorar ou não com eles. Parecem gostar de compartilhar o quanto sabem se fazer amar.

Giddens (1997), ao abordar o amor romântico na sociedade, diz que sua exaltação surge junto a uma nova forma de narrativa na modernidade, na qual as mulheres são apresentadas na qualidade de heroínas, na busca pelo príncipe encantado. Nas palavras do próprio Giddens (1997):

A busca é uma odisseia em que a auto-identidade espera a sua validação a partir da descoberta do outro. Possui um caráter ativo e, neste aspecto, o romance moderno contrasta com as histórias românticas medievais, em que a heroína em geral é relativamente passiva. As mulheres das novelas românticas modernas são em sua maioria independentes e corajosas e têm sido constantemente retratadas deste modo. O motivo da conquista nestas histórias não se parece com a versão masculina da conquista sexual: a heroína encontra e entenece o coração de um homem que inicialmente mostra-se indiferente e distante dela, ou ainda abertamente hostil. *A heroína então abertamente produz amor.* (GIDDENS, 1997, p.57, grifo nosso)

A obtenção de satisfação em ser amada remete à escolha narcísica de objeto que Freud (1914/2010) apresenta em “Introdução ao narcisismo”. Paralelo a isso, percebo que ao acreditarem que há um único amor perfeito esperando por elas e ao assumirem a posição ativa como responsáveis por fazer esse sentimento surgir, se colocam submissas aos padrões de gênero da sociedade. Nesse sentido, relatam histórias de garotos que ficam com várias meninas, de garotos que traem as namoradas e em nenhum momento reprovam a atitude masculina, inclusive, tendem a justificá-las, como nessas duas falas de Verônica “Meninas quando quer consegue mudar, sô.”; “Quando o menino gosta da menina de verdade eu acho que não tem essa não.”. De acordo com Giddens (1997), na concepção social do amor romântico caberia à mulher³¹ a manutenção do sentimento responsável por manter a união do casal. A partir disso,

³¹ Em geral, o amor romântico implica em desigualdade de gênero, através de uma narrativa onde a mulher se

as adolescentes naturalizam a infidelidade masculina, dizendo que eles traem porque aquela ainda não é a pessoa perfeita que os faria “gostar de verdade” ou porque a menina não conseguiu fazer com que ele a amasse e mudasse suas atitudes. Ao mesmo tempo, desmerecem as meninas que se relacionam com vários meninos, condenando tais posturas, chamando-as de “rodadas”, “putas” e “safadas” apresentando uma visão moralista das relações.

As relações amorosas idealizadas pelas adolescentes podem ser percebidas também em alguns produtos culturais voltados para o consumo desse público. Ao iniciar esta pesquisa, me interessei em me aproximar de textos literários e de filmes que os/as adolescentes atuais estavam consumindo. Conheci um gênero literário denominado recentemente de *sick-lit*, que tem sido traduzido no Brasil como “literatura adoecida” ou “literatura doentia”. Esse tipo de história se destacou mundialmente em 2013, quando os títulos começaram a veicular entre os mais vendidos do mundo, apesar de alguns autores escreverem desde a década de 1990. Trata-se de livros, os quais vários foram posteriormente lançados também como filmes, voltados para o público adolescente, que aborda histórias melancólicas, envoltas por doenças terminais, depressão, transtornos alimentares e suicídio. Mesmo que algumas obras menos comerciais não apareçam sob o rótulo *sick-li*” o tipo de história me interessou, fazendo com que eu tivesse contato com algumas dessas publicações as quais me chamou atenção a maneira como os/as adolescentes estavam sendo representados/as, bem como suas relações amorosas. Ao ler alguns livros e a assistir alguns filmes, chamou-me atenção um ponto que várias deles possuem em comum: contam uma história sobre um grande amor entre duas pessoas o qual é impossibilitado porque uma das personagens morre em algum momento. Esse amor não necessariamente é entre supostos namorados, no caso de “A última música” de Nicholas Sparks, por exemplo, trata-se do amor entre a filha e o pai e em “Garotas de vidro” entre melhores amigas.

Independentemente da trama construída, o que se repete nas histórias que tem fascinado adolescentes da contemporaneidade são os jovens personagens, tanto garotos como garotas, a quem o impossível vem gritar sua condição inevitável. Algumas histórias conduzem o/a leitor/a e personagens na busca por saídas, por uma invenção própria diante da realidade escancarada da impossibilidade de uma relação, como é o caso de “Quem é você Alaska?”, escrito por John Green e do filme brasileiro “Boa Sorte”, dirigido por Carolina Jabor e baseado em um conto de Jorge Furtado. São histórias que deixam transparecer lacunas, ausências de sentido na narrativa,

entrega totalmente à relação e os homens transitam em relações extraconjugais (GROSSI, 1999). O filme “500 days with Summer” (traduzido no Brasil como “500 dias com ela”) é um exemplo de uma história em que, diferentemente, o homem idealiza o amor e parte em busca do resgate da felicidade através do encontro com uma suposta mulher perfeita.

espaços vazios, incertezas. Outras, ao tentar amarrar a narrativa com explicações precisas e finais triunfantes, mantém a fantasia de uma completude, de um grande amor, perfeito e idealizado que não acontecendo agora, se reestabelecerá na eternidade.

Como já mencionado, as adolescentes se aproximam das que compartilham do mesmo ideal de amor romântico e segregam as demais. Porém, é perceptível que entre elas o ideal começa a vacilar. Ao final de uma das Conversações, elas discutiram sobre se já sentiram amor e questionaram as colegas que namoram, Effy e Teresa, sobre o que seria esse sentimento:

Cada uma tem uma definição de amor diferente. (Effy)

É verdade, fessôra. (Jéssica)

Primeiro eu acho que nenhuma de nós três aqui já sentiu. (Talita) [*referindo-se a ela, Jéssica e Verônica*]

(...)

Deixa eu falar a verdade, amor, amor, amor eu não sinto, mas é uma coisa tipo assim, você acostuma com a pessoa, você gosta, mas amor eu não sinto. (Teresa)

Exatamente! (Effy)

Você acostuma... Eu gosto. (Teresa)

Deixa eu fazer uma pergunta [...] você sabe o que é amor mesmo? Você sabe? [*Verônica, se dirigindo à Effy e Teresa*]

Ah, véi, eu acho que no início do relacionamento a gente sabe o quê que é amor, mas depois... Não é que acaba, mas vira comodidade, fraga? Rotina, sei lá... (Effy)

[...]

Ah, véi, tipo, eu só namoro... ‘Você ama ele?’ ‘Ah, eu gosto’. (Effy)

Amar muito enjoa. (Jéssica)

Ah, acho que tudo em excesso é ruim e amor é uma delas. (Effy)

Ah, sei lá, porque, eu acho que ninguém sabe a definição ainda. (Teresa)

As falas de Teresa e Effy apontam para a fantasia que começa a se desfazer diante do contato com um outro que possui existência própria, diferente delas, diferente do que imaginaram. É a desilusão da qual falaram Kehl (1987) e Coutinho (2009). Uma percepção importante, afinal, “é na convivência com o outro, considerando que ele é diferente do que se espera, que se torna possível a vivência menos dramática da sexualidade” (MIRANDA, 2001, p.21). O que fazer a partir de então? Esse parece ser o impasse que se aproxima das adolescentes, diante da desilusão da satisfação amorosa completa. Ao final desse mesmo encontro, Effy pergunta: “O que dar pra uma pessoa quando ela já tem tudo que ela quer? É muito difícil”. Peça que me explique a pergunta...

É porque no meu caso é assim, eu ficava batalhando, ‘J.³² não é pra você conversar com fulana’, ele parou, ‘J. não é pra você jogar futebol’ ele parou, ‘J. não é pra você sair’ ele parou, aí o que você faz? Acabou tudo que eu

³² J. é o namorado de Effy.

queria. É, não tem nada pra mandar nele. Já fez tudo que eu queria... ‘Você já fez tudo que eu queria e agora como a gente fica?’ (Effy)

Consentindo com a afirmação lacaniana “amar é dar aquilo que não se tem” podemos pensar que no caso da relação dessa adolescente, talvez agora, sem mais nada a dar, possa, enfim, haver amor... O que falta ao ser amante não é o amado ou algo que ele possui, pois a falta, entendida aqui também no sentido da castração, é da própria constituição do sujeito. Eis aí o limite imposto ao desejo onipotente, e também a possibilidade de que, na singularidade de cada um, o desejo nos movimente. Nas palavras de Maria Rita Kehl (1987, p.477),

Não existe objeto que satisfaça plenamente o desejo e é justamente por isso que ele não para de renascer de cada pequena satisfação, de cada pequeno repouso: é justamente por isso que a vida é tensão permanente, é movimento permanente: o que não encontro aqui, vou buscar noutra lugar; se não encontro o absoluto sigo perseguindo tudo o que se aproxima das minhas representações da perfeição.

Algumas persistem acreditando... “Ô gente, não véi, tipo assim, vocês estão querendo apressar o amor que talvez não vai chegar agora, vai chegar talvez daqui dez, vinte anos. [...] Eu acho que tudo tem seu tempo.” (Verônica). Uma década parece uma espera de muito longa considerando a adolescência em que vivem e toda a demanda imediatista do mundo globalizado. Enquanto esperam esse amor, elas ainda sonham, “Eu deito na cama e falo ‘Hoje eu vou sonhar com isso.’ Aí, sonho comigo e ele junto, pro almoço de domingo na casa da minha vó, ele na minha casa, assistir um filme, comer uma pipoca...” (Talita).

Diferente de Effy e Teresa, que possuem namorados, temos a adolescente Mariane que parece se encontrar em um momento anterior, ainda não precisou se desiludir. Sua relação com o grupo nos permite perceber novamente a idealização do amor romântico por parte das adolescentes. Mariane é uma adolescente que se manteve um pouco à margem do grupo, sendo acolhida pelas colegas na última Conversação. Ela foi a única aluna que não compareceu no primeiro dia, mas permaneceu nos encontros até o final. A relação dela com as demais participantes da pesquisa fora daquele espaço era praticamente inexistente, apesar de estudar na mesma sala que a maioria. No horário escolar, Mariane se sentava nas primeiras carteiras, não possuía nenhuma divergência com o professor apontado por elas como “o pior”, inclusive, ele lecionava sua matéria favorita. As colegas relatavam pequenos casos nos quais tiveram que conversar com a direção da escola, em que foram advertidas por professores devido a seus comportamentos e Mariane nunca vivenciara nada disso. Todas contavam sobre suas relações amorosas e Mariane permanecia em silêncio.

Em alguns momentos, percebi que a posição de Talita com relação à Mariane se aproximava um pouco da posição que ela tinha com os meninos do grupo. Por vezes, Talita

tentava impor uma verdade sobre Mariane que justificasse a diferença entre elas. Por exemplo, em um momento em que conversavam sobre o consumo de bebidas alcoólicas e Mariane disse não consumir, Talita afirmou, voltando-se para mim dizendo: “É porque Mariane acho que não tá sabendo curtir a vida dela ainda é que ela é aquela menina bobinha.” (Talita). Porém, diferentemente dos meninos, em todos os momentos em que isso aconteceu Mariane se posicionou. A adolescente não se submetia aos rótulos que as colegas lhe colocavam, ela reconhecia certa diferença em relação às demais, mas afirmava também não ser tão diferente assim.

Enquanto as adolescentes falavam incessantemente, Mariane quase não se pronunciava. No penúltimo encontro, quando sugeri que retomássemos alguns assuntos abordados ao longo dos dois meses, ela mesma observou “Todos os dias, todos os encontros que teve eu não falei muita coisa não, eu só lembro de eu calada ouvindo” (Mariane).

Nesse mesmo dia contou às colegas que não pertencia ao grupo da turma no *WhatsApp*:

Qualquer grupo que me coloca eu saio. (Mariane)
 Você não tá no grupo da sala não? (Effy)
 Não, eu saí. Não aguento mais. (Mariane)
 Realmente, eles falam toda hora. (Effy)
 Eles falam toda hora e eu tenho um negócio chato, com corrigir erro gramatical, acho que é tipo uma doença, não gosto quando alguém escreve um negócio errado, eu sei que se eu corrigir vai dar merda, então, deixo quieto, saio, tudo bem. (Mariane)

Se ela sai de todos os grupos porque permanecia nas Conversações, uma vez que aqueles/as que não se identificavam com o grupo foram parando de frequentar? O vínculo de Mariane com o restante das adolescentes nas Conversações, parece ter se explicitado apenas no último encontro, quando revela às colegas que nunca havia beijado na boca:

Eu sou BV³³ até hoje. (Mariane)
 Desculpa, você é BV? (Jéssica)
 Sou. (Mariane)
 Ah, que legal, véi, eu também queria ser. (Jéssica)
 Legal? Legal? (Talita)
 Eu me arrependo de algumas coisas... (Jéssica)
 Eu também me arrependo. Eu queria ser BV até hoje. (Talita)
 Eu também queria. [...] Queria falar “eu sou BV”. (Jéssica)
 Porque hoje em dia, professora, eu sou o tipo de pessoa que quer beijar todos os dias e quando não beija deito na cama e choro. (Talita)
 Fica triste. (Verônica)
 Fessôra, no aniversário de Ouro Preto, se eu ia um dia... Se eu fosse... Assim,

³³ Gíria utilizada pelos/as adolescentes que significa “boca virgem” ou “virgem de boca”, referindo-se às pessoas que nunca beijaram na boca.

sabe quando os meninos que não te agrada e chega em você, mas aí depois... Só que assim, você não agrada dele, mas só que ir embora sem beijar ninguém não é bom. (Talita)

Não é mesmo. (Jéssica)

Aí você acaba pegando... (Sofia)

O estranhamento inicial expressado por Talita diante da revelação da colega Mariane, foi rapidamente tomado como identificação “Queria ser BV até hoje”. Mariane foi acolhida pelas colegas no mesmo ponto em que elas se ligavam, ao assumir um não saber sobre a impossibilidade do encontro total com outro sexo. Talvez tenha permanecido até o fim das Conversações por supor que as colegas sabiam como realizar este encontro, justificando, assim, sua posição de escuta, sempre atenta ao que era falado pelas outras. Me lembro de uma fala dela, no primeiro encontro que participou, quando pedi que falassem sobre as relações amorosas, Mariane comentou “Sobre isso aí eu não sei”. Nunca tendo experimentado um beijo na boca, a adolescente insinua também não ter começado a percorrer esse caminho de desilusões amorosas em que consiste transitar pela adolescência. Querer ser BV, como expressam as colegas, é querer continuar acreditando na completude, no encontro total, evitando um encontro real com o outro, tal qual se constitui em sua diferença.

Porém, se desiludir é parte do processo de amadurecer, para Diana Corso (2004, p.147),

O amor adolescente ensina sobre a necessária elaboração do sintoma infantil que é crescer. Crescer é parir-se a partir do vazio (solidão) de cada um e da inadequação de todos para preenchê-lo. Amar é praticar a arte de descobrir e negar, repetidamente, o eterno desencontro. Esta inadequação entre uns e outros, pais e filhos ou amantes, é uma frustração, mas nela está o motor da vida. O encontro perfeito seria mortífero, pois depois dele nada mais haveria a desejar.

Assim, histórias fictícias de filmes e livros e a identificação nos grupos podem cumprir uma importante função na passagem adolescente, porém, é necessário que o desencontro aconteça em algum momento, para que o sujeito possa, enfim, afirmar sua singularidade.

Nesse contexto, as colegas criticadas por elas podem ter uma função na desidentificação do grupo, ao representarem outras saídas, distintas das idealizadas, possibilitando interrogar a posição em que se encontram. Por mais que não tenham participado presencialmente das Conversações, foram trazidas no discurso, e fazem parte da convivência cotidiana das adolescentes na escola, não escapando ao olhar delas e existindo em suas diferenças

Se, por um lado, as adolescentes ligam-se a um ideal de amor que as restringe no exercício de expressarem o próprio desejo diante do outro e se afastam daquelas pessoas que se posicionam diferente delas nas relações amorosa; por outro lado, o fato de compartilharem desse mesmo ideal, foi uma das coisas que possibilitou às adolescentes se sentirem seguras para

exporem suas questões e se manterem frequentes durante as semanas. A partir disso, o próprio espaço das Conversações possibilitou o surgimento de questionamentos acerca do amor com o qual sonham e que não se concretizou no relacionamento das adolescentes que namoram, mesmo os namorados sendo diferentes dos meninos que elas criticam, como fizeram questão de afirmar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: sobre saídas, entradas, saberes e palavras

difícil pensar no final quando as chegadas se dão no processo... concluir, neste caso, talvez seja partir, mais que chegar. deste ponto, (um) parto. deixar ir... o que resta é caminho.³⁴

Um começo. A escrita do projeto de mestrado, representou para mim uma nova relação com o saber, com a pesquisa e comigo. E, com isso, a saída de um lugar seguro, no qual eu aparentemente conhecia as regras. Não foi fácil. Aprender a não saber. Esvaziar-se. Olhar o vazio. Confiar na escrita como possibilidade de invenção e descobrir a existência do que não se escreve. Diante do impossível, continuar escrevendo. Reli os diários desta pesquisa, desta história escrita. Eu escrevi. Com suor, com lágrimas e com palavras. Agora, diante dessas páginas ainda úmidas, olho em volta, para um passado que é logo ali, logo aqui. É tempo de concluir...

Se iniciei o mestrado consciente de que “todo trabalho acadêmico é um acerto de contas com o passado” (LOPES, 2012, p.288), eu termino esse processo entendendo que, para além de um acerto de contas, há um trabalho acadêmico. Quando relembro do período de graduação, retomo meus trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas iniciações científicas e na monografia, percebo que mesmo em meio àquela escrita que eu julgava ser tão diferente desta de agora, algo escapava pelo texto, revelando uma subjetividade encoberta, mas que se espremia onde não havia como apagá-la. Portanto, naquela escrita também estou eu. A diferença, trazida a mim pela Psicanálise, mas presente em outros campos do saber que se apoiam em uma visão pós-moderna de ciência, como a discutida, por exemplo, por Boaventura de Souza Santos (1988), está em consentir que a existência do pesquisador e de sua subjetividade atravessam, inevitavelmente, os fazeres de uma pesquisa. Assim, nos é permitido escolher, pois não é uma regra, trabalhar com essas questões, explicitando-as ao leitor a partir do texto. Por outro lado, penso que se o saber é atravessado pelo desejo, a escrita desse saber será sempre, de alguma maneira, própria, singular.

Além disso, percorrer o campo teórico da Psicanálise, consiste em considerar os elementos inconscientes na relação com o saber, elementos estes que movem e paralisam esse processo, permeado por fantasias e resistências nem sempre possíveis de serem elucidadas pelo

³⁴ Trecho retirado do meu diário paralelo registrado em 1 de fevereiro de 2017.

sujeito (DINIZ, 2011). Nesse percurso, foi preciso reconhecer os conflitos, os obstáculos, as angústias, os pontos de pausa. A análise das Conversações se deu, em grande parte, paralelamente à minha análise pessoal. Semana a semana, foi se tornando possível escutar um pouco mais daquelas horas de gravações em que as adolescentes compartilhavam suas palavras. Assim, as discussões desta pesquisa foram desenvolvidas até o ponto em que eu consegui me interrogar ao longo desse processo e cumprindo com os prazos exigidos no ambiente acadêmico. Sabemos que tais prazos que não correspondem, necessariamente, ao tempo do sujeito (DINIZ, 2011; DINIZ&SANTOS, 2016), porém, são necessários e é preciso concluir em algum momento.

Ao longo da pesquisa, foi preciso buscar maneiras de lidar com a subjetividade para que este trabalho se realizasse. A partir da perspectiva do método clínico (DINIZ, 2005), foi possível refletir sobre a minha implicação com o objeto desta pesquisa. Nesse contexto, optei pela escrita de diários³⁵ ao longo do processo desta investigação, como um recurso metodológico no caminho para o alcance da objetividade na pesquisa (DINIZ&SANTOS, 2016). A escrita dos diários se deu paralelamente à escrita da dissertação, sendo que alguns trechos foram incorporados como epígrafes no capítulo 4, em que desenvolvi as análises das Conversações. Neste momento, retomo a leitura desses registros para apresentar o desenrolar da minha relação com o objeto desta pesquisa.

A minha relação com o objeto desta pesquisa, narrada na Introdução, foi escrita há dois anos. Naquele momento, relembrei a minha condição de aluna adolescente, a escolha pela docência que aconteceu quando cursava o ensino médio e falei da minha posição enquanto professora de adolescentes. Escolho manter a Introdução semelhante à essa primeira versão e sistematizar, agora, o meu caminho com esse objeto ao longo do mestrado, a maneira como ele foi se delineando. Caminhos estes que perpassam os capítulos desta dissertação, mas também outros, que foram percebidos só-depois³⁶.

Recordo que a questão que inicialmente me intrigou, levando-me a escrever o projeto de mestrado, foi a descoberta de que, na sociedade contemporânea, não dispúnhamos de rituais de passagem específicos que levassem da adolescência à vida adulta. Sendo assim, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista teórico, me debruçava sobre estudos que abordavam a adolescentização do adulto e da adolescência generalizada como sintoma social, me perguntava como eu saberia que havia feito essa passagem, uma vez que não havia um caminho único e

³⁵ A utilização do diário como método científico foi aprofundada no capítulo 3.

³⁶ Refiro-me ao “a posteriori” freudiano, considerando que o trajeto da pesquisa é significado a partir do percurso, como uma nova invenção do objeto de pesquisa (SIMONI&RILCKES, 2008)

certo para isso.

Nesse sentido, eu imaginava a angústia dos/as adolescentes diante de uma porta com espelhos³⁷. Não pensava que, para Narciso, o espelho é percebido com deslumbramento e não com repulsa... Na verdade, me angustiava o fato de que eu mesma poderia estar diante de uma porta fechada com espelhos. Hoje, penso que o desejo de não me prender a essa imagem idealizada socialmente provavelmente já indicava um outro lugar para se estar... Ainda assim, toda a teoria de que eu dispunha apontava para as dificuldades de saída da adolescência, parecia tão improvável que eu houvesse conseguido ser adulta.

Durante uma orientação, foi sugerido a mim estudar a passagem da adolescência para a vida adulta, e, assim, questionar sobre quais recursos os adultos jovens se valiam para isso. Porém, havia o meu desejo de escutar adolescentes. Mudar de questão, implicaria em mudar os sujeitos pesquisados, por isso recusei. Ao longo dos dois anos de mestrado, várias vezes outras questões surgiram e eram ofertadas a mim, durante a orientação, como caminhos possíveis para esta pesquisa. Eu recusei todos. Entre os momentos mais difíceis do mestrado estão estes, em que, nos encontros para orientação, diante de uma oferta de um caminho diferente eu precisei dizer “Não, não é isso que eu quero pesquisar”.

Após a ida à campo para escutar os/as estudantes adolescentes, as sugestões na orientação passaram a se referir aos caminhos da análise das Conversações. Dessa vez, marquei um trajeto próprio na escrita, nos percursos teóricos que escolhi a partir da minha escuta e que não necessariamente condiziam com o que me era proposto na orientação. Em meio a tudo isso, algumas sugestões foram incorporadas, houve leituras precisas das minhas orientadoras, sem as quais eu não teria avançado na análise. A percepção do amor romântico como ideal comum às adolescentes, por exemplo, na qual se amarra uma das discussões fundamentais desta pesquisa, foi trazido a mim durante as orientações. Porém, tão importante quanto as considerações assertivas que acolhi, foram as minhas frustrações diante dos momentos em que percebi que não sabiam sobre mim, sobre o que eu queria, uma vez que o que me era apresentado como possibilidade não condizia com o meu desejo.

A relação estabelecida entre mim e minhas orientadoras se deu por dinâmicas inconscientes, revelando embaraços, surpresas, angústia e remetendo, mais uma vez, à dimensão clínica da relação com esta pesquisa. Dessa forma, é fundamental reconhecer que as

³⁷ A metáfora do espelho, refere-se ao título de um dos tópicos do capítulo 2 desta dissertação denominado “O espelho na porta: a adolescência contemporânea como ideal cultural e sintoma social” no qual tive intenção de abordar as discussões sobre a adolescência generalizada da sociedade. A partir disso, ao tentar ingressar na vida adulta, o adolescente encontraria a si mesmo como representante dos desejos dos adultos contemporâneos.

relações estabelecidas na orientação são condições necessárias para a construção de uma pesquisa, na qual se cruzam a relação com o saber de orientandos/as e orientadores/as e a implicação de ambos/as com o objeto de estudos (DINIZ&SANTOS, 2016).

Sabemos, a partir da Psicanálise, a singularidade que há em cada vínculo transferencial, é sobre isso que tentei escrever nos parágrafos anteriores e que sei ter sido essencial no meu percurso. A transmissão, nesse contexto, escapa à consciência, e não se dá sem mal-entendidos. Entre aquilo que o outro diz e aquilo que eu entendo, haverá sempre uma diferença, e nessa diferença pode surgir saber, saber próprio, único. Segundo Mendonça Filho (2001, p.103) “a transmissão está implicada em uma verdade do sujeito sobre seu próprio desejo, e não no acúmulo de conhecimentos”. A transferência foi o que me permitiu trabalhar. A partir daí, aceitar como sendo meus os caminhos que me foram ofertados teria sido repetir o que eu fiz ao longo de toda minha trajetória escolar. Dessa vez, optei por agir diferente. Vivenciei o mestrado disposta a estabelecer uma outra relação com o saber. Disposta a aprender que não saber não é um problema, mas uma solução. É condição para que haja desejo de saber. “Eu quero escutar adolescentes” foi esse o convite que eu fiz a mim e aceitei, consentindo com o desejo de ocupar este lugar de escuta. Meses depois, o convite foi feito aos/às estudantes que se dispuseram a participar enquanto sujeitos em Conversação.

Para além do espaço das Conversações, escutei e li muitas coisas sobre juventude e adolescência, em diferentes pontos de vista. Durante a pesquisa, pude compreender que os termos adolescência e juventude se misturam e não há consenso quanto à delimitação disso que se localiza entre a vida adulta e a infância. Porém, trata-se de um acontecimento próprio da sociedade moderna, que, do início do século XX até a atualidade tem se apresentado de diferentes maneiras.

A juventude, termo usado preferencialmente pelos estudos que se embasam nas Ciências Sociais, foi concebida na modernidade como um momento de transição para se alcançar a condição de adulto. Nesse contexto, a escola passa a ser uma instituição de grande importância, ela demarca gerações distintas, sendo responsável pela preparação dos indivíduos para os papéis que deveriam exercer na sociedade na fase adulta (GALLARD, 2011).

A maioria dos trabalhos desenvolvidos no campo da Educação utiliza o termo juventude ou juventudes, sendo esta última, no plural, a que considera as diversas maneiras de ser jovem, compreendendo as juventudes na qualidade de um momento específico, de importância singular, no qual se constroem uma variedade de modos de ser (DAYRELL, 2007a, 2007b; ABRAMOVAY&ESTEVEVES, 2009).

É perceptível a maneira como o debate sobre a temática das juventudes tem se expandido no ambiente acadêmico, como apresentei no capítulo 1 deste trabalho. Nesse sentido, ressalto ainda a dimensão política dessa discussão e a maneira como esta se manifestou nos anos em que desenvolvi esta pesquisa de mestrado. Em 2015, vimos ressurgir o projeto pela redução da maioria penal, sustentado por um discurso que coloca o jovem na condição de delinquente e causador de violência nas cidades³⁸.

No que diz respeito às políticas públicas em educação, surgiu a proposta de reestruturação escolar em São Paulo, também em 2015, que previa o fechamento de 94 escolas e a transferência de mais de 300 mil alunos. Em 2016, foi aprovada a medida provisória de reestruturação do ensino médio e lançado o Projeto de Lei Escola Sem Partido. Este, pensa o jovem enquanto uma pessoa que não possui opinião própria, influenciável e incapaz de pensar por si mesmo e de se posicionar. Em resposta a essas possibilidades de mudanças educacionais, as quais eram impostas à população, vimos jovens secundaristas ocupando mais de 1000 escolas públicas no país em protesto e debatendo sobre o que querem para a educação e para suas escolas. O movimento desses jovens em 2015 conseguiu adiar o processo de reestruturação escolar em São Paulo, porém não impediu que fosse aprovada, em 2016, a nível nacional, a medida provisória de reestruturação do ensino médio. Ainda assim, reconheço tais manifestações dos jovens como um movimento político legítimo, protagonizado pelas juventudes, vivido por elas, em seus espaços escolares cotidianos.

Diante disso, cabe entender que diferentes visões acerca da juventude e adolescência não disputam apenas um lugar teórico, mas são construídas e ressignificadas continuamente pela sociedade. Nesse contexto, me posiciono ao lado daqueles que olham para as juventudes, no plural (DAYRELL, 2007a, 2007b; ABRAMOVAY&ESTEVES, 2009), dispostos/as a perceber os jovens e adolescentes nas diversidades que compõem. A aproximação da Psicanálise à Sociologia, como proposto neste trabalho, se fez possível, nesse contexto, pois, os próprios jovens são entendidos por tais sociólogos como agentes e formadores das juventudes. A diferença necessária de se destacar dentre esses campos está, sobretudo, no fato de que para a Psicanálise o sujeito é sujeito do inconsciente, do desejo. A teoria freudiana apresenta a existência do inconsciente e dos processos psíquicos derivados da divisão entre consciente e inconsciente presente na constituição de cada sujeito, enquanto os sociólogos trabalham com o sujeito estritamente racional.

³⁸ Dentre as discussões contrárias a essa medida, destaco o trabalho realizado por Julio Jacobo Waiselfisz (2015) “Mapa da Violência: adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil” no qual o autor apresenta a evolução da violência letal dirigida a adolescentes de 16 e 17 anos de idade, contestando o lugar dos jovens como produtores de violência.

No campo da Psicanálise, a palavra “adolescência” tem sido mais utilizada que “juventude”, apesar de não ser um termo específico desse campo do conhecimento. Assim, a adolescência é percebida pela Psicanálise, a partir de uma lógica estrutural, levando o sujeito a realizar um trabalho psíquico, não se configurando em um tempo cronológico como uma etapa do desenvolvimento da vida.

Segundo Freud (1905/1985), no texto, “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, a adolescência se estabelece psiquicamente como efeito da puberdade. Do ponto de vista psíquico, haveria uma reedição do complexo de Édipo, configurando o segundo momento de constituição da sexualidade. Esse pensamento é próprio da Psicanálise, uma vez que, para outros campos do conhecimento, a puberdade é pensada como a inauguração da sexualidade. Ainda, Freud (1905/1985) irá teorizar que a sexualidade se inicia na infância, sendo que a puberdade faz ressurgir algumas questões e acrescenta outras, à história psíquica daquele sujeito, demandando novos posicionamentos.

No capítulo 2, nos aproximamos de autores contemporâneos (KEHL, 2005,2008; COUTINHO, 2009; CALLIGARIS, 2013), para quem a adolescência teria surgido como um adiamento do momento de entrada na vida adulta, o que lhe confere um caráter de moratória. Para esses autores, os adolescentes buscam no olhar dos adultos o reconhecimento como um igual, procurando a entrada no mundo adulto através da tentativa de interpretação do desejo dos adultos para atuarem de acordo com esse desejo.

Contudo, segundo estes mesmos autores, a adolescência se transformou, na sociedade contemporânea, em um ideal cultural no qual é valorizado por crianças e adultos. Assim, interpretando o desejo dos adultos da atualidade, o adolescente encontraria a sua própria vida idealizada. Com a presença cada vez maior de adultos que desejam ser adolescentes, perde-se o lugar do adulto enquanto referencial simbólico, responsável pela transmissão dos valores e de saberes específicos da vida adulta, os quais permitiria aos adolescentes crescerem. Essa falha na transmissão, é entendida como sintoma social ou da cultura (KEHL, 2005,2008; COUTINHO, 2009; CALLIGARIS, 2013).

Diante de diferentes dizeres teóricos sobre adolescência e juventude, buscamos, principalmente, aquilo que os/as adolescentes teriam a dizer sobre a própria adolescência, considerando esta a condição comum na qual se encontravam. Assim, optamos pela escuta, apostando na palavra, através da metodologia da Conversação, explicitada no capítulo 3. Durante oito semanas escutei coletivamente adolescentes na escola. Os encontros aconteceram à tarde, fora do horário de aula e todos/as que participaram, o fizeram a partir de uma escolha

própria. Apresento no próximo parágrafo dois momentos que delinearão as análises desta pesquisa, a partir do campo.

A partir da primeira escuta, foi possível perceber os caminhos nos quais as falas dos/as adolescentes percorriam quando indagados/as sobre a adolescência. A cada semana, o tema selecionado por mim referia-se a algo trazido por eles/as nos encontros anteriores. Como já mencionado, não houve determinação prévia dos temas, apenas da questão que iniciou a primeira Conversação: “Como é ser adolescente?”, sobre a qual os/as estudantes falaram livremente. Desse momento do campo, percebi ainda que em todos os encontros, independentemente do tema proposto, algumas questões se repetiam: os impasses sobre a sexualidade e um medo insistente, para o qual pareciam não ter resposta. Ao final, quando só havia a presença de meninas, percebi que as adolescentes estavam se afirmando enquanto um grupo fechado e recusavam a presença de outros/as colegas. Tal posição chamou atenção, gerando novas indagações e acrescentando mais elementos na análise, conforme explico a seguir.

A posição das adolescentes ao encerrarmos as Conversações foi discutida durante meu exame de qualificação e, a partir das sugestões da banca, houve o que estou chamando de um segundo momento, quando escutei as gravações buscando entender a constituição do grupo e o processo de segregação que aparentava ter ocorrido. Para isso, me baseei no conceito de identificação, especificamente, a identificação pelo sintoma, apresentada por Freud (1921/2011), em “Psicologia das massas e análise do Eu”, como o tipo de identificação presente na formação dos grupos.

A partir disso, apreendi que as adolescentes que participaram das Conversações passaram a se entender enquanto um grupo nesse espaço de fala e de escuta construído como proposta da pesquisa. Por mais que todas se conhecessem e algumas já fossem amigas próximas, não havia uma convivência contínua em que todas elas se relacionavam ao mesmo tempo, além do momento em que nos reuníamos uma vez por semana durante as Conversações. Das 11 pessoas que participaram, em algum momento, dos encontros, destacam-se seis – Verônica, Sofia, Talita, Effy, Jéssica e Mariane – como pertencentes a esse enlaçamento que analisei a partir da teoria freudiana sobre a formação dos grupos e, também, a partir de autoras contemporâneas que discutem as fratrias (KEHL, 2008; COUTINHO, 2009). Segundo essas autoras, as fratrias seriam um tipo de grupo em que, dentre outras coisas, as relações horizontais são privilegiadas em relação às verticais. Tal pensamento se diferencia da discussão desenvolvida por Freud (1921/2011) em “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, pois o autor privilegia as relações com o líder, ou seja, verticais, no processo de formação dos grupos.

Ao falarem livremente sobre adolescência, no decorrer das Conversações, o que se destacou como um impasse vivido pelas adolescentes foi o fato de não saberem o que fazer em relação ao sexo. Nesse sentido, encontrei autores que afirmavam a puberdade como momento de irrupção do real afirmando a não relação sexual, momento no qual deve haver lugar para invenção, uma vez que na relação homem e mulher, não há um percurso previamente construído (STEVENSON, 2004; LACADÉE, 2011). Com isso, foi possível concluir que, diante do real da puberdade, essas adolescentes responderam sintomaticamente se agrupando e segregando. O ponto comum entre elas era a maneira como vivenciavam a adolescência, todas tinham o amor romântico (GUIDDENS, 1993) como um ideal, acreditando no encontro futuro com alguém do outro sexo que as completasse.

A crença no amor romântico dificulta a elaboração de um saber singular demandado pela puberdade a cada sujeito diante do próprio desejo, porém é o que faz com que elas vivenciem, coletivamente, a adolescência, em uma condição facilitada pela cultura, pelos filmes e pelos livros que narram histórias de amores impossíveis e, até mesmo, pelas próprias novelas televisionadas nas quais quase todas as mulheres se casam no último capítulo com o par perfeito.

Em grupo, as adolescentes se protegeram daqueles que pensavam e agiam diferente e que poderiam revelar a elas a incompletude inevitável. Porém, se houve uma tendência à segregação, que as impedia de perceber o outro em sua diferença, ao mesmo tempo, a identificação entre elas permitiu que se sentissem seguras para exporem suas questões, permanecendo nas Conversações até o fim. Nesse sentido, o grupo, pensado na condição de fratria, contribuiu para diminuir o mal-estar diante de um real que gera angústia, possibilitando experimentações. O obstáculo que se coloca consiste na possibilidade de o grupo vir a se desfazer como defende KEHL (2000), de forma a não se tornar um lugar de certezas absolutas, intolerante, que não movimenta o sujeito.

Foi percebido que entre elas o ideal começou a vacilar. No próprio espaço das Conversações, surgiram questionamentos quanto à possibilidade desse amor que elas esperam e que as adolescentes que estavam namorando não encontraram. A partir disso, penso que, diante dessas desilusões, é provável que surjam outras identificações que as faça experimentar a adolescência por outros caminhos, afinal, fazer grupo, faz parte de ser adolescente. Como propõe Ana Laura Giongo (2004), interessa a possibilidade dos grupos se reunirem e se desfazerem, propiciando que o sujeito circule e experimente. Esse movimento, entre uma identificação que se desfaz e outra que se inicia, pode mobilizar também o sujeito e seu desejo, pelos caminhos tão singulares e incertos que conduzirão, um dia, à condição de adultos/as.

Por fim, retomo a questão que me movimentou em relação à passagem da adolescência para a vida adulta, questão que não pretendi investigar nesta pesquisa, mas que acompanhou subjetivamente o processo. Contei, no início da dissertação, sobre a morte do Chorão, vocalista da banda Charlie Brown Jr., e que, na época, levei caixas de som para sala de aula e ouvi, com os/as alunos/as, algumas músicas do cantor. Recordo que com essa atitude, não pretendia me aproximar dos alunos/as como uma igual. Ao contrário, foi exatamente naquele momento que comecei a ter consciência de que éramos diferentes. Apesar do gosto comum pelo mesmo artista, eu tinha 10 anos a mais de memórias... Nesse mesmo sentido, nas Conversações eu pude perceber os saberes que eu tenho hoje e que aquelas adolescentes ainda não possuem, os quais me colocam em uma posição diferente da que elas ocupam e que, um dia, eu ocupei. Pude perceber, ainda, o que elas sabem e que eu não sei sobre a condição adolescente atual, pois, enquanto construção social, as formas de viver a adolescência não são, necessariamente, as mesmas para as diferentes gerações, fato que marca mais uma vez nossas posições distintas.

Na epígrafe³⁹ inicial desta dissertação, apresentei um texto que escrevi sobre ser adolescente quando eu tinha 14/15 anos. Encontro neste momento uma escrita recente, no meu diário paralelo, em que faço algumas reflexões sobre ser adolescente e ser adulta⁴⁰:

se eu gostaria de voltar a ser adolescente? não... muita bagunça!
 aprendi que a liberdade consiste em fazer minhas próprias escolhas e me responsabilizar por elas... mesmo às vezes não sabendo o motivo da escolha e reconhecendo que em alguns momentos é preciso deixar o desejo ir na frente... nesse mundo humano, sujeitos divididos, liberdade plena não existe. estaremos sempre limitados pelo convívio civilizado, pelos esforços do recalque... ou talvez pelo contrário! e o limite seja as próprias pulsões e o inconsciente que nos faz sempre um tanto desconhecidos a nós mesmos... e assim, nunca todos...
se escolher e se responsabilizar é condição para ser adulta? isso não posso afirmar... mas adolescente eu não possuía condições para isso. era tarefa impossível. inconciliável com um mundo tão... tanto! e rápido! e exigente!
 adolescência é boa porque passa...

Olho para a pergunta “se escolher e se responsabilizar é condição para ser adulta?”. O primeiro “se” me parece um ato falho e, como tal, é bastante oportuno. Escolher a si, dentre tantas possibilidades de se perder no desejo do outro, e reconhecer o que é próprio, para além daquilo que nos coloca enquanto semelhantes em determinado grupo, implica em perdas, não é fácil. Eu escolhi ser professora de adolescentes. Escolhi acolher o meu desejo de querer saber sobre a adolescência e sustentá-lo ao longo desta pesquisa. Escolhi me posicionar nas orientações, arriscar caminhos. Escolhi muitas outras coisas... E me responsabilizo por elas.

³⁹ Refiro-me à epígrafe da página 6, não às epígrafes que iniciam os capítulos.

⁴⁰ Trecho retirado do meu diário paralelo registrado em 1 de agosto de 2016.

A minha passagem da adolescência à vida adulta me parece ter sido um enfrentamento que foi acontecendo a partir da palavra. Neste caso, palavra que circulou em diários, em *blogs*, em sala de aula, nas orientações, nesta dissertação e em outros cantos mais. Do lugar em que hoje me encontro vejo fechada, atrás de mim, a porta. Não sabendo dizer quando a atravesssei, pelo menos sei, com certa tranquilidade, que a escrita marcou partes da travessia. Sigo caminhando.

...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam & ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. p.18-50.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. *Violência na escola e sofrimento psíquico de professores: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica*. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

AMORIM, Marília dos Santos. Freud e a escrita de pesquisa – uma leitura bakhtiniana. In: *Eutomia*, v.1, n.02, 2009.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BESSET, Vera Lopes; COUTINHO, Luciana Gageiro; COHEN, Ruth H. Pinto. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, Lucia Rabello de & BESSET, Vera Lopes (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo. In Marta Rezende Cardoso (Org.), *Adolescentes*. São Paulo: Escuta, 2006. p.25-43.

_____. Juventude e condição adolescente na contemporaneidade: uma leitura da sociedade brasileira de hoje. In: Bocayuva, Helena. & Nunes, Silvia Alexim (Orgs.). *Juventudes, subjetivações e violências*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p.25-40.

BOAVENTURA JÚNIOR, Márcio. Puberdade, adolescência e psicanálise. In: *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

_____. *Lá fora... na rua é diferente!:* adolescência, escola e sintoma. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 1, 2007, p. 63-76.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARRANO, Paulo & DAYRELL, Juarez. Prefácio – O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. vol. 1, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p.7-10.

CASTELLO BRANCO, Lucia. *O que é escrita feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CÉSAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHOBOSKY, Stephen. *As vantagens de ser invisível*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

COLARES, Marina da Cunha Pinto. *O processo de identificação e laço social em adolescentes que cumpriram a medida socioeducativa de semiliberdade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CORSO, Diana Myriam Lichtenstein. O amor nos tempos da adolescência. In: COSTA, Ana (et. al). *Adolescência e experiências de borda*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

COUTINHO, Luciana Gageiro. *Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2009.

_____. A palavra e o laço social entre adolescentes na escola. In.: *Interações*. v. 9, n. 26, 2014.

CUNHA, André Soares da. *Mater semper certa est, pater semper incertus est: vida escolar de adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100 - Especial, Campinas: UNICAMP, out. 2007a. p. 1105-1128.

_____. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar et al. (org.). In: *Juventude e Contemporaneidade*. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007b.

DINIZ, Margareth. *O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina: a tensão entre saber e conhecer*. Tese de doutorado. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2005.

_____. O método clínico e sua utilização na pesquisa. In: *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 120, p. 09-21, 2011

DINIZ, Margareth & SANTOS, Eloisa Helena. A pesquisa e sua escrita: questão de estilo e autoria. In: *Trabalho & Educação*, v.25, n.1, Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 235-248

DURAS, Marguerite. *O amante*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010

EVANGELISTA, Mauro Gleisson de Castro. *A violência na escola como um sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade: a voz do(c)ente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FLOR, Denanci Lopes. *Ética para além da moral: os apelos para o reconhecimento na escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

FREUD, Sigmund. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 7, 1985.

_____. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 8, 1995.

_____. (1914) Introdução ao narcisismo. In: *Obras completas: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos*. São Paulo: Cia das Letras, v. 12, 2010.

_____. (1916). A transitoriedade. In: *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos*. Obras Completas. São Paulo: Cia das Letras, v. 12, 2010.

_____. (1917). A vida sexual humana. In: *Conferências Introdutórias à Psicanálise*. Obras Completas. São Paulo: Cia das Letras, v. 13, 2015.

_____. (1919) “Batem numa criança” Contribuição ao conhecimento da gênese das perversões sexuais. In: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), Além do Princípio do prazer e outros textos. Obras Completas. São Paulo: Cia das Letras, v. 14, 2010.

_____. (1921). Psicologia das Massas e análise do Eu. In: *Obras completas: Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos*. São Paulo: Cia das Letras, v. 15, 2011.

_____. (1923). O Eu e o Id. In: *Obras completas: O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos*. São Paulo: Cia das Letras, v. 16, 2011.

_____. (1925). Prólogo a Juventude abandonada, de August Aichorn. In: *O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos*. Obras Completas, São Paulo: Cia das Letras, v. 16, 2011.

GALLAND, Olivier. Juventude (Sociologia da). In: ZANTEN, Agnes van (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p.528-533.

GATTI, Bernadete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIONGO, Ana Laura. Diga-me com quem andas. In: COSTA, Ana (et. al). *Adolescência e experiências de borda*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Adolescência e drogas: uma trama discursiva fechada*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GREEN, John. *Quem é você Alaska?*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. In: *Antropologia em primeira mão*, v. 75, 2004. p. 1-37.

GUIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

GUIMARO, Maria Luiza Oliveira. *A formação na linha de fogo: videogames de guerra e psique danificada*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GURSKI, Roselene. *Juventude e paixão pelo real: problematização sobre experiência e*

transmissão no laço social atual. Tese de doutorado– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

GURSKY, Rose & PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adulez erodida*. Psicologia & Sociedade, n. 26, v.2, p.376-383, 2014.

IGREJA, Suelen Gregatti. *O mestrando e sua relação com o conhecimento: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. *Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Brasília, 2013.

KEHL, Maria Rita. Existe função fraterna? In: KEHL, Maria Rita (org.). *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. Juventude como sintoma da cultura. In: NOAVES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 89-113.

_____. *A frátria órfã*. São Paulo: Olhos d'Água, 2008.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

LACADÉE, Philippe. *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LACAN, Jacques. Prefácio A o despertar da primavera. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.

_____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. In: *A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LEGUIL, François. Formas de desencontro: Segregação, solidão, amor. *Curinga*, v. 11, 1998. p 05-44.

LIMA, Nádia Laguárdia de. *A escrita virtual na adolescência: uma leitura psicanalítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990.

_____. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. A mensagem. In: LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. Ao que leva o amor. In: LISPECTOR, Clarice. *Crônicas para jovens: de amor e amizade*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

MARQUEZ, Murilo Oliveira. *Educação escolar sobre drogas: o sujeito do inconsciente e o fenômeno da toxicomania*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Brasília, 2013.

MENDONÇA FILHO. Ensinar: do mal entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.) *A psicanálise escuta a educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MESQUITA, Marcia Regina de. *Uma experiência de conversação com adolescentes agressivos no espaço escolar: o que eles dizem?* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MIRANDA, Margarete Parreira. *Adolescência na escola: soltar a corda, segurar a ponta*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

_____. *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema*. Tese de doutorado. FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2010.

MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6., São Paulo, 2006 (on-line). Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn> Acesso em: 18 de fevereiro de 2016.

MUNIMOS, Silvia Szterling. *Percalços de uma travessia: na relação com o saber: revisitando a escola particular de elite*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NEVES, Liberia Rodrigues. *Teatro-Conversação na escola: o uso do teatro na conversação como mediador de conflitos na educação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PASQUIER, Dominique. Cultura juvenil. In: ZANTEN, Àgnes van (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p.161-163.

PAULO, Thais Samanho. *Violência na escola: relatos de professores em grupos clínicos de análise das práticas profissionais*. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar*. Texto apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1761-Int.pdf>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

_____. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2012a.

_____. *O sintoma ou o que o sujeito tem de mais real*. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 131, p. 52-59, 2012b.

_____. Os profissionais do impossível. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p.485-499, abr./jun. 2013.

PINTO, Jeferson Machado. A instituição acadêmica e a legitimação da vocação científica da psicanálise. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 12, n. 3, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000300009 > Acesso em: 21 de fevereiro de 2017

PRIOSTE, Cláudia Dias. *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAHME, Mônica Maria Farid. *Laço Social e Educação: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RASSIAL, Jean-Jacques. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

REYMUNDO, Oscar. *Segregações*. Texto apresentado no Cartel “Adições, Violência” da Escola Brasileira de Psicanálise (EBP) Santa Catarina. Disponível em: <http://www.ebpsc.com.br/wordpress/wp-content/uploads/Oscar_Segregacoes.pdf> Acesso em: 12 de novembro de 2016.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

ROUDINESCO, Elizabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUNET, Bernard. Valores dos jovens. In: ZANTEN, Àgnes van (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p.780-782.

SALINGER, Jerome David. *O apanhador no campo de centeio*. 18 ed. Rio de Janeiro: Editora do autor, 2012

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a *Conversação* como metodologia de pesquisa-intervenção na área da psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de & BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

SANTO AGOSTINHO. Confissões: De Magistro. In: *Os pensadores*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: *Estudos avançados*. São Paulo, v.2, n.2, 1988, p. 46-71.

SANTOS, Yara Magalhães dos. *Do mal-estar docente de professores do ensino médio: contribuições de Nietzsche e Freud*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Brasília, 2013.

SIMONI, Ana Carolina Rios & RICKES, Simone Moschen. Do (des) encontro como método. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 2. 2008. p. 97-113.

SPARKS, Nicholas. *A última música*. Ribeirão Preto: Editora Novo Conceito, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) *Estado do Conhecimento: Juventude e Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2000. p.6-31.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. vol. 1, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p.17-56.

STEVENS, Alexandre. Adolescência, sintoma da puberdade. In: *Curinga*, Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas Gerais, n.20, 2004. pp.27-39

VAGLIATI, Ana Carla. *Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2014.

VALENTINI, Deborah Bulbarelli. *Impasses pedagógicos contemporâneos: um estudo sobre a orientação vocacional em escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VASCONCELOS, Renata Nunes, *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VELOSO, Ana Carolina Gouveia. *Como a escola é vista pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2014: Os jovens do Brasil. Brasília: FLACSO, 2015a.

_____. Mapa da violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos. Brasília: FLACSO, 2015b.

XAVIER, Maria Giovanna Machado. *O sujeito e as drogas: entre o prazer e o gozo*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.